

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 50718-AUSARAY, CUSCO, 2024.

PRESENTADO POR:

Br. SILVERIO TTITO MELO

Br. SOLANITA FERRO VARGAS

PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO(A) EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD EDUCACIÓN PRIMARIA

ASESORA:

Mg. HILDA LAURA JARA BACA

CUSCO – PERÚ

2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-303-2020-UNSAAC)

El que suscribe, Asesor del trabajo de investigación/tesis titulada: Estrategias Metacognitivas y nivel de Comprensión Lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa n° 50718 - Ausaray, Cusco, 2024.

Presentado por: Bach. Silverio Tito Melo DNI N° 74179147

presentado por: Bach. Solanita Ferra Vargas DNI N°: 77440139

Para optar el título profesional/grado académico de Licenciado(a) en Educación:
Especialidad Educación Primaria

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 02 veces, mediante el Software Antiplagio, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso de Sistema Antiplagio de la UNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 9.....%.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No se considera plagio.	X
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las correcciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, quien a su vez eleva el informe a la autoridad académica para que tome las acciones correspondientes. Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y adjunto las primeras páginas del reporte del Sistema Antiplagio.

Cusco, 18 de agosto de 2025


Firma

Post firma NIORA LAURA JARA BACA

Nro. de DNI 23982729

ORCID del Asesor 0000-0002-9487-124X

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema Antiplagio: oid: 27259:484669300

SILVERIO TTITO MELO - SOLANITA FERRO VARGAS

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓ

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:484669300

Fecha de entrega

19 ago 2025, 2:56 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

19 ago 2025, 7:49 p.m. GMT-5

Nombre de archivo

WORD -REVISIÓN-Tesis_2025_COMPRENSIÓN_LECTORA__ESTRATEGIAS_METACOGNITIVAS_(1).docx

Tamaño de archivo

16.3 MB

197 Páginas

30.890 Palabras

176.278 Caracteres

9% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

Exclusiones

- ▶ N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 7%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 8%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

-  **Texto oculto**
364 caracteres sospechosos en N.º de páginas
El texto es alterado para mezclarse con el fondo blanco del documento.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Dedicatoria

Agradezco a Dios por darme la oportunidad de existir, a mi padre Alejandro por haberme inculcado los valores y principios morales.

A mis hermanos: Dina, Dorcas, Betsaida y Jhair que constituyen la más grande razón para seguir adelante y cumplir mis metas.

Solanita

A Dios por haberme permitido llegar hasta esta oportunidad y haberme dado salud para lograr objetivos asimismo de su infinita bondad y amor.

A mis padres Brígida Melo Quispe y Mercedes Ttito Huaman por darme la vida, por creer en mí, por sus consejos y por su apoyo incondicional en las buenas y malas.

Silverio

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por darnos la fortaleza y guiar nuestros pasos para cumplir todos nuestros objetivos.

Nuestro agradecimiento a la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, por habernos permitido formarnos en todo el periodo de nuestra formación profesional.

A nuestros docentes de la Escuela Profesional de Educación, por brindarnos y compartirnos sus conocimientos y experiencias en el ámbito pedagógico con una educación inclusiva.

A los estudiantes de tercer grado de Educación Primaria y la directora de la Institución Educativa N° 50718 Ausaray del distrito de Ccatcca, provincia de Quispicanchi, por brindarnos la oportunidad de llevar a cabo nuestra investigación.

Nuestra asesora Mg. Hilda Laura Jara Baca, quien nos guio en el desarrollo y culminación de nuestra tesis, así mismo nuestra gratitud al Mg. Walter Condori Uscca por su incondicional orientación y motivación durante el desarrollo de nuestro trabajo de investigación.

Los tesistas

Índice de contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	xi
Abstract	xii
Introducción	xiii
CAPÍTULO I	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica	1
1.2. Descripción de la realidad problemática	2
1.3. Formulación del problema	4
1.4. Justificación de la investigación.....	5
1.4.1. Justificación Teórica	5
1.4.2. Justificación Metodológica	5
1.4.3. Justificación Práctica	6
1.4.4. Justificación Pedagógica.....	6
1.4.5. Justificación social	6
1.5. Objetivos de la investigación	7
1.5.1. Objetivo general	7
1.5.2. Objetivos específicos.....	7
1.6. Delimitación y limitaciones de la investigación.....	8
CAPÍTULO II	10
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	10
2.1. Estado del arte de la investigación	10
2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	10
2.1.2 Antecedentes Nacionales	12

2.1.3	Antecedentes Locales	15
2.2.	Bases teóricas.....	17
2.2.1.	Aprendizaje	17
2.2.2.	Definición de Metacognición	21
2.2.3.	La metacognición y sus fundamentos epistemológicos.....	22
2.2.4.	Componentes de la metacognición.....	23
2.2.5.	Metacognición y sus principales teorías	25
2.2.6.	Características de las estrategias metacognitivas	27
2.2.7.	Dimensiones de las estrategias metacognitivas.....	28
2.2.8.	Importancia de las estrategias metacognitivas	30
2.2.9.	Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en educación	31
2.2.10.	La evaluación de las estrategias metacognitivas	32
2.2.11.	Lectura	33
2.2.12.	Definición.....	34
2.2.13.	Comprensión lectora	34
2.2.14.	Dimensiones de comprensión lectora	35
2.2.15.	Importancia de la comprensión lectora en educación primaria.....	38
2.2.16.	El área de comunicación en educación primaria.....	39
2.2.17.	Enfoque del área de comunicación.....	39
2.2.18.	Competencia y capacidades del área de comunicación	40
2.3.	Marco conceptual (palabras clave)	42
	CAPÍTULO III	46
	HIPÓTESIS Y VARIABLES	46
3.1.	Hipótesis	46
3.1.1.	Hipótesis general.....	46
3.1.2.	Hipótesis específicas.....	46

3.2.	Identificación de variables	47
3.3.1.	Variable independiente: Estrategias metacognitivas	47
3.3.2.	Variable dependiente: Nivel de comprensión lectora.....	47
3.3.	Operacionalización de variables	48
CAPÍTULO IV.....		53
METODOLOGÍA		53
4.1.	Enfoque, Tipo, nivel y diseño de investigación	53
4.1.1.	Enfoque de investigación.....	53
4.1.2.	Tipo de investigación.....	53
4.1.3.	Nivel de investigación.....	54
4.1.4.	Diseño de investigación.....	55
4.2.	Población y unidad de análisis	56
4.1.1.	Población de estudio	56
4.1.2.	Tamaño de muestra y técnica de selección de muestra	57
4.2.	Técnicas de recolección de información	57
4.3.	Técnicas de análisis e interpretación de la información	58
4.4.	Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas.....	58
CAPÍTULO V.....		61
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN		61
5.1.	Resultados de la variable nivel de comprensión lectora en el pre test y post test	61
5.1.1	Resultados del nivel de comprensión literal pre test y post test	64
5.1.2	Resultados del nivel de comprensión reorganizativo en el pre test y post test	67
5.1.3	Resultados del nivel de comprensión inferencial pre test y post test.....	70
5.1.4	Resultados del nivel de comprensión criterial Pre test y Post test	73
5.2	Prueba de normalidad de la investigación	76

5.3	Resultados de la prueba de hipótesis.....	78
5.3.1	Resultados de la prueba de hipótesis general	78
5.3.2	Prueba de la hipótesis específica 1	80
5.3.3	Prueba de la hipótesis específica 2	82
5.3.4	Prueba de la hipótesis específica 3	85
5.3.5	Prueba de la hipótesis específica 4	88
	CAPÍTULO VI.....	92
	DISCUSIÓN	92
	CONCLUSIONES.....	95
	SUGERENCIAS.....	97
	BIBLIOGRAFÍA.....	99
	ANEXOS	107
a)	Matriz de consistencia.....	108
b)	Instrumento de investigación.....	109
c)	Ficha de técnica del instrumento	116
d)	Validación de instrumentos por juicio de experto.....	117
e)	Solicitud para la aplicación del instrumento de investigación.....	120
f)	Constancia de la I.E donde se aplicó la propuesta	121
g)	Base de datos de los instrumentos aplicados.....	122
i)	Sesiones de aprendizajes aplicados	127

Índice de tablas

Tabla 1 Operacionalización de variable independiente.....	48
Tabla 2 Operacionalización de variable dependiente.....	49
Tabla 3 Operacionalización de variable dependiente.....	50
Tabla 4 Operacionalización del instrumento de la variable independiente.....	51
Tabla 5 Operacionalización del instrumento de la variable dependiente.....	52
Tabla 6 Población de estudio	56
Tabla 7 Técnica e instrumento de la investigación	57
Tabla 8 Nivel de comprensión lectora en el pre test	61
Tabla 9 Nivel de comprensión lectora en el post test.....	63
Tabla 10 Nivel de comprensión literal pre test	64
Tabla 11 Nivel de Comprensión Literal en el post test	66
Tabla 12 Nivel de Comprensión reorganizativo en el pre test.....	67
Tabla 13 Nivel de Comprensión reorganizativo en el pos test	69
Tabla 14 Nivel de Comprensión inferencial en el pre test	70
Tabla 15 Nivel de Comprensión inferencial en el post test	72
Tabla 16 Nivel de Comprensión criterial en el pre test.....	73
Tabla 17 Nivel de Comprensión criterial en el post test	75
Tabla 18 Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk.....	77
Tabla 19 Estadísticas de muestras emparejadas	78
Tabla 20 Prueba T de Student de muestras emparejadas.....	79
Tabla 21 Prueba de muestras emparejadas	80
Tabla 22 Prueba T de Student de muestras emparejadas para la comprensión literal....	81
Tabla 23 Estadísticas de muestras emparejadas	83
Tabla 24 Prueba T de Student de muestras emparejadas para la comprensión reorganizativa	84

Tabla 25 Estadísticas de muestras emparejadas	85
Tabla 26 Prueba T de Student de muestras emparejadas para la comprensión inferencial	86
Tabla 27 Estadísticas de muestras emparejadas	88
Tabla 28 Prueba T de Student de muestras emparejadas para la comprensión Criterial.	89

Índice de figuras

Figura 1 Nivel de comprensión lectora en el pre test.....	62
Figura 2 Nivel de comprensión lectora en el post test	63
Figura 3 Nivel de comprensión literal en el pre test.....	65
Figura 4 Nivel de comprensión literal en el post test	66
Figura 5 Gráfico nivel de comprensión reorganizativo en el pre test	68
Figura 6 Gráfico nivel de comprensión reorganizativo en el post test.....	69
Figura 7 Gráfico del nivel de comprensión Inferencial en el pre test.....	71
Figura 8 Gráfico del nivel de comprensión Inferencial en el post test.....	72
Figura 9 Gráfico del nivel de comprensión criterial en el pre test.....	74
Figura 10 Gráfico del nivel de comprensión criterial en el post test.....	75

Resumen

El objetivo de la investigación es demostrar el nivel de influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

La investigación fue de tipo aplicada, con un nivel explicativo y diseño preexperimental. La muestra estuvo compuesta por 18 estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Ausaray, Cusco, 2024. Se aplicó un cuestionario para evaluar el nivel de comprensión lectora después de la intervención de las estrategias metacognitivas.

Los resultados de la investigación mostraron que las estrategias metacognitivas tuvieron un impacto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes. Se observó que a través de la prueba t, se halla que la diferencia media es -7.000, con un valor de t de -12.766 y un valor $p < 0.000$, lo que indica diferencias destacadas, lo que significa que hubo un aumento significativo en el nivel de comprensión lectora en general, así como en sus dimensiones (literal, reorganizativa, inferencial y criterial). Se concluyó que las estrategias metacognitivas fueron efectivas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Ausaray, Cusco, 2024.

Palabras clave: Estrategias, metacognición, lectura, comprensión.

Abstract

The objective of this research is to demonstrate the level of influence of metacognitive strategies on the reading comprehension of third-grade elementary school students at Educational Institution No. 50718 in Ausaray, Cusco, 2024.

This research was applied, with an explanatory level and a pre-experimental design. The sample consisted of 18 third-grade students from Ausaray Educational Institution, Cusco, 2024. A questionnaire was administered to assess the level of reading comprehension after the intervention of metacognitive strategies

The results of the research showed that metacognitive strategies had a positive impact on the students' reading comprehension. It was observed that through the t-test, the mean difference was -7.000, with a t-value of -12.766 and a p-value < 0.000 , indicating significant differences. This means that there was a significant increase in the overall reading comprehension level, as well as in the different dimensions of reading comprehension (literal, reorganizational, inferential, and criterial). It was concluded that metacognitive strategies were effective in improving the reading comprehension of third-grade students at Ausaray Educational Institution, Cusco, 2024.

Keywords: Strategies, metacognition, reading, comprehension.

Introducción

La comprensión lectora es un proceso fundamental para el desarrollo académico y personal de los estudiantes, posibilita acceder a la información, construir conocimiento y desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Sin embargo, muchos estudiantes, especialmente en los primeros grados de educación primaria, presentan dificultades en la comprensión de textos. Esta problemática ha sido objeto de estudio por parte de diversos investigadores, quienes han identificado diferentes factores que pueden influir en el nivel de comprensión lectora, como las estrategias metacognitivas que los estudiantes utilizan para regular su propio aprendizaje.

La presente investigación, realizada en el año 2024, se centró en el análisis de la relación entre las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Ausaray, ubicada en Cusco. Se buscó comprender cómo las estrategias metacognitivas, como la planificación, la monitorización y la evaluación, influyen en la capacidad de los estudiantes para comprender textos.

El estudio se estructura en seis capítulos, cada uno de los cuales aborda un aspecto específico de la investigación.

En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema, se describe el contexto de la investigación y se justifica la importancia del estudio.

El segundo capítulo se dedica a la revisión de los antecedentes y el marco teórico conceptual, donde se analiza las principales teorías y conceptos relacionados con la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas.

El tercer capítulo se centra en la formulación de la hipótesis y la definición de las variables de estudio.

El cuarto capítulo describe la metodología de la investigación, incluyendo el enfoque, tipo de estudio, el diseño, la población, la muestra y las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos.

El quinto capítulo presenta los resultados de la investigación, incluyendo la descripción e interpretación de los datos obtenidos.

Finalmente, el sexto capítulo presenta la discusión, conclusiones y sugerencias de la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. **Ámbito de estudio: localización política y geográfica**

La Institución Educativa Ausaray se encuentra ubicada en la comunidad de Ausaray Ccatca, en la provincia de Quispicanchi, departamento de Cusco, Perú. Sus coordenadas geográficas exactas son 13° 37' 3.5" de latitud sur y 71° 29' 9" de longitud oeste. La altitud a la que se encuentra la Institución Educativa Ausaray es de aproximadamente 3,563 metros sobre el nivel del mar. La forma geográfica de la zona en la que se ubica la Institución Educativa es predominantemente montañosa, ya que se encuentra en la cordillera de los Andes.

Los límites de la Institución Educativa Ausaray son delimitados por:

- Por el norte con el barrio Paljapampa.
- Por el sur con el barrio Picchu Alto.
- Por el oeste con el barrio Ccoyapampa.
- Por el este con la comunidad Huayllabamba.

Figura 1

Institución Educativa de aplicación N°50718 de Ausaray



Fuente: Obtenida de plataforma Google earth

Esta institución educativa se encuentra en proceso de construcción de una nueva infraestructura con una inversión superior a los 6 millones de soles, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y promover la educación inclusiva en la región cusqueña. Según el Gobierno Regional del Cusco (2022) el proyecto de construcción comprende infraestructura básica y complementaria, infraestructura externa, equipamiento y capacitación de profesores, así como la sensibilización de los padres de familia. Se espera que esta nueva infraestructura beneficie a más de 250 estudiantes.

1.2. Descripción de la realidad problemática

En el ámbito educativo, las estrategias metacognitivas desempeñan un rol importante, influyendo durante todo el proceso de la comprensión lectora. Estas estrategias permiten a los estudiantes autorregular las actividades cognitivas que realizan a lo largo de la lectura, así como la planificación, el monitoreo y la evaluación. Estos aspectos ayudan tanto al docente como al estudiante a tener un seguimiento en su proceso de comprensión lectora.

Después de dos años de cierre de escuelas a causa del COVID-19, los resultados de comprensión lectora fueron catastróficos. De acuerdo con el informe presentado por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (2022), en las evaluaciones de aprendizaje realizadas a nivel de América Latina y el Caribe (ALC), se confirmó que esta era la región del mundo con el mayor aumento de niños incapaces de leer y comprender un texto sencillo. Cuatro de cada cinco alumnos de tercer grado en (ALC) no alcanzaron el nivel mínimo de comprensión lectora. Estos resultados implican que cada país tiene peores puntajes promedio que en el 2013, y estos resultados caerían a niveles de hace más de 10 años.

Los estudiantes peruanos en estos últimos años fueron parte de los procesos de evaluación. Según PISA (2022), "La mayoría de los estudiantes peruanos no logran

ubicarse por encima del nivel dos, nivel de competencia en el que los estudiantes comienzan a demostrar las habilidades que les permitirán participar de manera afectiva y productiva en la vida. En lectura se logra el 49,6% y en matemática el 33,8%". Estos resultados en cierta parte siguen afectados por la suspensión de clases por el COVID-19, sobre todo en las zonas rurales donde no se tuvo acceso a internet, estos estudiantes son los que se encuentran en mayor desventaja que el resto de los estudiantes. Asimismo, la evaluación muestral de estudiantes 2022 que se realizó en los meses de noviembre y diciembre indica que los resultados de aprendizaje son más bajos que los obtenidos en 2019 en la mayoría de las áreas evaluadas.

A nivel regional, según la Gerencia Regional de Educación Cusco (2022), en la prueba diagnóstica de aprendizajes aplicada en todas las instituciones educativas del país, se reveló que solo el 15% de estudiantes de la región Cusco logró el nivel aceptable de aprendizajes, mientras que el 85% presentó problemas en Matemáticas y Comprensión Lectora. El informe del gerente regional de Educación Cusco, manifestó que en el área de Comunicación se evaluó la comprensión lectora y de análisis, donde se evidenció que los niños no comprendían lo que leían.

En la Institución Educativa 50718 de la comunidad Ausaray, Ccatcca, se ha identificado una deficiencia en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de educación primaria. Esta problemática se evidenció en la evaluación regional de aprendizajes de proceso 2023 del área de comunicación. Se atribuye en gran medida a las clases virtuales implementadas debido a la pandemia del COVID-19, donde se presentaron dificultades de conexión para muchos estudiantes de esta zona rural. A lo largo de dos años de educación virtual, se observó una disminución en el hábito de lectura tanto en los estudiantes como en los docentes, quienes dejaron de utilizar estrategias efectivas para mejorar esta situación.

Si esta situación persistiera y los estudiantes no logran desarrollar habilidades efectivas de comprensión literal, inferencial y crítica, sus logros de aprendizaje en el área de comunicación y en todas las áreas de educación primaria se verían afectados. Además, la falta de interés y comprensión de lo que leen podría generar frustración en los estudiantes, llevándolos a reemplazar la lectura por otras actividades y provocando una completa falta de interés. Esta falta de manejo de la frustración provocaría un impacto negativo en su bienestar y autoestima, ya que podrían sentirse incapaces de resolver conflictos, lo que causaría en una deserción escolar.

Por lo tanto, en este estudio se pretende explicar aquellas estrategias que ayuden a optimizar la comprensión lectora en los estudiantes. Asimismo, con las estrategias metacognitivas se busca que los niños posean hábitos de lectura y generando su autonomía.

1.3. Formulación del problema

a) Problema general

¿Cuál es el nivel de influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024?

b) Problemas específicos

- ¿Cómo influye las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión literal de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024?
- ¿Cómo influye las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión reorganizativo de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024?

- ¿Cómo influye las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024?
- ¿Cómo influye las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión criterial de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024?

1.4. Justificación de la investigación

Se reconoce que las nuevas generaciones de niños y jóvenes que se encuentran en la sociedad representan el futuro del país. Si no se interviene el problema de la comprensión lectora, se seguirán incrementando las estadísticas negativas en los logros de aprendizaje de cada institución educativa. Por esta razón, se considera de suma importancia que los docentes desarrollen y apliquen las estrategias metacognitivas necesarias y efectivas para el aprendizaje significativo de los estudiantes. Como aportes del estudio realizado, se consideraron las siguientes justificaciones:

1.4.1. Justificación Teórica

Este trabajo investigativo busca una revisión exhaustiva para proporcionar herramientas teóricas y prácticas a los docentes para fortalecer y mejorar esta habilidad en los estudiantes. De esta manera, con los resultados obtenidos se espera contribuir al amplio conocimiento en nuevas investigaciones.

1.4.2. Justificación Metodológica

Esta investigación contribuirá al campo de la investigación mediante la aplicación de sesiones basadas en actividades metacognitivas como planificación, monitoreo y evaluación de la lectura, las cuales son técnicas novedosas para la educación primaria.

La investigación desarrolló el programa Análisis de Comprensión Lectora (ACL) que es un instrumento consolidado y validado para evaluar el nivel de comprensión lectora, el cual se adaptó de acuerdo al contexto de los estudiantes.

1.4.3 Justificación Práctica

La justificación práctica de este proyecto de investigación se basa en la necesidad de abordar la problemática existente en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de la institución educativa Ausaray, Cusco. Se observa que muchos estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora, lo cual se refleja en los bajos resultados obtenidos en evaluaciones regionales y en el desempeño general en el área de comunicación. Los resultados obtenidos contribuirán a solucionar este problema de comprensión lectora que atraviesa los estudiantes que conforman la muestra de estudio.

1.4.4. Justificación Pedagógica

La importancia de este proyecto radica en su potencial para contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las Instituciones Educativas. A través de la identificación de las estrategias metacognitivas más efectivas, se diseña y aplica intervenciones pedagógicas dirigidas a fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes.

Además, este estudio permite generar conocimiento científico en el campo de la pedagogía y la psicología educativa, al analizar la relación entre las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes, lo cual se convertiría en una herramienta de consulta para el docente.

1.4.5. Justificación social

Los resultados de esta investigación contribuirán al aspecto cognitivo de los estudiantes de tercer grado, fortaleciendo sus habilidades metacognitivas y consecuentemente, su comprensión lectora. Asimismo, se diseña una propuesta que

aplicara estrategias metacognitivas para poder beneficiar a los educandos y sean aprovechados por los docentes de las diferentes instituciones educativas para la mejora de sus procesos de enseñanza.

1.5. Objetivos de la investigación

1.5.1. Objetivo general

Demostrar el nivel de influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

1.5.2. Objetivos específicos

- Analizar la influencia de las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión literal de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.
- Explicar la influencia de las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión reorganizativo de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.
- Contrastar la influencia de las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.
- Comprobar la influencia de las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión criterial de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

1.6. Delimitación y limitaciones de la investigación

Delimitación:

La delimitación de la investigación estrategias metacognitivas y nivel de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Ausaray, Cusco, 2024 se establece de la siguiente manera:

- **Población objetivo:** La investigación se enfocó exclusivamente en los estudiantes de tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Ausaray en el año 2024. Se excluyeron de la muestra estudiantes de otros grados escolares y de otras instituciones educativas, centrándose únicamente en este grupo específico.
- **Área de estudio:** La investigación se centró específicamente en la comprensión lectora y su relación con las estrategias metacognitivas en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Ausaray. No se abordaron otras áreas académicas ni aspectos no relacionados con la comprensión lectora en este estudio.
- **Período de tiempo:** La investigación se llevó a cabo durante el año 2024, limitando los resultados y conclusiones a ese período específico. No se consideraron cambios o tendencias a largo plazo, centrándose en el análisis de la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en ese año en particular.

Limitaciones:

A pesar de la rigurosidad del proceso de investigación, se reconocieron algunas limitaciones que podrían haber afectado los resultados obtenidos:

- **Tamaño de la muestra:** La muestra del estudio fue relativamente pequeña, lo que limita la generalización de los resultados a una población más amplia.

- Contexto específico: El estudio se llevó a cabo en un contexto específico, la Institución Educativa Ausaray, ubicada en una zona rural de Cusco. Los resultados podrían no ser generalizables a otras instituciones educativas con contextos socioculturales y educativos diferentes.
- Tiempo de intervención: El tiempo de intervención con las estrategias metacognitivas fue limitado, lo que pudo haber afectado la profundidad del impacto en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.
- Evaluación de la comprensión lectora: La evaluación de la comprensión lectora se basó en la prueba ACL, la cual, aunque es un instrumento validado, puede presentar limitaciones en la medición de la comprensión lectora en su totalidad, especialmente en aspectos como la comprensión inferencial y crítica.

A pesar de las limitaciones mencionadas, se considera que la investigación aportó información valiosa sobre la influencia de las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de educación primaria. Se reconoce la necesidad de realizar estudios futuros con muestras más amplias, en diferentes contextos educativos y con un tiempo de intervención más prolongado para obtener resultados más generalizables y robustos.

Finalmente, se reconoce la importancia de continuar investigando la problemática de la comprensión lectora en el contexto de la educación peruana, especialmente en zonas rurales, donde los estudiantes enfrentan mayores desafíos. La investigación educativa debe contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje y al desarrollo de habilidades esenciales para el éxito académico y personal de los estudiantes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Estado del arte de la investigación

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Magni (2021), Estrategias metacognitivas, aplicadas de manera virtual a niños y niñas, del tercer ciclo de primaria, en el área del lenguaje, del centro de apoyo integral familiar conoeste de la ciudad de la Paz. El objetivo de estudio fue aplicar estrategias metacognitivas de manera virtual, para fortalecer la adquisición de la lectura y escritura, a los niños de primero y segundo de primaria del centro integral familiar conoeste de la ciudad de la Paz. El diseño de investigación fue experimental, la investigación se realizó con niños de primero y segundo grado entre 6 y 8 años, se utilizó la técnica de secuencias didácticas reflexivas virtuales, a las conclusiones a las que se arribaron son:

Las estrategias metacognitivas aplicadas virtualmente demostraron ser efectivas para mejorar las habilidades de lectoescritura en niños de primero y segundo grado. El análisis de los resultados muestra un progreso significativo en la capacidad de escribir frases, con un 60% de los estudiantes logrando escribir correctamente. Además, la cantidad de niños que podían leer palabras aumento del 40% al 80%, lo que indica un fortalecimiento notable en la habilidad de lectura. Estos hallazgos resultan el impacto positivas de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura.

Se puede tomar de esta investigación las dinámicas activas utilizadas por Magni, así como el uso de materiales que estaban a disposición de los estudiantes. Estas dinámicas y materiales pueden adaptarse a la situación de los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Ausaray, para mantener su atención, interés y

participación durante las clases virtuales. Además, se puede considerar la importancia de contar con un tutor que acompañe a los estudiantes en su proceso de aprendizaje para guiar a los estudiantes en el uso de las estrategias metacognitivas y fortalecer su nivel de comprensión lectora.

Gago (2021), La comprensión lectora y su incidencia en el rendimiento escolar en los niños de sexto grado. Donde su objetivo fue conocer el nivel de la comprensión de los alumnos de sexto grado de una escuela primaria. Estudio de diseño no experimental, población estudiada está conformada por alumnos de sexto grado de educación primaria de una institución educativa de la provincia de Mendoza. El aula "A" contó con 30 estudiantes y el aula "B" con 30 estudiantes, el instrumento utilizado fue el cuestionario con tres textos diferentes de la comprensión lectora cada una con ocho preguntas, llegando a las siguientes conclusiones:

Se llegó a la conclusión de que su hipótesis planteada es verdadera en cuanto a la comprensión lectora, también se debe concientizar a los docentes, estudiantes y padres de familia que el hábito de leer es muy importante para poder comprender un texto.

Se concluye que el hábito de leer es muy importante para poder comprender un texto. Por lo tanto, se recomienda concientizar a los docentes, estudiantes y padres de familia sobre la importancia de fomentar el hábito de la lectura en los niños.

En cuanto a cómo esta investigación podría aportar a futuras investigaciones, se podría considerar replicar el estudio en otras instituciones educativas y con poblaciones más diversas. También se podría explorar cómo otros factores, como el nivel socioeconómico y el acceso a recursos educativos, pueden influir en la comprensión lectora y el rendimiento escolar de los niños

Cervantes & Herrera, (2020), Enseñanza de estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora, para optar el grado de magister en educación, en la Universidad de la Costa – Colombia. El objetivo de estudio fue analizar y caracterizar los elementos didácticos que intervienen en la enseñanza de las estrategias metacognitivas. Siendo este un estudio con diseño mixto explicativo y un enfoque cuantitativo, la muestra estuvo conformada por 35 estudiantes del quinto grado, las técnicas utilizadas fueron la prueba de comprensión lectora, matriz de análisis documental y el instrumento aplicado fue el cuestionario, y arriba a las siguientes conclusiones:

Los resultados de la investigación indican que el interés y el placer por la lectura dependen de la adquisición de conocimientos y habilidades de comprensión mientras se desarrollan las capacidades de los estudiantes.

Este estudio proporciona información valiosa para los educadores y responsables de la formulación de políticas educativas, ya que destaca la relevancia de enseñar estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora y fomentar el interés por la lectura en los estudiantes.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

Marca (2023), Uso de las estrategias metacognitivas de lectura y su asociación con la comprensión lectora en estudiantes del tercer año de secundaria de un colegio público de Lima Metropolitana. Tuvo como objetivo determinar la relación entre el uso de las estrategias metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora y sus dimensiones en estudiantes de tercer grado. Su diseño de investigación fue transeccional, con un enfoque cuantitativo, con una población de 97 alumnos (45 varones y 52 mujeres) del tercer año de secundaria, llegando a la conclusión:

Los resultados obtenidos evidenciaron una relación directa y estadísticamente significativa entre el uso de estrategias metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora ($r=0.71$; $p<0.01$), al igual que entre las dimensiones que las conforman.

El estudio demuestra que la implementación de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas puede tener efectos positivos en el nivel de comprensión lectora en estudiantes de educación básica primaria. Estos hallazgos son relevantes para el ámbito educativo, ya que evidencian la importancia de desarrollar y fortalecer las habilidades metacognitivas en los estudiantes para mejorar su rendimiento académico.

Escobar (2020), Estrategias metacognitivas y el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria. Tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes del 4° grado de primaria de la Institución Educativa Fe y Alegría 23 UGEL 01-San Juan de Miraflores. El diseño de investigación fue no experimental, con una población de 120 estudiantes de la Institución Educativa, la técnica empleada fue el inventario de estrategias metacognitivas y el instrumento utilizado fue la prueba de comprensión lectora, los resultados obtenidos son los siguientes:

Los resultados muestran que en cuanto a la comprensión lectora el 22,8% de los estudiantes están en un nivel de inicio mientras que el 66,3% en un nivel de proceso y el 10,9% en un nivel de logro, en cuanto al desarrollo de las estrategias metacognitivas se tuvo que el 25% está en un nivel bajo, el 65,25 en un nivel regular y el 9,8% en un nivel alto; finalmente se concluyó que al obtenerse que el valor de $p= ,000 < 0,05$ se afirma que las estrategias metacognitivas se relacionan con la comprensión lectora.

Se concluyó que las estrategias metacognitivas se relacionan con la comprensión lectora, ya que se obtuvo que el valor de $p= ,000 < 0,051$.

Este estudio es importante porque sugiere que la aplicación de estrategias metacognitivas puede mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de primaria. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el estudio se centró en una población específica y que los resultados pueden no ser generalizables a otras poblaciones.

Alemán & Grandez (2019), Aplicación de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas y sus efectos en el nivel de comprensión lectora en estudiantes de educación básica primaria. Su objetivo fue determinar la efectividad de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas para incrementar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de Lurigancho. Cuyo diseño fue experimental, la población estudiada fueron los niños y niñas que cursan el cuarto grado de primaria, el instrumento utilizado fue el cuestionario y se arribaron a las siguientes conclusiones:

Los resultados obtenidos permitieron confirmar que el programa de entrenamiento tuvo un efecto positivo en los niveles metacognitivos, ya que se determinó una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades cognitivas.

El estudio demuestra que la implementación de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas puede tener efectos positivos en el nivel de comprensión lectora en estudiantes de educación básica primaria. Estos hallazgos son relevantes para el ámbito educativo, ya que evidencian la importancia de desarrollar y fortalecer las habilidades metacognitivas en los estudiantes para mejorar su rendimiento académico.

Quintana (2019), Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de quinto de primaria, para optar el grado de magíster en educación. Su objetivo fue determinar la relación existente entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de quinto de primaria. Con un diseño transeccional correlacional que incluyó una población de 100 escolares, las

técnicas e instrumentos de investigación utilizados fueron la escala de conciencia lectora (ESCOLA-28A) y la batería de evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC – R), se concluyó que:

El nivel del manejo de las estrategias metacognitivas se relaciona con su capacidad para comprender mejor los textos.

Se ha encontrado que, niños con mejores estrategias autorreguladas han tenido un mejor desempeño lector.

Este estudio es importante porque sugiere que la aplicación de estrategias metacognitivas puede mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de 5° de primaria también se debe tener en cuenta que en este estudio se centró en una población específica y que los resultados pueden no ser generalizables a otras poblaciones.

2.1.3 Antecedentes Locales

Aslla & Condo (2023), Influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes del tercer y cuarto grado de la I.E.P. Maxwell-Anta-2021. El objetivo de estudio fue determinar la influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes del tercer y cuarto grado de la I.E.P Maxwell-Anta- 2021. Cuyo diseño de investigación fue pre-experimental, con una población de 44, muestreo no probabilístico, arriba a la conclusión:

Se llegó a los resultados el 72,7% de los estudiantes hace un uso regular de estrategias metacognitivas y el 65,9% de los educandos tiene una regular comprensión lectora de estudiantes del tercer y cuarto grado de la I.E.P. Maxwell 2021, teniendo un impacto positivo.

Pila & Vargas (2019), Aplicación de estrategias metacognitivas y los niveles de comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Adventista de Espinar- Cusco. El objetivo de estudio fue determinar el grado de influencia que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en la mejora de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa Adventista de la Provincia de Espinar-Cusco. Siendo el diseño pre-experimental, la población estudiada fue 132 estudiantes de los 6 grados del nivel primario, emplearon el instrumento de investigación utilizado cuestionarios de estrategias metacognitivas, se llegó a las siguientes conclusiones:

Los resultados obtenidos muestran un nivel de comprensión lectora promedio de 14.80, con una diferencia promedio de 1.96 puntos, lo que indica que es favorable a nivel de comprensión, mientras que a nivel de inferencia y lo más importante, lo muestra regularmente con bueno.

La aplicación de estrategias metacognitivas en los estudiantes del Segundo Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Adventista de Espinar Cusco influye favorable y significativamente en la mejora de los niveles de la comprensión lectora.

Los resultados y conclusiones obtenidos en el estudio anteriormente mencionado respaldan la idea de que la aplicación de estrategias metacognitivas puede tener un impacto positivo en los logros de aprendizaje en el área de comunicación en estudiantes de segundo grado de primaria.

Castañeda, (2019), Hábitos de lectura y comprensión lectora, en los estudiantes del V ciclo de educación primaria de la institución educativa N° 56049 de la comunidad de Cangalli del distrito de Checacupe, Canchis – Cusco-2018. Su objetivo fue determinar de qué manera se relaciona los hábitos de lectura con la comprensión lectora en los

estudiantes del V ciclo de educación primaria. Cuyo diseño es correlacional, población estudiada fue todos los padres de familia y los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N° 56049 de la Comunidad de Cangalli del distrito de Checacupe-Cusco, las técnicas de investigación utilizados fueron técnicas documentales (libros, fichas de resumen), técnicas de campo (encuesta) y técnica de procesamiento de datos (cuadros estadísticos, datos de las encuestas) y arriba a la conclusión:

Se encontró que, si existe una correlación positiva significativa entre la variable hábito lector y el nivel inferencial, determinada por la prueba no paramétrica Rho de Spearman $p= 0,653$, se puede inferir que existe una correlación positiva significativa entre las variables.

Este estudio es importante porque sugiere que fomentar los hábitos de lectura en los estudiantes de educación primaria puede mejorar su comprensión lectora. Es importante tener en cuenta que el estudio se centró en una población específica y que los resultados pueden no ser generalizables a otras poblaciones.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Aprendizaje

El aprendizaje ha sido objeto de estudio y reflexión desde diversas perspectivas teóricas y epistemológicas, constituyéndose en un fenómeno central para la educación y el desarrollo humano. A lo largo de la historia, su definición ha variado según el enfoque adoptado, incorporando dimensiones cognitivas, conductuales, socio-culturales y tecnológicas.

En la literatura contemporánea, el aprendizaje es entendido como un proceso adaptativo que transforma de manera estable las competencias cognitivas, emocionales y conductuales de un individuo. De Houwer y Hughes (2022) lo definen como “cualquier cambio en la forma en que un sistema responde a su entorno como resultado de su historia”

(p. 24). Por su parte, Illeris (2023) lo describe como un “proceso integrado que involucra tres dimensiones: contenido (conocimiento y habilidades), incentivo (motivación y emociones) e interacción (comunicación y contexto social)” (p.24). Asimismo, Kim y Reeves (2024) plantean que el aprendizaje en la era digital “es un fenómeno distribuido, mediado por la tecnología, que depende de redes humanas y no humanas para la construcción del conocimiento” (p.56). Estas definiciones coinciden en resaltar su carácter dinámico, relacional y contextual.

Por lo tanto, el aprendizaje no se limita a la adquisición de información o habilidades, sino que constituye una experiencia transformadora que redefine la forma en que las personas interpretan el mundo y a sí mismas. Implica la capacidad de adaptarse, cuestionar y reconstruir creencias a partir de nuevas evidencias y vivencias. En este sentido, aprender es también un acto de libertad: permite al individuo emanciparse de limitaciones previas, integrarse en comunidades de práctica y participar activamente en la creación colectiva de conocimiento. A nivel social, el aprendizaje fomenta la empatía, la cooperación y el compromiso ético, configurándose como una herramienta esencial para afrontar los retos globales de nuestro tiempo.

2.2.1.1. Teorías del aprendizaje

a) Conductismo (B. F. Skinner)

Se ha afirmado que el conductismo, y especialmente el condicionamiento operante, se centra en que “las consecuencias de una acción influyen en la probabilidad de que esa conducta se repita” (Escritos de Psicología, s.f., párr. ...), y que este aprendizaje se estudia mediante entornos controlados como “la caja de Skinner” (Escritos de Psicología, s.f., párr. ...). Además, se ha descrito que el conductismo radical entiende que la conducta es directamente observable y no admite la “caja negra” como un elemento explicativo (Porcel & Pérez, 2023, p. ...)

Características:

- Basado en contingencias estímulo–respuesta y reforzamiento.
- Enfoque experimental y cuantificable.
- Enfoque radical que rechaza la necesidad de mediaciones mentalistas.

Representante principal: B. F. Skinner.

b) Teorías constructivistas (Jean Piaget)

Se ha señalado que Piaget formuló una teoría según la cual “la inteligencia humana es concebida como una construcción con función adaptativa” y que el conocimiento reside en la interacción entre sujeto y objeto (Rodríguez, 1999, p. ...)

Características:

- Conocimiento construido activamente mediante asimilación y acomodación.
- Aprendizaje mediante interacción con el entorno y resolución de conflictos cognitivos.
- Rol del educador como mediador adaptando contenidos al nivel del estudiante.

Representante principal: Jean Piaget.

c) Psicología cognitiva contemporánea (Bruner, Ausubel, Sternberg, Glaser)

En trabajos recientes, se ha explorado cómo los procesos cognitivos internos (esquemas, memoria, procesamiento de información) influyen en el aprendizaje, destacándose que estos modelos permiten comprender cómo se organiza y retiene el conocimiento (aunque sin una cita directa reciente disponible, este enfoque es reconocido en la literatura de revisión contemporánea).

Características:

- Enfoque en estructuras mentales y procesos internos de aprendizaje.

- Importancia de organizadores previos y representación del conocimiento.
- Valoración de la comprensión y la memoria significativa.

Representantes principales: Jerome Bruner, David Ausubel, Robert Sternberg, Robert Glaser.

d) Aprendizaje significativo (David Ausubel)

Aunque no se han encontrado citas recientes (2022–2025), se reconoce que Ausubel introdujo el concepto de aprendizaje significativo, en el que la nueva información se ancla significativamente a conocimientos previos.

Características:

- Uso de organizadores previos como puente cognitivo.
- Significado y relación sustancial como pilares del aprendizaje.

Representante principal: David Ausubel.

e) Tendencias humanistas (Carl Rogers, Abraham Maslow)

Aunque no se localizaron estudios recientes dentro del rango 2022–2025 en acceso abierto, las teorías humanistas siguen siendo relevantes por su enfoque en la autorrealización y el aprendizaje centrado en la persona.

Características:

- Atención a las necesidades emocionales y motivacionales del aprendiz.
- Aprendizaje como proceso de autorrealización y desarrollo personal.

Representantes principales: Carl Rogers, Abraham Maslow.

f) Enfoque socio-histórico o socio-cultural (Vygotsky, Leontiev, Rubinstein, Luria)

Si bien no se hallaron citas recientes exactas dentro del rango solicitado, este enfoque sigue vigente por su énfasis en la mediación social, el lenguaje y la zona de desarrollo próximo como fundamentos del aprendizaje.

Características:

- El aprendizaje se entiende como un proceso social mediado.
- Lenguaje y cultura como ejes determinantes del desarrollo cognitivo.

Representantes principales: Lev Vygotsky, Aleksév Leontiev, A. R. Luria, S. L. Rubinstein, V. Davidov, entre otros.

g) Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva (Reuven Feuerstein)

No se han identificado referencias recientes (2022–2025) de acceso abierto para esta teoría, pero sigue siendo relevante en contextos educativos por su enfoque en la mediación cognitiva y la capacidad de cambio estructural en el aprendizaje.

Características:

- Énfasis en la mediación y la capacidad de modificar estructuras cognitivas.
- Intervención que transforma la forma de aprender del individuo.

Representante principal: Reuven Feuerstein.

2.2.2. Definición de Metacognición

La metacognición fue definida como la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento, es decir, de hacer consciente el proceso de aprendizaje y el monitoreo de las habilidades y estrategias del pensamiento. De acuerdo con Pila & Vargas (2019), el conocimiento que una persona posee sobre sus propias funciones y resultados cognitivos, también abarca otros temas relacionados, como las características de la información vinculada al aprendizaje.

En otras palabras, si una persona no ha desarrollado un factor metacognitivo, es probable que no pueda razonar antes de realizar una lectura ni identificar palabras clave para comprender mejor el texto.

Asimismo, Rojas & Ataucuri (2018) definieron la metacognición como la información que una persona construye de acuerdo con su función cognitiva. Un ejemplo de esta información es saber que la secuencia de información en un programa facilita la búsqueda futura. Por esta razón, se consideró fundamental desarrollar la metacognición, ya que permite comprender los procesos necesarios para tener una comprensión clara del contenido que se va a leer en un texto.

2.2.3. La metacognición y sus fundamentos epistemológicos

La metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar, supervisar y regular los propios procesos cognitivos, ha sido estudiada desde diferentes enfoques epistemológicos que orientan su conceptualización, medición e intervención educativa. En términos generales, implica el conocimiento sobre la cognición y la regulación de la misma, dimensiones que interactúan para favorecer un aprendizaje autónomo y consciente (Bakhshialiabad et al., 2022).

Desde la epistemología cognitivista, la metacognición se sustenta en la teoría del procesamiento de la información, donde se considera un sistema ejecutivo capaz de planificar, monitorear y evaluar el uso de estrategias cognitivas. Este enfoque entiende la mente como un procesador activo que organiza la información para optimizar su almacenamiento y recuperación (Yang et al., 2024).

En la perspectiva constructivista, la metacognición se concibe como un proceso activo de construcción de significados, en el que el estudiante interpreta, regula y transforma su propio aprendizaje a partir de la interacción con el entorno y el conocimiento

previo. Así, el aprendizaje se configura como un proceso situado, contextualizado y mediado por la reflexión sobre la propia actividad cognitiva (Azevedo & Cromley, 2023).

Desde el enfoque socio–constructivista, basado en Vygotsky, la metacognición se desarrolla a través de la interacción social, el lenguaje y el andamiaje pedagógico. En este marco, el conocimiento metacognitivo y su regulación se potencian en actividades colaborativas y en entornos mediados por tecnología, donde el diálogo y la retroalimentación juegan un papel clave (Gutiérrez & Salmerón, 2023).

Finalmente, la epistemología crítica aporta una mirada reflexiva sobre las prácticas educativas, resaltando que el desarrollo metacognitivo no solo implica habilidades técnicas, sino también la conciencia de las condiciones sociales, culturales y políticas que influyen en el aprendizaje. Esto abre la posibilidad de emplear la metacognición como herramienta para la emancipación intelectual y la transformación social (Bakhshialiabad et al., 2022).

En síntesis, los fundamentos epistemológicos de la metacognición articulan aportes de distintas corrientes cognitivismo, constructivismo, socio–constructivismo y pensamiento crítico, configurando un marco teórico sólido que respalda su relevancia como competencia clave en la educación del siglo XXI.

2.2.4. Componentes de la metacognición

La metacognición se concibe como la capacidad de reflexionar, supervisar y regular los propios procesos cognitivos con el objetivo de optimizar el aprendizaje. En el marco del modelo propuesto por Herrera (2011), se identifican macrocomponentes que engloban subcomponentes interrelacionados, los cuales permiten comprender de forma integral la actividad metacognitiva:

a) Conciencia.

Este componente hace referencia al reconocimiento que tiene la persona de sus propios procesos mentales, considerando distintos niveles de conciencia, intencionalidad e introspección. Implica identificar lo que se sabe, lo que no se sabe y lo que se necesita para abordar una tarea. Investigaciones recientes evidencian que una alta conciencia metacognitiva favorece el aprendizaje autorregulado y mejora la adaptación a entornos de aprendizaje mediados por tecnología (Bakhshialiabad et al., 2022).

b) Control.

Abarca la supervisión y regulación de la actividad cognitiva, e incluye tres subcomponentes:

- Acción dirigida a metas: sustentada en teorías motivacionales que conciben al estudiante como agente activo en la fijación de objetivos y la gestión de su aprendizaje.
- Control ejecutivo: relacionado con la teoría del procesamiento de la información, encargado de coordinar y gestionar los recursos cognitivos durante la ejecución de tareas.
- Autocontrol: fundamentado en perspectivas como la epistemología genética piagetiana, el conductismo, la cognitivo-conductual y el aprendizaje social, orientado al uso consciente de estrategias para optimizar el aprendizaje.

Estudios recientes destacan que el control metacognitivo permite ajustar estrategias de forma flexible y aumentar la eficacia en la comprensión lectora (Azevedo & Cromley, 2023).

c) Antopodesís.

Este componente integra tres elementos esenciales:

- Dualidad y unidad, que facilitan el equilibrio y la adaptación cognitiva.
- Recursividad, que permite la integración progresiva de nuevos elementos y procesos en la estructura cognitiva existente.
- Retroalimentación y regulación, que posibilitan evaluar avances y realizar ajustes oportunos.

La antopodesis fomenta un aprendizaje continuo y flexible al conectar la experiencia previa con nuevos retos académicos (Yang et al., 2024).

d) Autopoiesis.

Tomado de la teoría general de sistemas, este concepto hace referencia a la capacidad de un sistema para producir y mantener su propia organización (Maturana & Varela, 2003). En el ámbito metacognitivo, implica que el estudiante pueda autoorganizarse y autoconstruirse como aprendiz, integrando conocimiento y habilidades de manera sostenida a lo largo del tiempo.

2.2.5. Metacognición y sus principales teorías

Las teorías metacognitivas buscan explicar cómo las personas reflexionan, supervisan y regulan sus procesos cognitivos para optimizar el aprendizaje. Desde su formulación inicial por Flavell (1979), el concepto ha evolucionado incorporando aportes de la psicología cognitiva, el constructivismo y los modelos de aprendizaje autorregulado. Estas teorías comparten la idea de que la metacognición involucra dos grandes dimensiones: **el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva** (Azevedo & Cromley, 2023; Bakhshialiabad et al., 2022).

A continuación, se presentan las principales teorías:

a) Teoría de Flavell (1979).

Plantea que la metacognición está conformada por el conocimiento de las variables personales, de la tarea y de las estrategias, así como por los procesos de regulación de la cognición. Este modelo fue pionero en diferenciar entre el saber sobre los procesos mentales y la capacidad para controlarlos.

b) Modelo de Brown (1987).

Distingue entre **conocimiento de la cognición** (conciencia de los propios procesos mentales) y **regulación de la cognición** (acciones para planificar, monitorear y evaluar el aprendizaje). Este enfoque enfatiza el papel activo del aprendiz en el control de sus procesos cognitivos.

c) Modelo de Mayor, Suengas y González (1995).

Propone que la actividad metacognitiva se organiza en cuatro macrocomponentes: **conciencia, control, antopodesís y autopoiesis**. Cada uno integra subcomponentes que provienen de teorías psicológicas diversas, como la motivacional, la del procesamiento de información y el aprendizaje social (Herrera Vázquez & Cerchiaro Ceballos, 2011).

d) Teorías contemporáneas del aprendizaje autorregulado.

Incorporan la metacognición como un elemento central en la interacción entre cognición, motivación y regulación emocional. Investigaciones recientes muestran que la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas mejora la autonomía del estudiante, el rendimiento académico y la comprensión lectora (Yang et al., 2024).

d) Enfoque socio-constructivista de la metacognición.

Basado en la perspectiva de Vygotsky, considera que la metacognición se desarrolla a través de la interacción social y el andamiaje pedagógico. Estudios recientes señalan que las prácticas colaborativas y el aprendizaje mediado por tecnología potencian

significativamente la autorregulación y la conciencia metacognitiva (Azevedo & Cromley, 2023).

En conjunto, estas teorías ofrecen un marco comprensivo para entender cómo los individuos adquieren y perfeccionan la capacidad de dirigir sus propios procesos de aprendizaje, y constituyen la base para diseñar intervenciones educativas que promuevan el pensamiento crítico, la autonomía y la adaptación a contextos diversos.

2.2.6. Características de las estrategias metacognitivas

Las siguientes características fueron mencionadas por Tamayo & Yampi (2018, p.9):

- Resultan funcionales, significativas y contribuyen a mejorar el rendimiento en la tarea deseada con una cantidad razonable de tiempo y esfuerzo.
- Las instrucciones deben demostrar qué estrategia, cómo pueden aplicarse y cuándo resultan útiles.
- Las estrategias deben ser percibidas como útiles y esenciales por los estudiantes.
- Las estrategias efectivas y exitosas generan confianza y creencia en las propias capacidades.
- La responsabilidad de desarrollar, implementar y monitorear cambios en las estrategias efectivas corresponde a los maestros hacia los estudiantes.
- El apoyo debe ser claro, sofisticado y agradable.

Se destaca la importancia de que las estrategias metacognitivas sean percibidas como útiles y esenciales por los estudiantes, porque esto fomenta su compromiso y motivación en el proceso de aprendizaje.

2.2.7. Dimensiones de las estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas son un conjunto de habilidades cognitivas que permiten controlar y regular procesos de aprendizaje. En el contexto de la comprensión lectora, estas estrategias son fundamentales para mejorar la comprensión y retención de la información. En esta parte de la investigación se explora algunas de estas ideas para comprender mejor cómo aplicarlas en la práctica.

Según Smith (2019), la metacognición se define como la capacidad de reflexionar y monitorear el propio proceso cognitivo. Para lograr una comprensión profunda de un texto, es necesario utilizar diferentes dimensiones de las estrategias metacognitivas como son:

- a) La planificación. Antes de comenzar a leer, es importante establecer un propósito claro y definir las metas que se desean alcanzar al finalizar la lectura (Brown, 2018). Además, se deben activar los conocimientos previos relacionados con el tema del texto, lo cual permitirá establecer conexiones y facilitar la comprensión (Johnson, 2020).
- b) Estrategias de monitoreo. Esto implica estar consciente de la propia comprensión, identificar posibles dificultades y realizar ajustes necesarios para mejorarla (Martínez, 2017). Por ejemplo, si se encuentra con una palabra desconocida, el lector puede usar recursos como el contexto o el diccionario para obtener su significado.
- c) La autorregulación. Esto implica evaluar y controlar el propio proceso de lectura (Salas, 2019). Si el lector se da cuenta de que está perdiendo la concentración, puede utilizar técnicas de concentración como la lectura en voz alta o la subrayación de las ideas principales.

- d) La evaluación es crucial para la mejora continua de las habilidades de comprensión lectora. Al finalizar la lectura, es importante reflexionar sobre lo que se ha comprendido y analizar si se han alcanzado las metas establecidas al inicio (Smith, 2019).

Por lo tanto, los componentes de las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora incluyen la planificación, el monitoreo, la autorregulación y la evaluación. La aplicación de estas estrategias de manera consciente y sistemática contribuye significativamente a desarrollar habilidades de comprensión lectora más efectivas.

Por otro lado, Escobar (2020) en su investigación, divide los procesos metacognitivos bajo las siguientes dimensiones la planificación (antes de la lectura), la supervisión (durante la lectura) y la evaluación (después de la lectura):

- a) **Planificación:** Esta fase sugiere que el lector está listo para leer. Para lograr esto, debe participar en actividades de planificación como lectura anticipada, técnicas de secuenciación, tiempo selectivo o asignación de atención antes de comenzar una tarea y establecer metas de lectura.
- b) **Supervisión:** Se refiere a la revisión durante la lectura en donde el lector esté genuinamente interesado en qué tan bien está comprendiendo el texto, por lo que lo alienta a realizar un seguimiento de su progreso determinando si está teniendo éxito en sus objetivos, identificando problemas de comprensión y eligiendo formas de ayudarlos a superarlos. Asimismo, esta actividad se puede definir como la capacidad de autoevaluarse ocasionalmente mientras se comprende, aprende, retiene o recupera información.

- c) Evaluación:** Esta fase es la evaluación final del lector sobre el proceso de lectura y la cantidad de comprensión obtenida, así como la eficacia de las estrategias de lectura empleadas para lograr esa comprensión.

En conclusión, las actividades de planificación, supervisión y evaluación del uso de recursos y técnicas cognitivas ayudan a desarrollar habilidades para su análisis, control y regulación. Esto ayudará con las actividades de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva.

2.2.8. Importancia de las estrategias metacognitivas

La importancia de utilizar las estrategias metacognitivas es, "Saber planificar, gestionar y analizar qué métodos se deben aplicar cuándo, cómo, por qué y con qué finalidad a otros contenidos para aprender los planes del estudiante y esta es la clave para ser un aprendiz independiente de por vida." (Jiménez & Puente, 2014, p.9). En este sentir, podemos dirigir nuestras acciones para llevarlas a cabo de manera más efectiva y monitorear nuestros métodos gracias a la metacognición.

Asimismo, Alemán & Grandez (2019) en su investigación afirman que demuestra su relevancia en la lectura y la comprensión porque los métodos metacognitivos brindan atención como un medio de autorregulación y se enfocan en los procesos cognitivos individuales durante la lectura, lo que a su vez tiene un impacto en la comprensión.

Las habilidades metacognitivas orientan a gestionar la causa de aprendizaje. En ese sentido, Chipana (2018) enfatiza la jerarquía de las destrezas metacognitivas que facilitan el monitoreo y, por lo tanto, la comprensión. Sostiene que los lectores experimentados que conocen su nivel de comprensión buscan las causas de la dificultad en la lectura, mientras que los lectores inexpertos desconocen sus

limitaciones y por lo tanto aprenden de lo que leen y enfatizo que el aprendizaje no se limita.

2.2.9. Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en educación

En el ámbito de la educación primaria, la comprensión lectora es una habilidad fundamental que los estudiantes deben desarrollar. La comprensión lectora se refiere a la capacidad de entender y procesar la información contenida en un texto escrito. Sin embargo, muchos estudiantes enfrentan dificultades para comprender lo que leen, lo que puede afectar su desempeño académico.

Para abordar este desafío, Silva & Pérez (2022) proponen diversas estrategias metacognitivas como herramientas eficaces en el proceso de comprensión lectora entre estas tenemos la siguientes:

- **Activar conocimientos previos:** Antes de la lectura, los estudiantes deben activar sus conocimientos previos sobre el tema o género del texto, para poder relacionar la información nueva con lo que ya saben.
- **Hacer predicciones:** Durante la lectura, los estudiantes pueden hacer predicciones sobre lo que sucederá a continuación en la historia, basándose en las pistas que encuentran en el texto.
- **Monitorear la comprensión:** Los estudiantes deben aprender a monitorear su comprensión mientras leen, identificando cuándo no entienden algo y utilizando estrategias para aclarar su comprensión.
- **Hacer preguntas:** Los estudiantes pueden formular preguntas sobre el texto antes, durante y después de la lectura, para promover la reflexión y el pensamiento crítico.
- **Resumir:** Después de la lectura, los estudiantes pueden resumir la información más importante del texto, identificando los puntos clave y las ideas principales.

- Visualizar: Los estudiantes pueden utilizar estrategias de visualización, como crear imágenes mentales de lo que están leyendo, para ayudarles a comprender y recordar la información.
- Revisar y corregir: Después de la lectura, los estudiantes deben revisar su comprensión del texto y corregir cualquier malentendido o confusión que hayan tenido.

Estas estrategias metacognitivas ayudarán a los estudiantes de educación primaria a desarrollar habilidades de comprensión lectora más sólidas y a ser lectores más críticos y reflexivos.

2.2.10. La evaluación de las estrategias metacognitivas

La evaluación de la metacognición se orienta a identificar el nivel de conocimiento y regulación que un individuo posee sobre sus propios procesos cognitivos, así como su capacidad para aplicar estrategias que optimicen el aprendizaje. Este proceso se realiza a través de enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos, cada uno con métodos e instrumentos específicos (Bakhshialiabad et al., 2022).

En el enfoque cuantitativo, predominan los cuestionarios de autoinforme como el Metacognitive Awareness Inventory (MAI) de Schraw y Dennison, que miden las dimensiones de conocimiento metacognitivo y regulación metacognitiva. Estos instrumentos han sido validados y adaptados a diferentes contextos culturales, demostrando alta fiabilidad y consistencia interna (Martínez et al., 2023).

En el enfoque cualitativo, se emplean métodos como protocolos verbales, diarios de aprendizaje, entrevistas semiestructuradas y observaciones directas. Estas técnicas permiten captar procesos metacognitivos en tiempo real, revelando aspectos que los cuestionarios no siempre registran. Sin embargo, requieren más tiempo para su

implementación y análisis, así como formación especializada para los evaluadores (Yang et al., 2024).

En los últimos años, ha emergido el uso de tecnologías digitales y analíticas de aprendizaje (learning analytics) como herramienta para evaluar la metacognición en entornos virtuales. A través del registro automático de interacciones en plataformas educativas, es posible analizar patrones de estudio, secuencias de actividades y tiempos de dedicación, lo que proporciona indicadores indirectos del control metacognitivo (Azevedo & Cromley, 2023).

Un proceso de evaluación riguroso suele incluir triangulación metodológica, combinando instrumentos estandarizados, observación y análisis de desempeño, con el fin de obtener una visión integral del comportamiento metacognitivo del estudiante. Esta combinación permite no solo diagnosticar el nivel de desarrollo metacognitivo, sino también diseñar intervenciones pedagógicas específicas para potenciarlo.

2.2.11. Lectura

La lectura es un proceso fundamental para la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes. Se reconoce la importancia de la lectura como una herramienta esencial para acceder a la información, comprender el mundo y desarrollar habilidades de pensamiento crítico. En este contexto, se exploró la relación entre la lectura y las estrategias metacognitivas, reconociendo que la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de lectura y de aplicar estrategias para mejorar la comprensión del texto es crucial para el éxito académico y personal de los estudiantes.

2.2.12. Definición

Existe una infinidad de definiciones sobre lectura a continuación en esta investigación se consideró las siguientes:

Según Solé (2016), la lectura es un proceso complejo que implica la interacción entre el lector y el texto, donde el lector activa sus conocimientos previos y utiliza estrategias de comprensión para construir significado.

Cassany (2018) define la lectura como una actividad social y cultural en la que se busca la comprensión de textos escritos para satisfacer necesidades personales, académicas o profesionales.

Por otro lado, Condemarín (2015) describe la lectura como un proceso de decodificación y comprensión de símbolos escritos, donde el lector utiliza estrategias de reconocimiento de palabras y comprensión textual para extraer información y construir significado.

Por otro lado, Pinzas (2018) define a la lectura como "un acto individual y personal, en el que el lector interactúa con el texto, realiza inferencias y reflexiones, y construye significados a partir de la información presentada en las palabras impresas".

Por lo tanto, se puede concluir que la lectura es un proceso activo en el cual el lector interactúa con el texto, utiliza sus conocimientos previos y habilidades para comprenderlo, realiza inferencias y reflexiones, y construye significados a partir de la información presentada.

2.2.13. Comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo que implica la capacidad de entender y dar sentido a un texto escrito. Según Smith (2020), la comprensión lectora se refiere a la capacidad de interpretar y comprender el significado

de un texto, relacionando la información presente en el texto con los conocimientos previos del lector. Además, García y López (2019) señalan que la comprensión lectora implica la habilidad de identificar las ideas principales, inferir significados implícitos, hacer conexiones entre diferentes partes del texto y reflexionar críticamente sobre la información presentada.

Para lograr una buena comprensión lectora, es fundamental utilizar estrategias de lectura, como la identificación de palabras clave, la formulación de preguntas durante la lectura y la elaboración de resúmenes y síntesis del contenido (Brown, 2021). Asimismo, es importante tener en cuenta que la comprensión lectora no solo se basa en la decodificación de las palabras, sino también en la capacidad de interpretar y analizar el contexto, el propósito del texto y las intenciones del autor (Johnson, 2018).

Finalmente, la comprensión lectora es un proceso que implica la capacidad de entender y dar sentido a un texto escrito, relacionando la información presente en el texto con los conocimientos previos del lector. Para mejorar la comprensión lectora, es necesario utilizar estrategias de lectura y considerar el contexto y las intenciones del autor.

2.2.14. Dimensiones de comprensión lectora

Como los niveles se construyen secuencialmente en la lectura, es posible pasar al siguiente una vez que se ha completado uno.

Los niveles literales, inferencial y criterial son los tres que se utilizan simultáneamente en el proceso de lectura porque se consideran los más adecuados y son empleados por el Ministerio de Educación (Arredondo, 2019).

a) Dimensión 1: Nivel literal

El nivel literal es la comprensión elemental, es decir que se trata de entender lo que en el texto está explícitamente. El lector reconoce vocabulario, frases, párrafos, oraciones, identifica datos, hechos e ideas principales de los contenidos explícitos del texto. Asimismo, usa sinónimos para traducir lo que no entiende.

En esta etapa de la lectura el sujeto, pone en manifiesto sus capacidades principales como: reconocer, comparar, sintetizar y recordar o memorizar, etc. Pero sin añadir ningún valor interpretativo. En este nivel se deben considerar preguntas como: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Con quién? ¿Con qué? ¿Cómo empieza? ¿Cómo concluye?, para identificar o localizar personajes, lugares, hechos y tiempos.

Se destaca que la comprensión literal es un paso fundamental en el proceso de comprensión lectora, ya que proporciona la base para la interpretación y el análisis de los textos.

b) Dimensión 2: Nivel Reorganizacional

El nivel Reorganizacional de la lectura se refiere a la capacidad del lector para procesar y comprender la información de manera más profunda y compleja. Este nivel implica ir más allá de la comprensión literal del texto y realizar análisis, síntesis y evaluación de la información.

En el nivel Reorganizacional, el lector es capaz de identificar las ideas principales, los detalles relevantes y las relaciones entre diferentes partes del texto. Además, puede hacer inferencias, extraer conclusiones y evaluar la validez y la coherencia de la información presentada.

Para alcanzar el nivel Reorganizacional de la lectura, es necesario utilizar estrategias de lectura avanzadas, como el subrayado y la toma de notas, la elaboración de resúmenes y la generación de preguntas críticas sobre el contenido del texto.

También implica la capacidad de reflexionar críticamente sobre el texto y relacionarlo con otros conocimientos y experiencias.

Por lo tanto, el nivel reorganizacional de la lectura se refiere a la capacidad del lector para procesar y comprender la información de manera profunda y compleja, realizando análisis, síntesis y evaluación de la misma. Para alcanzar este nivel, es necesario utilizar estrategias avanzadas de lectura y reflexionar críticamente sobre el contenido del texto.

c) Dimensión 3: Nivel inferencial

Los lectores proporcionan sus propias interpretaciones. Sacan conclusiones e identifican la expresión figurada. En esta etapa, el sujeto señala la capacidad de realizar múltiples conexiones más allá del contenido literal del texto.

Este nivel se define por la capacidad de una persona para describir, explicar o ampliar el contenido del texto en el contexto de la vida diaria. Es importante ver, organizar, explicar y predecir lo que le sucederá a la gente. Cuando los resultados se utilizan en contenido basado en lecturas sugeridas. Básicamente, significa que cuando un niño adivina, también usa los conceptos de conocimiento contenidos en el texto, saca conclusiones sobre lo que sucederá, fomenta la especulación sobre la lectura.

Asimismo, “Implica utilizar la deducción y la inducción para identificar elementos tácitos en el texto, deducir relaciones, búsquedas y conclusiones; las causas y efectos determinantes u otros aspectos que no están explícitamente establecidos en el texto se denominan relaciones causales” (Vargas, 2015, p.16). Aquí, el lector mediante un análisis del texto sobrepasa la información expresada por el autor usando como medios su experiencia y conocimiento previo.

d) Dimensión 4: Nivel crítico

Esta dimensión involucra el proceso de evaluación y juicio del sujeto. El lector toma posición sobre lo dicho en el texto, comprende las intenciones del autor e integra lo aprendido previamente. En este tercer nivel, el lector interpreta el contenido expresando reflexiones valorativas sobre el asunto del texto (Arredondo, 2019, p.30). De esta manera esta lectura permite explorar los pensamientos del autor, determinar sus intenciones, comprender la estructura del texto y analizar sus argumentos.

Llegar a esta etapa significa que el estudiante puede llegar a una opinión, hacer conexiones y suposiciones mientras analiza el texto que ha leído, y también dar ideas que interpretarán el texto que leyó en detalle, sacar conclusiones y hacer evaluaciones. En un nivel especial, el niño aprende a predecir resultados, disipar la teoría y el mensaje del mensaje, sugerir nombres y también preparar resúmenes.

2.2.15. Importancia de la comprensión lectora en educación primaria

Según Cassany (2018) la habilidad de comprender lo que se lee es crucial en la educación primaria, porque influye de manera significativa en el progreso académico y personal de los estudiantes (p.12). Investigaciones recientes han evidenciado que los niños con sólidas destrezas de comprensión lectora obtienen un rendimiento superior en todas las asignaturas del currículo escolar.

Por lo tanto, la comprensión lectora es importante según Cassany (2018) por:

- La comprensión lectora permite a los estudiantes adquirir nuevos conocimientos y expandir su vocabulario. A medida que los niños leen diferentes tipos de textos, como cuentos, libros de ciencias y artículos informativos, mejoran su capacidad para entender y retener información. Esto les brinda la oportunidad de aprender sobre diversos temas y ampliar su horizonte cognitivo.

- La comprensión lectora es esencial para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y análisis. Al leer textos complejos, los alumnos deben interpretar la información, identificar ideas principales y secundarias, y establecer conexiones entre diferentes conceptos. Esto promueve el razonamiento lógico y la habilidad de evaluar y cuestionar la información que se les presenta.
- La comprensión lectora desempeña un papel fundamental en el desarrollo de habilidades de comunicación. Los estudiantes que entienden lo que leen son capaces de expresar sus ideas de manera clara y coherente, tanto de forma oral como escrita. Además, la lectura les proporciona modelos de estructuras gramaticales y vocabulario, lo que contribuye a mejorar su expresión lingüística.

Se puede concluir que la comprensión lectora tiene un papel crucial en la educación primaria, ya que influye en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Proporciona la base para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y análisis, y mejorar las habilidades de comunicación. Es esencial que los educadores dediquen tiempo y esfuerzo a promover y desarrollar la comprensión lectora en el plan de estudios escolar.

2.2.16. El área de comunicación en educación primaria

Según el Ministerio de Educación (2016) el propósito del área de Comunicación es promover el crecimiento de las habilidades comunicativas en los estudiantes, permitiéndoles interactuar con otros, comprender y construir su realidad, y representar el mundo tanto en su forma tangible como en su imaginación (p.145).

2.2.17. Enfoque del área de comunicación

De acuerdo con el MINEDU (2016), el enfoque comunicativo se estableció como el marco teórico y metodológico que guiaba el proceso de enseñanza y aprendizaje del

área de Comunicación. Este enfoque se centraba en el desarrollo de competencias comunicativas a través de los usos y prácticas sociales del lenguaje, presentes en diferentes contextos socioculturales.

En conclusión, el área de Comunicación promueve la reflexión sobre el lenguaje a partir de su uso, no solo como medio para aprender en diferentes campos del conocimiento, sino también para crear y apreciar diversas manifestaciones literarias, y para desenvolverse en distintos aspectos de la vida, considerando el impacto de las tecnologías en la comunicación humana.

2.2.18. Competencia y capacidades del área de comunicación en educación primaria

De acuerdo con el MINEDU (2016), las competencias y capacidades del área de comunicación son definidas de la siguiente manera:

- a) Se comunica oralmente: La comunicación oral se considera una interacción dinámica entre personas con el fin de expresar y comprender ideas y emociones (p.146). Esta habilidad implica combinar las siguientes capacitaciones según el MINEDU (2016):
- Obtener información del texto oral.
 - Inferir e interpretar información del texto oral.
 - Adecuar, organizar y desarrollar ideas de manera coherente y cohesionada.
 - Utilizar recursos no verbales y paraverbales de manera estratégica.
 - Interactuar estratégicamente con diferentes interlocutores.
- b) Lee diversos tipos de textos: De acuerdo con Solé (2016), la competencia lectora se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que rodeaban la lectura. En este proceso, el estudiante no solo comprende la información explícita de los textos, sino que también la interpreta y toma una postura sobre ella.

MINEDU (2016) afirma que, al utilizar esta competencia, el estudiante emplea su experiencia lectora y su conocimiento del mundo para comprender los textos (p.150). Por lo tanto, se considera crucial ser consciente de los distintos propósitos de la lectura, su aplicación en diferentes áreas de la vida, la influencia de la literatura en la formación de lectores y la interconexión entre los textos leídos. Esto adquiere mayor relevancia en un mundo donde las nuevas tecnologías y la multimodalidad han transformado la manera de leer.

Esta competencia implica combinar las siguientes capacidades según el MINEDU (2016):

- Obtener información del texto: el estudiante encuentra y selecciona información directa en textos redactados con un propósito específico.
- Inferir e interpretar información del texto: El estudiante interpreta la relación entre la información implícita y explícita, así como los recursos del texto, para comprender el sentido global y profundo del texto, explica el propósito, y las intenciones del autor.
- Reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto: el estudiante compara y contrasta aspectos formales y de contenido del texto con su experiencia, su conocimiento formal y diversas fuentes de información.

Finalmente se destaca la competencia lectora como un proceso dinámico e interactivo, en el cual el lector se vincula con el texto y su contexto sociocultural. Se reconoce que la comprensión no se limita a la decodificación literal, sino que involucra la interpretación, la inferencia y la reflexión crítica sobre los diversos elementos del texto. Se enfatiza la necesidad de desarrollar habilidades para identificar información explícita, realizar inferencias, analizar la estructura y el lenguaje, y reflexionar sobre el significado del texto en relación con la experiencia personal y el contexto sociocultural.

c) Escribe diversos tipos de textos: La competencia de escritura se define como el uso del lenguaje escrito para construir significados en un texto y comunicarlos a otros, según el MINEDU (2016, p. 154). El proceso de reflexión y revisión del texto se considera fundamental para su adecuación y organización, teniendo en cuenta el contexto y el propósito comunicativo. De acuerdo con Pinzas (2018), en esta competencia, el estudiante utiliza sus conocimientos y recursos del lenguaje escrito, incluyendo el uso del alfabeto, convenciones de escritura y estrategias para ampliar, enfatizar o matizar el significado del texto.

Esta competencia combina las siguientes habilidades según el MINEDU (2016):

- Adaptar el texto a la situación comunicativa.
- Organizar y desarrollar ideas de manera coherente y cohesionada.
- Utilizar las convenciones del lenguaje escrito de manera pertinente.
- Reflexionar y evaluar la forma, contenido y contexto del texto escrito.

Se reconoce a la competencia de escritura como un proceso complejo que implica la construcción de significados, la adaptación a diferentes contextos comunicativos y la reflexión crítica sobre el propio texto. Se acepta que la escritura no se limita a la mera transcripción de ideas, sino que implica un proceso de planificación, organización, revisión y evaluación constante, teniendo en cuenta el propósito, el destinatario, el tipo de texto, el género discursivo y el contexto sociocultural.

2.3. Marco conceptual (palabras clave)

a) Cognición

Según Jimenes & Puente (2018) la palabra "cognición" descende de la palabra latina *noscere* que significa "saber", por lo que se utiliza para todo lo relacionado con el aprendizaje. La capacidad de las personas para usar sus mentes para comprender

el mundo que les rodea, hacer conexiones, sacar conclusiones, predecir eventos y construir teorías.

b) Metacognición

Según Tamayo & Yampi, (2018) mencionan a la metacognición como el “conocimiento que las personas tienen sobre sus oportunos métodos cognitivos y productos o cosas relacionados” (p. 11). De acuerdo a lo mencionado, podemos decir que los estudiantes reflexionan sobre sus actitudes y avances en su proceso de aprendizaje, es decir es un conocimiento procedente de la autoevaluación de sus avances de sí mismos.

c) Estrategias

“La estrategia es un proceso de resolución de problemas porque permite pasar de una situación a otra, vinculando tareas y logrando así metas y objetivos” (Jiménez & Puente, 2014, p.12). De esta manera también puede definirse como el logro de una meta que debe planificarse y ejecutarse conscientemente.

d) Comprensión

La comprensión humana, incluida la lectura y la comprensión, depende de la experiencia única e interna del individuo de percibir y comprender algo, basada en el refuerzo de su estado metacognitivo. Así, entendemos una experiencia personal, única e irrepetible. Pero el entendimiento humano se vuelve claro y poderoso solo cuando la persona inteligente es consciente de su propio entendimiento y es capaz de comunicarse consigo mismo y con los demás (Ministerio de Educación, 2005, p. 25). Esto quiere decir que comprender es intercambiar conocimientos y explicar con sus propias palabras.

e) Comprensión lectora

El término de comprensión lectora proviene del vocablo latino “lectum”, que es el supino del verbo “legere” cuyo sentido primario es; elegir, seleccionar. “Uno de los objetivos de la lectura es comprender lo que se lee, y para ello las actividades cognoscitivas relacionadas con la lectura deben concentrarse en el control de la comprensión o metacompreensión” (Tamayo & Yampi, 2018, p. 19).

f) Estrategias metacognitivas

Según Tamayo & Yampi, (2018) hacen mención que las habilidades metacognitivas “Son comunes a todos los tipos de aprendizaje y permiten al alumno observar su propio proceso ya que son externos a él” (p. 9). De acuerdo al autor podemos decir que para alcanzar un aprendizaje significativo es muy importante que el aprendiz reflexione y tenga la revisión de su oportuno proceso de aprendizaje.

g) Lectura

La lectura es una forma muy eficaz de aprender: puedes aprender cualquier programa del conocimiento humano leyendo un libro, periódico o diario, cualquiera que aprenda a leer bien y lo haga regularmente mejora su mente. Del mismo modo, la lectura no solo desarrolla el conocimiento de las unidades y reglas del idioma, sino que también desarrolla habilidades cognitivas como encontrar, adivinar, conocer, predecir, verificar o corregir información básica, conociendo diferentes tipos. objetivos y perspectivas (UNESCO, 2016, p. 17).

h) Competencia

El talento de todos es competencia, por lo que puede combinar sus diferentes talentos, siempre actúa con sentido moral para lograr una meta o corregir cualquier problema que se presente en su vida diaria. Cuando una persona tiene talento, debe

resolver cualquier problema, usar su personalidad y habilidades para resolverlo (Currículo Nacional de Educación Básica Regular, Ministerio de Educación, 2016).

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

Las estrategias metacognitivas influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

3.1.2. Hipótesis específicas

- Las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión literal de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.
- Las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión reorganizativo de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.
- Las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.
- Las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión criterial de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

3.2. Identificación de variables

3.3.1. Variable independiente: Estrategias metacognitivas

- Planificación.
- Supervisión.
- Evaluación.

3.3.2. Variable dependiente: Nivel de comprensión lectora

- Comprensión literal.
- Comprensión de nivel reorganizativo.
- Comprensión inferencial.
- Comprensión criterial.

3.3. Operacionalización de variables

Tabla 1: Operacionalización de variable independiente

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Variable independiente: Estrategias metacognitivas	Afirma Escobar (2020), que las estrategias metacognitivas son procedimientos secuenciales empleados por el individuo con el fin de supervisar las actividades cognitivas y garantizar el logro de una cognitiva previamente establecida.	Las estrategias metacognitivas es la variable independiente del estudio, a esta variable se categoriza con tres dimensiones que permiten observar su cumplimiento como son la planificación, supervisión y evaluación. Para efectos de la medición de la variable se tienen que aplicar 10 sesiones de aprendizaje basados en estrategias metacognitivas.	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Realizo predicciones • Realizo una lectura silenciosa • Me planto objetivos lectores • Relaciono mis saberes previos a la nueva lectura
			Supervisión	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo técnicas del subrayado • Tomo notas o sumillado. • Reflexiono en las fallas de la comprensión. • Tomo decisiones acerca de las correcciones necesarias.
			Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendí la lectura • Verifico lo que ha leído

Nota. Matriz de la Operacionalización de la variable independiente del estudio

Tabla 2: Operacionalización de variable dependiente

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>Variable dependiente:</p> <p>Nivel de comprensión lectora</p>	<p>Según Arredondo (2019), indica que la comprensión lectora es una destreza adquirida después de un largo y arduo proceso de lectura, pero se trata de una lectura que trasciende en el plano denotativo o meramente literal y que tiene como finalidad llegar a los niveles máximos de interpretación, es decir, la comprensión se demuestra en desempeños que puede ser cuando el estudiante explica lo que entiende con sus propias palabras, ejemplifica algo relacionándolo con la cotidianidad, aplica la información obtenida, contextualiza el contenido con la realidad, utiliza el conocimiento en otra situación.</p>	<p>La comprensión lectora es la variable dependiente de la investigación, para lo cual se empleará un cuestionario para recojo de información que permitirá realizar la influencia de las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de 3° grado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión Literal. • Comprensión de nivel reorganizativo. • Comprensión Inferencial. • Comprensión Criterial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco las ideas principales. • Reconozco una secuencia. • Reconozco la causa y el efecto de las relaciones. • Reconozco los rasgos de caracteres.

Nota. Matriz de la Operacionalización de la variable dependiente del estudio

Tabla 3: Operacionalización de variable dependiente

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Variable dependiente: Nivel de comprensión lectora	Según (Arredondo, 2019), indica que la comprensión lectora es una destreza adquirida después de un largo y arduo proceso de lectura, pero se trata de una lectura que trasciende en el plano denotativo o meramente literal y que tiene como finalidad llegar a los niveles máximos de interpretación, es decir, la comprensión se demuestra en desempeños que puede ser cuando el estudiante explica lo que entiende con sus propias palabras, ejemplifica algo relacionándolo con la cotidianidad, aplica la información obtenida, contextualiza el contenido con la realidad, utiliza el conocimiento en otra situación.	La comprensión lectora es la variable dependiente de la investigación, para lo cual se empleará un cuestionario para recojo de información que permitirá realizar la influencia de las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de 3° grado. Esta variable tiene las siguientes dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión Literal • Comprensión de nivel reorganizativo • Comprensión Inferencial • Comprensión Criterial 	Comprensión de nivel reorganizativo	<ul style="list-style-type: none"> • Clasifico la información. • Esquematizo el texto. • Resumo el texto. • Sintetizo el texto.
			Comprensión Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Deduzco los detalles de apoyo. • Deduzco las ideas principales. • Deduzco una secuencia. • Deduzco comparaciones. • Deduzco relaciones de causa y efecto. • Deduzco rasgos de carácter. • Deduzco características y aplicación a una situación nueva. • Predigo resultados. • Interpreto el lenguaje figurativo.
			Comprensión Criterial	<ul style="list-style-type: none"> • Doy mi juicio de realidad o fantasía. • Juicio de hechos u opiniones. • Juicio de suficiencia y validez. • Juicio de propiedad. • Juicio de valor y aceptación.

Nota. Matriz de la Operacionalización de la variable dependiente del estudio

Tabla 4: Operacionalización del instrumento de la variable independiente

DIMENSIÓN	INDICADORES	SESIONES
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Realizo predicciones • Realizo una lectura silenciosa • Me planto objetivos lectores • Relaciono los saberes previos a la nueva lectura 	S1, S2, S3, S4
Supervisión	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo técnicas del subrayado • Tomo notas. • Reflexiono en mis fallas de la comprensión. • Tomo las decisiones acerca de las correcciones necesarias. 	S5, S6, S7, S8
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo la lectura • Verifico lo que he leído 	S9, S10

Nota. Matriz del instrumento de la variable independiente del estudio

Tabla 5:
Operacionalización del instrumento de la variable dependiente

DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	NIVEL Y RANGOS
Comprensión Literal	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco los detalles de la lectura. • Reconozco las ideas principales. • Reconozco una secuencia. • Reconozco la causa y el efecto de las relaciones. • Reconozco los rasgos de caracteres. 	4, 5, 6, 7, 8, 9, 19, 20, 23	
Comprensión de nivel reorganizativo	<ul style="list-style-type: none"> • Clasifico la información. • Esquematizo el texto. • Resumo el texto • Sintetizo el texto 	11, 12, 16, 18, 25	
Comprensión Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Deduzco los detalles de apoyo. • Deduzco las ideas principales. • Deduce una secuencia. • Deduzco comparaciones. • Deduzco relaciones de causa y efecto. • Deduzco rasgos de carácter. • Deduzco las características y aplicaciones a una situación nueva. • Predigo los resultados • Interpreto el lenguaje figurativo. 	1, 3, 10, 14, 15, 17, 22, 24	
Comprensión Criterial	<ul style="list-style-type: none"> • Doy mi juicio de realidad o fantasía. • Doy mi juicio de hechos u opiniones. • Doy mi juicio de suficiencia y validez. • Doy mi juicio de propiedad. • Doy mi juicio de valor, avenencia y aceptación. 	2, 13, 21	

Nota. Matriz del instrumento de la variable dependiente del estudio

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1. Enfoque, Tipo, nivel y diseño de investigación

4.1.1. Enfoque de investigación

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se optó por emplear un enfoque cuantitativo, considerando lo mencionado por Hernández et. al, (2020). El paradigma cuantitativo ofrece a los investigadores la posibilidad de profundizar los datos y sus dispersiones, permitiendo una mejor interpretación y adaptación al ambiente de investigación.

En el caso de esta investigación, se busca analizar con profundidad los datos, asimismo, contextualizar la aplicación de una estrategia metacognitiva al contexto educativo de la I.E. Ausaray, donde podamos conocer a detalle la recolección de datos y los resultados que obtendrán los estudiantes.

4.1.2. Tipo de investigación

Este tipo de investigación, como mencionan Sánchez & Reyes (2022), se enfoca en la aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos a una situación específica, con el propósito de generar un impacto directo en la realidad. En este tipo de investigación, se utiliza una variable independiente que se manipula o expone a ciertas condiciones para observar su efecto en una variable dependiente, que es afectada o influenciada por la variable independiente. La variable independiente se aplica o implementa en un contexto concreto para evaluar su efectividad en la variable dependiente.

Es importante resaltar que la investigación aplicada tiene una gran importancia tanto en el ámbito académico como en el profesional educativo, ya que permite vincular los conocimientos teóricos pedagógicos con la realidad y contribuir al desarrollo y mejora en diversas áreas. En resumen, la investigación aplicada se caracteriza por la aplicación práctica de los conocimientos teóricos a una situación específica, con el objetivo de conocer para actuar, modificar y construir nuevas formas de enseñanza.

4.1.3. Nivel de investigación

El nivel de investigación de la presente investigación es de carácter explicativo. Según Hernández et al. (2020), este nivel de investigación va más allá de la mera descripción de conceptos o fenómenos, y se enfoca en comprender las causas que subyacen a los sucesos y fenómenos físicos o sociales, así como sus consecuencias.

En el caso de esta investigación, se busca explicar las causas y consecuencias de las variables involucradas. Esto implica analizar las relaciones entre las variables independiente y dependiente, y comprender cómo se influyen mutuamente. El enfoque explicativo permite profundizar en el conocimiento de los fenómenos estudiados y proporcionar una comprensión más completa de los mismos.

Para lograr esto, se utilizarán en la investigación diferentes métodos y técnicas de investigación, como la recolección de datos, el análisis estadístico y la interpretación de los resultados. Estos procesos permitirán establecer relaciones de causalidad y explicar de manera rigurosa las causas y consecuencias de las variables en estudio.

Por lo tanto, el nivel de investigación de la presente investigación es explicativo, lo que implica ir más allá de la mera descripción de conceptos o fenómenos y buscar comprender las causas y consecuencias de las variables involucradas. Esto se logra a través de la aplicación de diferentes métodos y técnicas de investigación que permiten

establecer relaciones de causalidad y proporcionar una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados.

4.1.4. Diseño de investigación

El diseño de investigación es fundamental para obtener la información necesaria y responder de manera satisfactoria al planteamiento del problema. Según Hernández et. al, (2020) el diseño de investigación se refiere al plan o estrategia que se desarrolla para obtener los datos requeridos en la investigación.

En el caso de esta investigación, se ha optado por utilizar un diseño pre experimental. Según Hernández et. al, (2020), los pre experimentos se caracterizan por tener un grado de control menos riguroso y se aplican en un solo grupo.

El diseño experimental permite establecer relaciones de causalidad entre variables y determinar el efecto de una variable independiente sobre una variable dependiente. En este caso, se busca investigar el impacto de una variable específica en el fenómeno estudiado.

Finalmente, este diseño permitirá obtener datos que pueden ser analizados y comparados para determinar si existe un cambio significativo en la variable dependiente como resultado de la variable independiente. Aunque los resultados de los pre experimentos no son generalizables a poblaciones más amplias, pueden proporcionar información importante y servir como punto de partida para investigaciones futuras más rigurosas. Este diseño permite establecer relaciones de causalidad y determinar el efecto de una variable independiente sobre una variable dependiente en un solo grupo de participantes.

Para su desarrollo del estudio se utilizará el siguiente esquema:

GE: 01 X O2

Donde:

GE: Grupo Experimental

O1 = Primera Observación

O2 = Segunda observación

X = Tratamiento

4.2. Población y unidad de análisis

4.1.1. Población de estudio

“La población es el conjunto de unidades o elementos como personas, instituciones educativas, comunidades, entre otras; claramente definidos para lo cual se calculan las estimaciones o se busca información” (Sánchez & Reyes 2022).

La población está conformada por estudiantes de tercer grado del nivel primario que pertenecen a la Institución Educativa N° 50718 Ausaray del distrito de Ccatcca de la provincia de Quispicanchi el cual está conformado por 18 estudiantes.

Tabla 6:

Población de estudio

Grado y sección	Hombres	Mujeres	Total
tercer grado	12	6	18
TOTAL			18

Nota. Fuente del SIAGIE 2024

4.1.2. Tamaño de muestra y técnica de selección de muestra

Debido a que la población de estudio es pequeña (18 estudiantes), se decidió realizar un muestreo censal. Esto significa que la muestra coincide con la población total, es decir, se incluyeron todos los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa N° 50718 Ausaray.

Como señala Hayes (citado en Sánchez y Reyes, 2022), la muestra censal se caracteriza por la igualdad entre muestra y población, una estrategia apropiada para poblaciones pequeñas donde se requiere la opinión de todos los individuos (p. 113). Por consiguiente, este tipo de muestreo resultó adecuado para obtener información de todos los participantes.

4.2. Técnicas de recolección de información

Hernández et. al, (2020) menciona que son procedimientos metodológicos y metódicos encargados de aplicar y llevar a cabo la investigación e implementar los métodos en donde hay información fácil de obtener, las técnicas también son invención de la humanidad y por tanto tiene tantas técnicas como problemas susceptibles de ser investigados.

Para este estudio se aplicó la técnica de la encuesta la cual nos permitió conocer las diferentes características como el nivel de comprensión lectora de cada estudiante.

Tabla 7:

Técnica e instrumento de la investigación

Técnica	Instrumento	Utilidad
---------	-------------	----------

Encuesta	Cuestionario ACL 3° para evaluar en el nivel de comprensión lectora.	Conocer el nivel de comprensión lectora de cada estudiante para luego aplicar las estrategias metacognitivas.
-----------------	--	---

4.3. Técnicas de análisis e interpretación de la información

Para analizar los datos obtenidos en la investigación, se aplicó la prueba estadística de T de Student para muestras emparejadas. Se utilizó esta prueba para demostrar el nivel de influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Se realizaron dos pruebas: un pre test y un post test, para evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

Los resultados obtenidos de la prueba de T de Student se interpretaron en función del valor de p (significancia). Se consideró un nivel de significancia de 0.05, lo que significa que se rechazó la hipótesis nula si el valor de p era menor que 0.05.

4.4. Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas

En esta investigación, para demostrar estadísticamente la hipótesis, se ha utilizado la estadística inferencial, específicamente la prueba de T de Student para muestras emparejadas. Esta prueba se aplica para analizar si existe una diferencia significativa entre las medias de dos grupos relacionados, en este caso, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes antes (pre test) y después (post test) de la intervención con estrategias metacognitivas.

Pasos para demostrar la hipótesis:

a) Planteamiento de la hipótesis nula y alternativa:

Hipótesis nula (H0):

Las estrategias metacognitivas no influyen significativamente en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

Hipótesis alternativa (H1):

Es altamente significativo el nivel de influencia que ejerce las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

b) Recopilación de datos:

Se recopilan los datos del pre test y el post test de los estudiantes, utilizando el cuestionario ACL (Prueba de Comprensión Lectora) como instrumento de medición.

c) Aplicación de la prueba de T de Student:

Se calcula el valor de t y el valor de p utilizando la fórmula de la prueba de T de Student para muestras emparejadas.

d) Interpretación de los resultados:

Si el valor de p es menor que el nivel de significancia (generalmente 0.05), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto significa que hay evidencia estadística para afirmar que la intervención de las estrategias metacognitivas influye significativamente en el nivel de comprensión lectora después de la intervención. Si el valor de p es mayor que el nivel de significancia, no se rechaza la hipótesis nula. Esto significa que no hay evidencia estadística

suficiente para afirmar que la intervención de las estrategias metacognitivas influye significativamente en el nivel de comprensión lectora después de la intervención.

En el caso de esta investigación, los resultados de la prueba de T de Student para muestras emparejadas muestran que el valor de p es menor que 0.05, lo que lleva a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. Esto significa que hay evidencia estadística suficiente para afirmar que la intervención de las estrategias metacognitivas influye significativamente en el nivel de comprensión lectora después de la intervención.

En otras palabras, la intervención con estrategias metacognitivas tuvo un impacto positivo y significativo en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados del presente estudio de investigación son producto del recojo de datos a través de los instrumentos de investigación, además están ordenados de acuerdo a cada variable y principalmente de acuerdo a cada objetivo planteado en el presente estudio.

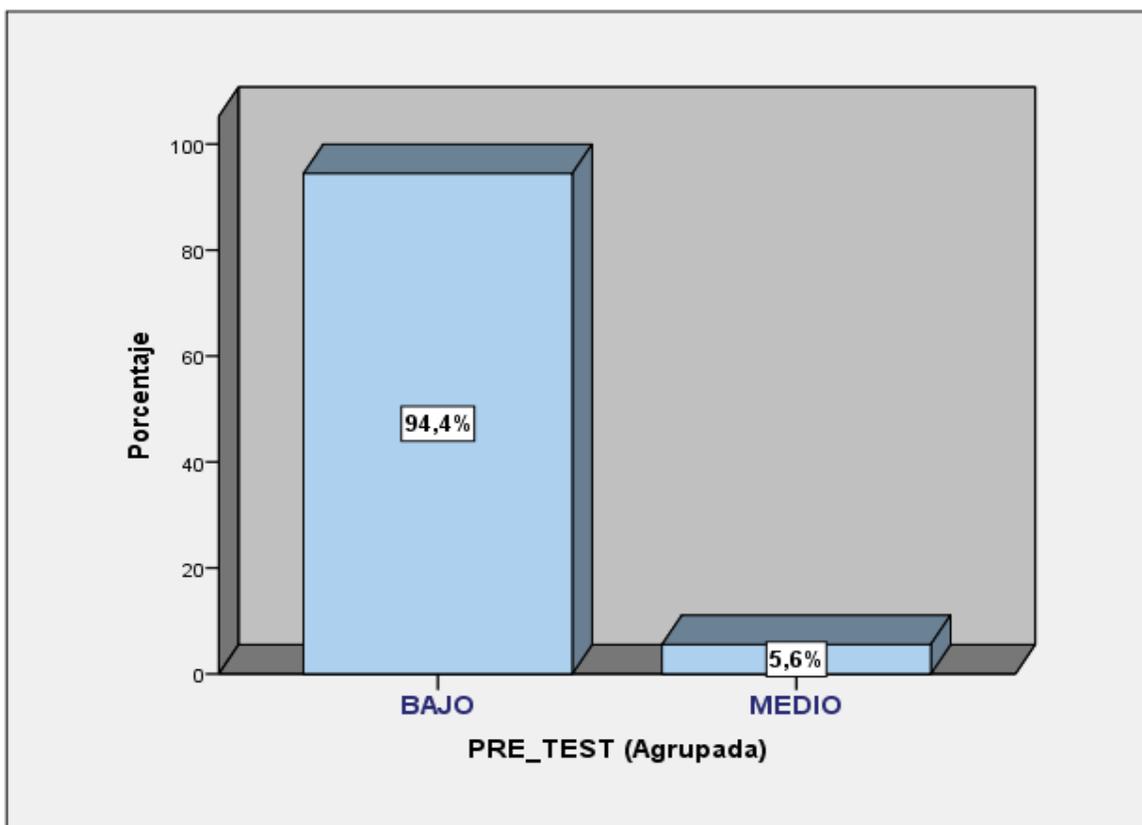
5.1. Resultados de la variable nivel de comprensión lectora en el pre test y post test

Tabla 8:
Nivel de comprensión lectora en el pre test

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
BAJO	17	94,4	94,4
MEDIO	1	5,6	100,0
Total	18	100,0	

Nota. Resultados de la variable nivel de comprensión lectora en el Pre test

Figura 1:
Nivel de comprensión lectora en el pre test



Nota. Gráfico de los resultados de la variable nivel de comprensión lectora en el pre test

Descripción e interpretación

La tabla muestra que el 94.4% de los estudiantes se encuentran en un nivel de comprensión lectora bajo en el pretest, mientras que solo el 5.6% se encuentra en un nivel medio.

Estos resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes del tercer grado de la institución educativa Ausaray, Cusco, 2024, tienen dificultades con la comprensión lectora al inicio del estudio o antes de la intervención.

Estos factores evidencian la necesidad de una intervención pedagógica integral que aborde las dificultades en la decodificación, desarrolle estrategias de comprensión lectora,

fortalezca el vocabulario y fomente la motivación hacia la lectura. Se requiere un enfoque que atienda las necesidades individuales de los estudiantes, con la participación activa de docentes, familias y comunidad.

Tabla 9:

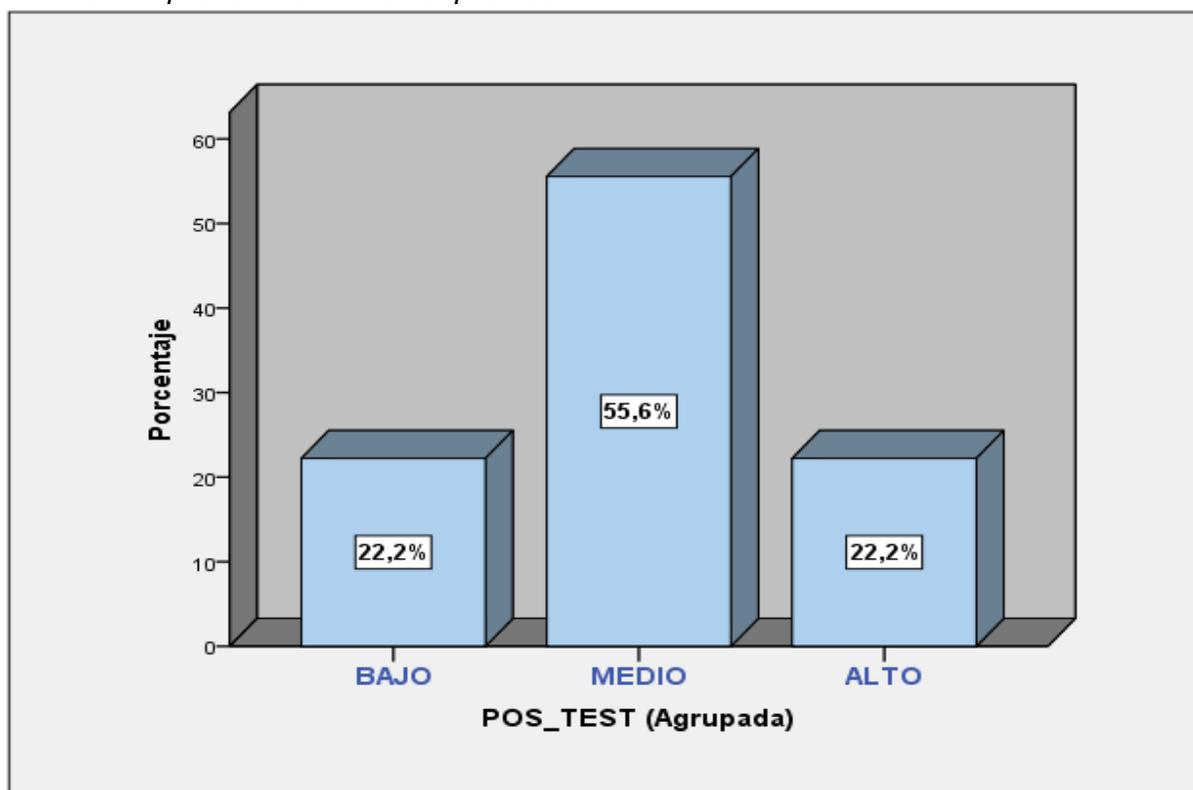
Nivel de comprensión lectora en el post test

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
BAJO	4	22,2	22,2
MEDIO	10	55,6	77,8
ALTO	4	22,2	100,0
Total	18	100,0	

Nota. Gráfico de los resultados de la variable nivel de comprensión lectora en el pos test

Figura 2:

Nivel de comprensión lectora en el post test



Nota. Gráfico de los resultados de las Variable Nivel de comprensión lectora en el post test

Descripción e interpretación

La tabla muestra que después de aplicar las estrategias metacognitivas, el 22.2% de los estudiantes se encuentran en un nivel de comprensión lectora bajo, el 55.6% en un nivel medio y el 22.2% en un nivel alto.

Estos resultados indican que las estrategias metacognitivas tuvieron un impacto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes, ya que se observa un aumento en el porcentaje de estudiantes que alcanzan niveles medio y alto.

Los resultados del Pos Test evidencian que las estrategias metacognitivas implementadas tuvieron un impacto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes, reflejando un avance en sus habilidades lectoras. No obstante, se identificaron áreas de mejora que podrían ser objeto de futuras intervenciones, con el fin de elevar aún más el nivel de comprensión lectora en todos los estudiantes.

5.1.1 Resultados del nivel de comprensión literal pre test y post test

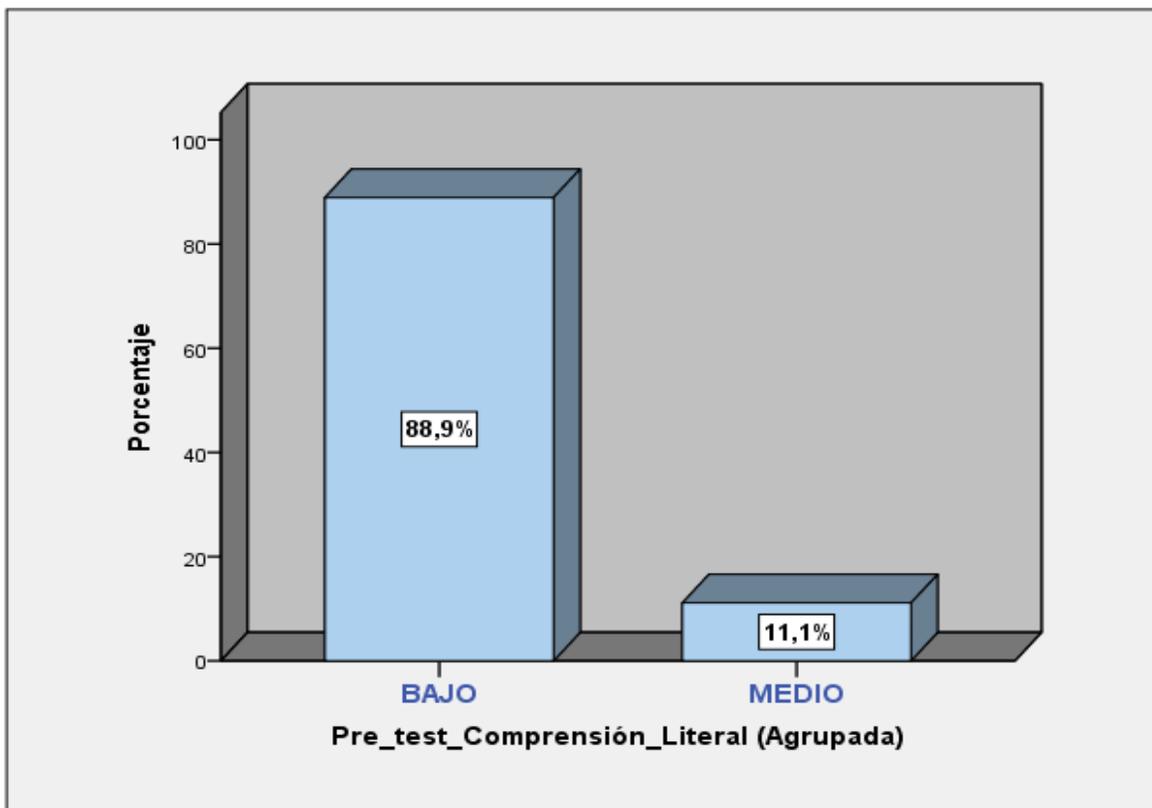
Tabla 10:

Nivel de comprensión literal pre test

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BAJO	16	88,9	88,9	88,9
MEDIO	2	11,1	11,1	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Nota. *Tabla del nivel de comprensión literal pre test*

Figura 3:
Nivel de comprensión literal en el pre test



Nota: Gráfico del nivel de comprensión literal pre test

Descripción e interpretación

La tabla muestra que el 88.9% de los estudiantes se encuentran en un nivel de comprensión literal bajo en el pre test, mientras que el 11.1% se encuentra en un nivel medio.

Estos resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes del tercer grado tienen dificultades para comprender la información literal del texto antes de la intervención.

El análisis cualitativo de los resultados del pretest reveló que la mayoría de los estudiantes de tercer grado presentaron un nivel de comprensión literal bajo esto es debido que la mayoría de los estudiantes de tercer grado mostraron dificultades con la comprensión literal del texto antes de la intervención. Estas dificultades están relacionadas con el

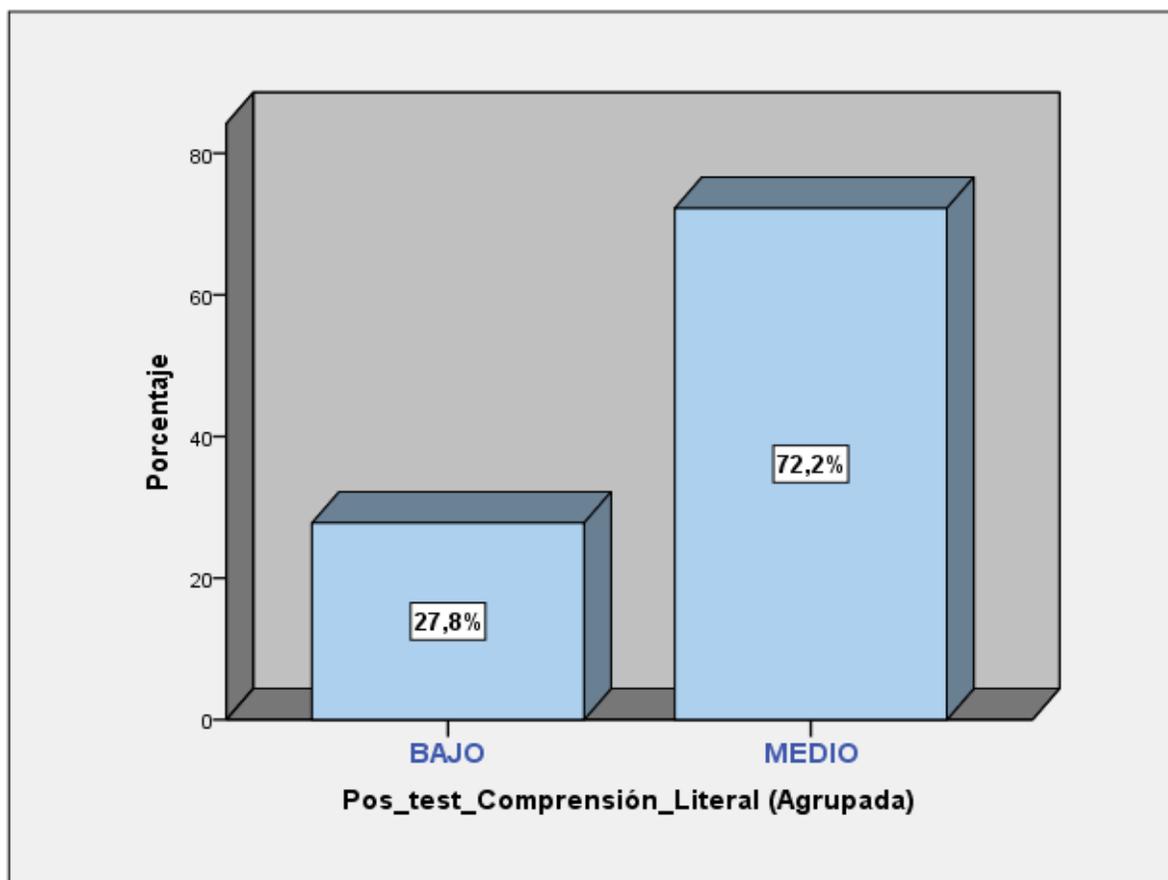
desarrollo de las estrategias de construcción del significado y las habilidades de procesamiento de la información.

Tabla 11:
Nivel de Comprensión Literal en el post test

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BAJO	5	27,8	27,8	27,8
MEDIO	13	72,2	72,2	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Nota. Gráfico del nivel de comprensión literal post test

Figura 4:
Nivel de comprensión literal en el post test



Nota. Gráfico del nivel de comprensión literal post test

Descripción e interpretación

La tabla muestra que después de aplicar las estrategias metacognitivas, el 27.8% de los estudiantes se encuentran en un nivel de comprensión literal bajo y el 72.2% en un nivel medio.

Estos resultados indican que las estrategias metacognitivas tuvieron un impacto positivo en la comprensión literal de los estudiantes, ya que se observa un aumento en el porcentaje de estudiantes que alcanzan un nivel medio.

El análisis cualitativo de los resultados del post test reveló un cambio significativo en el nivel de comprensión literal de los estudiantes de tercer grado. Si bien la mayoría de los estudiantes aún se encontraban en un nivel de comprensión literal medio, se observó una reducción considerable en el número de estudiantes que se ubicaban en el nivel bajo. Este cambio positivo sugiere que las estrategias metacognitivas implementadas durante la intervención tuvieron un impacto notable en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes.

5.1.2 Resultados del nivel de comprensión reorganizativo en el pre test y post test

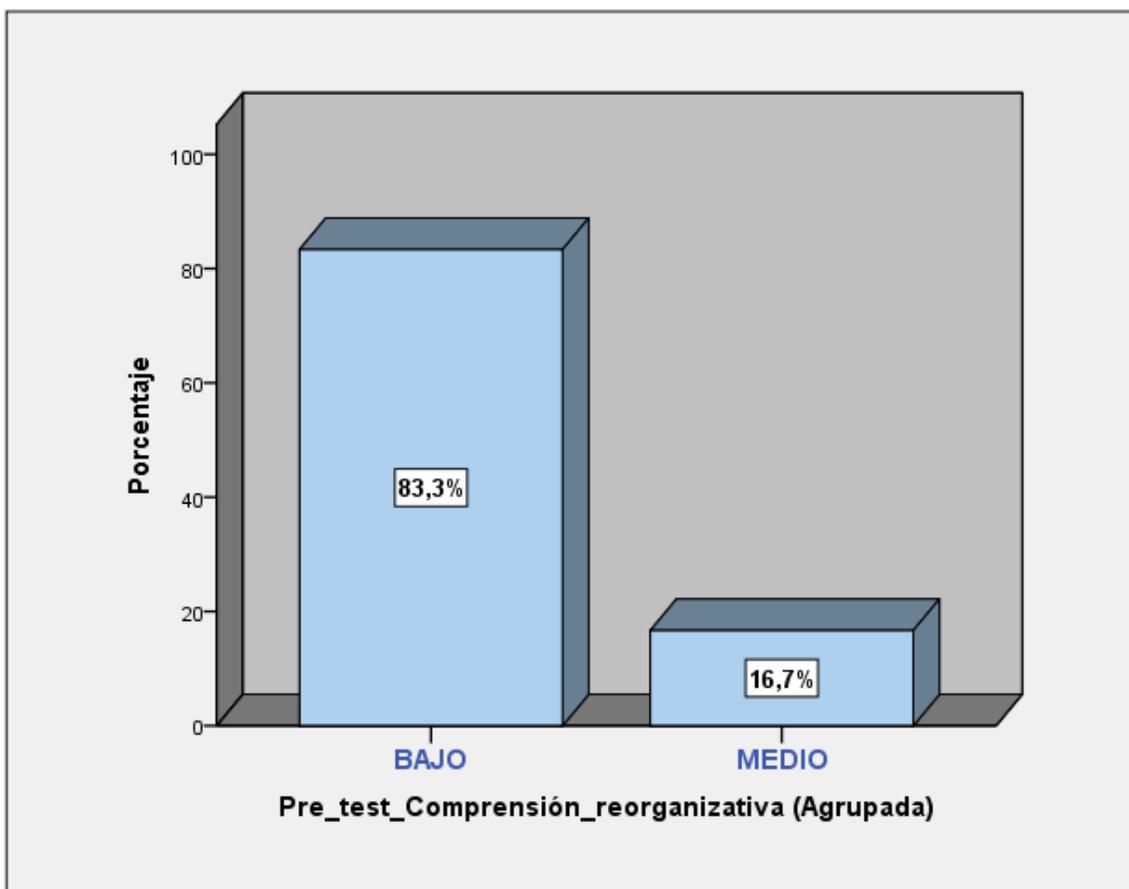
Tabla 12:

Nivel de Comprensión reorganizativo en el pre test

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BAJO	15	83,3	83,3	83,3
MEDIO	3	16,7	16,7	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Nota. Nivel de comprensión reorganizativo pre test

Figura 5:
Gráfico nivel de comprensión reorganizativo en el pre test



Nota. Gráfico del nivel de comprensión reorganizativo pre test

Descripción e interpretación

La tabla muestra que el 83.3% de los estudiantes se encuentran en un nivel de comprensión reorganizativo bajo en el pretest, mientras que el 16.7% se encuentra en un nivel medio.

Estos resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes del tercer grado tienen dificultades para reorganizar la información del texto al inicio del estudio.

Los resultados del pretest indican que la mayoría de los estudiantes de tercer grado tenían dificultades para reorganizar la información del texto. Estas dificultades podrían estar relacionadas las estrategias de enseñanza utilizadas previamente las cuales no hayan

enfaticado en el desarrollo de habilidades de comprensión reorganizativo. La falta de práctica y de instrucción específica en esta área puede haber contribuido a los resultados observados en el pretest.

Tabla 13:

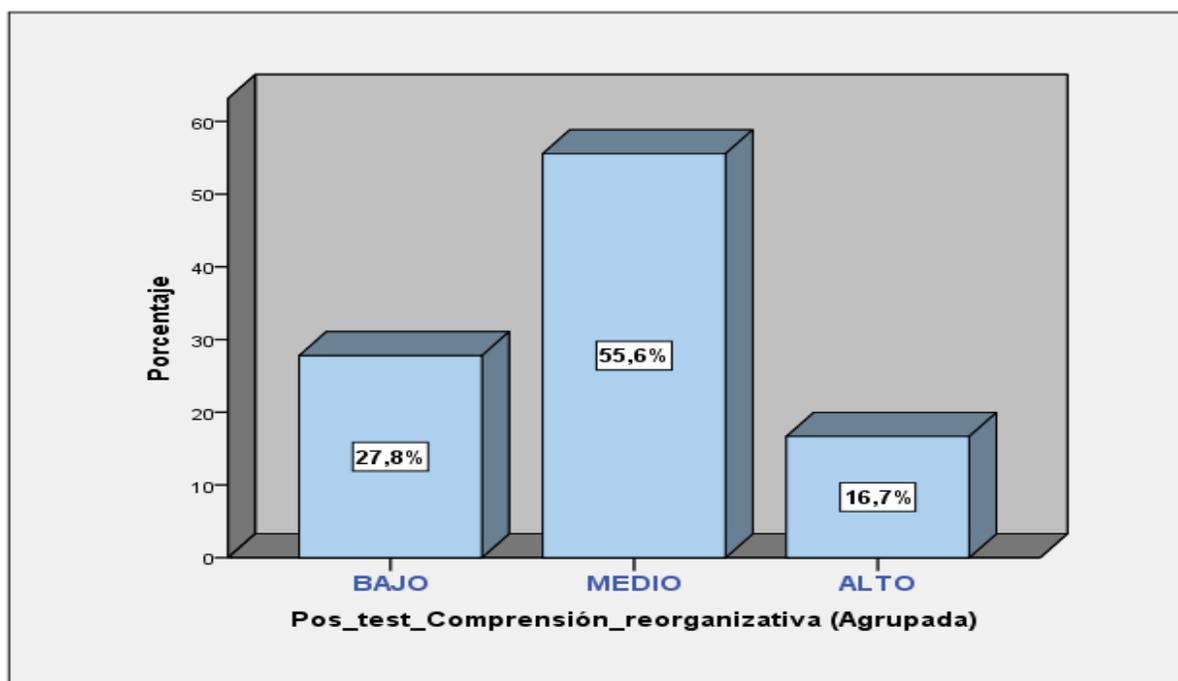
Nivel de Comprensión reorganizativo en el pos test

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BAJO	5	27,8	27,8	27,8
MEDIO	10	55,6	55,6	83,3
ALTO	3	16,7	16,7	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Nota. Cuadro del nivel de comprensión reorganizativo post test

Figura 6:

Gráfico nivel de comprensión reorganizativo en el post test



Nota. Gráfico del nivel de comprensión reorganizativo post test

Descripción e interpretación

La tabla muestra que después de aplicar las estrategias metacognitivas, el 27.8% de los estudiantes se encuentran en un nivel de comprensión reorganizativo bajo, el 55.6% en un nivel medio y el 16.7% en un nivel alto.

Estos resultados indican que las estrategias metacognitivas tuvieron un impacto positivo en la comprensión reorganizativo de los estudiantes, ya que se observa un aumento en el porcentaje de estudiantes que alcanzan niveles medio y alto.

En resumen, la implementación de estrategias metacognitivas tuvo un impacto positivo en la comprensión reorganizativo de los estudiantes de tercer grado. Este cambio se atribuye al desarrollo de la metacognición, la adquisición de estrategias de comprensión lectora y la mejora de las habilidades de pensamiento crítico.

5.1.3 Resultados del nivel de comprensión inferencial pre test y post test

Tabla 14:

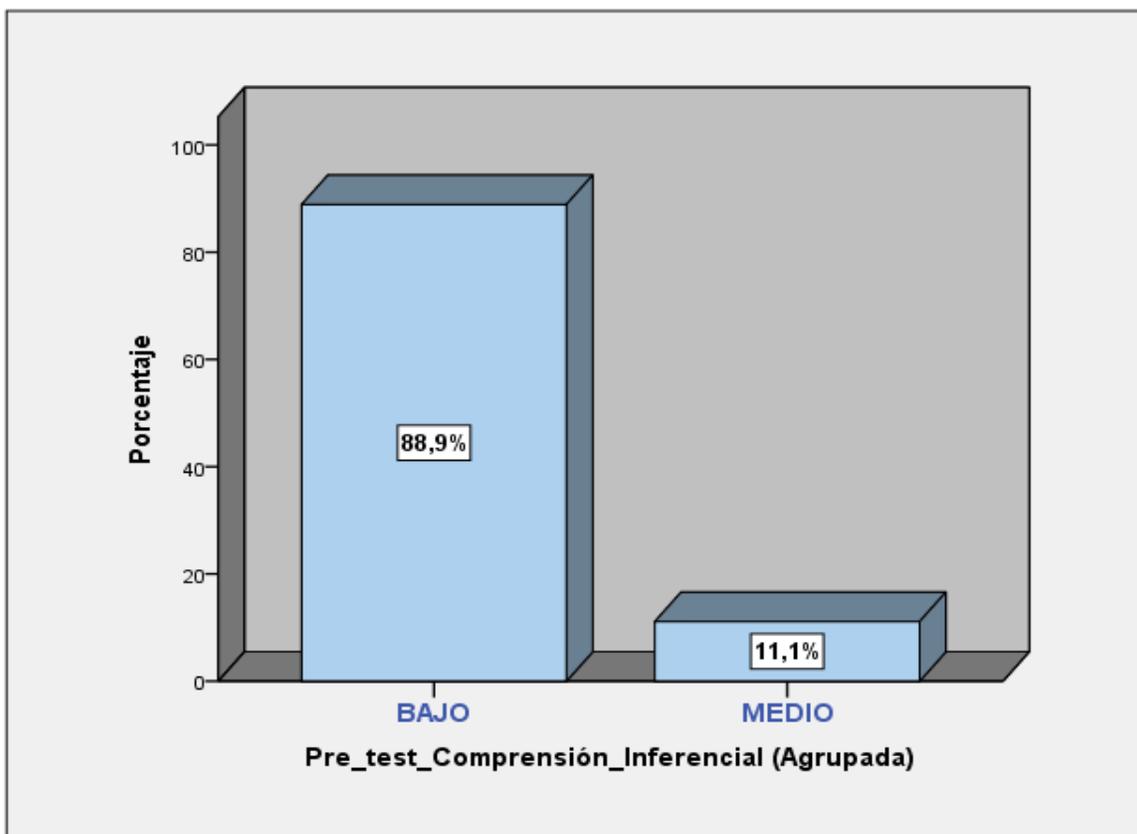
Nivel de Comprensión inferencial en el pre test

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BAJO	16	88,9	88,9	88,9
MEDIO	2	11,1	11,1	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Nota. Cuadro del nivel de comprensión Inferencial en el pre test

Figura 7:

Gráfico del nivel de comprensión Inferencial en el pre test



Nota. Cuadro del nivel de comprensión Inferencial en el pre test

Descripción e interpretación

La tabla muestra que el 88.9% de los estudiantes se encuentran en un nivel de comprensión inferencial bajo en el pretest, mientras que el 11.1% se encuentra en un nivel medio.

Estos resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes del tercer grado tienen dificultades para inferir información del texto al inicio del estudio.

Los datos presentados en la tabla revelan una tendencia preocupante en el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes de tercer grado previo a la intervención pedagógica. El alto porcentaje de estudiantes clasificados en el nivel bajo de comprensión inferencial indica una brecha significativa en su capacidad para extraer información implícita

de los textos. Esta dificultad subyacente puede atribuirse a diversos factores pedagógicos y cognitivos.

Tabla 15:

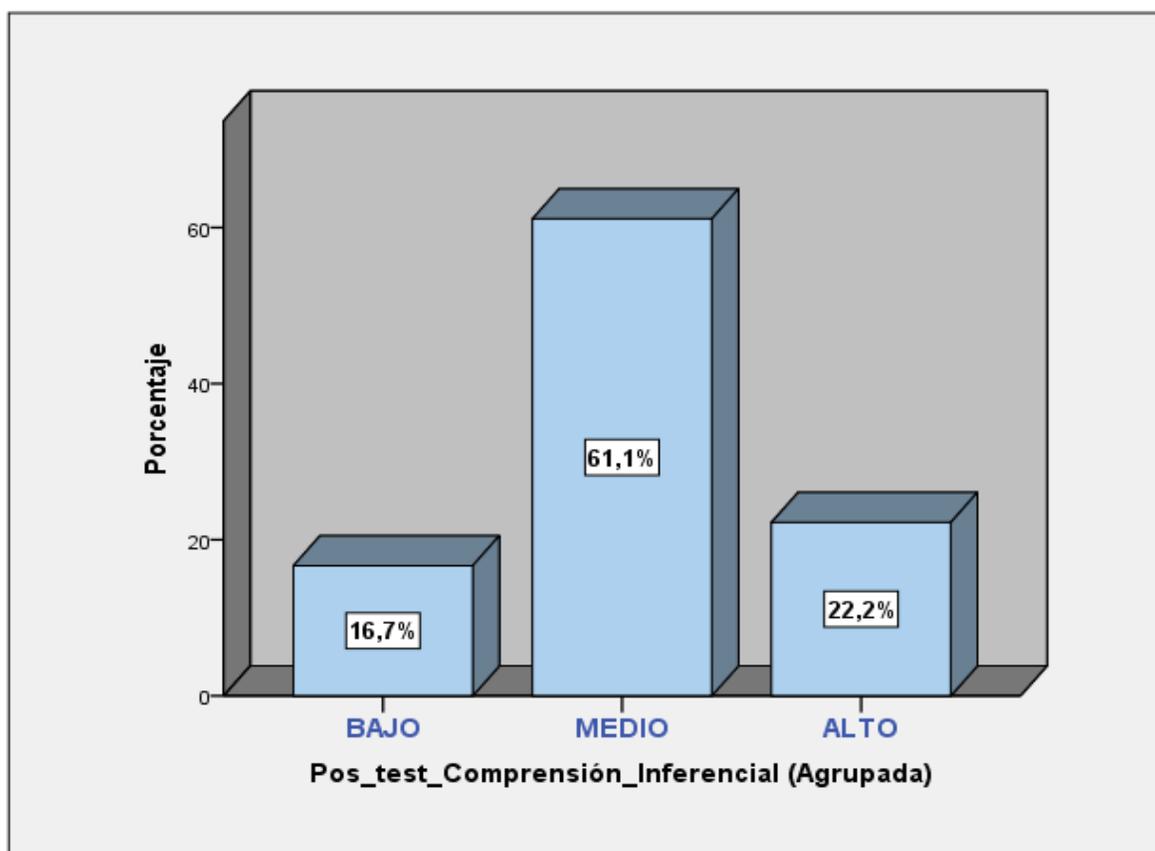
Nivel de Comprensión inferencial en el post test

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BAJO	3	16,7	16,7	16,7
MEDIO	11	61,1	61,1	77,8
ALTO	4	22,2	22,2	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Nota. Cuadro del nivel de comprensión Inferencial en el post test

Figura 8:

Gráfico del nivel de comprensión Inferencial en el post test



Nota. Cuadro del nivel de comprensión Inferencial en el post test

Descripción e interpretación

La tabla muestra que después de aplicar las estrategias metacognitivas, el 16.7% de los estudiantes se encuentran en un nivel de comprensión inferencial bajo, el 61.1% en un nivel medio y el 22.2% en un nivel alto.

Estos resultados indican que las estrategias metacognitivas tuvieron un impacto positivo en la comprensión inferencial de los estudiantes, ya que se observa un aumento en el porcentaje de estudiantes que alcanzan niveles medio y alto.

Los resultados del post test revelaron un cambio significativo en el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes de tercer grado debido a que las estrategias metacognitivas introdujeron a los estudiantes a herramientas específicas para mejorar su comprensión del texto. Estas herramientas, como la predicción, la elaboración de conexiones, la formulación de preguntas y la búsqueda de evidencia, permitieron a los estudiantes interactuar de manera más activa con el texto, facilitando la construcción de inferencias.

5.1.4 Resultados del nivel de comprensión criterial Pre test y Post test

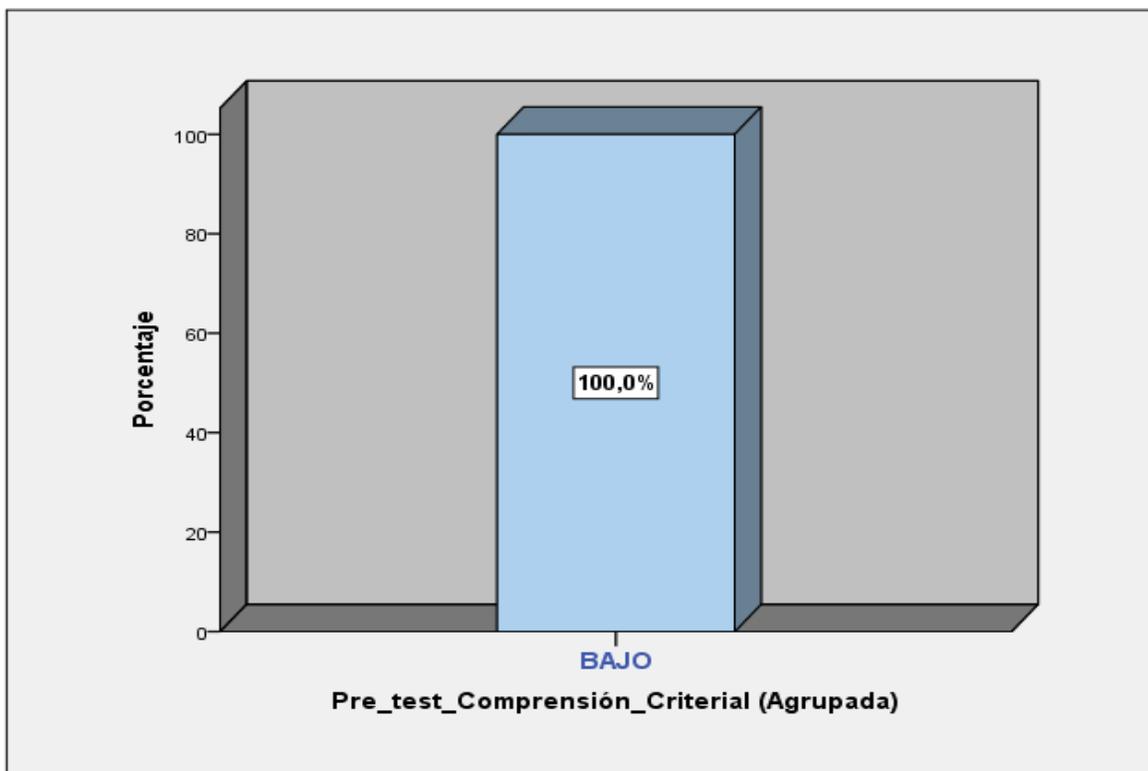
Tabla 16:

Nivel de Comprensión criterial en el pre test

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BAJO	18	100,0	100,0	100,0

Nota. Cuadro del nivel de comprensión criterial en el pre test

Figura 9:
Gráfico del nivel de comprensión criterial en el pre test



Nota. Cuadro del nivel de comprensión criterial en el pre test

Descripción e interpretación

La tabla muestra que el 100% de los estudiantes se encuentran en un nivel de comprensión criterial bajo en el pre test.

Estos resultados sugieren que todos los estudiantes del tercer grado tienen dificultades para evaluar la información del texto al inicio del estudio.

En resumen, los resultados del pre test indican que todos los estudiantes de tercer grado tenían dificultades para evaluar la información del texto de manera criterial. Estas dificultades podrían estar relacionadas con la falta de desarrollo de habilidades de evaluación crítica, la perspectiva evaluativa de la evaluación

educativa y la necesidad de estrategias de enseñanza más efectivas en este aspecto.

Tabla 17:

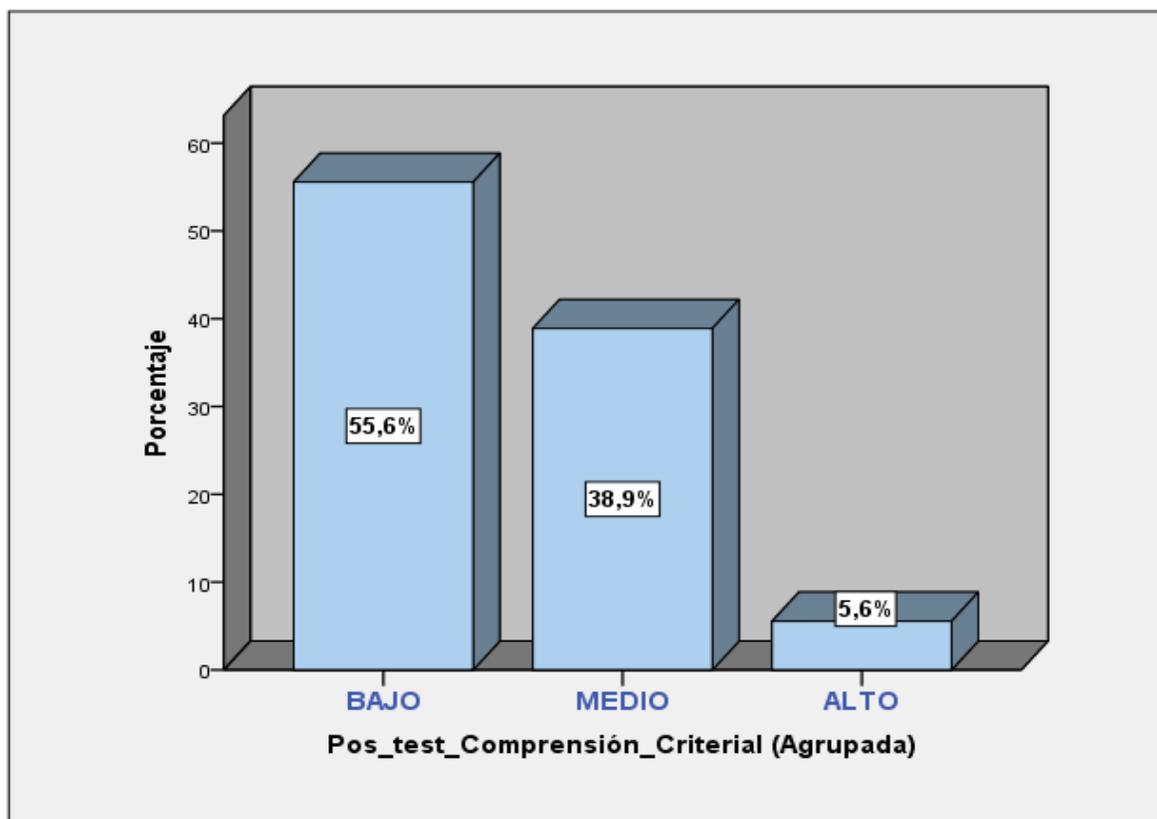
Nivel de Comprensión criterial en el post test

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BAJO	10	55,6	55,6	55,6
MEDIO	7	38,9	38,9	94,4
ALTO	1	5,6	5,6	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Nota. Cuadro del nivel de comprensión criterial en el pre test

Figura 10:

Gráfico del nivel de comprensión criterial en el post test



Nota. Cuadro del nivel de comprensión criterial en el post test

Descripción e interpretación

La tabla muestra que después de aplicar las estrategias metacognitivas, el 55.6% de los estudiantes se encuentran en un nivel de comprensión criterial bajo, el 38.9% en un nivel medio y el 5.6% en un nivel alto.

Estos resultados indican que las estrategias metacognitivas tuvieron un impacto positivo en la comprensión criterial de los estudiantes, ya que se observa un aumento en el porcentaje de estudiantes que alcanzan niveles medio y alto.

Los resultados del post test revelaron un cambio notable en el nivel de comprensión criterial de los estudiantes de tercer grado. Si bien aún se observó un porcentaje considerable de estudiantes en el nivel bajo, se registró un aumento significativo en la cantidad de estudiantes que alcanzaron niveles medio y alto esto debido a que las estrategias metacognitivas fomentaron el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes. Al aprender a analizar, sintetizar y evaluar la información del texto, los estudiantes adquirieron la capacidad de evaluar la información de manera más reflexiva y construir un significado más profundo a partir de la información presentada.

5.2 Prueba de normalidad de la investigación

Una prueba de normalidad es un procedimiento estadístico utilizado para determinar si un conjunto de datos sigue o no una distribución normal. La distribución normal, también conocida como curva de Gauss o campana de Gauss, es una de las distribuciones más comunes en estadística.

a) Planteo de hipótesis

Ho: los datos tienen una distribución normal.

Ha: Los datos no tienen una distribución normal.

b) Nivel de significancia

Nivel de confianza 95%

Nivel de significancia (alfa) = 5%

c) Prueba estadística a emplear

Se emplea la prueba de Shapiro – Wilk por tener menos de 50 datos.

Tabla 18:

Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
PreTest	,933	18	,217
Post Test	,944	18	,341

Nota. Corrección de significación de Lilliefors

d) Criterio de decisión

Si $p < 0,05$ rechazamos la H_0 y se acepta la H_a

Si $p \geq 0,05$ aceptamos la H_0 y se rechaza la H_a

e) Decisión y conclusión

Según los resultados se puede observar el valor de significancia para el Pre Test de 0,217 y para el Post Test con un valor de 0,341 que es mucho mayor al establecido de 0,05; por lo cual aceptamos la H_0 , es decir los datos tienen una distribución normal, por lo tanto, tiene que aplicarse una prueba estadística paramétrica, precisamente la prueba estadística de T Student.

5.3 Resultados de la prueba de hipótesis

5.3.1 Resultados de la prueba de hipótesis general

Ho: Las estrategias metacognitivas no influyen significativamente en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

Ha: Las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

Tabla 19

Estadísticas de muestras emparejadas

	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Pre test Comprensión lectora	4,44	18	1,822	,429
Post test Comprensión lectora	11,44	18	3,761	,886

Descripción e interpretación

La tabla presentada muestra las estadísticas descriptivas de las puntuaciones de comprensión lectora obtenidas en un pre test y un post test para un grupo de 18 estudiantes.

A continuación, se explica cada uno de los componentes de la tabla:

- El promedio de las puntuaciones de comprensión lectora en el pre test fue de 4,44.
- En el post test, la media aumentó significativamente a 11,44.

Esto indica una mejora considerable en las puntuaciones de comprensión lectora tras la intervención (o cualquier otra condición que se evaluó entre el pre test y post test).

Tabla 20:
Prueba T de Student de muestras emparejadas

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Pre test Comprensión lectora								
Post test Comprensión lectora	-7,000	2,326	,548	-8,157	-5,843	-12,76	17	,000

Descripción e interpretación

La prueba de hipótesis general se centra en demostrar si las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión lectora.

- A través de la prueba t, se halla que la diferencia media es -7.000, con un valor de t de -12.766 y un valor $p < 0.000$, lo que indica diferencias significativas.
- La media de la diferencia entre las puntuaciones del pre test y el post test es de -7,000. Esto significa que, en promedio, las puntuaciones del post test son 7 puntos más altas que las del pre test, lo que indica una mejora en las habilidades de comprensión lectora después de la intervención.
- La desviación estándar de las diferencias es 2,326, lo que indica que la variabilidad en las diferencias entre las puntuaciones del pre test y el post test es relativamente baja. Esto sugiere que la mayoría de los participantes mejoraron de manera consistente.
- El valor de significación (p-valor) es 0,000, lo que indica que la diferencia entre el pre test y el post test es estadísticamente significativa. En otras palabras, existe una probabilidad muy baja (menos del 0,05%) de que la mejora observada se deba al azar. Por lo tanto, se puede concluir que la intervención o tratamiento aplicado tuvo un efecto positivo significativo en las puntuaciones de comprensión lectora.

Estos resultados de la prueba de hipótesis T de Student, indican que las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión lectora. Esto significa que las estrategias metacognitivas tuvieron un impacto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes.

5.3.2 Prueba de la hipótesis específica 1

Ho: Las estrategias metacognitivas no influyen en el nivel de comprensión literal de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024

Ha: Las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión literal de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

Tabla 21:
Prueba de muestras emparejadas

	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Pre test Comprensión Literal	2,11	18	1,023	,241
Post test Comprensión Literal	4,17	18	1,581	,373

Descripción e interpretación

La tabla presentada muestra las estadísticas descriptivas de las puntuaciones de comprensión literal obtenidas en un pretest y un post test para un grupo de 18 estudiantes. A continuación, se presentan los siguientes resultados:

- La media del pretest fue de 2.11 y la del post test de 4.17. Se observa un incremento de 2,06 puntos en la media entre el pretest y el post test, lo que indica una mejora en la comprensión literal de los estudiantes.

- La desviación estándar en el Pretest es 1,023, lo que indica que las puntuaciones de los estudiantes estaban bastante concentradas alrededor de la media en el pretest. La desviación estándar en el Post test es 1,581, lo que refleja una mayor variabilidad en las puntuaciones del post test. Esto sugiere que algunos estudiantes mejoraron más que otros después de la intervención

El incremento en la media entre el pre test y el post test, junto con la mayor desviación estándar en el post test, indica que hubo una mejora en la comprensión literal tras la intervención educativa. Sin embargo, la mayor variabilidad en el post test sugiere que no todos los estudiantes mejoraron en la misma proporción.

Tabla 22:

Prueba T de Student de muestras emparejadas para la comprensión literal

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Pre test								
Comprensión Literal	-2,056	1,589	,375	-2,846	-1,265	-5,487	17	,000
Post test								
Comprensión Literal								

Descripción e interpretación

La prueba de hipótesis específica 1 se centra en analizar si las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión literal después de la intervención.

- La diferencia media entre el pre test y el post test es de -2,056, lo que significa que, en promedio, los estudiantes mejoraron 2,056 puntos en su comprensión literal después de la intervención.

- La desviación estándar de las diferencias es 1,589, lo que indica que hay cierta variabilidad en la cantidad de mejora entre los estudiantes. Algunos estudiantes mejoraron más que otros, pero la mayoría se agrupa en torno al valor medio.
- El intervalo de confianza del 95% para la diferencia se sitúa entre -2,846 y -1,265. Dado que ambos extremos son negativos y no incluyen el valor cero, esto confirma que la mejora es estadísticamente significativa.
- El valor de t es -5,487, lo que indica que la diferencia entre las puntuaciones del pre test y el post test es considerable y no es atribuible al azar.
- El p-valor es 0,000, lo que indica que la probabilidad de que esta diferencia sea producto del azar es extremadamente baja (menor a 0,05). Esto significa que la diferencia entre el pre test y el post test es estadísticamente significativa.

La prueba de muestras emparejadas revela una diferencia significativa en las puntuaciones de comprensión literal entre el pre test y el post test ($p < 0.001$). Los estudiantes mejoraron, en promedio, 2,056 puntos, lo que sugiere que la intervención educativa tuvo un impacto positivo en sus habilidades de comprensión literal. La significancia estadística y el valor de t confirman que este cambio no fue producto del azar, sino que refleja un efecto real de la intervención. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir que, las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión lectora después de la intervención en los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

5.3.3 Prueba de la hipótesis específica 2

Ho : Las estrategias metacognitivas no influyen en el nivel de comprensión reorganizativo de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

Ha : Las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión reorganizativo de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

Tabla 23:
Estadísticas de muestras emparejadas

	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Pretest Comprensión reorganizativo	,83	18	,857	,202
Post test Comprensión reorganizativo	2,28	18	1,179	,278

Descripción e interpretación

Este conjunto de datos refleja los resultados del pre test y post test en cuanto a la comprensión reorganizativo

- La media del pre test fue de 0.83 y la del post test de 2.28. Se observa un incremento de 1,45 puntos en la media, lo cual sugiere una mejora en la comprensión reorganizativo de los estudiantes.
- La desviación estándar aumenta a 1,179, lo que refleja una mayor variabilidad en los resultados tras la intervención, lo cual sugiere que algunos estudiantes mejoraron más que otros.

Los datos indican una clara mejora en la comprensión reorganizativo de los estudiantes después de la intervención educativa. El incremento en la media sugiere que, en promedio, los estudiantes fueron capaces de reorganizar mejor la información tras la intervención. Sin embargo, el aumento en la desviación estándar también sugiere que no todos los estudiantes mejoraron en la misma medida.

Tabla 24:

Prueba T de Student de muestras emparejadas para la comprensión reorganizativa

	Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia			
				Inferior			
Pretest Comprensión reorganizativa – Post test Comprensión reorganizativa	-1,444	,856	,202	-1,870	-1,019	-7,163	,000

Descripción e interpretación

La prueba de hipótesis específica 2 se centra en explicar si las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión reorganizativo después de la intervención.

- A través de la Prueba t se observa una diferencia de medias de -1.444, y un valor t de -7.163, además un p-valor $p < 0.001$.
- El intervalo de confianza del 95% para la diferencia se extiende desde -1,870 hasta -1,019. Esto significa que podemos estar 95% seguros de que la verdadera diferencia media entre el pre test y el post test se encuentra en este rango. Dado que ambos extremos del intervalo son negativos, podemos concluir que la mejora es consistente y significativa.
- El valor de t es -7,163, lo que indica que la diferencia entre el pre test y el post test es considerablemente mayor que lo que cabría esperar por azar.
- El valor p es 0,000, lo que significa que la probabilidad de obtener esta diferencia por azar es extremadamente baja (menos del 0,1%). Esto nos lleva a rechazar la hipótesis nula de que no hay diferencia significativa entre el pre test y el post test.

La prueba de muestras emparejadas muestra una diferencia estadísticamente significativa entre el pre test y el post test en la comprensión reorganizativo de los estudiantes ($p < 0,001$). Esto indica que la intervención educativa tuvo un impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para reorganizar información, con una mejora promedio de 1,444 puntos. Además, el intervalo de confianza y el valor de t refuerzan la robustez de este resultado. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, que las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión reorganizativo de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

5.3.4 Prueba de la hipótesis específica 3

Ho: Las estrategias metacognitivas no influyen en el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

Ha: Las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

Tabla 25:
Estadísticas de muestras emparejadas

	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Pre test Comprensión Inferencial	1,33	18	,970	,229
Post test Comprensión Inferencial	3,72	18	1,809	,426

Descripción e interpretación

Este conjunto de datos refleja los resultados del pre test y post test en cuanto a la comprensión inferencial.

- La media del pre test fue de 1.33 y la del post test de 3.72. Se observa un aumento de 2,39 puntos en la media entre el pre test y el post test, lo que indica que los participantes mejoraron en su capacidad de hacer inferencias tras la intervención.
- La desviación estándar aumenta a 1,809, lo que refleja una mayor variabilidad en las puntuaciones después de la intervención. Esto sugiere que algunos participantes mejoraron significativamente más que otros.

El incremento en la media de comprensión inferencial sugiere que hubo una mejora notable en las habilidades inferenciales de los participantes tras la intervención. La mayor dispersión en las puntuaciones del post test (reflejada en el aumento de la desviación estándar) sugiere que la intervención no afectó a todos de manera uniforme, con algunos participantes mostrando mayores avances que otros.

Tabla 26:

Prueba T de Student de muestras emparejadas para la comprensión inferencial

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Pre test Comprensión Inferencial – Post test Comprensión Inferencial	-2,389	1,577	,372	-3,173	-1,605	-6,427	17	,000

Descripción e interpretación

La prueba de hipótesis específica 3 se centra en contrastar si las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión inferencial después de aplicar.

- La diferencia media entre el pre test y el post test es de -2,389. Esto significa que, en promedio, los estudiantes mejoraron 2,389 puntos en comprensión inferencial tras la intervención.
- La desviación estándar de las diferencias es 1,577, lo que indica que hubo variabilidad en la cantidad de mejora entre los estudiantes. Algunos mejoraron más que otros.
- El valor t de -6.427, junto con un p-valor de 0.000, indica que la diferencia en los resultados de comprensión inferencial entre el pre test y el post test es estadísticamente significativa.
- El intervalo de confianza del 95% (-3.173 a -1.605) excluye el valor cero, lo que confirma una diferencia real en la media.
- El p-valor es 0,000, lo que significa que la probabilidad de que esta diferencia ocurra por azar es extremadamente baja (menor que 0,05). Por lo tanto, se puede concluir que la intervención produjo una mejora significativa en la comprensión inferencial de los participantes.

Los resultados de la prueba de hipótesis específica 3 indican que las estrategias metacognitivas influyen en el nivel de comprensión inferencial después de su aplicación. Esto significa que las estrategias metacognitivas tuvieron un impacto positivo en la comprensión inferencial de los estudiantes, es decir, se observan diferencias significativas en el desarrollo de la comprensión inferencial. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula que planteaba la ausencia del impacto, y se concluye que la intervención mejoró el nivel de comprensión inferencial.

5.3.5 Prueba de la hipótesis específica 4

Ho: Las estrategias metacognitivas no influyen en el nivel de comprensión criterial de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

Ha: Las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión criterial de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

Tabla 27:

Estadísticas de muestras emparejadas

	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Pre test Comprensión Criterial	,17	18	,383	,090
Post test Comprensión Criterial	1,28	18	,895	,211

Descripción e interpretación

Este conjunto de datos refleja los resultados del pre test y post test en cuanto a la comprensión criterial.

- La media del pre test es 0,17; y la media del post test es 1,28. Se observa un incremento de 1,11 puntos, lo que sugiere una mejora significativa en las habilidades de comprensión criterial tras la intervención.
- La desviación estándar aumenta a 0,895, lo que refleja una mayor dispersión en las puntuaciones tras la intervención. Esto sugiere que algunos participantes mejoraron más que otros en la comprensión criterial.

El aumento de la media en la comprensión criterial sugiere que la intervención educativa mejoró las habilidades criterioles de los participantes. Aunque la desviación estándar aumentó en el post test, indicando una mayor variabilidad en las puntuaciones, la mejora promedio de 1,11 puntos es considerable.

Tabla 28:

Prueba T de Student de muestras emparejadas para la comprensión Criterial

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior		
Pre test Comprensión Criterial – Post test	-1,111	,900	,212	-1,559	-,663-5,236	17	,000

Comprensión

Criterial

Descripción e interpretación

La prueba de hipótesis específica 4 se centra en comprobar si las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión criterial después de la aplicación.

- La diferencia media entre el pre test y el post test es -1,111. Esto indica que, en promedio, los estudiantes mejoraron 1,111 puntos en la comprensión criterial tras la intervención educativa.
- La desviación estándar de las diferencias es 0,900, lo que indica que hubo cierta variabilidad en la cantidad de mejora entre los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes experimentaron una mejora cercana a la media.
- El intervalo de confianza del 95% para la diferencia va de -1,559 a -0,663. Esto indica que podemos estar 95% seguros de que la verdadera diferencia media entre el pre test y el post test se encuentra en este rango.
- El valor t negativo (-5.236) indica que el post test de comprensión criterial tiene valores significativamente mayores que el pre test, lo cual sugiere una mejora en este tipo de comprensión tras la intervención.
- El p-valor es 0,000, lo que indica que la probabilidad de que esta diferencia ocurra por azar es extremadamente baja (menor que 0,05). Por lo tanto, podemos concluir que la diferencia es estadísticamente significativa.

La prueba de muestras emparejadas demuestra que hay una diferencia estadísticamente significativa en las puntuaciones de comprensión criterial entre el pre test

y el post test ($p < 0.001$). La mejora promedio de 1,111 puntos sugiere que la intervención educativa tuvo un impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para realizar evaluaciones criterioles. Además, el intervalo de confianza y el valor de t refuerzan que esta mejora no es producto del azar. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula que planteaba la ausencia del impacto, y se concluye que la intervención mejoró el nivel de comprensión criterial. Esto sugiere que la intervención educativa tuvo un impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para realizar evaluaciones criterioles.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

En la presente investigación se evidencia el efecto positivo general que tuvo la intervención en la comprensión lectora global de los estudiantes. La prueba de hipótesis realizada con un p-valor de 0.000 reveló que, es altamente significativo el nivel de influencia que ejerce las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Este resultado es coherente con estudios como el de Alemán & Grandez (2019), quienes demostraron que un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas produce mejoras notables en los niveles de comprensión lectora. La teoría que respalda este estudio es presentada por Johnson (2020) quien señala que el uso consciente de estrategias cognitivas y metacognitivas no solo facilita el proceso de lectura, sino que también refuerza la capacidad del estudiante para autorregular su aprendizaje, lo que se traduce en una mejor comprensión.

Además, se observó un aumento significativo en la comprensión literal tras la intervención ($p < 0.001$), lo que respalda la conclusión de Magni (2021) quien encontró que la aplicación de estrategias metacognitivas en la enseñanza del lenguaje incluso en entornos virtuales, mejora la capacidad de los estudiantes para identificar y comprender información explícita en un texto. Magni también enfatizó que, al utilizar dinámicas activas y materiales adaptados a las necesidades de los estudiantes, se favorece su atención e interés, factores que inciden directamente en el rendimiento lector. A esto corrobora la teoría presentada por Arredondo (2019) quien señala que en este nivel se trata de entender lo que en el texto está explícitamente y es un paso fundamental en el proceso de comprensión lectora, ya que proporciona la base para la interpretación y el análisis de los textos.

Por otro lado, la mejora en la comprensión reorganizativa, con un p-valor menor a 0.001, sugiere que los estudiantes no solo mejoraron en la extracción de información literal, sino que también desarrollaron habilidades para reorganizar y estructurar dicha información de manera más efectiva. Este resultado está en línea con lo reportado por Cervantes & Herrera (2020), quienes concluyeron que la enseñanza de estrategias metacognitivas no solo fomenta el placer por la lectura, sino que también fortalece habilidades cognitivas superiores, como la capacidad de reorganizar el contenido. La teoría que corrobora esta investigación es presentada por Arredondo (2019) el cual determina que el éxito en la comprensión reorganizativo depende que el estudiante adquiera un conjunto de habilidades que le permitan interactuar activamente con el texto, procesarlo y estructurarlo en función de sus propios conocimientos previos.

Asimismo, la comprensión inferencial mostró una mejora significativa ($p < 0.001$), lo cual está respaldado por Quintana (2019), quien encontró que los estudiantes que utilizan estrategias metacognitivas de manera efectiva tienden a desarrollar mejores habilidades inferenciales, lo que les permite interpretar y deducir información implícita en los textos. En la presente investigación, esta mejora se traduce en un aumento de la capacidad de los estudiantes para realizar inferencias adecuadas basadas en el texto leído, lo que a su vez es un indicador del desarrollo de un pensamiento crítico más profundo. Quintana también concluye que los estudiantes que logran autorregular su proceso lector a través de la metacognición pueden identificar patrones, hacer conjeturas informadas y relacionar información que no está explícitamente mencionada, habilidades que también se evidencian en los resultados obtenidos en esta investigación.

Por último, los resultados en la comprensión criterial, con un p-valor menor a 0.001 y una mejora promedio de 1.111 puntos, indican que los estudiantes mejoraron en su capacidad para emitir juicios críticos sobre la calidad y validez de la información leída. Este

hallazgo coincide con lo expuesto por Gago (2021), quien subrayó la importancia de fomentar el hábito de la lectura para mejorar la capacidad crítica de los estudiantes. Si bien el presente estudio no se centró específicamente en el fomento del hábito lector, los resultados sugieren que las estrategias metacognitivas permiten a los estudiantes evaluar de manera más criterial la información a la que se enfrentan. La teoría que respalda esta investigación es presentada por Arredondo (2019) quien menciona que la lectura crítica no solo depende de la comprensión literal e inferencial, sino también de la capacidad del lector para emitir juicios fundamentados, lo que coincide con la mejora observada en la comprensión criterial de los estudiantes de esta investigación.

Al comparar estos resultados con los estudios de Pila & Vargas (2019), quienes también investigaron el impacto de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora, se observa un patrón consistente: la intervención educativa no solo mejora las capacidades lectoras generales, sino que también fortalece dimensiones específicas como la reorganización, la inferencia y la evaluación criterial. Estos autores encontraron diferencias significativas en las habilidades de inferencia y evaluación tras la aplicación de estrategias metacognitivas, lo que sugiere que dichas estrategias permiten a los estudiantes interactuar con el texto de manera más profunda y significativa. Este mismo patrón se observa en los estudiantes de la institución educativa Ausaray, quienes no solo mejoraron en la comprensión literal, sino también en las habilidades cognitivas superiores necesarios para una comprensión más completa y crítica de los textos.

Resulta fundamental seguir implementando y perfeccionando este tipo de intervenciones para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en áreas tan cruciales como la comprensión lectora.

CONCLUSIONES

Primera: Se concluyó que la aplicación de estrategias metacognitivas influyó de manera significativa en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N.º 50718 de Ausaray, año 2024. Los resultados de la prueba t de Student evidenciaron que las puntuaciones del post test fueron en promedio 7 puntos superiores a las del pre test, lo que representó un incremento relativo del 35 % respecto al puntaje inicial, con un valor p menor a 0,001. Esto confirmó una mejora consistente y estadísticamente significativa en el rendimiento lector después de la intervención.

Segunda: Se determinó que las estrategias metacognitivas ejercieron un efecto positivo y significativo en el nivel de comprensión literal. El análisis estadístico indicó un incremento promedio de 2,056 puntos, equivalente a una mejora del 34,27 % sobre el puntaje inicial, con un valor p inferior a 0,001. Este resultado evidenció que la intervención optimizó la capacidad de los estudiantes para localizar e identificar información explícita en los textos.

Tercera: Se estableció que las estrategias metacognitivas tuvieron un impacto significativo en el nivel de comprensión reorganizativa. La diferencia promedio entre el pre test y el post test fue de 1,444 puntos, lo que correspondió a un aumento del 28,25 % en relación con el puntaje inicial, con un valor p menor a 0,001. Esto confirmó que la intervención favoreció la habilidad para reorganizar y reestructurar la información textual.

Cuarta: Se evidenció que la aplicación de estrategias metacognitivas influyó significativamente en el nivel de comprensión inferencial. Los resultados mostraron un incremento promedio de 2,389 puntos, equivalente a una mejora del 38,95 % respecto al puntaje inicial, con un valor p menor a 0,001. Esto

permitió concluir que la intervención fortaleció la capacidad de los estudiantes para deducir información implícita y establecer relaciones lógicas a partir de los textos leídos.

Quinta: Se comprobó que las estrategias metacognitivas contribuyeron de forma significativa a la mejora del nivel de comprensión criterial. El aumento promedio registrado fue de 1,111 puntos, lo que representó un incremento relativo del 25,26 % en comparación con el puntaje inicial, con un valor p menor a 0,001. Este hallazgo confirmó que la intervención favoreció la habilidad de emitir juicios críticos y valoraciones fundamentadas sobre la información contenida en los textos.

SUGERENCIAS

- Primera** : Al director de la I.E se le sugiere que las estrategias metacognitivas, debido a su efectividad comprobada para mejorar la comprensión lectora en los niveles literal, reorganizativo, inferencial y criterial, incorporen de manera sistemática en el currículo escolar. Es importante que la dirección establezca lineamientos claros para su implementación y gestione los recursos necesarios tiempo, materiales y espacios que garanticen su aplicación continua en las sesiones de aprendizaje.
- Segunda** : Se sugiere que los docentes participen en capacitaciones especializadas orientadas al conocimiento y uso pedagógico de estrategias metacognitivas. Estas capacitaciones deben incluir talleres prácticos que permitan conocer distintas estrategias, aplicarlas de forma contextualizada y adaptarlas a las necesidades específicas de los estudiantes. Asimismo, se plantea la elaboración y distribución de materiales pedagógicos que sirvan como guía para incorporar estas estrategias de manera progresiva en el desarrollo de las clases.
- Tercera** : Se recomienda que los estudiantes practiquen la autoevaluación y la reflexión constante sobre su proceso de lectura, utilizando herramientas como diarios de lectura, elaboración de preguntas y actividades de autoevaluación al finalizar cada sesión. Estas prácticas fortalecen el pensamiento crítico y la autoconciencia, lo que les permite mejorar su desempeño lector de manera autónoma y sostenida.
- Cuarta** : Se sugiere que los padres de familia fomenten hábitos de lectura en casa y acompañen a sus hijos en la aplicación de estrategias metacognitivas. Para ello, se recomienda proporcionar orientaciones prácticas y accesibles que les

permitan colaborar con la planificación, el monitoreo y la evaluación de la lectura, contribuyendo así al fortalecimiento de las habilidades lectoras desde el hogar.

Quinta : Se sugiere a la comunidad de Ausaray, implementar jornadas de lectura comunitaria que involucren a estudiantes, docentes, padres de familia y miembros de la comunidad, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y su entorno social en torno al desarrollo de la comprensión lectora.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemán, J., y Grandez, A. (2019). *Aplicación de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas y sus efectos en el nivel de comprensión lectora*. Repositorio Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14451>
- Arredondo, W. (2019). *La relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de lectura en estudiantes del cuarto grado de educación secundaria en la Institución Educativa Cesar Vallejo distrito de Haqira, provincia de Cotabambas, Apurímac*. Repositorio Universidad Nacional San Agustín de Arequipa.
- Aslla, K., & Condo, E. (2023). *Influencia de las estartegias metacognitivas en la comprension lectora de estudiantes del tercer y cuarto grado de la I.E.P Maxwell-Anta*. Pagina Repositorio UNSAAC, 133.
- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2023). Fostering self-regulated and metacognitive learning with advanced learning technologies. *Educational Psychologist*, 58(3), 145–162. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2195270>
- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2023). Fostering self-regulated and metacognitive learning with advanced learning technologies. *Educational Psychologist*, 58(3), 145–162. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2195270>
- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2023). Fostering self-regulated and metacognitive learning with advanced learning technologies. *Educational Psychologist*, 58(3), 145–162. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2195270>
- Bakhshialiabad, H., Bakhshi, H., & Hashemi, Z. (2022). Metacognitive awareness and academic self-regulation in higher education students. *Journal of Educational Psychology*, 114(6), 1295–1307. <https://doi.org/10.1037/edu0000701>

- Bakhshialiabad, H., Bakhshi, H., & Hashemi, Z. (2022). Metacognitive awareness and academic self-regulation in higher education students. *Journal of Educational Psychology*, 114(6), 1295–1307. <https://doi.org/10.1037/edu0000701>
- Bakhshialiabad, H., Bakhshi, H., & Hashemi, Z. (2022). Metacognitive awareness and academic self-regulation in higher education students. *Journal of Educational Psychology*, 114(6), 1295–1307. <https://doi.org/10.1037/edu0000701>
- Brown, A. (2018). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. In: T. Bidell, D. K. Kavale (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 133-148). Routledge.
- Brown, A. (2019). *Metacognitive strategies for reading comprehension*. *Journal of Reading Education*, 45(2), 78-92.
- Brown, M. (2021). *Strategies for improving reading comprehension*. *Journal of Reading Education*, 50(2), 123-137.
- Carrero, M. (2019). *Niveles de comprensión lectora en los estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa No 0376 “Mariano Melgar Valdivieso” del caserío de Santa Elena, el Dorado*. Repositorio Universidad Nacional De San Martin- Tarapoto.
- Cassany, D. (2018). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castañeda, T. (2019). *Hábitos de lectura y comprensión lectora, en los estudiantes del V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa N° 56049 de la comunidad de Cangalli del distrito de Checacupe, Canchis – Cusco*. Repositorio Universidad Nacional De San Antonio Abad Del Cusco. <http://hdl.handle.net/20.500.12918/6237>
- Cervantes, Y., y Herrera, M. (2020). *Enseñanza de estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora*. Repositorio Universidad de la Costa.

- Chipana, E. (2018). *Relación entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de Educación secundaria en la Institución Educativa Honorio Delgado Espinoza Arequipa*. Repositorio Universidad Nacional De San Agustín De Arequipa.
- De Houwer, J., & Hughes, S. (2022). Learning in individual organisms, genes, machines, and groups: A new way of defining and relating learning in different systems. *Perspectives on Psychological Science*. Recuperado de <https://www.sciencedaily.com/releases/2022/10/221021132720.htm>
- Escobar. (2020). *Comprensión lectora en estudiantes del 4o grado de primaria de la Institución Fe y Alegría 23 de la UGEL 01 San Juan de Miraflores- Lima*. Repositorio Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/15132>
- Escritos de Psicología. (s.f.). *Teoría conductista de Skinner: Refuerzo y aprendizaje eficaz*. Recuperado de [EsritosdePsicologia.es](https://www.esritosdepsicologia.es)
apuntesycursos.com+5ccfprosario.com+[5Dialnet](https://5Dialnet.com)+5piagetflix.com+compsicoinfo.es+repositorio.une.edu.pe+6Escritos.de+6Escritos.de+6Escritos.de
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gago, R. (2021). *La Comprensión Lectora Y Su Incidencia En El Rendimiento Escolar En Los Niños De 6o Grado*. Repositorio Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”.
- García, A., y López, S. (2019). *The importance of reading comprehension*. *Educational Psychology Review*, 45(3), 345-359.

Gobierno Regional del Cusco (2022).

<https://www.gob.pe/institucion/regioncusco/noticias/649199-inicia-construccion-de-nueva-infraestructura-del-colegio-ausaray-ccatca-en-quispicanchi-con-inversion-superior-a-los-6-millones-de-soles>.

Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón, H. (2023). Metacognitive strategies in collaborative learning: A systematic review. *Educational Review*, 75(5), 893–912.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2037941>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2020). *Metodología de la investigación (Cuarta ed.)*. http://www.academia.edu/download/38758233/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

Herrera Vázquez, J. Herrera Vázquez, J. & Cerchiaro Ceballos, E. (2011). Un

acercamiento a la metacognición y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de México y Colombia: (ed.). Editorial Unimagdalena.

<https://elibro.net/es/ereader/unsaac/70079?page=5>

Illeris, K. (2023). *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (2nd ed.). Routledge. Recuperado de

<https://www.routledge.com/Contemporary-Theories-of-Learning/Illeris/p/book/9780367710549>

Jiménez, R., y Puente, F. (2018). *Modelo de estrategias metacognitivas*. 3(1), 11–16. <https://www.editorialcepe.es/wpcontent/uploads/2012/01/9788478698295.pdf>

Johnson, M. (2020). *Metacognition and reading comprehension: A review of the literature*. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 345-367.

Johnson, R. (2018). *Understanding reading comprehension: Strategies for effective interpretation*. *Reading Research Quarterly*, 62(1), 89-104.

- Johnson, S. (2020). *Metacognition and reading comprehension: Current trends and future directions*. *Reading and Writing Quarterly*, 36(1), 1-11.
- Jones, R. (2021). *Setting goals for reading comprehension: The role of metacognition*. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 56-72.
- Kim, C., & Reeves, T. C. (2024). Networked learning in the digital age: Human and non-human actors in education. *Educational Technology Research and Development*. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-024-10175-3>
- Magni, D. (2021). *Estrategias metacognitivas, aplicadas de manera virtual a niños y niñas, de 1ro y 2do primaria, en el área del lenguaje, del centro de apoyo integral familiar conoeste de la ciudad de la Paz*. Repositorio Universidad Mayor De San Andres-Bolivia.
- Martínez, J., Pérez, A., & Ramírez, L. (2023). Validación del Inventario de Conciencia Metacognitiva en estudiantes universitarios latinoamericanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(2), 1–18.
<https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e27.5904>
- Martínez, M. (2017). *Metacognitive reading strategies in university students*. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12), 76-89.
- Maturana, H., & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv9hvtcf>
- Mendoza, L., y Mamani, E. (2012). *Estrategias de enseñanza - aprendizaje de los docentes*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016). *Currículo Nacional De Educación Básica Regular*. Ministerio de educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>.

- MINISTERIO DE EDUCACION. (2018). *Manual de Animación Lectora “El placer de leer.”* Lectura y Vida, Lima, 100.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Sole.pdf
- Perca, J. (2022). *Estrategias de lectura del enfoque balanceado que utiliza un docente para promover los niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa pública de Lima*. Repositorio Pontificia Universidad Católica Del Perú.
- Pila, L., y Vargas, A. (2019). *Aplicación de las estrategias metacognitivas y los niveles de comprensión lectora en estudiantes Del Segundo Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Adventista de Espinar Cusco*. Repositorio Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco.
<https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/4662>.
- Pinzas, A. (2018). *Estrategias Metacognitivas para la lectura*. Lima: Minedu
- Porcel, M., & Pérez, M. (2023). *B. F. Skinner revisitado*. *Psicothema*, 35(3), 319–320.
 Escritos de Psicología+5psicothema.com+5scielo.isciii.es+5
- Psicología y Mente. (s.f.). *La Teoría del Aprendizaje de Jean Piaget*. Recuperado de PsicologiayMente.com psicologiaymente.com
- Quintana, R. (2019). *Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en los alumnos de 5° de primaria de la I.E. 00500 del distrito de Soritor*. Repositorio Universidad Nacional De San Martin – Tarapoto.
- Rodríguez, (1999). *La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea*. *Dom. Cien.*, 2(esp.), 127–137.
arxiv.org+15Dialnet+15piagetflix.com+15

- Rojas, A., y Ataucuri, A. (2018). *Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora*. Repositorio Universidad Nacional De San Agustín De Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/6304>
- Salas, D. (2019). *Improving reading comprehension through metacognitive strategies*. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 1-15.
- Salvatierra, R. (2021). *Lectura silenciosa sostenida para el desarrollo de la comprensión lectora en niños y niñas del 2o de la Institución Educativa San Pedro No 5050 Bellavista Ciudad del Pescador - Callao*. Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle. https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/6562/SALVATIERRA_VILLEGAS_Ruth_Gricelda.pdfsequence=5&isAllowed
- Sánchez, H., y Reyes, C. (2022). *Metodología y diseños en la investigación científica* (segunda edi). Editorial Mantaro.
- Silva, S., & Pérez Alexander, S. (2022). *Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes*.
- Smith, J. (2018). *Metacognitive awareness and reading comprehension: A meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 30(2), 483-502.
- Smith, J. (2020). *The cognitive processes involved in reading comprehension*. *Journal of Cognitive Psychology*, 37(2), 234-248.
- Smith, R. (2019). *Metacognition in reading: Theories, assessments, and interventions* (2nd Ed.). Routledge.
- Solé, I. (2016). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tamayo, N., & Yampi, K. (2018). *Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora*. Universidad Nacional De San Agustín De Arequipa.

UNESCO. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. CHILE.

Vargas, J. (2015). *Estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación para incrementar la comprensión lectora en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la institución educativa Trilce del Centro Poblado de Cascabamba, Andahuaylas*. Universidad Nacional San Agustín de Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5475>

Yang, X., Li, Q., & Chen, Z. (2024). The impact of metacognitive strategy training on reading comprehension: A quasi-experimental study. *Reading and Writing*, 37, 215–234. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10591-4>

Yang, X., Li, Q., & Chen, Z. (2024). The impact of metacognitive strategy training on reading comprehension: A quasi-experimental study. *Reading and Writing*, 37, 215–234. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10591-4>

Yang, X., Li, Q., & Chen, Z. (2024). The impact of metacognitive strategy training on reading comprehension: A quasi-experimental study. *Reading and Writing*, 37, 215–234. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10591-4>

ANEXOS

a) Matriz de consistencia

Estrategias metacognitivas y nivel de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Ausaray, Cusco, 2024.

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA
¿Cuál es el nivel de influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024?	Demostrar el nivel de influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.	Las estrategias metacognitivas influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.	VARIABLE INDEPENDIENTE: Estrategias metacognitivas Dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> Planificación. Supervisión. Evaluación. 	ENFOQUE: Cuantitativo TIPO DE INVESTIGACIÓN: Aplicada NIVEL DE INVESTIGACIÓN: Explicativa DISEÑO DE INVESTIGACIÓN; Pre-experimental (pretest y postest) GE: O1 X O2 POBLACIÓN: Los estudiantes del 3er grado de educación primaria la I.E. 50718 Ausaray, Cusco-2024 MUESTRA: 18 estudiantes del tercer grado de educación primaria. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS: La encuesta.
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo influye las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión literal de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024? ¿Cómo influye las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión reorganizativo de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024? ¿Cómo influye las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024? ¿Cómo influye las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión criterial de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024? 	<ul style="list-style-type: none"> Analizar la influencia de las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión literal de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024. Explicar la influencia de las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión reorganizativo de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024. Contrastar la influencia de las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024. Comprobar la influencia de las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión criterial de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024. 	<ul style="list-style-type: none"> Las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión literal de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024. Las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión reorganizativo de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024. Las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024. Las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión criterial de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024. 	VARIABLE DEPENDIENTE: Nivel Comprensión lectora Dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> Comprensión Literal Comprensión de nivel reorganizativo Comprensión Inferencial Comprensión Criterial INSTRUMENTO: Cuestionario: La prueba de comprensión lectora ACL 3º grado de educación primaria	

b) Instrumento de investigación



UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO
ABAD DEL CUSCO



INSTRUMENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA ACL-3

COMUNICACIÓN

3^o
Grado



LE. N° 80718 AUSARAY CCATCCA
Milagros Olarie Año
DNE: 47484492
DIRECTORA

DATOS DEL ESTUDIANTE

NOMBRES:

APELLIDO:

FECHA:

A continuación, se presenta una lectura, que debes leer atentamente, luego contesta las preguntas encerrando la alternativa correcta.

(Lectura)

Ana va clases de baile todo el año menos los meses de julio y agosto en que hace vacaciones. Aunque se esfuerza, los pasos no le salen muy bien y una niña rubia que es antipática siempre le murmura al oído "¡Mira la gran bailarina!". Ana le hace una mueca y se va a otra aparte.



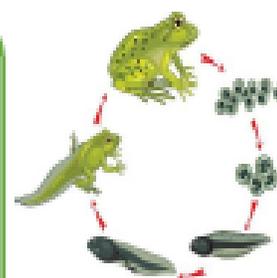
1. ¿Cuántos meses va Ana a clase de baile?
 - a) cinco
 - b) siete
 - c) diez
 - d) once
 - e) doce
2. ¿Por qué Ana le hace una mueca a la otra niña?
 - a) Porque es rubia
 - b) Porque es fea
 - c) Porque no es su amiga
 - d) Porque no le gusta lo que le dice
 - e) Porque le dice que baila bien
3. ¿Qué significa murmurar?
 - a) Hablar bajito
 - b) Hablar muy alto
 - c) Hablar en público
 - d) Hablar mal
 - e) Cantar al oído
4. ¿Crees que Ana es muy buena bailarina?
 - a) Sí, porque va bailar durante todo el año
 - b) Sí, porque le gusta mucho
 - c) Sí, porque es una gran bailarina
 - d) No, porque no practica mucho
 - e) No, porque no le sale del todo bien

El domingo al amanecer fuimos toda la familia a buscar hongos. Papá y María llenaron una cesta cada uno. Claro que ella hizo trampa, porque de la mitad para abajo, su cesta estaba llena de hierbas. Mamá y yo íbamos contando historias y no vimos ni una. El pequeño Juanito encontró dos hongos buenos y muchos otros malos que tuvimos que tirar, ¡cogió una rabieta....!



5. ¿En qué orden encontraron más hongos buenos?
- María - Juanito - papá
 - Papá- María- Juanito
 - Papá - Juanito - María
 - María - papá- Juanito
 - Juanito - papá - María
6. ¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta?
- Porque encontró dos hongos buenos
 - Porque encontró muchos hongos
 - Porque encontró pocos hongos en la montaña
 - Porque la hicieron tirar casi todos los hongos
 - Porque le hicieron tirar todos los hongos
7. ¿Por qué se dice que María hizo trampa?
- Porque se dedicó a coger hierbas
 - Porque se dedicó a coger hongos.
 - Porque quería presumir de tener muchas hierbas
 - Porque puso hongos malos en la cesta.
 - Porque quería presumir de tener muchos hongos.

El renacuajo cambia poco a poco a medida que se transforma en rana. Al conjunto de estos cambios se le llama metamorfosis. Primero empieza a formarse las dos patas de atrás, en la base de cola. Después aparecen las de delante y al final la cola se encoge. Al mismo tiempo, las branquias con las que respiraba bajo el agua van desapareciendo y se forman los pulmones. A partir de entonces ya podrá vivir fuera del agua. Los animales que siguen este proceso se llaman anfibios.



8. ¿Qué significa decir "metamorfosis de la rana"?
- El conjunto de cambios que hace el renacuajo
 - El conjunto de cambios para transformarse en renacuajo
 - Los cambios en las patas
 - Los cambios en la cola
 - Los cambios en las branquias
9. ¿Qué orden siguen los cambios que hace?
- Salir patas de delante - salir patas de atrás - encogerse la cola
 - Salir patas de atrás - salir patas de delante - encogerse la cola
 - Encogerse la cola - salir patas de delante - salir patas de atrás
 - Encogerse la cola - salir patas de atrás - salir patas de delante
 - Salir las branquias - encogerse la cola - salir patas de delante

10. ¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera el agua?
- Porque ya tiene las cuatro patas
 - Porque ya no tiene cola
 - Porque tiene pulmones y branquias
 - Porque entonces ya tiene branquias
 - Porque entonces ya tiene pulmones
11. ¿Qué título pondrías a este texto?
- Las patas de la rana
 - Los cambios de los animales
 - Los animales de agua dulce
 - La metamorfosis de los anfibios
 - La metamorfosis de los reptiles

Hoy lo he dicho a mi padre que no me gusta hacer cálculo mental porque no sirve para nada y él me ha contestado: "¿Estás seguro? Mira, si aciertas este número te lo regalo en figuritas.

- Es mayor que cincuenta y ocho.

- Es menor que sesenta y uno.

- No es el sesenta.

- ¿Cuál es?



Los he acertado. Con estas figuritas, ¿Cuántas páginas del álbum podre llenar?

12. ¿Qué número es?
- 57
 - 58
 - 59
 - 60
 - 61
13. ¿Qué dato me falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar?
- Cuántas figuritas van en cada sobre
 - Cuántas figuritas caben en cada página.
 - Cuántas figuritas tiene la colección.
 - Cuántas figuritas tendré en total.
 - Cuántas figuritas me faltan en el álbum

14. ¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?

- a) Para que le gusten más las matemáticas
- b) Para hacerle enfadar, porque no sabe contar
- c) Porque es simpático y le gusta hacer reír
- d) Porque no quiere que acabe la colección
- e) Para que no tenga que hacer cálculo mental

Los pájaros comen muchas cosas diferentes. A veces puede adivinarse lo que come un pájaro viendo su pico.

Los pájaros que comen semillas tienen el pico duro y grueso, se llaman granívoros.

Los pájaros insectívoros comen insectos y tienen el pico delgado y puntiagudo.

Los picos de los pájaros que buscan comida dentro del barro, la arena y la tierra mojada todavía son más largos y delgados. Como viven cerca del agua, se llama de rívera.

Los pájaros de rapiña comen carne y tienen el pico curvo y fuerte para poder arrancarla.



INSECTIVORO



GRANÍVORO



EXTRACTOR INVERTEBRADOS DEL LODO



AVE DE PRESA

15. El Petirrojo se alimenta de moscas y mosquitos, ¿qué tipo de pico tiene?

- a) Largo y delgado
 - b) Duro y grueso
 - c) Delgado y puntiagudo
 - d) Largo y grueso
 - e) Grande y ganchudo
16. ¿Cuál de estos títulos explica mejor el contenido del texto?
- a) La importancia de las aves
 - b) La alimentación de los pájaros
 - c) Los picos de las aves
 - d) Tipos de picos según la alimentación
 - e) La medida de los picos de las aves
17. ¿Por qué crees que las aves de rívera tienen el pico largo y delgado?
- a) Para cazar mosquitos cuando vuelan
 - b) Para defenderse de los otros animales
 - c) Para buscar insectos en las ramas de los árboles
 - d) Para buscar alimentos en el barro sin mojarse
 - e) Para buscar alimentos muy variados

18. Según el texto, ¿Cuál de estas clasificaciones crees que es la buena?

- a) Granívoros - insectívoros - de pico largo - de pico corto
- b) Granívoros - insectívoros - de rivera - de rapiña
- c) De pico grueso - de pico delgado - de rivera - de pico curvo
- d) Granívoro - insectívoro - de rapiña - de pico curvo
- e) De Pico duro - de pico delgado - de rivera - de rapiña

Ramón y Norma se han quedado solos en casa y han preparado una merienda espléndida. Han comido: choclo con queso, yogur de fresa y para terminar galletas de chocolate después de unas mandarinas. Cuando ha llegado su madre se le han contado y no le ha hecho ninguna gracia. Hoy no han cenado, no les apetecía nada.



19. En qué orden se han comido las cosas de la merienda.

- a) Choclos - yogur - galletas - mandarinas.
- b) Choclos - yogur - mandarinas - galletas.
- c) Choclos - queso - yogur - fresa.
- d) Choclos - mandarinas - yogur - galletas
- e) Choclos - galletas - mandarinas - yogur.

20. ¿Por qué no han cenado hoy Ramón y Norma?

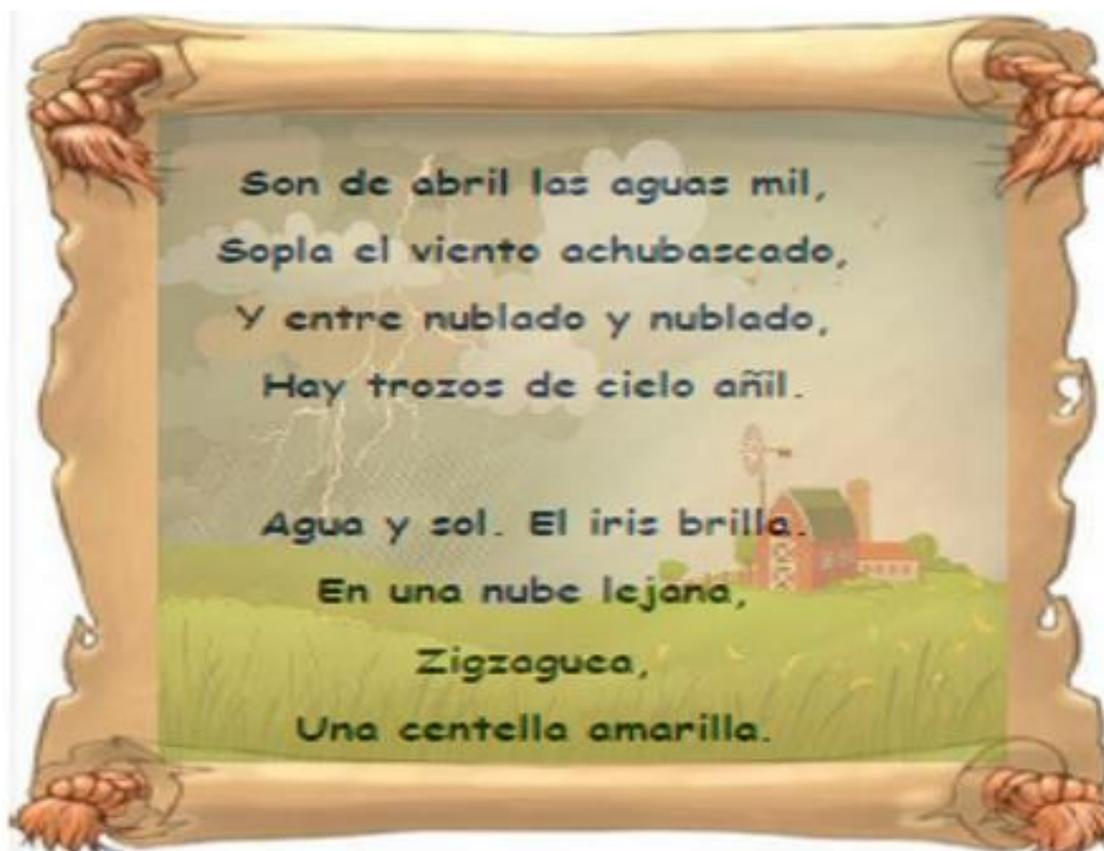
- a) Porque no tenían hambre.
- b) Porque no tenían cena.
- c) Porque no tenían merienda.
- d) Porque su madre no estaba.
- e) Porque su madre los ha castigado.

21. ¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?

- a) Sí, porque tenemos que crecer
- b) Sí, porque me gustan las galletas
- c) No, porque no debemos merendar
- d) No, porque no me gusta el yogur
- e) No, porque puede dolernos la barriga

22. ¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?

- a) Porque habían comido mucho chocolate.
- b) Porque los ha encontrado solos.
- c) Porque habían comido demasiado.
- d) Porque no habían cenado.
- e) Porque habían merendado



23. ¿Qué quiere decir "viento achubascado"?
- Viento muy fuerte.
 - Viento huracanado.
 - Viento acompañado de lluvia.
 - Viento que sopla en todas direcciones.
 - Viento suave y fresco.
24. ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?
- Siempre nublado
 - De lluvia seguida y fuerte
 - Muy soleado y con viento
 - Muy frío y nublado
 - Entre nubes y claros
25. ¿Qué título sería más acertado para esta poesía?
- Lluvia de primavera
 - Aguacero interminable
 - Tormenta nocturna
 - Invierno helado.
 - Información del tiempo.



c) Ficha de técnica del instrumento

Nombre: Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL, 3º grado de primaria.

Autores: Gloria Catalá Mireia & Encarna Molina Rosa Monclús

País, año: España, 2001

Adaptación: Diana Arroyo Ríos

Duración: 60 minutos

Aplicación: estudiantes de tercer grado de primaria del Callao

Administración: individual y colectiva

Significación: medición de la comprensión lectora, con la finalidad de orientar pertinentemente el proceso lector de los niños.

Áreas que evalúa: niveles de la comprensión lectora: comprensión literal, comprensión de reorganización, comprensión inferencial y comprensión crítica.

Estructura: 25 ítems

Baremos:

Nivel muy alto (22-25)

Nivel alto (18-21)

Nivel moderadamente alto (15-17)

Nivel dentro de la normalidad (11-14)

Nivel moderadamente bajo (8-10)

Nivel muy bajo (0-3)

d) Validación de instrumentos por juicio de experto



UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAAD DEL CUSCO
 ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN -ESPINAR



Ficha de validación de instrumentos de investigación

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Cutipa Yana, Maria Elena
 1.2 Cargo e institución donde laboran: Docente de Ed. Primaria - UNSAAC
 1.3 Nombre de instrumento de evaluación:
 Prueba de comprensión lectora ACL 3° grado de educación primaria.

 1.4. Investigadores:
 solanita Ferro Vargas.....
 Silverio Tuto Melo.....

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXLENTE 81-100%
FORMA	1. REDACCION	Los indicadores e Items están redactados considerando los elementos necesarios.			50%		
	2. CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje apropiado.				70%	
	3. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.			50%		
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología				70%	
	5. SUFICIENCIA	Los items son adecuados en cantidad y profundidad.				70%	
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide de forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.				70%	
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre los elementos básicos de la investigación.			50%		
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.			50%		
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los items indicadores, dimensiones y variables.				70%	
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.				70%	

I. OPINION DE APLICABILIDAD

Los criterios establecidos del instrumento
son aptos para su aplicación

II. PROMEDIO **61.67%**

Espinar..... 29 de mayo del 2024.

FIRMA DEL EXPERTO
 Vg. MARIA ELENA CUTIPA YANA
 (Mgt.)



UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



Ficha de validación de instrumentos de investigación

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto:

Alvarado Vargas Tani Cori

1.2 Cargo e institución donde laboran:

Docente de la UNSAAC

1.3 Nombre de instrumento de evaluación:

Prueba de comprensión lectora ACL 3° de educación primaria

1.4 Investigadores:

Br. Solanita Ferro Vargas

Br. Silverio Tito Melo

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXLENTE 81-100%
FORMA	1. REDACCION	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.				70%	
	2. CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje apropiado.					90%
	3. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.					90%
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología				70%	
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.					90%
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide de forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.					90%
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre los elementos básicos de la investigación.				70%	
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.					90%
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems indicadores, dimensiones y variables.				70%	
	10. METODOLOGIA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.				70%	

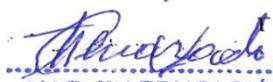
II. OPINION DE APLICABILIDAD

Las estrategias aplicadas van acorde a los indicadores apto para la aplicación.

III. PROMEDIO

Espinar 27 de Mayo del 2024

78.33%


MAG. EN EDUCACIÓN
Tani Cori Alvarado Vargas
FIRMA DEL EXPERTO



UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN -HSPINAR



Ficha de validación de instrumentos de investigación

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto:
Choguenaira Fernandez Marluz Zuliran
- 1.2 Cargo e institución donde laboran:
Docente de la UASAC
- 1.3 Nombre de instrumento de evaluación:
Prueba de comprensión lectora ACL 3° grado de educación primaria.
- 1.4. Investigadores:
Solanita Ferro Vargas.....
Silverio Tito Melo.....

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXLENTE 81-100%
FORMA	1. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.				65%	
	2. CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje apropiado.				65%	
	3. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.			45%		
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología				65%	
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.					90%
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide de forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.				65%	
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre los elementos básicos de la investigación.			45%		
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.				65%	
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems indicadores, dimensiones y variables,				65%	
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.				65%	

I. OPINION DE APLICABILIDAD

Apto para su aplicación

II. PROMEDIO **62.5%**

Espinar.....24.....de... mayo.....del 2024.


FIRMA DEL EXPERTO
(Mg.) Choguenaira Fernandez
Marluz Zuliran
DNI 43844764.

e) Solicitud para la aplicación del instrumento de investigación

“Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho”

SUMILLA: Permiso para realizar trabajo de investigación

SEÑORA DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA “50718 - AUSARAY”

YO, SILVERIO TTITO MELO, identificado con DNI 74179147, domiciliado en la comunidad de Ausaray, Provincia de Quispicanchi, egresado de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco de la facultad de educación especialidad de Primaria con código de estudiante 191723, ante Ud. Me presento y expongo lo siguiente:

Tengo el agrado de dirigirme a Ud. Con la finalidad de expresar mis cordiales saludos y a la vez solicitar a su persona tenga a bien brindar la autorización y facilidades para aplicar los instrumentos de investigación a los estudiantes del Tercer grado de educación Primaria, la investigación tiene por título: **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AUSARAY, CUSCO, 2024**, de la Provincia de Quispicanchi, Cusco desarrollado por los bachilleres: **SILVERIO TTITO MELO Y SOLANITA FERRO VARGAS** estudiantes egresados de la escuela profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco- Filial Espinar.

POR LO EXPUESTO:

Ruego a Ud. Señora directora acceder a mi solicitud por ser de justicia.

Ausaray, 05 de agosto del 2024



SILVERIO TTITO MELO

DNI: 74179147



Recibido
A. 09-08-24

f) Constancia de la I.E donde se aplicó la propuesta

CONSTANCIA

**LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA 50718
AUSARAY.**

HACE CONSTAR:

Que, los bachilleres SOLANITA FERRO VARGAS identificado con DNI: 77440139 y SILVERIO TTITO MELO identificado con DNI: 74179147 egresados de la Facultad de Educación de la UNSAAC-Cusco, Escuela Profesional de Educación Primaria han aplicado el instrumento de investigación de su proyecto de tesis titulada : ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 50718 AUSARAY-2024, la ejecución del instrumento fue a los estudiantes del tercer grado de esta Institución Educativa, en el mes de agosto del 2024.

Durante el desarrollo de este proceso, ha demostrado responsabilidad, eficiencia y puntualidad.

Se expide esta constancia para los fines académicos correspondientes.

Ausaray, 23 de agosto del 2024.



g) Base de datos de los instrumentos aplicados

Datos Pre tes

pre- test		ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y NIVEL DE COMPRENSION LECTORA EN ESTUDIANTES DE 3ER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA AUSARAY, CUSCO,																									Correcto	0	
Nro.	Estudiantes	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	Incorrect	1	
1	APAZA CHOA, Juan David	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	6		
2	APAZA CHOA, Juan Diego	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	7		
3	APAZA HUAMAN, YANIRA	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	8		
4	APAZA QUISPE, JOSUE BRAYAN	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	5	
5	APAZA QUISPE, RUTH KAREN	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4		
6	ARONI CHOA, DARWIN	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3		
7	ARONI TUNQUIPA, Balisario Elvis	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3		
8	CRUZ APAZA, DIEGO	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3		
9	CRUZ HUAMANZANA, CRISTIAN	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2		
10	CRUZ PERCCA, JHOSE YEDERSON	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5		
11	CRUZ TTITO, LIZ YADIRA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	6		
12	JAQUEHUA ARONI, SOLEDAD	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	5		
13	LAURA BARRETO, LIAM JOSUE	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6		
14	QUISPE AIME, BENJAMIN	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2		
15	QUISPE APAZA, ABEL	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2		
16	QUISPE ARONI, MAYRUTH	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	6		
17	QUISPE BARRETO, AYDE	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3		
18	QUISPE QUISPE, RIQUI	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4		

Datos Post tes

post- test		ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 3ER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AUSARAY, CUSCO, 2024																									Correcta	0
Nro.	Estudiantes	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	Incorrecta	1
1	APAZA CHOA, Juan David	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	16	
2	APAZA CHOA, Juan Diego	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	16	
3	APAZA HUAMAN, YANIRA	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	18	
4	APAZA QUISPE, JOSUE BRAYAN	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	11	
5	APAZA QUISPE, RUTH KAREN	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	11	
6	ARONI CHOA, DARWIN	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	10	
7	ARONI TUNQUIPA, Balisario Elvis	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	8	
8	CRUZ APAZA, DIEGO	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	7	
9	CRUZ HUAMANZANA, CRISTIAN	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	6	
10	CRUZ PERCCA, JHOSE YEDERSON	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	17	
11	CRUZ TTITO, LIZ YADIRA	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	13	
12	JACQUEHUA ARONI, SOLEDAD	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	10	
13	LAURA BARRETO, LIAM JOSUE	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	14	
14	QUISPE AIME, BENJAMIN	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	7	
15	QUISPE APAZA, ABEL	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	9	
16	QUISPE ARONI, NAYRUTH	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	13	
17	QUISPE BARRETO, AYDE	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	7	
18	QUISPE QUISPE, RIQUI	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	13	

h) Módulos de Aprendizaje de la propuesta

3. SELECCIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

COMPETENCIAS/ CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	INST. DE EVALUA CIÓN
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma. ♦ Define metas de aprendizaje ♦ Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje.	♦ Propone al menos una estrategia para realizar la tarea y explica cómo se organizará para lograr las metas.	♦ Identifica y expresa las actividades que debe hacer para alcanzar las metas propuestas. ♦ Organiza sus actividades para alcanzar sus metas	♦ Lista de actividades diarias.	Lista de cotejo

4. ENFOQUES TRANSVERSALES

ENFOQUE TRANSVERSAL:		
Enfoque	Valores	Actitudes y/o acciones observables
Inclusivo o de atención a la diversidad	Respeto por las diferencias	Las familias reciben información continua sobre los esfuerzos, méritos, avances y logros de sus hijos, entendiendo sus dificultades como parte de su desarrollo y aprendizaje.
Intercultural	Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.
Orientación al bien común	Responsabilidad	Los docentes promueven oportunidades para que las y los estudiantes asuman responsabilidades diversas y los estudiantes las aprovechan, tomando en cuenta su propio bienestar y el de la colectividad.

5. PLANIFICADOR DE ACTIVIDADES

SEMANA 1: del 12 al 22 de agosto				
Lunes 12	Martes 13	Miércoles 14	Jueves 15	Viernes 16
<p>Sesión 1 "Pensar en voz alta": De acuerdo con ella, el docente debe hacer perceptible lo invisible (sus pensamientos), ofrecer evidencia de las ideas, conocimientos y experiencias propias que le vienen a la mente cuando escucha el título, comentarios sobre el tema, el nombre del autor o revisa el texto.</p>	<p>Sesión 2 "Lluvia de saberes previos": Consiste en solicitar a los estudiantes que digan todo lo que le viene a la cabeza sobre el tema. Mientras van hablando y compartiendo, hay que listar o apuntar en la pizarra todo lo que verbalizan</p>	<p>Sesión 3 "Yo creo que en este texto voy a encontrar": Esta estrategia ayuda a desarrollar la anticipación de contenidos en estudiantes con nivel inicial de lectura es preguntarnos: "¿qué quisieran saber sobre este tema?, ¿qué les interesaría conocer?, ¿qué preguntas tienen?"</p>	<p>Sesión 4 "Gula de anticipación": Utilizar gulas de anticipación es una estrategia que consiste en hacer planteamientos sobre el texto que va a ser leído. Esta estrategia tiene como finalidad activar los conocimientos previos y permitir que los estudiantes fijen su propósito lector. Como docentes. Debemos plantear situaciones retadoras que les permitan pensar sobre el texto que leerán.</p>	<p>Sesión 5 "Los organizadores gráficos": El uso de organizadores gráficos, entre ellos los mapas semánticos implican el manejo de un conjunto de técnicas activas de aprendizaje para representar los conceptos en esquemas visuales. Para elaborarlos, los niños deben tener acceso a información suficiente, que les permita organizar y procesar el conocimiento.</p>
Lunes 19	Martes 20	Miércoles 21	Jueves 22	Viernes 23
<p>Sesión 6 "La estrategia representada en L-Q-HA": Este organizador sirve para activar saberes previos y agruparlos, anticipar contenidos y generar interés y motivación, formular preguntas y, finalmente, para organizar y consolidar lo aprendido por medio de la lectura del libro de texto o los pasajes seleccionados por el docente.</p>	<p>Sesión 7 "Predecimos empleando las emociones de las ilustraciones": Se trabaja realizando predicciones a través de describir las emociones que presentan las imágenes de la portada del texto.</p>	<p>Sesión 8 "Elaboramos la ficha del personaje": Es una descripción del personaje del cuento leído en una ficha.</p>	<p>Sesión 9 "Elaboramos una bitácora de lectura": Es una especie de diario personal, en el que se registran las ideas, emociones e intereses, así como las comprensiones, interpretaciones y reflexiones que surgen de cada lectura.</p>	<p>Sesión 10 "Elaboramos nuestro diario metacognitivo": Este "diario" consiste en un registro cotidiano o casi cotidiano de lo que una alumna o un alumno van aprendiendo sobre su propia manera de leer y comprender</p>

6. MATERIALES BÁSICOS Y RECURSOS A UTILIZAR

- Programa Curricular de Educación Primaria - Ministerio de Educación (MINEDU).
- Matriz de Competencia, Capacidades y Desempeños de Tercer Grado.
- Cuadernos de Trabajo otorgado por el MINEDU. Comunicación y Matemática.
- Kit de materiales estructurados.
- Materiales no estructurados.
- Equipo de cómputo y proyector multimedia.

7. REFLEXIÓN SOBRE LOS APRENDIZAJES (PARA LA SIGUIENTE EXPERIENCIA)

- ¿Qué avances y dificultades tuvieron mis estudiantes?
- ¿Qué aprendizajes debo reforzar en la siguiente experiencia?
- ¿Qué actividades, estrategias y materiales funcionaron y cuáles no?
- Otras observaciones.

12 agosto de 2024



Prof. Solanita Ferro Vargas



Prof. Silverio Tito Melo



i) Sesiones de aprendizajes aplicados

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01



Pensar en voz alta

I.E.

50718 AUSARAY

Docente:

Solanita Ferro y Silverio Ttito

Grado y sección:

3° "U"

Fecha:

12/08/2024

Duración:

1 Bloque

PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

COMUNICACIÓN		
Competencias/ Capacidades	Desempeños	Evidencias de aprendizaje
Competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. Capacidades: Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Deduce información a partir de la estructura del texto, como subtítulos, títulos, etc.	- Ficha de comprensión lectora
		Criterios de evaluación
		Ficha de comprensión lectora. Mapa conceptual o esquema sobre la información del texto. Infiere e interpreta información del texto.
		Instrumento de evaluación
		Lista de cotejo

ENFOQUE TRANSVERSAL:	Intercultural
Valores	Actitudes y/o acciones observables
Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán?
Practicar con anticipación Alistar materiales	Patio de la I.E. Útiles de aseo Silbato



MOMENTOS DE LA SESIÓN:

INICIO



Ingresar al aula saludando a los estudiantes con entusiasmo.
Mostrar la portada del cuento "El Estofado del Lobo" y preguntar a los niños qué les parece el título.
¿Qué piensan que tratará el cuento?
¿Qué tipo de lobo imaginan?
¿Qué les llama la atención de la portada?
Anunciar que hoy vamos a aprender a "pensar en voz alta" mientras leemos el cuento. Explicar que esto significa que vamos a compartir nuestras ideas, lo que pensamos y sentimos al leer, y cómo el texto nos hace pensar.
Acuerdos de convivencia: Se establecen los acuerdos de convivencia que se respetarán durante la sesión, como escuchar atentamente, respetar las opiniones de los demás, levantar la mano para participar, entre otros.



DESARROLLO



Antes de la lectura:
Mostrar la portada del cuento y preguntar a los niños qué piensan que tratará el cuento.
¿Qué tipo de lobo imaginan?
¿Qué les llama la atención de la portada?
Preguntar a los niños si conocen algún cuento de lobos. ¿Cómo son los lobos en los cuentos?
Durante la lectura:
Leer el cuento en voz alta, haciendo pausas para que los niños puedan "pensar en voz alta".
Invitar a los niños a compartir sus ideas, lo que piensan y sienten al leer.
Hacer preguntas para estimular la reflexión:
¿Qué te sorprendió del cuento?
¿Qué te pareció la idea del lobo de engordar la gallina?
¿Cómo te sentiste al leer la parte en la que el lobo le lleva panqueques, rosquillas y pastel a la gallina?
¿Qué piensas del final del cuento?
Después de la lectura:
Conversar con los niños sobre el cuento.
Pedirles que dibujen o escriban un resumen del cuento.



CIERRE



- Pedir a los niños que compartan sus dibujos o resúmenes del cuento.
- Preguntarles qué les pareció la actividad de "pensar en voz alta".
 - a) ¿Cómo les ayudó a comprender mejor el cuento?
 - b) ¿Qué aprendieron sobre los lobos?

REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE:

¿Qué avances tuvieron mis estudiantes?

¿Qué dificultades tuvieron mis estudiantes?

¿Qué aprendizajes debo reforzar en la siguiente sesión?

¿Qué actividades, estrategias y materiales funcionaron y cuáles no?

LISTA DE COTEJO

Competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna Capacidades: Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.		Criterios de evaluación			
		Deduce información a partir de la estructura del texto.		Infiere e interpreta información del texto.	
Nº	Nombres y apellidos de los(as) estudiantes	Lo hace	No lo hace	Lo hace	No lo hace
01	Estudiante 1				
02	Estudiante 2				
03	Estudiante 3				
04	Estudiante 4				
05	Estudiante 5				
06	Estudiante 6				
07	Estudiante 7				
08	Estudiante 8				
09	Estudiante 9				
10	Estudiante 10				
11	Estudiante 11				
12	Estudiante 12				
13	Estudiante 13				
14	Estudiante 14				
15	Estudiante 15				
16	Estudiante 16				
17	Estudiante 17				
18	Estudiante 18				
19					
20					
21					
22					

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02



Lluvia de saberes previos

I.E.

50718 AUSARAY

Docente:

Solanita Ferro y Silverio Ttito

Grado y sección:

3° "U"

Fecha:

13/08/2024

Duración:

1 Bloque

PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

COMUNICACIÓN

Competencias/ Capacidades	Desempeños	Evidencias de aprendizaje
Competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna: Capacidades: Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Integra información ubicada en distintas partes del texto.	Participación activa en la lluvia de ideas. Respuestas orales a las preguntas del docente. Aportes a la lista de ideas en la pizarra. Criterios de evaluación Localiza información relevante en diversos tipos de textos con estructura simple. Deducir el significado de palabras, expresiones y frases con base en el contexto. Instrumento de evaluación Lista de cotejo

ENFOQUE TRANSVERSAL:	Intercultural
Valores	Actitudes y/o acciones observables
Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán?
Practicar con anticipación Alistar materiales	Patio de la I.E. Útiles de aseo Silbato



MOMENTOS DE LA SESIÓN:

INICIO



Actividad de motivación: Se muestra a los estudiantes la portada del cuento **Choco encuentra una mamá** y se les pide que describan lo que observan.

Propósito de la sesión: Explicar a los estudiantes que hoy realizarán una "lluvia de saberes previa" para activar sus conocimientos antes de leer el cuento.

Acuerdos de convivencia: Se establecen los acuerdos de convivencia que se respetarán durante la sesión, como escuchar atentamente, respetar las opiniones de los demás, levantar la mano para participar, entre otros.



DESARROLLO



Antes de la lectura:

El docente explica la estrategia de "lluvia de saberes previos" y su importancia para comprender mejor el cuento.

Se presenta el título, autor e ilustraciones del cuento.

Los estudiantes comparten todo lo que saben o piensan sobre el tema de la búsqueda de una madre, lo anotan en una ficha:

EJEMPLO DE APOYO DOCENTE A LA ACTIVACIÓN PREVIA A LA LECTURA CON ESTUDIANTES CON NIVEL INICIAL DE LECTURA

Tema:

CUADRO DE LLUVIA DE SABERES PREVIOS

"RECUERDO QUE ..."

He visto	He leído	Me han contado	Me ha pasado	Creo que	Yo creo

Se realiza una organización de las ideas, agrupando conceptos relacionados y eliminando repeticiones.

Durante la lectura:

Los estudiantes escuchan atentamente mientras el docente lee el cuento en voz alta, teniendo en cuenta las ideas y conocimientos activados durante la "lluvia de saberes previos".

El docente hace pausas para hacer preguntas y va registrando en la pizarra los aportes de los niños y fomentar la interacción entre ellos.

Después de la lectura:

Los estudiantes responden preguntas de comprensión literal, inferencial y crítica sobre el cuento en una ficha:

Preguntas de comprensión literal:

¿Quién es el personaje principal del cuento?

¿Qué estás buscando Choco al inicio del cuento?

Preguntas de comprensión inferencial:

¿Qué características crees que debería tener la mamá ideal para Choco?

Preguntas de comprensión crítica:

¿Consideras que el final del cuento es feliz para Choco? ¿Por qué?

¿Qué enseñanza o mensaje crees que quiere transmitir el cuento?

Se realiza un organizador gráfico (mapa conceptual, esquema, etc.) para sintetizar la información del cuento y relacionarla con los saberes previos activados.

Los estudiantes comparten sus reflexiones sobre cómo los conocimientos previos les ayudarían a comprender mejor el cuento.



CIERRE



- Aplicación; los estudiantes practican la estrategia de "lluvia de saberes previos" con un nuevo texto, activando sus conocimientos previos y relacionándolos con la lectura. (El zorro enamorado de la luna)

REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE:

Se realiza una reflexión grupal sobre los aprendizajes obtenidos en la sesión y la importancia de activar los conocimientos previos para mejorar la comprensión de cuentos y otros tipos de textos.

LISTA DE COTEJO

Competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna Capacidades: Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.		Criterios de evaluación			
N ^o Nombres y apellidos de los(as) estudiantes		Lo hace	No lo hace	Lo hace	No lo hace
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 03



Yo creo que en este texto voy a encontrar

I.E.

50718 AUSARAY

Docente:

Solanita Ferro y Silverio Ttito

Grado y sección:

3° "U"

Fecha:

14/08/2024

Duración:

1 Bloque

PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

COMUNICACIÓN

Competencias/ Capacidades	Desempeños	Evidencias de aprendizaje
<p>Competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna:</p> <p>Capacidades: Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.</p>	<p>Deduce información a partir de la estructura del texto, como subtítulos, títulos, etc.</p>	<p>Lista de preguntas generadas por los estudiantes.</p> <p>Criterios de evaluación</p> <p>Participa activamente en la generación de preguntas sobre el texto. Formula preguntas sobre el contenido de un texto a partir de títulos, imágenes u otras pistas.</p> <p>Instrumento de evaluación</p> <p>Lista de cotejo</p>

ENFOQUE TRANSVERSAL:	Intercultural
Valores	Actitudes y/o acciones observables
Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán?
Practicar con anticipación Alistar materiales	Patio de la I.E. Útiles de aseo Silbato



MOMENTOS DE LA SESIÓN:

INICIO



Actividad de motivación: Se muestra a los estudiantes la portada del cuento **"Una cena elegante"** encuentra una mamá y se les pide que describan lo que observan.

Propósito de la sesión: Explicar a los estudiantes que hoy realizarán una "lluvia de saberes previa" para activar sus conocimientos antes de leer el cuento.

Acuerdos de convivencia: Se establecen los acuerdos de convivencia que se respetarán durante la sesión, como escuchar atentamente, respetar las opiniones de los demás, levantar la mano para participar, entre otros.



DESARROLLO



Antes de la lectura:

Se invita a los estudiantes a realizar la técnica "Yo creo que en este texto voy a encontrar". Se les presenta el título del texto y la portada "Una cena elegante" y se resuelve la siguiente ficha:

EJEMPLO DE APOYO DOCENTE A LA ANTICIPACIÓN DE CONTENIDOS PREVIA A ESTUDIANTES CON NIVEL INICIAL DE LECTURA

Tema:

"YO CREO QUE EN ESTE TEXTO VOY A ENCONTRAR..."

Explicaciones sobre

Datos sobre

Un mensaje sobre

Los estudiantes socializan la ficha entregada.

Durante la lectura:

Se entrega a cada estudiante el texto y se les invita a leerlo de forma individual. Se les indica que presten atención a la información que responde a las preguntas y anticipaciones que se generaron en la actividad anterior.

Se organiza un diálogo en grupos pequeños para que los estudiantes compartan la información que encontraron en el texto. Se les anima a comparar sus respuestas a las preguntas y anticipaciones generadas al inicio de la sesión.

Después de la lectura:

Se invita a los estudiantes a crear un organizador gráfico con la información principal del texto. Se les puede sugerir utilizar categorías como: Características de los animales u orden en que aparecen los animales en el texto.

Los estudiantes comparten sus reflexiones sobre cómo los conocimientos previos les ayudarían a comprender mejor el cuento.



CIERRE



- Aplicación: Entregar a los estudiantes un texto con título e ilustraciones y pedirles que hagan predicciones sobre su contenido.

REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE:

Se realiza una reflexión grupal sobre los aprendizajes obtenidos en la sesión y la importancia de activar los conocimientos previos para mejorar la comprensión de cuentos y otros tipos de textos.

LISTA DE COTEJO

Competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna Capacidades: Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.		Criterios de evaluación			
		Participa activamente en la generación de preguntas sobre el texto.		Formula preguntas sobre el contenido de un texto a partir de títulos, imágenes u otras pistas	
Nº	Nombres y apellidos de los(as) estudiantes	Lo hace	No lo hace	Lo hace	No lo hace
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					

EJEMPLO DE APOYO DOCENTE A LA ANTICIPACIÓN DE CONTENIDOS PREVIA A ESTUDIANTES CON NIVEL INICIAL DE LECTURA

Tema:

"YO CREO QUE EN ESTE TEXTO VOY A ENCONTRAR..."

Explicaciones sobre

Datos sobre

Un mensaje sobre

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04



Guía de anticipación

I.E.

50718 AUSARAY

Docente:

Solanita Ferro y Silverio Ttito

Grado y sección:

3° "U"

Fecha:

15/08/2024

Duración:

1 Bloque

PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

COMUNICACIÓN		
Competencias/ Capacidades	Desempeños	Evidencias de aprendizaje
Competencia • Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna: Capacidades: • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	❖ Deduce información a partir de la estructura del texto, como subtítulos, títulos, etc.	❖ Lista de preguntas generadas por los estudiantes.
		Criterios de evaluación
		❖ Participa activamente en la generación de preguntas sobre el texto. ❖ Formula preguntas sobre el contenido de un texto a partir de títulos, imágenes u otras pistas.
		Instrumento de evaluación
		❖ Lista de cotejo

ENFOQUE TRANSVERSAL:	Intercultural
Valores	Actitudes y/o acciones observables
Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán?
<input checked="" type="checkbox"/> Practicar con anticipación <input checked="" type="checkbox"/> Alistar materiales	<input checked="" type="checkbox"/> Patio de la I.E. <input checked="" type="checkbox"/> Útiles de aseo <input checked="" type="checkbox"/> Silbato



MOMENTOS DE LA SESIÓN:

INICIO



- **Motivación:** Se presenta un video sobre “Loncheras nutritivas” y se invita a los estudiantes a compartir sus ideas. Se les pregunta: ¿Qué son las loncheras nutritivas?, ¿Qué tienen las loncheras nutritivas?, ¿Qué nos enseñan el video?
- **Propósito de la sesión:** Se presenta el propósito de la sesión: "Hoy vamos a descubrir qué son las loncheras nutritivas a través de una estrategia llamada 'Guía de anticipación'".
- **Acuerdos de convivencia:** Se establecen acuerdos de convivencia para la sesión, como escuchar atentamente a los demás, respetar los turnos de participación y compartir ideas con respeto.



DESARROLLO



Antes de la lectura:

- Pedir que observen las imágenes y que lean el título: ¿A qué se refiere? ¿Por qué se destaca la expresión “nutritivas”? ¿De qué hablará este texto? ¿Por qué se relaciona el término loncheras con el de nutritivas? ¿Se pondrán los mismos alimentos en las loncheras de los niños que viven en diferentes regiones del Perú? ¿Aprenderemos mejor si consumimos loncheras saludables?
- Presentar la guía para ser trabajada por los estudiantes.

Loncheras nutritivas	
Lee cada uno de los planteamientos propuestos por el grupo. Escribe A en la columna de la izquierda si estás de acuerdo, y D, si estás en desacuerdo. Haz lo mismo en la columna de la derecha cuando termines de leer el texto.	
Las loncheras enviadas a los escolares deben contener alimentos nutritivos.	
Lo que llevamos en la lonchera no es importante para nuestra salud, pues es una comida complementaria.	
Los dulces y golosinas pueden formar parte de nuestras loncheras.	
Las gaseosas y refrescos no deben faltar en nuestras loncheras.	
Debemos utilizar alimentos de la región para preparar loncheras saludables.	
Debemos cuidar que los alimentos que llevamos en la lonchera no se maldogren porque nos podemos enfermar.	

Durante la lectura:

- Pedirles que lean el texto, teniendo en mente sus opiniones.
- A medida que leen, los estudiantes deben pensar sobre las relaciones entre el texto y los planteamientos de la guía.
- Podemos pedir que vayan subrayando las expresiones o fragmentos que les permiten comprobar sus planteamientos iniciales.

Después de la lectura:

- Si han trabajado de manera individual, pedirles que compartan sus respuestas en grupo o parejas.
- Proponer que discutan brevemente cada planteamiento, permitir que los niños expresen el porqué de sus acuerdos o desacuerdos.
- Conducir una discusión posterior a la lectura.
- Pedir a cada estudiante que relea su respuesta inicial y que la reformule a partir de lo que aprendió en el texto.
- Animarlos para que establezcan comparaciones entre lo que fue su planteamiento inicial y la información que encontraron en el texto.

**CIERRE**

- Aplicación: Entregar a los estudiantes un texto y pedirles que realicen la misma actividad que desarrollaron en clase, pero solos.

REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE:

Se realiza una reflexión sobre la sesión, preguntando a los estudiantes: ¿Qué aprendimos hoy sobre las loncheras nutritivas?, ¿Cómo nos ayudó la guía de anticipación a preparar nuestra lectura?, ¿Qué diferencias encontraron entre sus predicciones y la información real del texto leído?

LISTA DE COTEJO

LISTA DE COTEJO					
Competencia		Criterios de evaluación			
❖ Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna Capacidades: ❖ Obtiene información del texto escrito. ❖ Infiere e interpreta información del texto escrito. ❖ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.		Participa activamente en la generación de preguntas sobre el texto.		Formula preguntas sobre el contenido de un texto a partir de títulos, imágenes u otras pistas	
N°	Nombres y apellidos de los(as) estudiantes	Lo hace	No lo hace	Lo hace	No lo hace
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					

Loncheras nutritivas

El Centro Nacional de Alimentación y Nutrición (CENAN) ha dado una serie de recomendaciones para que los padres envíen a sus hijos loncheras nutritivas y saludables.

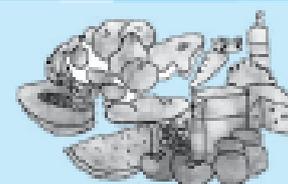
Esta institución precisa que los refrigerios escolares no deben remplazar a ninguna de las tres comidas principales del niño.

Precisa también que para que la lonchera sea nutritiva debe contener alimentos variados, que incluyan un producto de origen animal como huevo, pollo o atún, y lácteos como queso, leche o yogurt. Asimismo, un alimento energético, que puede ser pan, mermelada, cereales y alimentos que proporcionen vitaminas y minerales como jugos de fruta natural o agua.

Hay que aprovechar los recursos de la región, en la zona andina se puede enviar habas o papa sancochada, chuño (papa deshidratada), mote de maíz o trigo, charqui tostado (carne

de alpaca), entre otros, mientras que en la selva se pueden preparar refrigerios con cecina (carne de cerdo ahumada), plátano maduro, juane, zuri tostado, chifle (plátano frito), entre otros.

Se recomienda evitar enviar en las loncheras alimentos con alto contenido de azúcares agregados porque son perjudiciales para los dientes y están compuestos por "calorías vacías" (de alto valor energético y poco valor nutritivo) que pueden producir alergias o conducir al sobrepeso como chocolates, gaseosas, frutas envasadas, caramelos, chicles. Los sándwich se deben envolver en una servilleta de papel, bolsa plástica limpia o papel manteca, las frutas deben estar bien lavadas, desinfectadas y protegidas con una servilleta. El líquido que se envíe debe ser preparado con agua hervida y se deben agregar cubitos de hielo a los jugos de frutas para evitar su fermentación.



(Adaptado de <http://radio.rpp.com.pe/nutricion/aprendo-a-preparar-loncheras-nutritivas/>)

Loncheras nutritivas

Lee cada uno de los planteamientos propuestos por el grupo.

Escribe A en la columna de la izquierda si estás de acuerdo, y D, si estás en desacuerdo.

Haz lo mismo en la columna de la derecha cuando termines de leer el texto.

	Las loncheras enviadas a los escolares deben contener alimentos nutritivos.	
	Lo que llevamos en la lonchera no es importante para nuestra salud, pues es una comida complementaria.	
	Los dulces y golosinas pueden formar parte de nuestras loncheras.	
	Las gaseosas y refrescos no deben faltar en nuestras loncheras.	
	Debemos utilizar alimentos de la región para preparar loncheras saludables.	
	Debemos cuidar que los alimentos que llevamos en la lonchera no se malogren porque nos podemos enfermar.	



SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 05



Los organizadores gráficos

I.E.

50718 AUSARAY

Docente:

Solanita Ferro y Silverio Ttito

Grado y sección:

3° "U"

Fecha:

16/08/2024

Duración:

1 Bloque

PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

COMUNICACIÓN		
Competencias/ Capacidades	Desempeños	Evidencias de aprendizaje
<p>Competencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna: <p>Capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deduce características de personajes, animales, objetos y lugares, así como el significado de palabras según el contexto. 	- Ficha de comprensión lectora
		Criterios de evaluación
		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Localiza información en diversos tipos de textos con varios elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado. ❖ Construye organizadores gráficos y resúmenes para reestructurar el contenido de textos con algunos elementos complejos en su estructura.
		Instrumento de evaluación
		Lista de cotejo

ENFOQUE TRANSVERSAL:	Intercultural
Valores	Actitudes y/o acciones observables
Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán?
<input checked="" type="checkbox"/> Practicar con anticipación <input checked="" type="checkbox"/> Alistar materiales	<input checked="" type="checkbox"/> Patio de la I.E. <input checked="" type="checkbox"/> Útiles de aseo <input checked="" type="checkbox"/> Silbato



MOMENTOS DE LA SESIÓN:

INICIO

- Actividad de motivación: Mostrar a los estudiantes un mapa semántico sencillo sobre un tema conocido y preguntarles qué información les transmite.
- Propósito de la sesión: Explicar a los estudiantes que hoy aprenderán a organizar información de un texto usando mapas semánticos.
- Acuerdos de convivencia: Escuchar con atención, respetar las ideas de los demás, levantar la mano para participar.



DESARROLLO

Antes de la lectura:

- Dialogamos con los niños sobre el propósito del texto. Les participamos que habrá un segundo momento donde compartirán la información con todos los niños del aula.
- Les proponemos observar los indicios del texto (imágenes, estructura, título), luego dialogamos con ellos para elaborar hipótesis basadas en los indicios.
 - ¿Han escuchado hablar del sachá inchi?
 - ¿Qué dirá el texto sobre el sachá inchi?
 - ¿Cómo se consumirá el sachá inchi? ¿Qué propiedades tendrá?
 - ¿Para qué se habrá escrito este texto?
- Dialogamos con los niños sobre la información que ofrece el texto: ¿qué imágenes muestra?, ¿de qué región será esta planta?, etc. Anotamos en la pizarra las hipótesis sobre el contenido, el propósito y la estructura del texto.

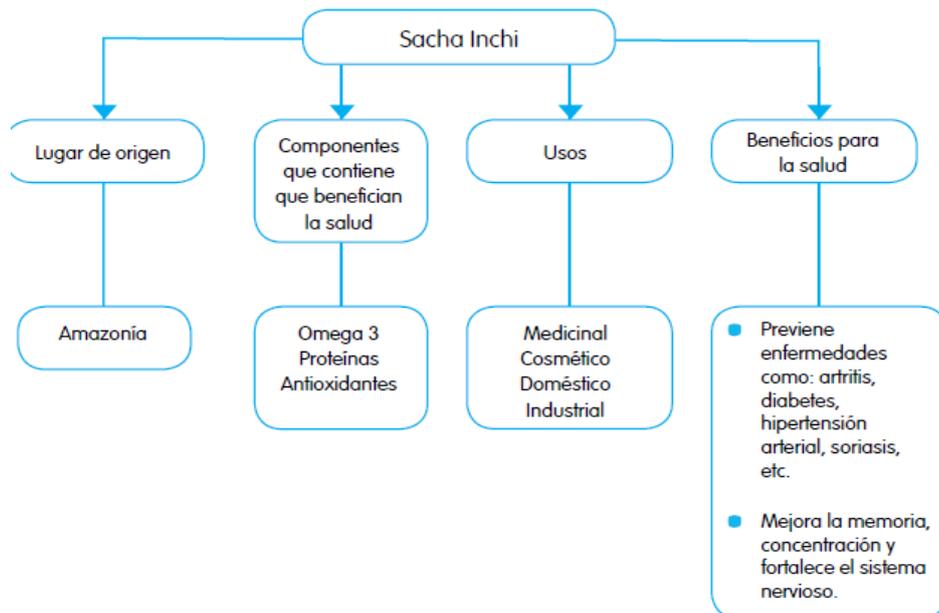
Durante la lectura:

- Pedimos a los niños que hagan una primera lectura del texto en silencio. Luego, solicitamos que realicen una relectura en voz alta, párrafo por párrafo, y que identifiquen los conceptos y términos claves. Les sugerimos que utilicen anotaciones al margen o subrayado.
- Algunos conceptos y términos claves son:
 - ❖ El sachá inchi es una planta propia de la Amazonía.
 - ❖ Fue conocido en el antiguo Perú, en las épocas preinca e inca.
 - ❖ Se descubrió que contenía Omega 3, proteínas y antioxidantes.

- ❖ Es mejor que todos los aceites de consumo doméstico utilizados actualmente.
- ❖ Sirve para prevenir una serie de enfermedades.
- Leemos cada párrafo, ubicamos las palabras clave y las subrayamos. Luego, podemos clasificarlas. Algunas palabras y conceptos clave del texto son:
 - ❖ Amazonía, preincas, incas.
 - ❖ Año 2000, fuente de proteínas, Omega 3 y antioxidantes.
 - ❖ Aceite para el consumo doméstico, industrial, cosmético y medicinal de la mejor calidad.
 - ❖ Permite mejorar la irrigación cerebral, memoria, sistema nervioso, la artritis, trombosis, hipertensión arterial, diabetes, soriasis, dificultad de concentración, colesterol, problemas cardiovasculares.

Después de la lectura:

- Escribimos las palabras clave en tiras de papel o cartulina y las colocamos en la pizarra.
- Dialogamos con los niños para establecer la ubicación de cada palabra y les pedimos que las relacionen. Debemos recordar a los niños que no existe una forma determinada de organizar la información; sin embargo, las relaciones entre los términos deben quedar claras.
- Se puede realizar un organizador como este:





CIERRE



- Con la información obtenida en el esquema, pedimos a los estudiantes que realicen una ficha técnica. Esta ficha será parte del catálogo sobre alimentos peruanos y sus beneficios para el cuidado de la salud. Los criterios de clasificación empleados en los organizadores gráficos permitirán establecer los aspectos a considerar en la ficha.

Sacha inchi

Origen: Amazonia.

Componentes que benefician la salud: Omega 3, antioxidantes, proteínas.

Usos: medicinal, industrial, doméstico, cosmético.

Beneficios para la salud:

- Previene la artritis, diabetes, hipertensión, soriasis, etc.
- Mejora la memoria y concentración, fortalece el sistema nervioso.



REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE:

- ¿Qué avances tuvieron mis estudiantes?
- ¿Qué dificultades tuvieron mis estudiantes?
- ¿Qué aprendizajes debo reforzar en la siguiente sesión?
- ¿Qué actividades, estrategias y materiales funcionaron y cuáles no?

LISTA DE COTEJO

LISTA DE COTEJO					
Competencia ❖ Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna Capacidades: ❖ Obtiene información del texto escrito. ❖ Infiere e interpreta información del texto escrito. ❖ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.		Criterios de evaluación			
		Localiza información en diversos tipos de textos con varios elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado..		Construye organizadores gráficos y resúmenes para reestructurar el contenido de textos con algunos elementos complejos en su estructura.	
N°	Nombres y apellidos de los(as) estudiantes	Lo hace	No lo hace	Lo hace	No lo hace
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					

El sacha inchi

El sacha inchi es una planta de la Amazonía peruana, hace cientos de años fue usada por las culturas preincas y por la cultura inca, como lo demuestra una cerámica encontrada en zonas mochica y chimú. El sacha inchi también llamado "maní de los incas", fue estudiado en el año 2000, ante el

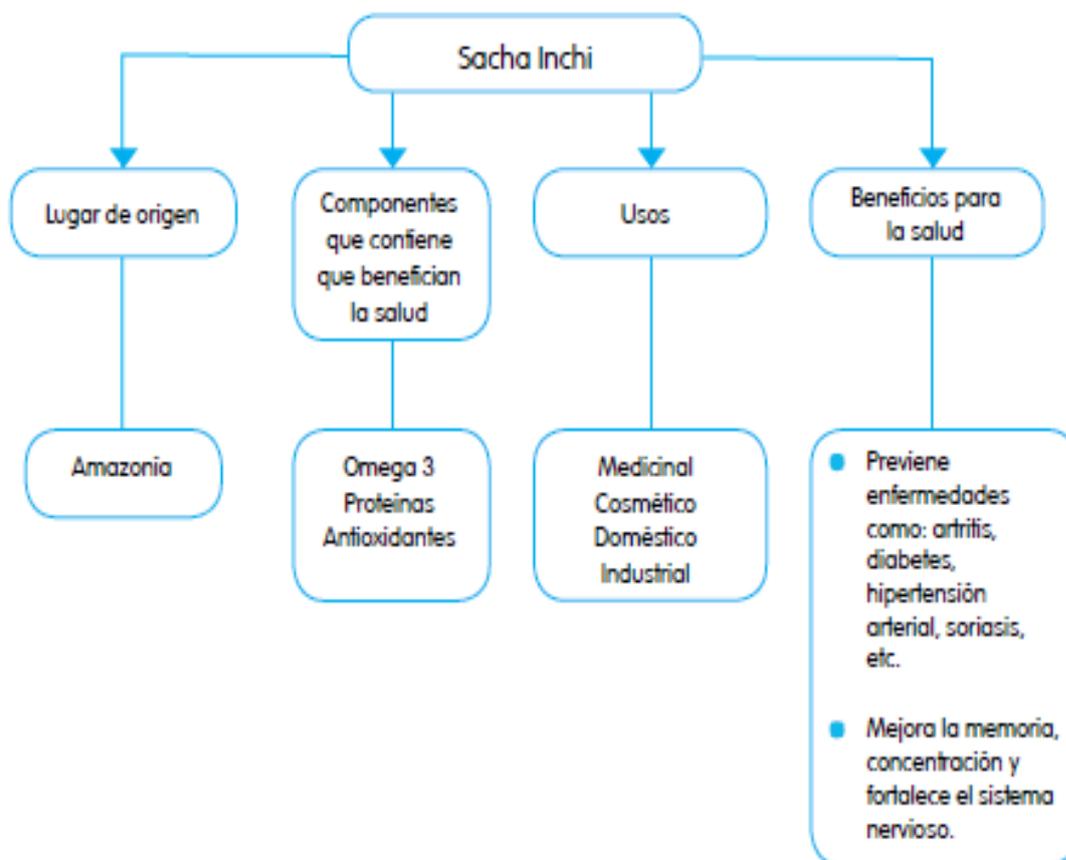


afán de encontrar una fuente del ácido graso Omega 3 que el sacha inchi no fuera de origen animal. Los estudios fueron realizados por la Universidad Nacional Agraria La Molina, ubicada en la ciudad de Lima, con el apoyo de científicos europeos. Como resultado de las investigaciones se descubrió en estas semillas la presencia de Omega 3, proteínas y una gran cantidad de antioxidantes.

Como aceite, es el mejor para consumo humano doméstico, industrial, cosmético y medicinal, pues supera a todos los aceites utilizados actualmente como los de oliva, girasol, soya, palma, maní, etc.

El consumo adecuado de Omega 3 permite mejorar la irrigación cerebral, la memoria y el sistema nervioso. También previene la artritis, la formación de placas en las arterias, la trombosis, la hipertensión arterial, la diabetes, la psoriasis, la dificultad de concentración y los trastornos de memoria. Asimismo, permite prevenir y reducir el colesterol y los problemas cardiovasculares.

(Adaptado de Leer es estar adelante, 5. Arequipa, guía pedagógica)



Sacha Inchi

Origen: Amazonía.

Componentes que benefician la salud: Omega 3, antioxidantes, proteínas.

Usos: medicinal, industrial, doméstico, cosmético.

Beneficios para la salud:

- Previene la artritis, diabetes, hipertensión, soriasis, etc.
- Mejora la memoria y concentración, fortalece el sistema nervioso.



SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 06



La estrategia representada en S-Q-A

I.E.

50718 AUSARAY

Docente:

Solanita Ferro y Silverio Ttito

Grado y sección:

3° "U"

Fecha:

19/08/2024

Duración:

1 Bloque

PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

COMUNICACIÓN		
Competencias/ Capacidades	Desempeños	Evidencias de aprendizaje
<p>Competencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. <p>Capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deduce información a partir de la estructura del texto, como subtítulos, títulos, etc. 	Ficha de SQA
		Criterios de evaluación
		<ul style="list-style-type: none"> • Deduce las características de los animales, los objetos y los lugares en un texto informativo de estructura simple, con imágenes. • Parafrasea el contenido un texto informativo con algunos elementos complejos en su estructura y vocabulario.
		Instrumento de evaluación
		Lista de cotejo

ENFOQUE TRANSVERSAL:	Intercultural
Valores	Actitudes y/o acciones observables

Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.
---------------------------------	--

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán?
<input checked="" type="checkbox"/> Practicar con anticipación <input checked="" type="checkbox"/> Alistar materiales	<input checked="" type="checkbox"/> Patio de la I.E. <input checked="" type="checkbox"/> Útiles de aseo <input checked="" type="checkbox"/> Silbato



MOMENTOS DE LA SESIÓN:

INICIO



Reflexionamos con los estudiantes sobre las siguientes preguntas: ¿dónde podemos leer información acerca de las áreas protegidas? ¿existen algún área natural protegida en nuestra comunidad?, ¿cómo se llama?

Presentamos el propósito de la sesión: leer un folleto sobre los pantanos de villa para informarnos como es y compartir la información con nuestros compañeros.

Pedimos a los niños y niñas que seleccionen una o dos de sus normas de convivencia para ponerlas en práctica durante la presente sesión.



DESARROLLO



Antes de la lectura:

- Entregamos una copia del texto a cada niño y niña, preguntamos:
 ¿han visto antes este texto? ¿dónde?
 ¿Qué tipo de texto es?
 ¿De qué tratará el texto?
 ¿Cómo se dieron cuenta?
- Entregamos una ficha conteniendo la estrategia SQA.

S ¿Qué sé sobre el tema?	Q ¿Qué quisiera saber sobre el tema?	A ¿Qué he aprendido?

- Los niños y niñas dictan sus respuestas anotadas en un papelote con el cuadro SQA para confrontarlas durante y después de la lectura.

Durante la lectura:

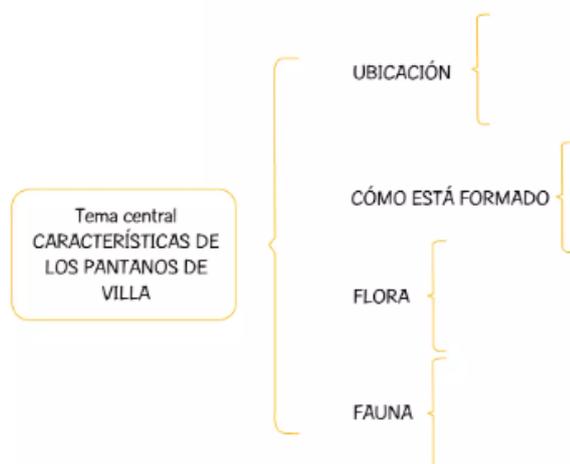
- Cada niño y niña realizan una lectura individual y silencioso.
- Preguntamos por el significado de palabras y frases que crees que son nuevas.

Después de la lectura:

Realizamos las siguientes preguntas y deben subrayar en el texto las respuestas:

- ¿De quién se habla en el texto?
- ¿Dónde está ubicado el pantano de Villa?
- ¿Cómo está formado el pantano de Villas?
- ¿Qué flora tiene los pantanos de Villa?
- ¿Qué fauna tiene los pantanos de Villa?

- Mediante grupos de pares les pedimos que completen el cuadro sinóptico:



- Les pedimos que completen el cuadro SQA, escribiendo en la columna A lo que aprendieron. Invitamos a compartir sus respuestas.



CIERRE



- Realizamos una síntesis de las actividades que realizaron para identificar las características del lugar.
- Cada niño resuelve una ficha de autoevaluación.

REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE:

- ¿Qué avances tuvieron mis estudiantes?
- ¿Qué dificultades tuvieron mis estudiantes?
- ¿Qué aprendizajes debo reforzar en la siguiente sesión?
- ¿Qué actividades, estrategias y materiales funcionaron y cuáles no?

LISTA DE COTEJO

Competencia ❖ Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna Capacidades: ❖ Obtiene información del texto escrito. ❖ Infiere e interpreta información del texto escrito. ❖ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.		Criterios de evaluación			
N°	Nombres y apellidos de los(as) estudiantes	Deduce las características de los animales, los objetos y los lugares en un texto informativo de estructura simple, con imágenes.	No lo hace	Parafrasea el contenido un texto informativo con algunos elementos complejos en su estructura y vocabulario.	No lo hace
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					

Ficha SQA

S ¿Qué sé sobre el tema?	Q ¿Qué quisiera saber sobre el tema?	A ¿Qué he aprendido?

Ficha de autoevaluación

Nombre y apellidos:.....

Al participar de la lectura:	SÍ	NO
¿Me fue fácil deducir las características de los lugares del texto leído?		
¿Centré mi atención en las características del lugar?		
¿Al leer imaginé las características del lugar del texto leído?		
¿Al leer imaginé las plantas y animales que viven allí?		
¿Expresé con mis propias palabras el contenido del texto leído?		
¿El texto leído me parece interesante?		

El Refugio de Vida Silvestre los Pantanos de Villa tiene 263 hectáreas, y es la única área protegida de la Ciudad de Lima que, por sus valores paisajísticos, biológicos y culturales, así como por su importante diversidad de aves, es reconocida como un Humedal de Importancia Internacional o Sitio Ramsar.

Historia

Los Pantanos de Villa son parte de LIMA MILENARIA. Este Humedal se formó a partir de los riachuelos, canales y drenes del sistema hidrológico del Río Rimac. El antiguo poblador del valle del Rimac aprendió a usar las aguas de estos canales para su beneficio, por lo que reforzó los bordes del actual Río Surco, logrando llevar agua de manera permanente a esta zona.

Antiguamente, los Pantanos de Villa unían el Centro de Amatampu (Morro Solar) con el Oráculo de Pachacamac. Así, se formaba una enorme llanura Verde inundada. Precisamente, el vocablo quechua "WAILLA" significa llanura verde, y este sería el origen del nombre VILLA.

Desde que los españoles ocuparon Lima, usaron los Pantanos de Villa como fundo - hacienda, construyendo canales y drenes para mantener seco el suelo. Y así se mantuvo hasta el siglo XX, siendo su último propietario el ingeniero José Antonio Lavalle. José Antonio Lavalle no sólo era un agrónomo de profesión, sino que también, tenía pasión en la crianza de caballos. Cuenta la historia, que fue este mismo José Antonio quien inspiró a Chabuca Granda a componer el famoso vals.

Refugio de Vida Silvestre
LOS PANTANOS DE VILLA

Leyenda

- Torres de observación
- Lagunas
- Sede ProVida
- Canales
- Senderos
- Vías de acceso
- Zona de ANP

Por su belleza y diversidad natural, los Pantanos de Villa ofrecen a los visitantes cinco (5) circuitos pedestres y uno acuático:

- 1.- Sendero Tradicional (45 min)
- 2.- Sendero Tablitas (10 min)
- 3.- Sendero Laguna Génesis (45 min)
- 4.- Sendero Laguna Marvillita (90 min)
- 5.- Sendero Playa (30 min)

Además, podrás solicitar los siguientes servicios:

- 1.- Guía especializado (S/20.00)
- 2.- Botes (S/12.00)
- 3.- Bicicletas (S/10.00)

Características Biológicas

Flora

Actualmente, en los Pantanos de Villa se puede identificar diferentes comunidades vegetales, como son: Totorales (*Totora - Typha domingensis*), Vega de Ciperáceas (*Junco - Scirpus americanus*), Gramadal (Gramia Salada - *Distichlis spicata*), y Zonas Arbustivas (Mangilillo - *Myrsine mangililla*).

Fauna

La fauna de los Pantanos de Villa es muy variada. Con más de 11 especies de moluscos, 54 especies de artrópodos, entre arácnidos e insectos, 5 especies de anfibios y reptiles, 11 especies de peces, y más de 200 especies de aves, entre migratorias y residentes.

- 38 Aves migratorias andinas (como los Flamencos);
- 49 Aves migratorias locales (como el Rayador);
- 53 Aves del hemisferio norte (como el Falaropo de Wilson);
- 20 Aves del Sur (como la Gaviota Capucha café);
- 49 Aves residente (como las Garzas, El Huerequeque y las Lechuzas de los Arenales).



Recomendaciones para la visita

- Venir con zapatillas y ropa cómoda
- No dejar basura en la zona de uso público. Para eso tenemos los tachos.
- Las aves necesitan tranquilidad, por lo que debemos mantener silencio durante la visita.
- Ayúdanos a mantener la infraestructura del lugar. Con esto ayudamos a proteger la fauna y flora de los Pantanos de Villa.
- Sírvese acatar las indicaciones del Guardaparque o del Guía Turístico.

GRACIAS POR TU VISITA

Contacto:

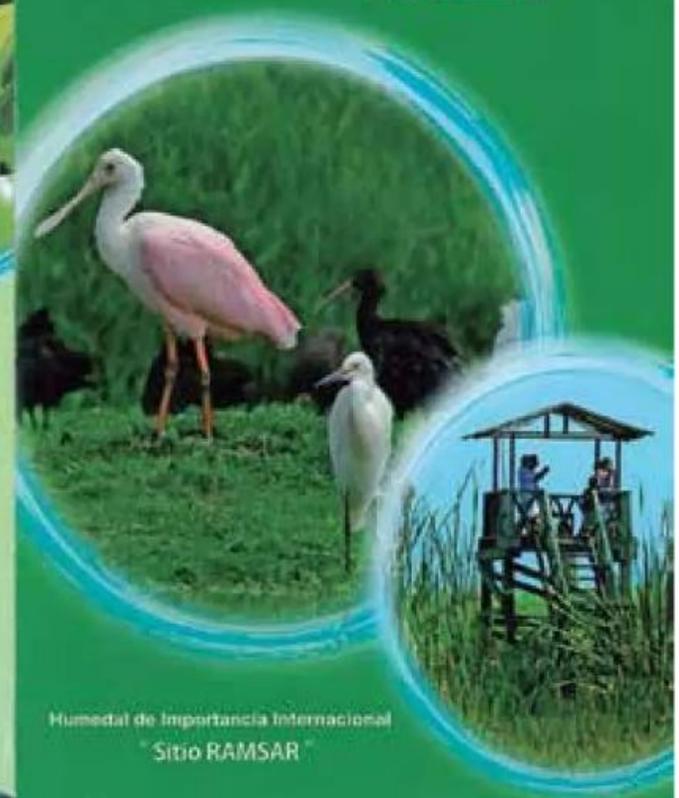
Av. Hernando Lavallo s/n
 Telf: (51 1) 254 7611
 Mail: ecojefatura.pantanosdevilla@gmail.com
<http://www.prohvilla.munlima.gob.pe>



Municipalidad Metropolitana
de Lima

Refugio de Vida Silvestre

LOS PANTANOS DE VILLA



Humedal de Importancia Internacional
"Sitio RAMSAR"



SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 07



Predecimos empleando las emociones de las ilustraciones

I.E.	50718 AUSARAY				
Docente:	Solanita Ferro y Silverio Ttito				
Grado y sección:	3° "U"	Fecha:	20/08/202	Duración:	1 Bloque

PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

COMUNICACIÓN		
Competencias/ Capacidades	Desempeños	Evidencias de aprendizaje
<p>Competencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. <p>Capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deduce información a partir de la estructura del texto, como subtítulos, títulos, etc. 	Ficha de lectura
		Criterios de evaluación
		<ul style="list-style-type: none"> • Predice el contenido de un texto a partir de las expresiones faciales que se observan en las ilustraciones.
		Instrumento de evaluación
		Lista de cotejo

ENFOQUE TRANSVERSAL:	Intercultural
Valores	Actitudes y/o acciones observables
Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán?
<input checked="" type="checkbox"/> Practicar con anticipación <input checked="" type="checkbox"/> Alistar materiales	<input checked="" type="checkbox"/> Patio de la I.E. <input checked="" type="checkbox"/> Útiles de aseo <input checked="" type="checkbox"/> Silbato



MOMENTOS DE LA SESIÓN:

INICIO



- Se inicia la sesión mostrando a los estudiantes una imagen con diferentes expresiones faciales y se les pregunta: "¿Qué emociones pueden identificar en estas imágenes?". Se promueve un diálogo para que los estudiantes expresen sus ideas y compartan sus observaciones.
- A continuación, se presenta el título de un cuento o una historia corta y se les pregunta a los estudiantes: "¿De qué creen que tratará este cuento a partir del título?". Se registran sus predicciones en la pizarra o en un papelote.
- Se comunica a los estudiantes el propósito de la sesión: "Hoy aprenderemos a predecir el contenido de un texto a partir de las expresiones faciales que se observan en las ilustraciones".
- Se establecen o se refuerzan los acuerdos de convivencia que se respetarán durante la sesión, como escuchar con atención, participar activamente y respetar las opiniones de los demás.



DESARROLLO



Antes de la lectura:

- Se presenta a los estudiantes una serie de imágenes que ilustran diferentes momentos o escenas del cuento "La abuela Micaela".
- Se les pide a los estudiantes que observen atentamente las imágenes y describan las expresiones faciales que observan en los personajes.
- Se promueve un diálogo para que los estudiantes compartan sus observaciones y expliquen cómo las expresiones faciales les ayudan a inferir sobre las emociones y los sentimientos de los personajes.
- Con base en las expresiones faciales observadas en las imágenes, se les pide a los estudiantes que predigan de qué tratará el cuento o la historia corta.
- Se registran sus predicciones en la pizarra o en un papelote.

Durante la lectura:

Lectura individual:

- Se entrega a cada estudiante el cuento o la historia corta que se utilizó para las actividades anteriores.

- Se les pide que lean el texto de forma individual y atenta, prestando atención a las emociones y los sentimientos de los personajes.

Lectura en voz alta:

- Un estudiante lee en voz alta el cuento o la historia corta mientras el resto de la clase sigue la lectura en sus propios textos.
- Se detiene la lectura en algunos momentos para que los estudiantes comenten sobre las emociones y los sentimientos de los personajes y cómo estas se relacionan con las predicciones que realizaron al inicio de la sesión.

Después de la lectura:

- Se retoman las predicciones que realizaron los estudiantes al inicio de la sesión.
- Se les pide que comparen sus predicciones con el contenido del texto y expliquen si sus predicciones fueron acertadas o no.
- Se reflexiona sobre la importancia de observar las expresiones faciales para comprender las emociones y los sentimientos de los demás.



CIERRE



- Se presenta a los estudiantes un nuevo texto sin ilustraciones y se les pide que realicen predicciones sobre su contenido a partir de las emociones que se pueden inferir del título.

REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE:

- Se realiza una reflexión final sobre la sesión, donde se destacan los aprendizajes logrados y la importancia de utilizar las expresiones faciales para predecir el contenido de un texto.
- Se invita a los estudiantes a compartir sus ideas y opiniones sobre la sesión.

LISTA DE COTEJO					
Competencia		Criterios de evaluación			
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna 		Predice el contenido de un texto a partir de las expresiones faciales que se observan en las ilustraciones.		Explica cómo las expresiones faciales les ayudan a predecir el contenido del texto	
<p>Capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Obtiene información del texto escrito. ❖ Infiere e interpreta información del texto escrito. ❖ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. 					
Nº	Nombres y apellidos de los(as) estudiantes	Lo hace	No lo hace	Lo hace	No lo hace
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					

PRINCIPALES EMOCIONES



ALEGRIA



ENFADO



TRISTEZA



SORPRESA



MIEDO

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 08



Elaboramos la ficha del personaje



I.E.	50718 AUSARAY				
Docente:	Solanita Ferro y Silverio Ttito				
Grado y sección:	3° "U"	Fecha:	21/08/2024	Duración:	1 Bloque

PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

COMUNICACIÓN		
Competencias/ Capacidades	Desempeños	Evidencias de aprendizaje
<p>Competencia</p> <ul style="list-style-type: none"> Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. <p>Capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> Deduce información a partir de la estructura del texto, como subtítulos, títulos, etc. 	<p>Ficha del personaje completada con las características y personalidad del personaje.</p> <p>Criterios de evaluación</p> <p>Identifica características de los personajes del cuento leído.</p> <p>Instrumento de evaluación</p> <p>Lista de cotejo</p>

ENFOQUE TRANSVERSAL:	Intercultural
Valores	Actitudes y/o acciones observables
Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán?
<input checked="" type="checkbox"/> Practicar con anticipación <input checked="" type="checkbox"/> Alistar materiales	<input checked="" type="checkbox"/> Patio de la I.E. <input checked="" type="checkbox"/> Útiles de aseo <input checked="" type="checkbox"/> Silbato



MOMENTOS DE LA SESIÓN:

INICIO



- Actividades de motivación: se inicia la sesión mostrando a los estudiantes una imagen de un personaje de cuento conocido. Se pregunta a los estudiantes qué saben sobre el personaje y sus características. Se les invita a imaginar cómo sería vivir una aventura con ese personaje.
- Propósito de la sesión: se comunica a los estudiantes que en esta sesión aprenderán a elaborar una ficha del personaje de un cuento. Se explica que la ficha del personaje es un documento que permite organizar la información sobre las características físicas y de personalidad de un personaje.
- Acuerdos de convivencia: se recuerda a los estudiantes los acuerdos de convivencia que se respetan en el aula, como escuchar con atención, respetar las opiniones de los demás y trabajar en equipo.



DESARROLLO



Antes de la lectura:

- Pedimos a los niños que observen las imágenes y la estructura del texto.
- Dialogamos en torno a lo que entienden y observan en el texto:
 - ¿Quiénes serán los personajes de este texto?
 - ¿Dónde se desarrolla la historia?
 - ¿Qué tipo de texto vamos a leer? ¿Cómo lo saben?
 - ¿Para qué vamos a leer este texto?
- Luego, pedimos que los niños lean el título del texto. El león y el ratón y algunos párrafos del texto; dialogamos con ellos para plantear hipótesis sobre su contenido. En una oportunidad para destacar la presencia de diálogos, guiones, oraciones exclamativas e interrogativas, para reflexionar sobre las funciones que cumplen estos elementos en el texto.

Durante la lectura:

- Podemos pedir a los niños que realicen una lectura silenciosa del texto.
- Luego propondremos a algunos niños que asuman el rol de los personajes durante la lectura en voz alta, nosotros podemos participar en el rol de narrador.
- Si lo creemos necesario, realizamos algunas pausas para formular preguntas como:

¿Qué creen que hizo el león cuando se dio cuenta de que el ratón estaba cerca de él? (tercer párrafo), ¿Qué les parece lo que hizo el ratón?

Después de la lectura:

- Dialogamos con los niños sobre los nombres de los personajes, que intervienen y las acciones que realizan.
- Promovemos la reflexión para que puedan caracterizar a los personajes. ¿Por qué el león perdonó al ratón? ¿Por qué el ratón ayudó al león? ¿Cómo el ratón? ¿Cómo era el león?
- Proponemos a los niños elaborar la ficha del personaje para ello en un lado de la ficha deben dibujar al personaje y al otro colocar los aspectos más relevantes, como el nombre, características físicas, comportamiento y relaciones con otros personajes.

Nombre del personaje:

- ¿Cómo era?
- ¿Dónde vivía?
- ¿Qué le sucedió?

- Cuando los niños hayan creado sus fichas, deben tener la oportunidad de compartirlas con sus compañeros, esto puede realizarse en pequeños grupos o con toda el aula.



CIERRE



- Se invita a un representante de cada grupo a compartir con el resto de la clase la información que completaron en la ficha del personaje.
- Se realiza una reflexión sobre la importancia de conocer las características de los personajes para comprender mejor un cuento.
- Se felicita a los estudiantes por su participación y trabajo en equipo.

REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE:

- Se realiza una reflexión final sobre la sesión, donde se destacan los aprendizajes logrados y la importancia de utilizar las expresiones faciales para predecir el contenido de un texto.
- Se invita a los estudiantes a compartir sus ideas y opiniones sobre la sesión.

LISTA DE COTEJO					
Competencia		Criterios de evaluación			
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna Capacidades: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Obtiene información del texto escrito. ❖ Infiere e interpreta información del texto escrito. ❖ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. 		Identifica características de los personajes del cuento leído.		Elaboro su ficha de personaje.	
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					

<p>Nombre del personaje:</p> <ul style="list-style-type: none">● ¿Cómo era? <input type="text"/> <ul style="list-style-type: none">● ¿Dónde vivía? <input type="text"/> <ul style="list-style-type: none">● ¿Qué le sucedió? <input type="text"/>	
---	--

Texto narrativo: fábula

El león y el ratón

El león dormía en un claro de la selva: "grrrrff pf pf pf", "grrrrff pf pf pf", "grrrrff pf pf pf", cuando pasó por ahí el ratón más juguetón de cuantos ratones había en los alrededores. [...]

El ratoncito vio al león que roncaba "grrrrff pf pf pf", "grrrrff pf pf pf", "grrrrff pf pf pf", y decidió jugarle una broma. [...]

Se acercó despacio a su oreja y gritó: [...] "¡Cuidado, que vienen los elefantes!" [...]

El león, en un instante, movió una de sus patas y atrapó al ratoncito antes de que pudiera correr a esconderse.

Entonces el ratoncito dijo:

—Señor león, le ruego que me disculpe, he sido en verdad muy desconsiderado al cortar su sueño. Y le digo algo: si usted me deja ir, yo podría ayudarlo cuando usted lo necesite.

PREP Durante la lectura

¿Crees que el león necesitará después al ratón? ¿Por qué?

—¿Y cómo es que alguien tan grande y poderoso como yo va a necesitar de alguien tan pequeño y débil como tú? **PREP**

—Uno nunca sabe —razonó nerviosamente el ratoncito.

El león lo pensó un rato mientras sostenía al ratón sobre sus afilados colmillos.

—Está bien —dijo por fin—, te voy a perdonar la vida, pero no quiero verte nunca más por aquí. [...]

Pasó el tiempo y entraron a la selva unos hombres que cazaban leones para venderlos a un zoológico.

El león estaba dormido, como casi siempre, cuando los hombres lo sorprendieron con una red que cayó sobre él, igual como si hubiera caído una telaraña sobre una mosca. [...]

El león empezó a quejarse y a rugir como nunca antes. El ratoncito [...] quiso saber qué pasaba. [...]

—¡Oh, cielos, qué horror! Mire, señor león, lo voy a ayudar a escapar mordiendo las cuerdas de la red, pero mis dienteitos no son suficientes para este trabajo, así que voy a llamar a mis amigos y familiares para que lo hagamos lo antes posible.

Los ratoncitos, venciendo el miedo al león, mordieron las cuerdas y en poco tiempo liberaron al león. [...]

Piensa en esto: si estás siempre dispuesto a ayudar a los demás, incluso sin recibir nada a cambio, los otros también te sacarán de aprietos cuando lo necesites.

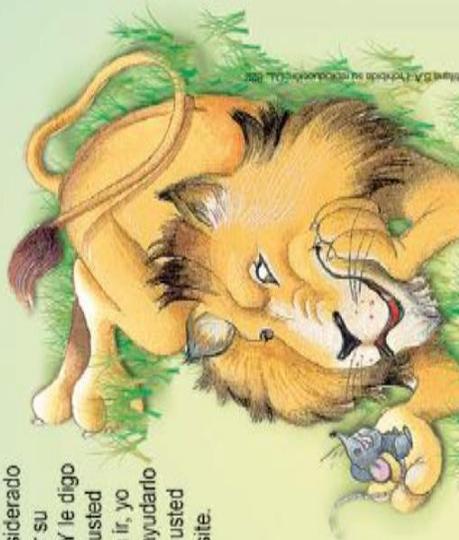
También piensa en esto: cuando quieras hacer cosas importantes, debes trabajar en equipo y de esa forma lo harás mejor y en menos tiempo.

(Edgar Allan García, *Fábulas vueltas a contar*)

Vocabulario

Claro: Lugar en el bosque que no tiene árboles.

Sacar de aprietos: Salvar de dificultades.



Realiza en voz baja una lectura oral del texto.



Sesión 09

Día 1

TALLER PARA ELABORAR UNA BITÁCORA DE LECTURA

I.E.	50718 AUSARAY				
Docente:	Solanita Ferro y Silverio Ttito				
Grado y	3° "U"	Fecha:	22/08/202	Duración	1 Bloque

PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

COMUNICACIÓN		
Competencias/ Capacidades	Desempeños	Evidencias de aprendizaje
<p>Competencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. <p>Capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deduce información a partir de la estructura del texto, como subtítulos, títulos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta una bitácora de lectura bien organizada y con una escritura legible.
		<p>Criterios de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica las características físicas y de personalidad de los personajes de un cuento. • Elabora una bitácora de lectura, incluyendo sus opiniones, interpretaciones y reflexiones sobre el cuento leído.
		<p>Instrumento de evaluación</p>
		<p>Lista de cotejo</p>

ENFOQUE TRANSVERSAL:	Intercultural
Valores	Actitudes y/o acciones observables
Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán?
<input checked="" type="checkbox"/> Practicar con anticipación <input checked="" type="checkbox"/> Alistar materiales	<input checked="" type="checkbox"/> Patio de la I.E. <input checked="" type="checkbox"/> Útiles de aseo <input checked="" type="checkbox"/> Silbato

ACTIVIDADES DEL TALLER:



- Explicamos que es una bitácora de lectura

¿Qué es una bitácora de lectura?

Es una especie de diario personal, en el que se registran las ideas, emociones e intereses, así como las comprensiones, interpretaciones y reflexiones que surgen de cada lectura.

En la bitácora, se pueden realizar las siguientes actividades:

- Dibujar y colocar imágenes que se relacionan con el libro leído.
- Anotar el título, el nombre del autor y del ilustrador, así como otros datos que se consideren importantes.
- Describir cómo fue la experiencia con el texto leído, las emociones que se suscitan, así como recomendaciones para que otras personas lo lean, señalando los aspectos que les hayan parecido más significativos.



¿Cómo elaborar el soporte de la bitácora de lectura?

Para acompañar a tus estudiantes en la elaboración del soporte de la bitácora de lectura, toma en cuenta los siguientes pasos:

- Paso 1. Pídeles que usen un cuaderno de apuntes o block de notas que tengan a su alcance.
- Paso 2. Indícales que coloquen su nombre en la portada. Pueden incorporar una frase creativa y motivadora relacionada con la lectura.

- Paso 3. Solicítales que diseñen y elaboren una carátula creativa en la primera página. Luego, diles que escriban sus datos personales, como nombre completo, nombre de la institución educativa, grado y sección.



- Indicamos que mañana continuaremos con el trabajo y que lean el texto que se escogió para elaborar la bitácora de lectura

Sesión 10

Día 2

TALLER PARA ELABORAR UNA BITÁCORA DE LECTURA

I.E.	50718 AUSARAY				
Docente:	Solanita Ferro y Silverio Ttito				
Grado y	3° "U"	Fecha:	23/08/2024	Duración	1 Bloque

PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

COMUNICACIÓN		
Competencias/ Capacidades	Desempeños	Evidencias de aprendizaje
<p>Competencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. <p>Capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deduce información a partir de la estructura del texto, como subtítulos, títulos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta una bitácora de lectura bien organizada y con una escritura legible.
		<p>Criterios de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica las características físicas y de personalidad de los personajes de un cuento. • Elabora una bitácora de lectura, incluyendo sus opiniones, interpretaciones y reflexiones sobre el cuento leído.
		<p>Instrumento de evaluación</p>
		<p>Lista de cotejo</p>

ENFOQUE TRANSVERSAL:	Intercultural
-----------------------------	----------------------

Valores	Actitudes y/o acciones observables
Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán?
<input checked="" type="checkbox"/> Practicar con anticipación <input checked="" type="checkbox"/> Alistar materiales	<input checked="" type="checkbox"/> Patio de la I.E. <input checked="" type="checkbox"/> Útiles de aseo <input checked="" type="checkbox"/> Silbato

ACTIVIDADES DEL TALLER:



- Explicamos que hoy completaremos nuestra bitácora de lectura y que necesitamos toda su atención



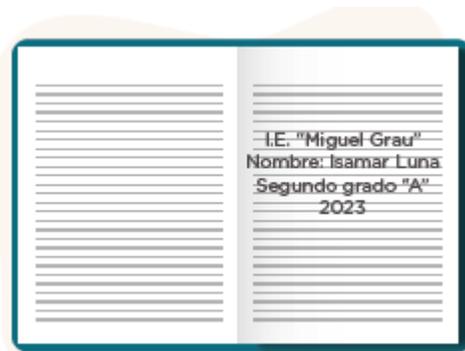
¿Cómo trabajar la bitácora de lectura?

Pasos para escribir en la bitácora de lectura:

- Seleccionar un libro con tus estudiantes de la biblioteca escolar sugerencia “Intimpa, árbol del sol”.
- Lee en voz alta 3 para tus estudiantes, así leerán a través de ti. Previamente, revisa el libro y piensa en las posibles preguntas que realizarás para asegurar la comprensión del texto. Cuando vas a leer para los niños:

Presenta el propósito de la lectura.	Promueve las anticipaciones a partir de los indicios del texto.	Presenta el libro mostrando los datos de la portada.	Lee en voz alta mostrando el texto y las imágenes.
--------------------------------------	---	--	--

c) Crea la portada de la Bitácora de Lectura y en la carátula de la bitácora coloca los datos principales y un lema referente a la lectura:



d) Registrar los datos del libro leído. Pide a tus estudiantes que en la bitácora escriban el título, el nombre del autor y del ilustrador, así como otros datos que consideres importantes. Además, pídeles que coloquen la fecha en que leyeron el libro y motívalos a



dibujar alguna escena que haya llamado su atención. De esta manera, dejarán las “huellas” de su experiencia de lectura.

e) Registro de la comprensión e interpretación de lo leído considerando las siguientes preguntas:

<p>Título: Mi mantita linda</p>  <p>Autor: Ministerio de Educación Compiladora: Cucha del Águila Ilustradora: Natalí Sejuro Fecha de lectura: 20/05/2023</p>	<p>El libro trata de:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>¿Cómo era la mantita?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Lo que más me llamó la atención del libro es:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--	---



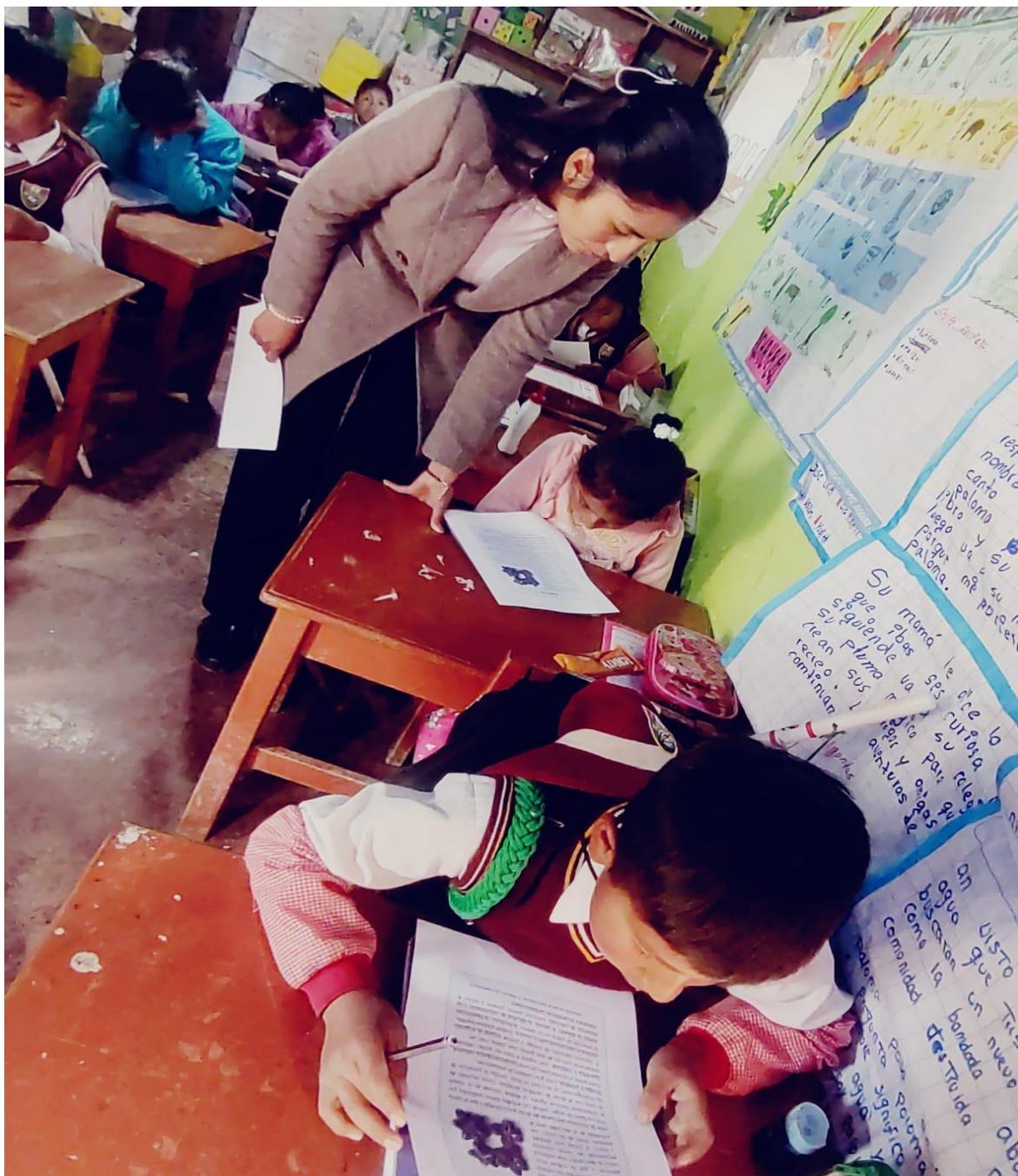
- Se invita a todos los estudiantes a compartir con el resto de la clase su bitácora de lectura.
- Se realiza una reflexión sobre la importancia de elaborar una bitácora de lectura.
- Se felicita a los estudiantes por su participación y trabajo en equipo.

LISTA DE COTEJO					
Competencia		Criterios de evaluación			
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna <p>Capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Obtiene información del texto escrito. ❖ Infiere e interpreta información del texto escrito. ❖ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. 		Identifica características de los personajes del cuento leído.		Elaboro su bitácora de lectura.	
Nº	Nombres y apellidos de los(as) estudiantes	Lo hace	No lo hace	Lo hace	No lo hace
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					

j) Panel fotográfico**Foto 1**

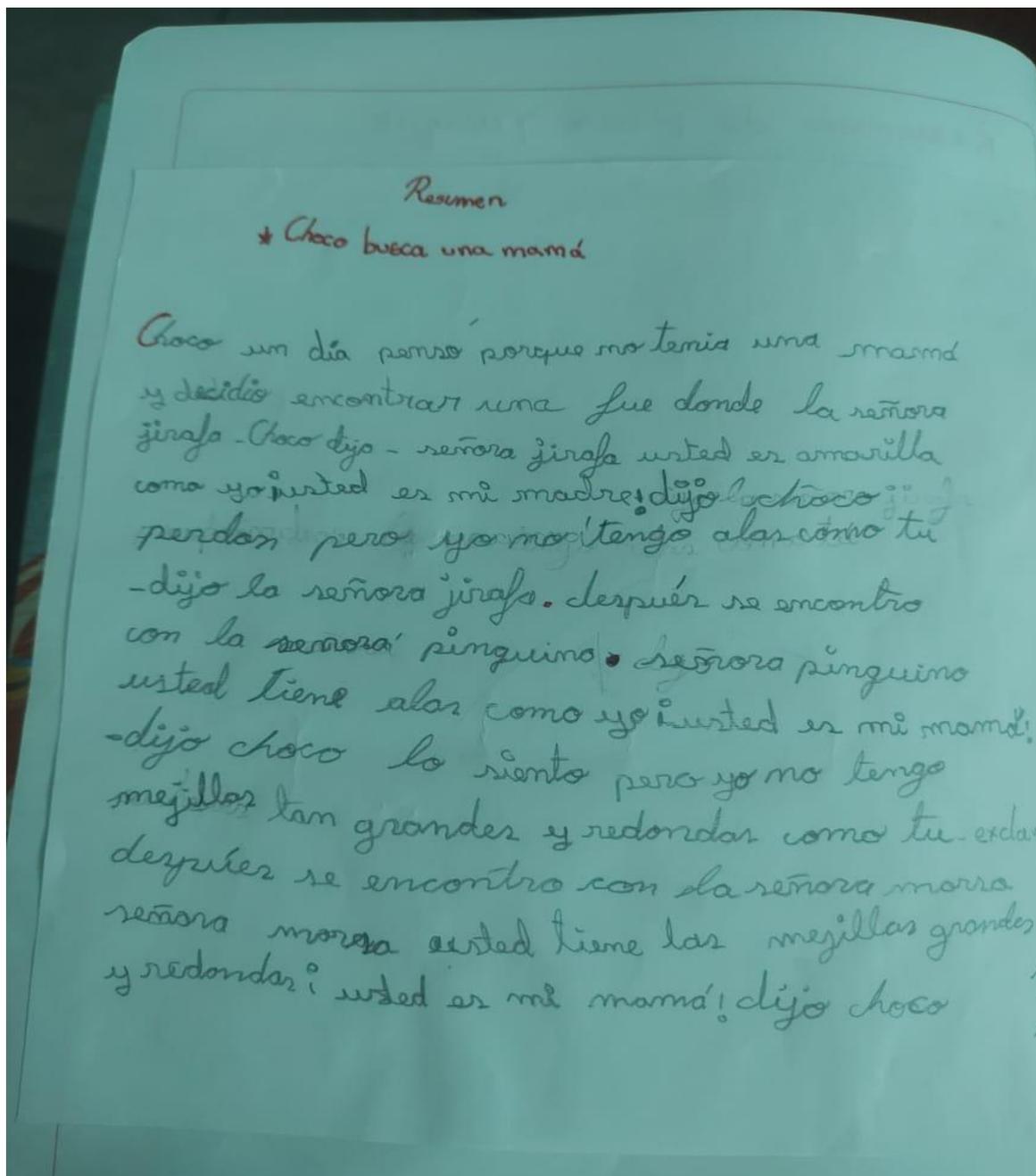
Aplicando el instrumento de investigación a los niños del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

Foto 2



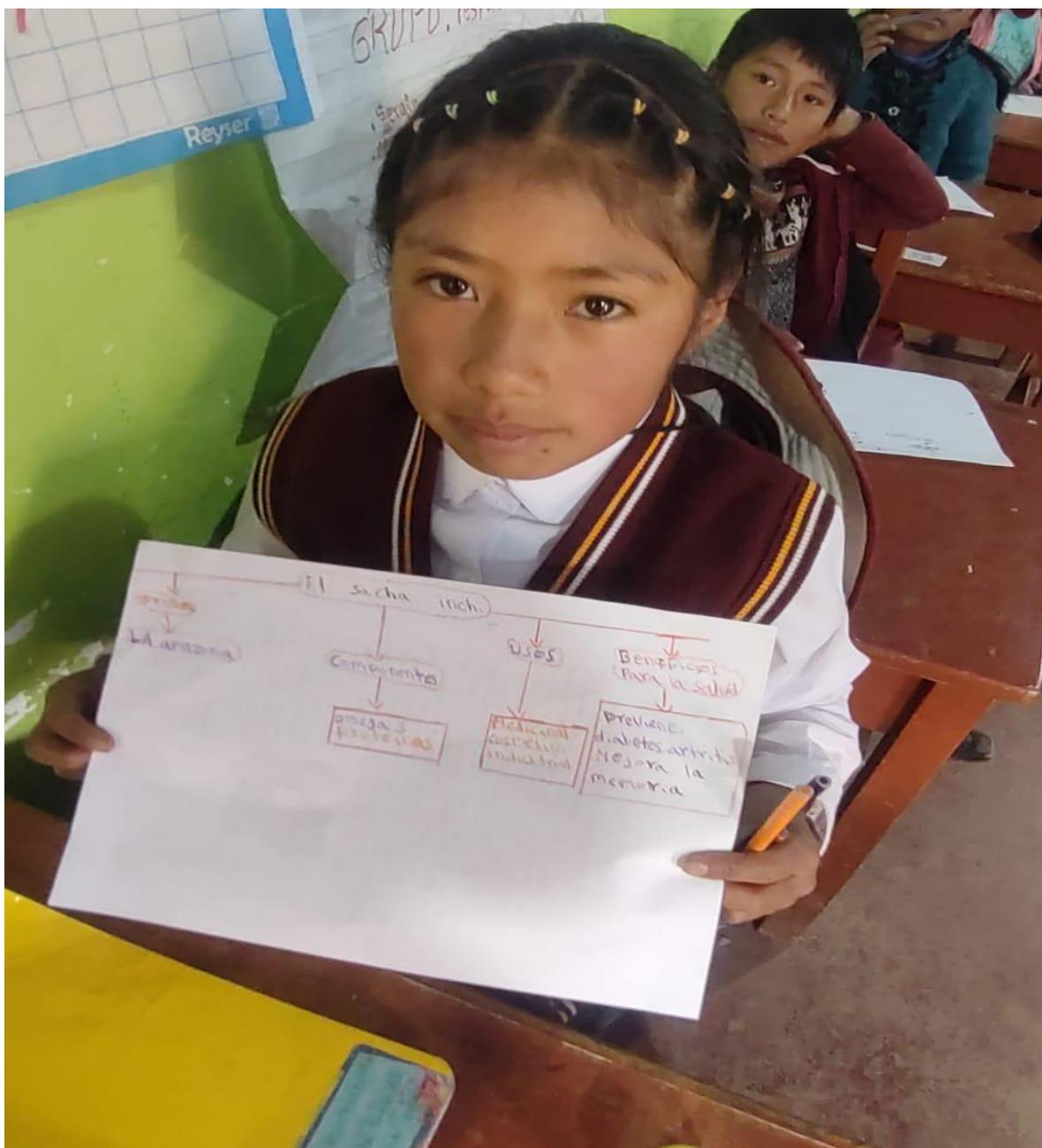
Aplicando el instrumento de investigación a los niños del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

Foto 3



Evidencias de las sesiones aplicadas a los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.

Foto 5



Evidencias de las sesiones aplicadas a los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la institución educativa N° 50718 de Ausaray 2024.