

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO  
“MANUEL GONZÁLEZ PRADA”  
VILLA EL SALVADOR**



**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

**“APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE MACRORREGLAS DE ADICIÓN  
PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE  
TERCERO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA IE. 7091- REPÚBLICA DEL  
PERÚ DEL DISTRITO VILLA EL SALVADOR-UGEL 01, 2019”**

**ELABORADO POR:**

YATACO MAGALLANES, MARÍA YSABEL

VARGAS CALDERÓN, VERÓNICA

**PARA OPTAR EL TÍTULO DE:**

PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA  
(COMUNICACIÓN)

**LIMA – PERÚ**

**2019**

## **Dedicatoria**

*A nuestros queridos padres por su apoyo constante y profuso que contribuye apremiantemente a nuestro desarrollo personal y profesional.*

Verónica y María

## ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	5
<b>CAPÍTULO I: ÁREA PROBLEMÁTICA</b>	
1.1 Planteamiento del problema	7
1.2 Problema general y específicos	9
1.3 Justificación de la investigación	10
<b>CAPÍTULO II: FORMULACIÓN DE OBJETIVOS</b>	
2.1 Objetivo General	12
2.2 Objetivos Específicos	12
<b>CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO</b>	
3.1 Antecedentes de la investigación	13
3.2 Bases teóricas	15
<b>CAPÍTULO IV: HIPÓTESIS Y VARIABLES</b>	
4.1 Hipótesis general	25
4.2 Hipótesis específicas	25
4.3 Sistema de variables, operacionalización	26
<b>CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
5.1 Nivel y Diseño de la investigación	28
5.2 Población y muestra	29
5.3 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	29
5.4 Método de análisis de datos	30

<b>CAPÍTULO VI: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	
6.1 Análisis de los resultados	31
6.2 Discusión de los resultados	42
<b>CONCLUSIONES</b>	44
<b>RECOMENDACIONES</b>	45
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	46
<b>ANEXOS</b>	49
• Matriz de Consistencia	
• Instrumento de Recolección de Información	
• Autorización de Aplicación de Instrumento	
• Evidencias del trabajo de campo	

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal determinar la eficacia de la aplicación de la Estrategia de Macrorreglas de Adición para mejorar la capacidad de comprensión de textos escritos mediante la aplicación de Sesiones de Aprendizaje innovadoras que ayude al profesor a mejorar el nivel de comprensión lectora de los alumnos del Tercer Grado de Educación Secundaria; asimismo, incentivar y desarrollar el hábito de la lectura en los alumnos en función a los niveles de comprensión lectora. Cabe resaltar que la investigación surge como consecuencia de las experiencias vividas en nuestra práctica profesional con los estudiantes de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador.

Por otro lado, se presenta como respuesta al programa de Movilización Nacional por la Comprensión Lectora, ya que en los últimos años, las evaluaciones ECE y PISA aplicadas por el Ministerio de Educación a los alumnos del Segundo Grado de Educación Secundaria en el Área de Comunicación, arrojaron un bajo índice respecto de los niveles del logro en Lectura.

La institución educativa 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador enfrenta una serie de éxitos y también algunas dificultades en el proceso de desarrollo de competencias comunicativas, evidenciándose esto en los estudiantes del nivel secundaria. Ante dicha realidad, el presente trabajo de investigación propone alternativas de solución a un serio problema como es el de los bajos niveles del logro en comprensión lectora.

La presente tesis se divide en seis capítulos:

El primer capítulo describe el Área Problemática, trata acerca del planteamiento del problema, el problema general y problemas específicos, la justificación de la investigación y la factibilidad de la ejecución.

El segundo capítulo precisa la Formulación de los Objetivos, en donde se detalla el objetivo general y los objetivos específicos de nuestra investigación.

En el tercer capítulo detallamos el Marco Teórico, donde se precisan los antecedentes de la investigación, las bases teóricas y definiciones de términos operacionales referidos a la comprensión lectora y sus niveles.

En el cuarto capítulo se identifica La Hipótesis y las Variables de la investigación, detallando la hipótesis general e hipótesis específicas, sistemas de variables e indicadores.

El quinto capítulo comprende la Metodología de la Investigación, desde el tipo, nivel y método de la investigación; así como la población, muestra y diseño de investigación; y por último las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

El sexto capítulo trata sobre el Análisis y Discusión de Resultados, en donde se interpretan los resultados de la investigación y luego se efectúa la Discusión de los mismos desde una perspectiva crítica y pedagógica.

Finalmente, precisamos las Conclusiones, las Recomendaciones y las Referencias bibliográficas que se han consultado para elaborar el presente trabajo de investigación. Asimismo, presentamos los Anexos que contienen la Matriz de consistencia, el Instrumento de Recolección de Información, la Autorización de Aplicación de Instrumentos y Evidencias de trabajo de campo.

# **CAPÍTULO I**

## **ÁREA PROBLEMÁTICA**

### **1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Las competencias comunicativas, y en especial la de comprensión lectora, se han convertido en este mundo globalizado, caracterizado por nuevas demandas sociales y educativas, en el soporte insoslayable de la formación personal, profesional y social. En este sentido, hablar de lectura es hablar de un verdadero problema para los países del mundo y en particular para los latinoamericanos, tal como lo revelan los resultados de las evaluaciones internacionales que ubican a los países de la región en los últimos lugares.

En lo referido específicamente a la comprensión lectora, la evaluación internacional del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) del año 2015 y la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), aplicada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación en el año 2016, coinciden en señalar que en el ámbito nacional, solo el 15 % de estudiantes del segundo grado del nivel secundario saben leer satisfactoriamente, es decir, nuestros estudiantes mayoritariamente no saben obtener información, interpretar y reflexionar críticamente sobre el contenido textual. Ante esta situación adversa, los gobiernos de turno y específicamente el Ministerio de Educación (MINEDU) han implementado acciones estratégicas de capacitación docente y otras acciones estratégicas de mejora. Sin embargo, a pesar de la ejecución de estos programas, hasta la actualidad no hay avances significativos.

De acuerdo con los niveles de análisis de la ECE 2016, a nivel nacional, el nivel del rendimiento escolar en comprensión lectora, en Segundo Grado de secundaria, es solo del 14,3% en el nivel Satisfactorio, mientras que el 20,5% de los estudiantes se ubica en el nivel Previo al inicio. Por su parte, en la región Lima Metropolitana, el nivel del rendimiento en comprensión lectora es solo del 21,9% en el nivel Satisfactorio, mientras que el 8,6% se ubica en el nivel Previo al inicio.

En la institución educativa 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador, ubicada en Lima, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes no difiere de la situación regional y nacional. El contexto situacional actual de la institución educativa evidencia el desarrollo de Estrategias con débil efectividad para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del nivel secundaria, especialmente, en estudiantes del Tercero grado. El hecho de que la gran mayoría de nuestros estudiantes no pueden alcanzar el nivel Satisfactorio de comprensión lectora significa que tiene serias dificultades para emplear la lectura como herramienta eficiente para incorporar información significativa que les permita ampliar sus conocimientos y seguir desarrollando sus competencias en otras áreas curriculares.

Por otra parte, si la mayoría de estudiantes se encuentra en esta situación, la causa no debe limitarse a dificultades individuales. Las estadísticas también revelan que existen instituciones educativas tanto rurales como públicas de zona urbana, incluso en regiones y zonas de alto índice de pobreza, que exhiben un buen rendimiento. Si bien es cierto son las menos, su sola existencia demuestra que las dificultades propias de determinados contextos sociales y económicos no son una causa determinante de este bajo rendimiento.

El análisis anterior, nos obliga a indagar las explicaciones de este resultado adverso en el propio sistema educativo donde encontramos diversas causas como el referido a la calidad de la gestión institucional, el nivel de participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos, la calidad de la infraestructura educativa, los recursos educativos imprescindibles, la calidad del desempeño docente, entre otras.

Sin embargo, entre las causas descritas y otras más que podemos enumerar, el desempeño docente es uno de los factores que se debe asumir con especial atención, puesto que, el limitado manejo de Estrategias adecuadas en el proceso



de enseñanza y aprendizaje aparece con singular notoriedad en los diagnósticos sobre el bajo nivel de comprensión lectora en los estudiantes.

En este marco, el presente trabajo de investigación, a partir de la propuesta de la aplicación de la Estrategia de las Macrorreglas de Adición, pretende contribuir decisivamente en este propósito pedagógico de mejorar la competencia de comprensión lectora de nuestros estudiantes.

## **1.2 PROBLEMA GENERAL Y ESPECÍFICOS**

### **Problema General**

El problema del presente trabajo de investigación queda enunciado con la siguiente interrogante:

¿Cuál es el efecto de la Estrategia de Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019?

### **Problemas Específicos**

- ¿Cuál es el efecto de la Estrategia de Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel literal de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019?
- ¿Cuál es el efecto de la Estrategia de Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel inferencial de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019?
- ¿Cuál es el efecto de la Estrategia de Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel crítico de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019?

### **1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

#### Justificación Educativa

La problemática planteada en relación a los niveles de comprensión lectora se fundamenta en los siguientes hechos:

Constituye un problema prioritario que está afectando a la población estudiantil de educación secundaria, que tiene implicancias en su aprendizaje, y se justifica ante la necesidad de asumir los objetivos del Plan de Mejora Institucional que permita desarrollar el nivel literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora.

La presente investigación nos ayudaría a enfrentar retos, detectar y dar solución oportuna a problemas como el bajo nivel de comprensión lectora que poseen los alumnos de Tercero Grado de Secundaria.

Además con el planteamiento en la metodología de Estrategias y técnicas en el desarrollo de la comprensión lectora se evitaría la deserción escolar y mejoraríamos la calidad del proceso enseñanza- aprendizaje en la IE 7091- República del Perú del distrito de Villa El Salvador y, por ende, en el sistema educativo nacional ; esto debido a que las Estrategias de lectura en la mayoría de los casos se lleva de manera mecánica, dejando de lado el análisis e interpretación y la valoración crítica de la lectura; además, se busca que los estudiantes reflexionen sobre el significado que encierran, asumiendo una actitud crítica y constructiva .

#### Justificación Social

La investigación desde el punto de vista social pretende sensibilizar y concientizar a los docentes del nivel secundario en torno a que la actualización pedagógica constante mejora la calidad de enseñanza -aprendizaje y plantea Estrategias y técnicas acordes con la nueva propuesta y demanda educativa sociocultural plasmados en el perfil de egreso del estudiante del nivel secundario patente en el nuevo Currículo Nacional.

## Justificación Legal

Los principales dispositivos legales que sirven de sustento para el desarrollo del proyecto de investigación son los siguientes:

- a) Constitución Política del Perú- 1993
- b) Ley General de Educación N° 28044
- c) Ley de Reforma Magisterial N° 29944
- d) Reglamento de Institutos Superiores Pedagógicos y Escuelas Superiores de Formación Docente. D.S. 023 – 2001 – ED
- e) Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes N° 30512
- d) Reglamento General Del I.S.P.P. " Manuel González Prada". Capítulo III, del Régimen Académico

## **CAPÍTULO II**

### **FORMULACIÓN DE OBJETIVOS**

#### **2.1 Objetivo General**

Determinar la influencia de la Estrategia de Macrorreglas de Adición en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019.

#### **2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar el efecto de la Estrategia de Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel literal de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019.
- Identificar el efecto de la Estrategia de Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel inferencial de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019.
- Identificar el efecto de la Estrategia de Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel crítico de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019.

## CAPÍTULO III

### MARCO TEÓRICO

#### 3.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Entre los estudios desarrollados acerca de las variables de la presente investigación en los ámbitos internacional y nacional se presentan los siguientes antecedentes:

Restrepo (2014). *Aplicación de macrorreglas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica*. Tesis doctoral. Medellín, Colombia. Concluye que la aplicación de las macrorreglas de supresión, generalización y construcción, (propuesta del lingüista holandés T.A. Van Dijk, favorecen significativamente la competencia de comprensión lectora en los estudiantes de educación básica. No obstante, el solo hecho de aplicar las macrorreglas de Van Dijk en la investigación de Restrepo, contradice el nivel y rigor de estudio que debe poseer una tesis del grado de Doctor.

Díaz (2015). *Fundamentación teórica de los aportes de Van Dijk en el tratamiento de la comprensión de textos escritos para mejorar el rendimiento académico en la educación primaria*. Tesis de maestría. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba. Concluye que la comprensión lectora se ve favorecida y como consecuencia de esta incidencia positiva se evidencia un mejor nivel del rendimiento escolar en las diversas asignaturas. Sin embargo, reducir la

influencia de la lectura solo al rendimiento académico, implica soslayar su incidencia favorable en la formación integral de la personalidad del estudiante.

Zegarra (2015). *Mejora de mi práctica pedagógica aplicando la Estrategia de las macrorreglas en la identificación del tema y la idea principal para favorecer el logro de la competencia de comprensión de textos escritos en los estudiantes del tercer grado "A" de Educación secundaria de la institución educativa "Miguel Grau Seminario" del distrito de Lurín perteneciente a la Ugel 01*. Tesis de Segunda Especialidad. Concluye que aplicar las sesiones de enseñanza aprendizaje desarrollando la Estrategia de las macrorreglas en la identificación del tema y la idea principal, utilizando situaciones del contexto, permite que los estudiantes formulen preguntas para identificar o deducir el tema y la idea principal, aplicando la supresión, generalización o construcción de acuerdo a la naturaleza del texto y por ende, promueve el logro de la competencia de comprensión de textos escritos. No obstante, es muy importante la autorreflexión de la práctica pedagógica y de las funciones que compete al buen desempeño docente, ya que permite estar en constante investigación acción para superar y corregir las dificultades, así como generar experiencia y confianza al reconocer las fortalezas dentro de la práctica pedagógica.

Sánchez (2014). *Aplicación de un programa de Estrategias de macrorreglas para elevar el nivel de comprensión lectora y producción textual en los alumnos del tercer grado de Educación Primaria del Centro Educativo César Vallejo N° 10925. Chiclayo, 2003*. Tesis de licenciatura. Plantea que al implementar este programa, los alumnos lograron potenciar sus capacidades comprensivas y productivas, internalizando las Estrategias y haciendo uso de ellas en cada sesión de lectura y escritura. Sin embargo, la aplicación de todo un programa solo de Estrategias de macrorreglas para la comprensión y producción de textos no es lo suficiente, considerando que el desarrollo de ambas competencias necesita de otras Estrategias cognitivas y metacognitivas que complementen significativamente el propósito de la investigación.

Añamuro y Bravo (2016). *Estudio sobre los logros alcanzados en los dominios de la lectura y escritura por los alumnos que culminaron el primer ciclo de*

*educación básica correspondiente a tres centros educativos estatales de la USE 03 de Lima en el año 2001.* Tesis de Licenciatura. La investigación pretendió indagar sobre los logros alcanzados en lectura y escritura en educación primaria y sobre la relación existente entre la aplicación de los programas curriculares de articulación y las Estrategias para la comprensión lectora. Los investigadores concluyeron que en los tres centros estatales a través de las pruebas aplicadas, se encontró un mejor nivel de comprensión lectora; en cambio, en producción de textos escritos los estudiantes se mantuvieron en su rendimiento académico. En este sentido, el solo hecho de usar Estrategias para la comprensión lectora no garantiza la mejora en la escritura, puesto que esta competencia requiere de otros procesos cognitivos enmarcados en las etapas de planificación, textualización, revisión y corrección del texto.

### **3.2 BASES TEÓRICAS**

#### **Comprensión lectora**

Para proceder a desarrollar el presupuesto teórico-científico de la presente variable, es imprescindible precisar los modelos teóricos, a partir de los cuales se abordará el estudio de esta competencia comunicativa.

#### **Modelo interactivo de la lectura**

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Goodman (1982) es el líder del modelo psicolingüístico. Este parte de los siguientes supuestos:

- La lectura es un proceso del lenguaje.
- Los lectores son usuarios del lenguaje.
- Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.

Nada de lo que hacen los lectores es accidental, todo es el resultado de su interacción con el texto (Citado en Dubois, p.10).

Smith (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" (Citado en Dubois, p. 11). Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich y Pittelman (1991) afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa" (p.10). Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Dubois (1991) afirma que: "el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él" (p.11).

Heimlich y Pittelman (1991), apuntan que "la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas". Y se preguntarán, ¿qué es un esquema? Según Rumelhart (1980), un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria. Hay diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento otros; eventos, secuencia de eventos, acciones, etc.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un



esquema, según la definen sus teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende.

De este modo, el lector logra comprender un texto solo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente (Heimlich y Pittelman, 1991).

### **Modelo transaccional de la lectura**

Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro *El lector, el texto, el poema*. Rosenblatt adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto (Dubois, 1991). Dice Rosenblatt al respecto: "Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un "poema" (1985, p.67).

Para Rosenblatt (1978), la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página.

La diferencia que existe entre la teoría transaccional y la interactiva es que para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. Él considera que el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los individuos que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma.

### **¿Qué se entiende por comprensión lectora?**

Según el Ministerio de Educación (2013), que asume el modelo interactivo y el transaccional, la comprensión de textos escritos o comprensión lectora consiste en otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto. Este proceso incluye Estrategias para identificar la información relevante, hacer inferencias, obtener conclusiones, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso lector con la finalidad de autorregularlo. Asimismo, en el fascículo Rutas del Aprendizaje el Ministerio de Educación propone como competencia de comprensión de textos escritos: Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.

En este sentido, un buen lector establece un propósito personal para realizar la lectura y, al mismo tiempo, va activando los conocimientos previos que posee y que son relevantes al texto que va a leer. Toma decisiones en relación a cómo, dónde y cuándo tiempo dispondrá para realizar la lectura, dependiendo de su propósito, y de las características físicas y formales del texto. Simultáneamente, habrá ido realizando predicciones acerca del contenido del texto, apoyándose, tanto en lo que puede ver a simple vista, como en lo que ya sabe acerca del texto.

Luego decodifica con rapidez y precisión, es decir, leer fluidamente. A medida que va leyendo, confirma o descarta sus predicciones y realiza nuevas predicciones acerca del contenido del texto. Además, va realizando inferencias

conscientes, “rellenado” información que falte en el texto, así como el significado de palabras que no comprende. Realiza interpretaciones conectando diferentes ideas que se encuentran en diferentes partes del texto, y va formándose una idea personal acerca del mismo, siendo capaz de hacer un resumen del contenido central del texto.

Al finalizar la lectura, el lector sigue activo: relee partes que considera importantes y que no comprendió muy bien, puede sacar notas de lo que considere relevante, hacer un resumen, reflexionar sobre el contenido de lo leído, pensar en otros textos que contienen ideas semejantes o contradictorias a las que acaba de leer, en fin, decide qué hacer con el texto: lo guarda, lo deja a mano, lo pasa, lo presta o simplemente se deshace de él. Esto dependerá de los sentimientos que el texto haya generado en él: lo emocionó, lo aburrió, le abrió luces sobre el tema, lo enojó; etcétera. El lector reacciona frente al texto, no queda impasible.

En este marco, Tabasso (1980) define tres niveles de la comprensión:

- La comprensión literal: Es obtener el significado literal de la escritura. Implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresos en el texto. Es propio de los primeros años de la escolaridad, en el inicio del aprendizaje formal de la lectura y una vez adquiridas ya las destrezas decodificadoras básicas que le permitan al alumno una lectura fluida.
- La comprensión inferencial. Denominada también interpretativa. Este nivel proporcional al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que está leyendo. Exige una atribución de significados relacionándolas con las experiencias personales y el conocimiento previo que posee el lector sobre el texto. Está formada por tres procesos: la integración, el resumen y la elaboración.
- La comprensión crítica: Nominada también evaluación apreciativa. Es un nivel más elevado de conceptualización, ya que supone haber superado los niveles anteriores de comprensión literal y de comprensión interpretativa, llegando a un grado de dominio lector caracterizado por emitir juicios personales a cerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo. Se discriminan los hechos de la opinión se integra la lectura en las experiencias propias del lector.

Por su parte, Solé (1994) divide a la lectura en tres procesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura a la vez recomienda que cuando uno inicia una lectura debe acostumbrarse a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas de los procesos:

-Antes de la lectura:

¿Para qué voy a leer?

Para aprender.

Para presentar una ponencia.

Para practicar la lectura en voz alta.

Para obtener información precisa.

Para seguir instrucciones.

Para revisar un escrito.

Por placer.

Para demostrar que se ha comprendido.

-Durante la lectura:

Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto.

Formular preguntas sobre lo leído.

Aclarar posibles dudas acerca del texto.

Resumir el texto.

Releer partes confusas.

Consultar el diccionario.

Pensar en voz alta para asegurar la comprensión.

Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

-Después de la lectura:

Hacer resúmenes.

Formular y responder preguntas.

Recontar.

Utilizar organizadores gráficos.

### **Comprensión lectora y metacognición**

John Flavell es uno de los iniciadores de la investigación sobre metacognición. Se le atribuye la paternidad del término, el cual utiliza para referirse

tanto al conocimiento o conciencia que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, como al monitoreo (supervisión sobre la marcha), la regulación y ordenación de dichos procesos en relación con los objetos cognitivos, datos o información sobre los cuales ellos influyen, normalmente al servicio de un objetivo o meta relativamente concreta (Flavell, 1976, p. 232).

Flavell diferencia entre las Estrategias cognitivas y las metacognitivas. Las primeras, cuando se emplean para hacer progresar una actividad, y las metacognitivas, cuando la función es supervisar el proceso. La finalidad es lo que las determina. Por ejemplo, lectura y relectura son Estrategias cognitivas y hacerse preguntas acerca de un texto leído para verificar la comprensión son Estrategias metacognitivas porque van dirigidas a comprobar si se ha alcanzado la meta. Cabe aclarar que autopreguntarse acerca de la información extraída de un texto puede ser una Estrategia cognitiva, en tanto y en cuanto apunta a incrementar el conocimiento, o bien puede ser una Estrategia metacognitiva en la medida en que sea utilizada para verificar cuánto se sabe sobre la información. Al respecto Flavell (1996, p.160) asevera: “Controlar el propio progreso cognitivo en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante”.

Por su parte, Monereo (1994) propone que es posible enseñar a los estudiantes a ser conscientes de las decisiones que toman, de las condiciones que deben guiar esas decisiones y de las operaciones que deben poner en marcha para hacerlas efectivas, regulando en todo momento su ajuste y orientación. Pero, para ello, como sostiene este investigador, es fundamental que el profesor sea capaz de modificar sus prácticas educativas de manera tal que introduzca los planteamientos metacognitivos en el aula y que él mismo monitoree sus propios procesos. Asimismo, Monereo sugiere tres principios generales que deberían presidir una didáctica de inspiración metacognitiva:

- Enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como “aprendices”. Esto supone ayudarlos a identificar sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender.
- Enseñar a los alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender, guiarlos para que analicen las decisiones regulativas que toman durante la planificación y monitoreen y valoren sus actuaciones cuando realizan una tarea.

- Enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos un diálogo consciente cuando aprenden, o sea, ayudarles a: identificar el propósito de aprendizaje, reconocer las intenciones de quien propone la tarea para ajustarse mejor a las expectativas y demandas.

## **Macrorreglas**

El concepto de macrorreglas ha sido acuñado por el lingüista holandés T.A. Van Dijk (1977) con el objeto de describir las reglas que se aplican al conjunto de proposiciones que forman un texto para obtener su macroestructura, entendida esta como el contenido semántico que resume el sentido del texto. En este sentido, se entiende por macrorreglas textuales las operaciones cognitivas que realiza el lector u oyente con el fin de extraer información relevante de un texto y poder así formular el tema del que trata.

A través del empleo de las macrorreglas llamadas también macroestrategias, el lector puede construir una representación semántica global del texto (macroestructura), pues le posibilitará borrar o generalizar todas las proposiciones consideradas irrelevantes o redundantes. Esta clase de reducción de información es necesaria para poder comprender, almacenar y reproducir discursos.

También es característica de las macrorreglas su naturaleza organizadora (Díaz Barriga y Hernández, 2003).

## **Tipos de macrorreglas**

Según Van Dijk (1980), las macrorreglas pueden ser de supresión, de generalización y de construcción.

1. Supresión. Dada una secuencia de proposiciones las que no sean proposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia se suprimen.

2. Generalización. Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones y la proposición así obtenida sustituye a la secuencia original.

3. Construcción. Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote al mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición.

La primera regla, la supresión, nos dice solo las proposiciones que son textualmente pertinentes, en el sentido que desempeñan un papel en la interpretación de otras oraciones, deben figurar en la descripción de la macroestructura. Las proposiciones suprimidas denotan lo que se llama los detalles del cuento. Esos detalles no son importantes semánticamente para el sentido global, o para el tema del discurso. Por otra parte, el tipo de discurso determina la aplicación de las macrorreglas: lo importante en un cuento puede ser impertinente en un protocolo policíaco que relate los mismos eventos.

La segunda macrorregla, la generalización, nos permite emplear nombres como superconjuntos de varios conjuntos, procedimiento que posibilita construir una proposición en la que se expresa el tema. Tales oraciones se llaman oraciones temáticas o tópicas. Su función es la de señalar el probable tema del resto del discurso. Una de las condiciones de la generalización es que debe ser mínima: no se toman conceptos generales arbitrariamente sino superconceptos inmediatos. La restricción más general en cuanto esta y otras macrorreglas es que no se puede suprimir información que formará presuposiciones para la interpretación del resto del discurso. La información eliminada tanto en la supresión como en la generalización es irre recuperable. Las macroestructuras obtenidas de esta manera definen un conjunto de discursos posibles, es decir, de todos los discursos que tienen un mismo tema global.

Con la tercera regla, la construcción, derivamos una proposición que implícitamente contiene la información abstraída en la aplicación de la regla, porque ella forma parte de nuestro conocimiento del mundo. Esta regla nos permite suprimir únicamente aquellos detalles que pertenezcan convencionalmente al episodio de la acción global.

### **Macrorreglas de Adición**

Las Macrorreglas de Adición constituyen una Estrategia que complementa el planteamiento teórico de Van Dijk (1977). Para efectos del presente estudio, las macrorreglas de adición se definen como las operaciones cognitivas y metacognitivas que realiza el lector con el fin de extraer información relevante de un texto y poder comprenderlo en sus diversos niveles.

En este sentido las macrorreglas de adición le permiten al lector construir una representación semántica global del texto (macroestructura), pues le posibilitará borrar o generalizar todas las proposiciones consideradas irrelevantes o redundantes, para un procesamiento de la información efectivo. Las Macrorreglas de Adición se convierten en Estrategias para comprender un texto, cuando a partir de ellas aprendemos a identificar el tema, las ideas principales y a elaborar el resumen del texto. Por eso, es importante que se reconozca cómo ha organizado o estructurado el autor las ideas presentadas en el texto, para que partiendo de ello se pueda diferenciar la información relevante de la información complementaria. Este proceso cognitivo y metacognitivo, a la vez, es la base para los demás niveles de la comprensión.

Según Van Dijk (1977), el texto organiza su contenido en dos tipos de estructuras: Macroestructura y Superestructura textuales. La macroestructura constituye la estructura semántica; mientras que la superestructura representa la forma como se organiza la información del texto para determinar su tipo. La macroestructura proporciona la idea global del significado del texto. En este sentido, el tema, los subtemas, las ideas principales y el resumen de un texto tienen que ver con la macroestructura y, precisamente, las Macrorreglas de Adición con estructuras de clasificación, enumeración, secuencia, problema-solución y comparación-contraste, facilitando de este modo la consecución de estos elementos del análisis y síntesis textual.



## **CAPÍTULO IV**

### **HIPÓTESIS Y VARIABLES**

#### **4.1 Hipótesis General**

La aplicación de la Estrategia de Macrorreglas de Adición mejora la comprensión lectora de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019.

#### **4.2 Hipótesis Específicas**

- La Estrategia de Macrorreglas de Adición influye en la mejora de la comprensión lectora de nivel literal de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019.
- La Estrategia de Macrorreglas de Adición influye en la mejora de la comprensión lectora de nivel inferencial de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019.
- La Estrategia de Macrorreglas de Adición influye en la mejora de la comprensión lectora de nivel crítico de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019.

### 4.3 SISTEMA DE VARIABLES, OPERACIONALIZACIÓN

Las variables del estudio son las siguientes:

- Variable independiente: Estrategia de Macrorreglas de Adición.
- Variable dependiente: Comprensión lectora.

#### Definición conceptual de Estrategia de Macrorreglas de Adición

Las Macrorreglas constituyen una Estrategia con relación al planteamiento teórico de Van Dijk (1977). Para efectos del presente estudio, las macrorreglas de adición se definen como las operaciones cognitivas y metacognitivas que realiza el lector con el fin de extraer información relevante de un texto y poder comprenderlo en sus diversos niveles.

En este sentido, la finalidad de investigación es mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria, a partir del uso de la Estrategia de Macrorreglas de Adición. Es importante que se reconozca cómo, el autor, ha organizado o estructurado las ideas presentadas en el texto, para que partiendo de ello se pueda diferenciar la información relevante de la información complementaria. Este proceso cognitivo y metacognitivo, a la vez, es la base para los demás niveles de la comprensión.

Dentro de las macroestructuras más comunes que pueden presentar los textos y que nos ayudan a determinar las ideas relevantes, a partir de las Macrorreglas de Adición que se presentan a continuación.

a. **Enumeración.** En los textos que presentan esta estructura se enumeran, uno tras otro, distintos hechos o diversas características de un tema. La idea principal en estos corresponde a la síntesis de las ideas enumeradas.

Fórmula: IP = Tema + Síntesis de lo enumerado.

b. **Secuencia.** Esta estructura corresponde a los textos en los que se relata una serie de hechos sucesivos relacionados unos con otros. La idea principal en estos textos corresponde a la síntesis de los hechos que integran el proceso.

Fórmula: IP = Tema + síntesis de los hechos significativos.

c. **Clasificación.** Esta estructura corresponde a los textos que explican conjuntos de elementos agrupadas en categorías. La idea principal corresponde a la síntesis de la categorización realizada.

Fórmula: IP = Tema + síntesis de lo clasificado.

d. **Comparación – Contraste.** El objetivo de esta estructura es mostrar la relación entre dos o más conjuntos de elementos. En los textos comparativos se presta atención tanto a las semejanzas como a las diferencias y en los textos de contraste solo las diferencias. La idea principal radica en la relación de semejanza o de diferencia entre los dos conjuntos de elementos.

Fórmula: IP = Tema + síntesis de las semejanzas y diferencias significativas.

e. **Problema-Solución.** En esta estructura se explica un tipo de problema junto con la solución o soluciones. La idea principal es mostrar la adecuación o no de una solución al problema planteado.

Fórmula: IP = Problema (tema) + solución.

Las Macrorreglas de Adición descritas nos orientan a desarrollar operaciones cognitivas y metacognitivas para identificar el tema o asunto, las ideas principales y elaborar el resumen textual, a partir, claro está, de la aplicación de las fórmulas planteadas y el desarrollo mínimo de diez sesiones de aprendizaje.

### Comprensión lectora

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Indicador
<b>Variable dependiente</b> Comprensión lectora	La comprensión lectora consiste en otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto (Ministerio de Educación, 2013).	Comprensión lectora es la puntuación que alcanzan los estudiantes del tercer grado A del área de comunicación de la institución educativa 7091-República del Perú en los diversos niveles de la comprensión.	Nivel literal  Nivel inferencial  Nivel crítico	Obtiene información del texto escrito.  Infiere e interpreta información del texto escrito.  Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

Fuente: elaboración propia.

## CAPÍTULO V

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 5.1. Nivel y Diseño de la Investigación

El Nivel de la investigación es experimental y el Diseño del estudio es cuasiexperimental. Según Carlessi (1998): “este diseño consiste en que una vez que se dispone de los dos grupos, se debe evaluar a ambos en la variable dependiente, luego a uno de ellos se aplica el tratamiento experimental y el otro sigue con las tareas o actividades rutinarias”(p.36).

A continuación el esquema:

GE	:	01	X	02
-----				
GC	:	01	--	02

En seguida, la explicación de los códigos:

GE: Grupo experimental.

GC: Grupo control

01: Pretest sobre comprensión lectora.

02: Postest sobre comprensión lectora.

X: Estrategia de Macrorreglas de Adición.

## 5.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

### Población

La población estudiantil es de 185 estudiantes, correspondiente a las secciones ABCDEF del Tercero Grado de Secundaria de la IE. 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01 (fuente: Sub dirección administrativa de la IE 7091-RP).

### Muestra y muestreo

El muestreo corresponde al procedimiento estadístico no probabilístico debido a la conveniencia de la investigación. En este sentido el tamaño de la muestra estuvo constituida por 45 estudiantes que pertenecen a dos secciones: el grupo experimental (Tercero A) y el grupo de control (Tercero B), conformados de la siguiente manera:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	GRADOS Y SECCIONES	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	N° DE ALUMNOS
IE 7091-RP	TERCERO A	Experimental	23
IE 7091-RP	TERCERO B	Control	22
TOTAL			45

Fuente: Sub dirección administrativa de la IE 7091 República del Perú – Lima-Villa El Salvador.

## 5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS, VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

### Técnica

En coherencia a los propósitos de la investigación se empleó la Prueba Escrita durante el desarrollo del estudio investigativo.

### Instrumentos

Se aplicó un pretest a los grupos experimental y control constituido por estudiantes de la IE 7091-República del Perú, que marca el inicio de la investigación y, este a la vez, después del desarrollo de las diez sesiones de aprendizaje de comprensión lectora con actividades educativas inherentes a la Estrategia de Macrorreglas de Adición solo para el grupo experimental, sirvió de posttest para la verificación de los resultados finales de la investigación. Para este efecto las autoridades de la institución otorgaron la autorización requerida.

## **Validez**

Participaron tres expertos sobre el tema, quienes asumieron la responsabilidad de validar los instrumentos, a partir de la relación entre estos y la matriz de consistencia.

## **Confiabilidad**

Los ítems fueron procesados a través del Alfa de Cronbach con la finalidad de ver la fiabilidad del instrumento así como la consistencia de las preguntas; de manera que mientras más se acerque a 1 el valor de Alfa, más fiable resulta el instrumento.

## **5.4 MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS**

La información obtenida de las fuentes, utilizando los instrumentos de recolección de datos antes, fue procesada y analizada mediante el programa de análisis estadístico SPSS.

El muestreo corresponde al procedimiento estadístico no probabilístico, porque será por conveniencia a la investigación.

La prueba de hipótesis se realizó mediante la T de Student según la naturaleza de las variables. Se realizó los cruces necesarios que considera la hipótesis, con precisiones porcentuales, ordenamiento, indicador estadístico, los cuales son presentados como informaciones en forma de tablas y gráficos con su correspondiente interpretación.

Distribución de frecuencias.

Distribución de porcentajes

Medidas de tendencia central (media aritmética)

Medidas de dispersión (desviación estándar).

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 * f_i}{n - i}}$$

Donde:

$X_i$  = Calificaciones

$X$  = Promedio de Calificaciones

$f_i$  = Frecuencia de Notas

$n$  = Número de alumnos evaluados

## CAPÍTULO VI

### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

#### 6.1 Análisis de los resultados

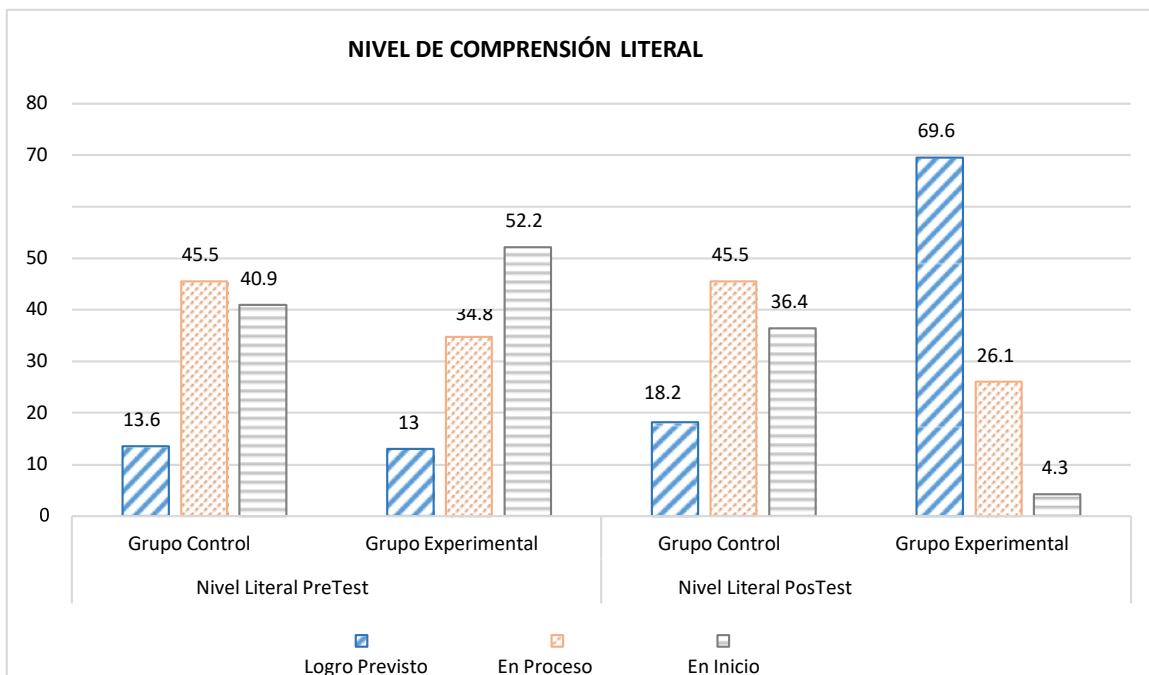
#### Resultados: Nivel de comprensión literal.

##### Nivel Literal PreTest

Grupo de Estudio			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Logro Previsto	3	13,6	13,6	13,6
		En Proceso	10	45,5	45,5	59,1
		En Inicio	9	40,9	40,9	100,0
		Total	22	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Logro Previsto	3	13,0	13,0	13,0
		En Proceso	8	34,8	34,8	47,8
		En Inicio	12	52,2	52,2	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

##### Nivel Literal PosTest

Grupo de Estudio			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Logro Previsto	4	18,2	18,2	18,2
		En Proceso	10	45,5	45,5	63,6
		En Inicio	8	36,4	36,4	100,0
		Total	22	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Logro Previsto	16	69,6	69,6	69,6
		En Proceso	6	26,1	26,1	95,7
		En Inicio	1	4,3	4,3	100,0
		Total	23	100,0	100,0	



Los resultados obtenidos, respecto del nivel literal de comprensión lectora en el pretest, evidencian que, en el Grupo de Control, solo el 13,6% de los evaluados muestran un **logro previsto**, el 45.5% **en proceso** y el 40.9% **en inicio**. Por otro lado, en esta misma evaluación, el Grupo Experimental, muestra que el 13% de los evaluados obtuvo **logro previsto**, el 34.8% **en proceso** y 52.2% **en inicio**.

En contraposición a los resultados descritos anteriormente, en la evaluación PosTest, específicamente respecto del Grupo Experimental, los resultados obtenidos evidencian que el 69,6% de los evaluados muestran un **logro previsto** de las habilidades para la comprensión literal, el 26.1% **en proceso** y solo el 4.3% **en inicio**. En cambio, los resultados obtenidos por el Grupo Control, en la última evaluación, se mantienen casi igual.

### Estadísticos

Grupo de Estudio			Nivel Literal PreTest	Nivel Literal PosTest
Control	N	Válido	22	22
		Perdidos	0	0
	Media	1,73	1,82	
	Mediana	2,00	2,00	
	Desviación estándar	,703	,733	
Experimental	N	Válido	23	23
		Perdidos	0	0
	Media	1,61	2,65	
	Mediana	1,00	3,00	
	Desviación estándar	,722	,573	



Asimismo, en ambos grupos, de Control y Experimental, en la evaluación PreTest, estadísticamente, el promedio oscila entre 1.73 y 1.71, por lo que no existe una diferencia significativa; por el contrario, en la evaluación PosTest, los promedios equivalen a 1.82 en el Grupo Control y 2.65 en el Grupo Experimental, existiendo una diferencia de logros significativos favorables al segundo grupo de estudios.

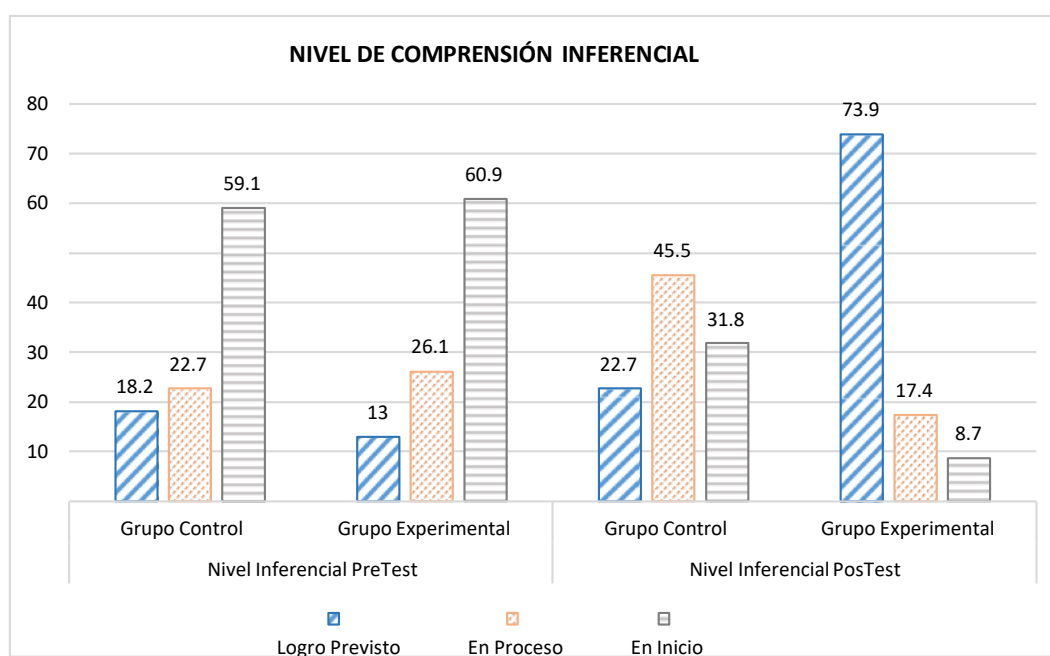
## Resultados: Nivel de comprensión inferencial.

### Nivel Inferencial PreTest

Grupo de Estudio			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Logro Previsto	4	18,2	18,2	18,2
		En Proceso	5	22,7	22,7	40,9
		En Inicio	13	59,1	59,1	100,0
		Total	22	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Logro Previsto	3	13,0	13,0	13,0
		En Proceso	6	26,1	26,1	39,1
		En Inicio	14	60,9	60,9	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

### Nivel Inferencial PosTest

Grupo de Estudio			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Logro Previsto	5	22,7	22,7	22,7
		En Proceso	10	45,5	45,5	68,2
		En Inicio	7	31,8	31,8	100,0
		Total	22	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Logro Previsto	17	73,9	73,9	73,9
		En Proceso	4	17,4	17,4	91,3
		En Inicio	2	8,7	8,7	100,0
		Total	23	100,0	100,0	



Los resultados obtenidos, respecto del nivel inferencial de comprensión lectora en el pretest, evidencian que, en el Grupo de Control, solo el 18,2% de los evaluados muestran un **logro previsto**, el 22,7% **en proceso** y el 59,1% **en**

**inicio.** Por otro lado, en esta misma evaluación, el Grupo Experimental, muestra que el 13% de los evaluados obtuvo **logro previsto**, el 26.1% **en proceso** y 60.9% **en inicio**.

En contraposición a los resultados descritos anteriormente, en la evaluación PosTest, específicamente respecto del Grupo Experimental, los resultados obtenidos evidencian que el 73,9% de los evaluados muestran un **logro previsto** de las habilidades para la comprensión literal, el 17.4% **en proceso** y solo el 8.7% **en inicio**. En cambio, los resultados obtenidos por el Grupo Control, en la última evaluación, se mantienen casi igual.

**Estadísticos**

Grupo de Estudio			Nivel Inferencial PreTest	Nivel Inferencial PosTest
Control	N	Válido	22	22
		Perdidos	0	0
	Media	1,59	1,91	
	Mediana	1,00	2,00	
	Desviación estándar	,796	,750	
Experimental	N	Válido	23	23
		Perdidos	0	0
	Media	1,52	2,65	
	Mediana	1,00	3,00	
	Desviación estándar	,730	,647	

Asimismo, en ambos grupos, de Control y Experimental, en la evaluación PreTest, estadísticamente, el promedio oscila entre 1.59 y 1.91, por lo que no existe una diferencia significativa; por el contrario, en la evaluación PosTest, los promedios equivalen a 1.52 en el Grupo Control y 2.65 en el Grupo Experimental, existiendo una diferencia de logros significativos favorable al segundo grupo de estudios.

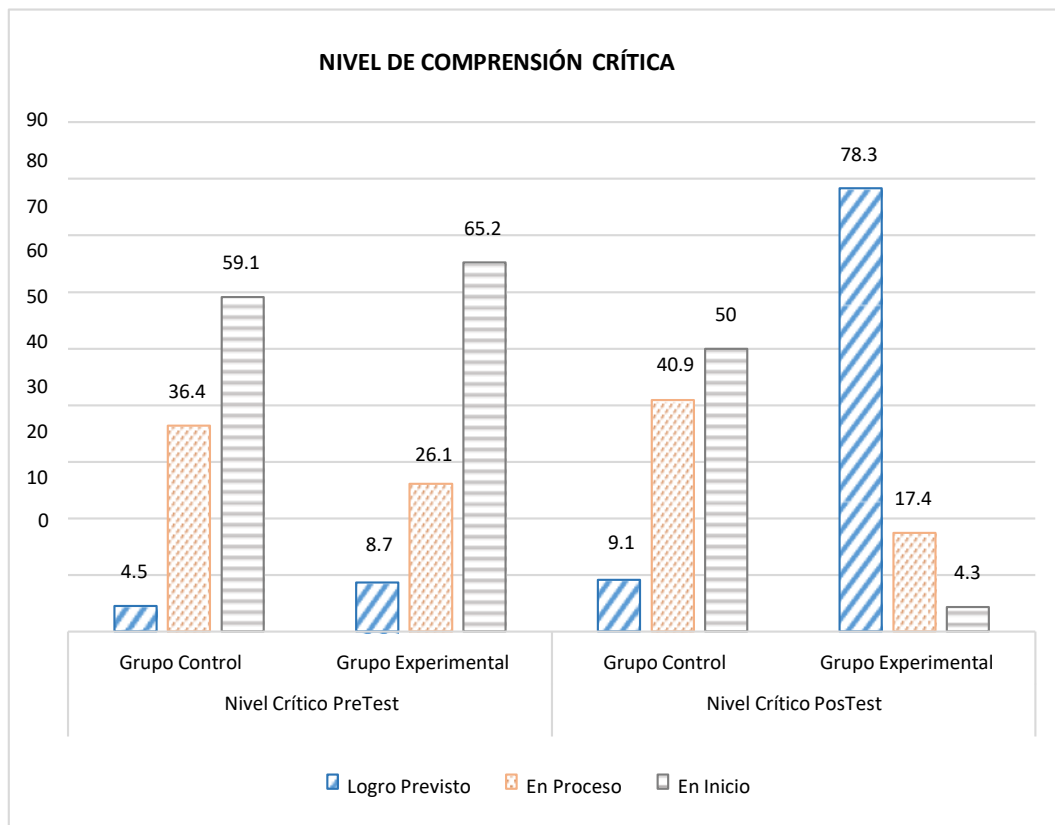
## Resultados: Nivel de comprensión crítico.

### Nivel Crítico PreTest

Grupo de Estudio			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Logro Previsto	1	4,5	4,5	4,5
		En Proceso	8	36,4	36,4	40,9
		En Inicio	13	59,1	59,1	100,0
		Total	22	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Logro Previsto	2	8,7	8,7	8,7
		En Proceso	6	26,1	26,1	34,8
		En Inicio	15	65,2	65,2	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

### Nivel Crítico PosTest

Grupo de Estudio			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Logro Previsto	2	9,1	9,1	9,1
		En Proceso	9	40,9	40,9	50,0
		En Inicio	11	50,0	50,0	100,0
		Total	22	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Logro Previsto	18	78,3	78,3	78,3
		En Proceso	4	17,4	17,4	95,7
		En Inicio	1	4,3	4,3	100,0
		Total	23	100,0	100,0	



Los resultados obtenidos, respecto del nivel crítico de comprensión lectora en el pretest, evidencian que, en el Grupo de Control, solo el 4,5% de los evaluados muestran un **logro previsto**, el 36.4% **en proceso** y el 59.1% **en inicio**. Por otro lado, en esta misma evaluación, el Grupo Experimental, muestra que el 8.7% de los evaluados obtuvo **logro previsto**, el 26.1% **en proceso** y 65.2% **en inicio**.

En contraposición a los resultados descritos anteriormente, en la evaluación PosTest, específicamente respecto del Grupo Experimental, los resultados obtenidos evidencian que el 78,3% de los evaluados muestran un **logro previsto** de las habilidades para la comprensión literal, el 17.4% **en proceso** y solo el 4.3% **en inicio**. En cambio, los resultados obtenidos por el Grupo Control, en la última evaluación, se mantienen casi igual.

**Estadísticos**

Grupo de Estudio			Nivel Critico PreTest	Nivel Critico PosTest
Control	N	Válido	22	22
		Perdidos	0	0
		Media	1,45	1,59
		Mediana	1,00	1,50
		Desviación estándar	,596	,666
Experimental	N	Válido	23	23
		Perdidos	0	0
		Media	1,43	2,74
		Mediana	1,00	3,00
		Desviación estándar	,662	,541

Asimismo, en ambos grupos, de Control y Experimental, en la evaluación PreTest, estadísticamente, el promedio oscila entre 1.45 y 1.59, por lo que no existe una diferencia significativa; por el contrario, en la evaluación PosTest, los promedios equivalen a 1.43 en el Grupo Control y 2.74 en el Grupo Experimental, existiendo una diferencia de logros significativos favorable al segundo grupo de estudios.

## PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICAS - PRUEBA T

### Nivel de comprensión literal.

#### Estadísticas de grupo

Grupo de Estudio		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Nivel Literal PosTest	Control	22	1,82	,733	,156
	Experimental	23	2,65	,573	,119

#### Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Nivel Literal PosTest	Se asumen varianzas iguales	1,123	,295	-4,265	43	,000	-,834	,196	-1,228	-,440
	No se asumen varianzas iguales			-4,241	39,759	,000	-,834	,197	-1,231	-,437

Según los resultados obtenidos a través de la Prueba T Student, mediante el programa de análisis estadístico SPSS, el valor crítico  $p=0,000$  es menor a 0.05, al 95% de confiabilidad; en consecuencia, se acepta la hipótesis de la investigación: Las Macrorreglas de Adición afectan favorablemente la comprensión lectora de nivel literal de los estudiantes de tercer grado de secundaria de la IE República del Perú 7091, 2019. Se infiere finalmente que la propuesta ha tenido efecto favorable.

Asimismo, la media obtenida en el Grupo Control corresponde a 1,82 y la obtenida por el Grupo Experimental es de 2,65; existiendo un promedio significativamente favorable a este último grupo.

## Nivel de comprensión inferencial.

### Estadísticas de grupo

	Grupo de Estudio	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Nivel Inferencial PostTest	Control	22	1,91	,750	,160
	Experimental	23	2,65	,647	,135

### Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene de calidad de varianzas	prueba t para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Nivel Inferencial PostTest	Se asumen varianzas iguales	,264	,610	-3,563	43	,001	-,743	,209	-1,164	-,322
	No se asumen varianzas iguales			-3,551	41,480	,001	-,743	,209	-1,166	-,321

Según los resultados obtenidos a través de la Prueba T Student, mediante el programa de análisis estadístico SPSS, el valor crítico  $p=0,000$  es menor a 0.05, al 95% de confiabilidad; En consecuencia, se acepta la hipótesis de la investigación: Las Macrorreglas de Adición afectan favorablemente la comprensión lectora de nivel inferencial de los estudiantes de tercer grado de secundaria de la IE República del Perú 7091, 2019. Se infiere finalmente que la propuesta ha tenido efecto favorable.

Asimismo, la media obtenida en el Grupo Control corresponde a 1,91 y la obtenida por el Grupo Experimental es de 2,65; existiendo un promedio significativamente favorable a este último grupo.

## Nivel de comprensión crítico.

### Estadísticas de grupo

	Grupo de Estudio	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Nivel Critico PosTest	Control	22	1,59	,666	,142
	Experimental	23	2,74	,541	,113

### Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene de calidad de varianzas	prueba t para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Nivel Critico PosTest	Se asumen varianzas iguales	3,805	,058	-6,361	43	,000	-1,148	,181	-1,512	-,784
	No se asumen varianzas iguales			-6,332	40,472	,000	-1,148	,181	-1,515	-,782

Según los resultados obtenidos a través de la Prueba T Student, mediante el programa de análisis estadístico SPSS, el valor crítico  $p=0,000$  es menor a 0.05, al 95% de confiabilidad; En consecuencia, se acepta la hipótesis de la investigación: Las Macrorreglas de Adición afectan favorablemente la comprensión lectora de nivel crítico de los estudiantes de tercer grado de secundaria de la IE República del Perú 7091, 2019. Se infiere finalmente que la propuesta ha tenido efecto favorable.

Asimismo, la media obtenida en el Grupo Control corresponde a 1,59 y la obtenida por el Grupo Experimental es de 2,74; existiendo un promedio significativamente favorable a este último grupo.



## PRUEBA DE HIPÓTESIS GENERAL

### Prueba T student

#### Estadísticas de grupo

Grupo de Estudio		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
PosTest (agrupado)	Control	22	1,82	,733	,156
	Experimental	23	2,65	,573	,119

#### Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
PosTest (agrupado)	Se asumen varianzas iguales	1,123	,295	-4,265	43	,000	-,834	,196	-1,228	-,440
	No se asumen varianzas iguales			-4,241	39,759	,000	-,834	,197	-1,231	-,437

Según los resultados obtenidos a través de la Prueba T Student, mediante el programa de análisis estadístico SPSS, el valor crítico  $p=0,000$  es menor a 0.05, al 95% de confiabilidad; En consecuencia, se acepta la hipótesis de la investigación: La aplicación de las Macrorreglas de Adición mejora la comprensión lectora de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE República del Perú 7091, 2019. Se infiere finalmente que la propuesta ha tenido efecto favorable.

Asimismo, la media obtenida en el Grupo Control corresponde a 1,82 y la obtenida por el Grupo Experimental es de 2,65; existiendo un promedio significativamente favorable a este último grupo.

## 6.2 Discusión de los resultados

Los resultados de la evaluación muestran que el 78.3% de los estudiantes del grupo experimental del tercer grado de educación secundaria de la IE República del Perú 7091, 2019 evidencian un logro previsto en el nivel crítico de la comprensión lectora. Estos desarrollan de modo favorable diversas tareas de comprensión a consecuencia de la aplicación de la propuesta de macrorreglas de adición, fundamentada en la teoría cognitiva de Van Dijk. Este importante logro es concordante con lo arribado por Restrepo (2004), en su tesis para optar el grado de Doctor: *Aplicación de macrorreglas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica, Medellín-Colombia*. Este investigador concluye que la aplicación de las macrorreglas de supresión, generalización y construcción, (propuesta del lingüista holandés T.A. Van Dijk), favorecen significativamente la competencia de comprensión lectora en los estudiantes de educación básica.

Asimismo, la investigadora Díaz (2005) de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García de Cuba, en su estudio: "Fundamentación teórica de los aportes de Van Dijk en el tratamiento de la comprensión de textos escritos para mejorar el rendimiento académico en la educación primaria", establece que la comprensión lectora se ve favorecida y como consecuencia de esta incidencia positiva se evidencia un mejor nivel del rendimiento escolar en las diversas asignaturas. Esta conclusión es análoga con los resultados de este estudio y permite generalizar la propuesta de las Macrorreglas de Adición a otro grupo de atención escolar como, por ejemplo, al nivel primario.

Por otra parte, se demuestra en la presente investigación, que los resultados del Grupo Control revelan que solo el 9,1% de los evaluados sabe leer críticamente. Según este dato, la mayoría de los estudiantes de este grupo evidencian dificultades en la comprensión y, por tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje. Esto naturalmente difiere con el avance conseguido en el Grupo Experimental, puesto que los logros obtenidos son significativos para los estudiantes de este grupo. Concordante con lo anterior, Sánchez (2003), en su investigación: "*Aplicación de un programa de estrategias de*

*Macrorreglas para elevar el nivel de comprensión lectora y producción textual en los alumnos del tercer grado de Educación Primaria del Centro Educativo César Vallejo N° 10925, Chiclayo 2003*"; también consiguió resultados favorables principalmente en la comprensión lectora de sus estudiantes.

De igual modo, Añamuro y Bravo (2001) en su estudio sobre logros alcanzados en los dominios de la lectura y escritura por los alumnos que culminaron el primer ciclo de educación básica, correspondientes a tres centros educativos estatales de la USE 03 de Lima en el año 2001, realizaron una investigación para indagar sobre los logros alcanzados en estas habilidades comunicativas y, asimismo, sobre la relación existente entre la aplicación de los programas curriculares de articulación y las estrategias para la comprensión lectora. En ambos casos, se lograron potenciar las capacidades comprensivas y productivas, internalizando las estrategias y haciendo uso de ellas en cada sesión de lectura y escritura del nivel educativo.

En este sentido, se reafirma en los estudios investigativos mencionados que el uso de estrategias de las macrorreglas ha influenciado significativamente en mejorar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de diversos contextos, así como aconteció en esta investigación sobre el uso de Macrorreglas de Adición.

## CONCLUSIONES

- El nivel de comprensión lectora de los estudiantes del Grupo Experimental, quienes han participado de las actividades de aplicación de la propuesta de macrorreglas de adición fundamentada en la teoría cognitiva de Van Dijk, ha mejorado significativamente en lo literal, inferencial y crítico. Por lo tanto, se aceptan las hipótesis de la presente investigación.
- Al aplicar la propuesta de Macrorreglas de Adición se evidencia que el 69,9 % del grupo experimental se ubica en la calificación de logro previsto, el 26,1% en proceso y solo el 4,3% en inicio de la comprensión literal. De este resultado se infiere que la mayoría de estudiantes del tercer grado de secundaria de la IE República del Perú 7091 ha mejorado su comprensión en este nivel.
- El estudio nos evidencia también que un 73,9% % del grupo experimental se ubica en la calificación de logro previsto, el 17,4 % en proceso y solo el 8,7 % en inicio de la comprensión inferencial. De este resultado se deduce que la mayoría de estudiantes del tercer grado de secundaria de la IE República del Perú 7091 ha mejorado su comprensión en este nivel.
- Finalmente, el resultado de la investigación nos revela que el 78,3 % % del grupo experimental se ubica en la calificación de logro previsto, el 17,4 % en proceso y solo el 4,3 % en inicio de la comprensión crítica. De este resultado se concluye que la mayoría de estudiantes del tercer grado de secundaria de la IE República del Perú 7091 ha mejorado su comprensión en este nivel.

## RECOMENDACIONES

- Consignar en la planificación curricular de la competencia de comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria, el uso de las Macrorreglas de Adición como un complemento efectivo de las macrorreglas de Van Dijk.
- Asumir didácticamente la aplicación de la propuesta de Macrorreglas de Adición en el desarrollo de sesiones de comprensión lectora como una estrategia metodológica efectiva para mejorar la comprensión literal de los estudiantes.
- Asumir didácticamente la aplicación de la propuesta de Macrorreglas de Adición en el desarrollo de sesiones de comprensión lectora como una estrategia metodológica efectiva para mejorar la comprensión inferencial de los estudiantes.
- Asumir didácticamente la aplicación de la propuesta de Macrorreglas de Adición en el desarrollo de sesiones de comprensión lectora como una estrategia metodológica efectiva para mejorar la comprensión crítica del estudiante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Añamuro, G. y Bravo, D. (2016). *Logros alcanzados en los dominios de la lectura y escritura por los alumnos que culminaron el primer ciclo de educación básica correspondiente a tres centros educativos estatales de la USE 03 – Lima*". Tesis de maestría. Lima: Universidad Cesar Vallejo.

Carlessi, H. (1998). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Los Jazmines.

Díaz, F. (2015). *Fundamentación teórica de los aportes de Van Dijk en el tratamiento de la comprensión de textos escritos para mejorar el rendimiento académico en la educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García de Cuba. La Habana.

Díaz, B. (1999). *Estrategias para la comprensión lectora*. México: Ediciones Mc GRAW-HILL.

Dubois, M. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Losada.

Flavell, J. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. México: Ediciones Mc GRAW-HILL.

Goodman, K. (1982). *El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. México: Perseo.

Heimlich, J. y Pittelman, S. (1991). *Lectura y Comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional. Lima: Navarrete.

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Informe nacional de resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)*, elaborado por la UMC. Lima: MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Informe nacional de resultados de PISA 2012 elaborado por la UMC*. Lima: MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Rutas del aprendizaje del área de comunicación*. Lima: Navarrete.

Ministerio de Educación del Perú. (2010). *Guía para el desarrollo de procesos metacognitivos*, Lima: Navarrete.

Pinzás, J. (1997). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Restrepo, L. (2014). *Aplicación de macrorreglas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica*. Tesis doctoral: Universidad Nacional de Colombia. Medellín, Colombia.

Rosenblatt, L. (1978). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Asso.

Rumelhart, D. (1980). *Esquemas: los bloques de construcción de la cognición*. Nueva York: McGraw-Hill.

Moreneo, C. (1994). *Estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Grao.

Sánchez, L. (2014). *Aplicación de un programa de Estrategias de macrorreglas para elevar el nivel de comprensión lectora y producción textual en los alumnos del tercer grado de Educación Primaria del Centro Educativo César Vallejo N° 10925 – Chiclayo*. Tesis de licenciatura. Lambayeque, Chiclayo.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.

Tabasso, R. (1980). *Niveles de comprensión lectora*. Madrid: Alianza editorial.

Van Dijk, T. (1977). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Editorial Paidós.

Van Dijk, T. (1980). *Estructura y función del discurso*. México: Siglo XXI.

Zegarra, D. (2015). *Mejora de mi práctica pedagógica aplicando la Estrategia de las macrorreglas en la identificación del tema y la idea principal para favorecer el logro de la competencia de comprensión de textos escritos en los estudiantes del tercer grado "A" de Educación secundaria de la institución educativa "Miguel Grau Seminario" del distrito de Lurín perteneciente a la Ugel 01*. Tesis de Segunda Especialidad. Instituto Superior Pedagógico Nacional Monterrico. Lima.



# ANEXOS

## Anexo N° 01: Matriz de consistencia

**TÍTULO:** “APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE MACRORREGLAS DE ADICIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 7091- REPÚBLICA DEL PERÚ DEL DISTRITO VILLA EL SALVADOR-UGEL 01, 2019”.

<b>IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA</b>				
Desarrollo de Estrategias con débil efectividad para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del Tercero de Educación Secundaria de la Institución Educativa 7091- República Del Perú del distrito Villa El Salvador-UGEL 01, 2019”.				
<b>FORMULACIÓN DEL PROBLEMA</b>	<b>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION</b>	<b>HIPÓTESIS DE INVESTIGACION</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>METODOLOGÍA</b>
<p><b>PROBLEMA GENERAL</b> ¿Cuál es el efecto de la Estrategia de Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019?</p> <p><b>PROBLEMAS ESPECÍFICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es el efecto de la Estrategia Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel literal de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019?</li> <li>• ¿Cuál es el efecto de la Estrategia de Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel inferencial de los estudiantes de tercero de</li> </ul>	<p><b>OBJETIVO GENERAL</b> Determinar la influencia de la Estrategia de Macrorreglas de Adición en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar el efecto de la Estrategia de Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel literal de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019.</li> <li>• Identificar el efecto de la Estrategia de Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel inferencial de</li> </ul>	<p><b>HIPOTESIS</b> La aplicación de la Estrategia de Macrorreglas de Adición mejora la comprensión lectora de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019.</p> <p><b>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Estrategia de Macrorreglas de Adición influye en la mejora de la comprensión lectora de nivel literal de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019.</li> <li>• La Estrategia de Macrorreglas de Adición influye en la mejora de la comprensión lectora de nivel</li> </ul>	<p><b>Variable independiente:</b> Estrategia de Macrorreglas de Adición</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enumeración.</li> <li>- Secuencia.</li> <li>- Clasificación.</li> <li>- Problema – solución.</li> <li>- Comparación – contraste.</li> </ul> <p><b>Variable dependiente</b> Comprensión lectora.</p> <p><b>DIMENSIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel literal.</li> <li>- Nivel inferencial.</li> <li>- Nivel crítico.</li> </ul>	<p>ESTUDIO EXPERIMENTAL. DISEÑO CUASIEXPERIMENTAL.</p> <p>Esquema: <b>GE : 01 X 02</b> ----- <b>GC : 01 - 02</b></p> <p>Donde: <b>GE:</b> Grupo experimental. <b>GC :</b> Grupo control <b>01:</b> Pretest comprensión lectora. <b>02:</b> Postest comprensión lectora. <b>X:</b> Estrategia de Macrorreglas de Adición.</p> <p><b>POBLACIÓN:</b> 185 estudiantes del tercer grado de la IE. 7091-RP <b>MUESTRA:</b> 45 estudiantes GE: 23 (sección A). GC: 22 (sección B). <b>INSTRUMENTOS:</b> Pretest y Postest.</p>

<p>secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es el efecto de la Estrategia de Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel crítico de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019?</li> </ul>	<p>los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar el efecto de la Estrategia de Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel crítico de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019.</li> </ul>	<p>inferencial de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Estrategia de Macrorreglas de Adición influye en la mejora de la comprensión lectora de nivel crítico de los estudiantes de tercero de secundaria de la IE 7091-República del Perú del distrito de Villa El Salvador perteneciente a la UGEL 01, 2019.</li> </ul>		<p><b>ESCALA:</b> Ordinal.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------

## Anexo N° 02: Instrumento de Recolección de Información

Nombres y apellidos: \_\_\_\_\_

Sección: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES.** Lee cada texto con mucha atención y responde las nueve preguntas propuestas.

### TEXTO 01

A lo largo de la historia se han desarrollado muchos sistemas de escritura basados en distintos aspectos del lenguaje. De todos estos sistemas, tres son los más difundidos actualmente:

1. Escritura ideográfica: representa ideas o conceptos. Esta escritura se sirve de ideogramas o dibujos que solo representan algunos rasgos simples de los objetos. Por ejemplo, un círculo expresa la idea de sol. Éste es el tipo de escritura que utilizan los chinos.
2. Escritura silábica: representa sílabas. A cada sílaba le corresponde un signo gráfico. Los silabarios japoneses son la mejor muestra de este sistema de escritura.
3. Escritura alfabética: representa los sonidos de la palabra (fonema) mediante signos nominados grafías o grafemas. Es el sistema más difundido para escribir las lenguas occidentales. Nuestra escritura es alfabética”.

#### 1. ¿Cuál es el tema o asunto del texto? (COMPRESIÓN LITERAL)

- a. Sistemas de escritura
- b. Escritura ideográfica
- c. Escritura silábica
- d. Escritura alfabética

#### 2. ¿Cuál es la idea más relevante del texto? (COMPRESIÓN LITERAL)

- a. A lo largo de la historia se han desarrollado muchos sistemas de escritura.
- b. Históricamente se han desarrollado sistemas basados en distintos aspectos del lenguaje.
- c. Alfabética, silábica e ideográfica son sistemas de escritura.
- d. Tres son los sistemas de escritura más difundidos.

### TEXTO 02

Existen cinco clases de frutos carnosos: pomo (ejemplo: la manzana); baya (ejemplo: la uva ); drupa (ejemplo: la cereza ); hesperidio ( ejemplo: la naranja ) y pepónide (ejemplo: la calabaza). El pomo es un fruto con exocarpio delgado y coloreado, mesocarpio carnoso y endocarpio coriáceo, formando cavidades donde están las semillas o pepitas. La baya tiene el endocarpio pulposo, que engloba las semillas. Los frutos con hueso, esto es, con endocarpio leñoso constituyen la categoría drupa. En los hesperidios, el endocarpio está formado por vejigas llenas de líquido y dividido en gajos. Por último, el endocarpio en los frutos de la categoría pepónide está constituido.

#### 3. ¿Cuál es la idea principal del texto? (COMPRESIÓN LITERAL)

- a. Existen cinco clases de frutos carnosos.
- b. El pomo es una clase de fruto carnoso.
- c. Pepónide, hesperidio, drupa, baya y pomo son clases de frutos.
- d. Pepónide, hesperidio, drupa, baya y pomo son clases de frutos carnosos.

### TEXTO 03

En tiempos antiguos el papel se fabricaba dentro de unos lavaderos de piedra, llamados albercas, ponían a reblandecer con agua trapos viejos durante muchas horas. Y los iban trinchando con tres mazas de madera que tenían unos clavos de hierro. Los trapos bien triturados se convertían en una pasta de color blanco-marfil –se llamaba celulosa de trapo- que se ponía en un depósito de agua. Entonces, un hombre depositaba dentro de la alberca una forma hecha con tela metálica enmarcada con madera y la sacaba cubierta de pasta. El agua se escurría por los agujeros y quedaba hecha una hoja de pasta de papel. Las hojas obtenidas se prensaban entre unos filtros. Por último, estas se colgaban para secarlas.

Actualmente, los árboles son la materia prima para la fabricación de papeles. Entre las especies más utilizadas tenemos: pinos, abetos, chopos, castaños, etc. En los países donde hay mucho arroz, trigo, caña de azúcar o maíz, se aprovechan los tallos de estas plantas para esta fabricación.

#### 4. Según el contexto del texto, la palabra subrayada del primer párrafo, significa: (COMPRESIÓN INFERENCIAL)

- a. celulosas.
- b. pastas.
- c. filtros.
- d. hojas

5. Un estudiante leyó el texto y opinó: **“Estoy de acuerdo con la primera parte del contenido del texto, en el sentido de que, en la antigüedad se usaban trapos viejos en la fabricación de papel”.** ¿Qué idea del texto justifica la opinión del estudiante?

**(COMPRENSIÓN CRÍTICA)**

- a. Que actualmente los árboles son la materia prima para la fabricación de papeles.
- b. Que actualmente ya no se fabrica papel en lavaderos de piedra.
- c. Que en la antigüedad se fabricaban mejores papeles.
- d. Que en la antigüedad se usaban trapos viejos para fabricar papeles.

#### **TEXTO 04**

La delincuencia en el Perú sigue incrementándose; sobre todo, la delincuencia juvenil. En distintos puntos de nuestra capital, los menores son inducidos al delito, casi siempre por un mayor de edad, inclusive por su propia familia, bajo el pretexto de la necesidad económica.

Los casos más comunes de delincuencia juvenil se originan básicamente por la comunicación deficiente y la falta de control de los padres. En un segundo plano están los problemas de autoestima y el inadecuado entorno social con amigos cercanos deshonestos.

El débil control de los padres trae como consecuencia que el hijo pueda hacer lo que quiera en casa, en la calle y en el colegio, puesto que la ociosidad, como madre de todos los vicios, ofrece al menor la posibilidad de realizar acciones indeseables. Por eso, es conveniente asignarles algunas tareas o quehaceres domésticos desde que son pequeños.

La buena comunicación de los padres permite un buen control de los hijos y, además, garantiza que ellos se expresen afectiva y libremente en la familia; de este modo no tendrán la necesidad de involucrarse en acciones negativas muy ajenas con las buenas costumbres personales y sociales.

**6. ¿Cuál es la idea que resume mejor el texto? (COMPRENSIÓN INFERENCIAL)**

- a. La comunicación efectiva de la familia no favorece el incremento de la delincuencia juvenil.
- b. La delincuencia juvenil es un problema social muy crítico.
- c. La comunicación apropiada de los padres es fundamental en la familia.
- d. Principalmente las necesidades económicas contribuyen al incremento de la delincuencia.

**7. Lee con atención la siguiente parte del texto: (COMPRENSIÓN CRÍTICA)**

La buena comunicación de los padres permite un buen control de los hijos y, además, garantiza que ellos se expresen afectiva y libremente en la familia; de este modo no tendrán la necesidad de involucrarse en acciones negativas muy ajenas con las buenas costumbres personales y sociales.

**¿Para qué se ha usado el subrayado en la frase inicial del último párrafo?**

- a. Para indicar una idea que ejemplifica el problema planteado.
- b. Para destacar la idea que plantea la solución al problema.
- c. Para aclarar el significado del texto.
- d. Para señalar que es el último párrafo del texto.

#### **TEXTO 05**

Un día el lobo se dio cuenta de que los seres racionales lo creían malo.

\_Es horrible lo que piensan y escriben –exclamó.

\_ No todos –dijo un ermitaño desde la entrada de su cueva-. San Francisco, por ejemplo, consideraba como hermanos a todos los animales de la creación, entre ellos, al lobo.

El lobo estuvo triste un momento, quiso comprender.

\_ ¿Dónde está ese santo?

\_ En el cielo.

\_ ¿En el cielo hay lobos?

El ermitaño no pudo contestar.

\_ ¿Y tú qué haces? –preguntó el lobo intrigado por la figura escuálida, los ojos ardidos, los andrajos del ermitaño en su duro aislamiento personal. El ermitaño explicó todo lo que el lobo deseaba.

\_ Y cuando mueras, ¿irás al cielo? –preguntó el lobo conmovido, alegre de ir entendiendo el bien y el mal.

\_ Hago todo lo posible por merecer el cielo –dijo apaciblemente el ermitaño.

\_ Si fueras mártir, ¿irías al cielo?

\_ En el cielo están todos los mártires –replicó el ermitaño.

El lobo se le quedó mirando, húmedos los ojos, casi humanos. Recordó entonces sus mandíbulas, sus garras, sus colmillos poderosos, y de un salto devoró al ermitaño. Al terminar, se tendió en la entrada de la cueva, miró al cielo limpiamente y se sintió bueno por primera vez.

**8. Del texto se concluye: (COMPRESIÓN INFERENCIAL)**

- a. El ermitaño era una persona.
- b. El ermitaño era un animal que vivía solo.
- c. El lobo se convirtió en enemigo del ermitaño.
- d. El lobo se hizo amigo del ermitaño, pues anhelaba lo mejor para él.

9. Un estudiante leyó el texto y opinó: *“Estoy de acuerdo con la idea final que propone el autor del texto, en el sentido de que, el lobo, luego de devorar al ermitaño, miró el cielo limpiamente y se sintió bueno por primera vez”*.

**¿Qué argumento o idea del texto justifica la opinión del estudiante ?  
(COMPRESIÓN CRÍTICA)**

- a. Porque el lobo mató al ermitaño en vista de que hacía muchos problemas.
- b. Porque el lobo había convertido al ermitaño en mártir.
- c. Porque el lobo se sintió bueno por primera vez.
- d. Porque el ermitaño era una persona muy religiosa.

## RESULTADOS DEL GRUPO DE CONTROL

GRUPO CONTROL = 01							
N°	PRETEST				POSTEST		
	Literal	Inferencial	Crítico		Literal	Inferencial	Crítico
1	2	1	1		2	1	1
2	1	1	2		1	1	2
3	2	1	1		1	2	1
3	1	1	1		1	1	1
5	2	2	2		2	2	2
6	1	2	1		1	2	1
7	1	1	1		1	3	1
8	2	2	1		2	3	2
9	2	2	1		2	2	1
10	2	1	3		3	1	3
11	1	3	1		1	3	1
12	3	1	2		3	2	3
13	1	3	1		1	3	1
13	2	3	2		2	3	1
15	1	3	1		1	2	2
16	2	1	1		2	1	1
17	3	1	2		3	2	2
18	2	1	1		2	1	1
19	1	1	2		2	2	2
20	3	1	1		3	2	2
21	1	2	2		2	2	2
22	2	1	2		2	1	2

**ESCALA DE VALORACIÓN:**

- 1: En Inicio
- 2. En Proceso
- 3. Logro Previsto

## RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL

GRUPO EXPERIMENTAL = 02							
N°	PRETEST				POSTEST		
	Literal	Inferencial	Crítico		Literal	Inferencial	Crítico
1	2	1	1		3	3	2
2	1	1	2		2	2	3
3	2	1	1		2	2	2
3	1	1	1		3	3	3
5	1	2	2		3	3	2
6	1	2	1		1	3	3
7	1	1	1		3	1	3
8	2	2	1		3	3	2
9	1	2	1		3	3	3
10	2	1	3		3	3	3
11	1	3	1		3	3	3
12	3	1	1		3	3	3
13	1	3	1		3	3	3
13	2	1	2		2	3	3
15	1	3	1		3	3	3
16	2	1	1		3	2	3
17	3	1	1		2	3	3
18	2	1	1		3	3	1
19	1	1	2		3	3	3
20	3	1	1		3	2	3
21	1	2	2		3	1	3
22	2	1	2		2	3	3
23	1	2	3		2	3	3

### ESCALA DE VALORACIÓN:

- 1: En Inicio
2. En Proceso
3. Logro Previsto



## Anexo N° 03: Autorización de Aplicación de Instrumento

### CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN DE ESTUDIO INVESTIGATIVO

La directora de la IE. 7091-República del Perú del distrito de Villa El salvador, AUTORIZA a las señoritas MARÍA YATACO MAGALLANES y VERÓNICA VARGAS CALDERÓN, para Aplicar los Instrumentos de Recojo de Información en el Tercer Grado de secundaria, secciones "A" y "B" , durante el desarrollo de la Primera Unidad de Aprendizaje, con el propósito de ejecutar su Estudio de Investigación titulado "APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE MACRORREGLAS DE ADICIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA IE. 7091- REPÚBLICA DEL PERÚ DEL DISTRITO VILLA EL SALVADOR-UGEL 01". En tal sentido, el estudio tiene como principal objetivo: Determinar la influencia de la Estrategia de Macrorreglas de Adición en la MEJORA de la COMPRENSIÓN LECTORA de los estudiantes de la Institución Educativa.

Villa El Salvador, 13 de marzo del 2019.



  
MARIA ELENA CARRASCO ORTEGA  
DIRECTORA

**EVIDENCIAS  
DEL TRABAJO DE CAMPO**



PROFESORA VERÓNICA VARGAS DESARROLLANDO SU SESIÓN DE APRENDIZAJE EN LA IE 7091-RP DE VES



PROFESORA VERÓNICA VARGAS DESARROLLANDO SU SESIÓN DE APRENDIZAJE EN LA IE 7091-RP DE VES



PROFESORA MARÍA YATACO DESARROLLANDO SU SESIÓN DE APRENDIZAJE EN LA IE 7091-RP DE VES



PROFESORA MARÍA YATACO DESARROLLANDO SU SESIÓN DE APRENDIZAJE EN LA IE 7091-RP DE VES



PROFESORA VERÓNICA VARGAS CON LOS ESTUDIANTES DE 3° SEC. DE LA IE 7091-RP DE VES



PROFESORA MARÍA YATACO CON LOS ESTUDIANTES DE 3° SEC. DE LA IE 7091-RP DE VES