



UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA



ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA
EN NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL
163 DEL DISTRITO DE ACOPIA, 2024

TESIS PRESENTADA POR:
YOLANDA QUISPE COTO

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA

JULIACA – PERÚ
2024

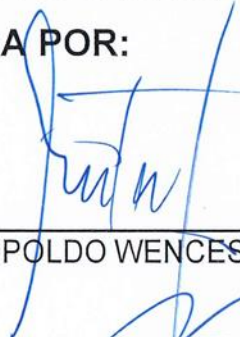



UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN
LECTORA EN NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA INICIAL 163 DEL DISTRITO
DE ACOPIA, 2024


TESIS PRESENTADA POR:
YOLANDA QUISPE COTO


PARA OPTAR EL GRADO ACADEMICO DE:
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA

APROBADA POR:

PRESIDENTE DEL JURADO : 
Dr. LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI

MIEMBRO DEL JURADO : 
Dr. SEGUNDO ORTIZ CANSAYA

MIEMBRO DEL JURADO : 
Dr. JESUS MAMANI MAMANI

ASESOR DE TESIS : 
Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR

LINEA DE INVESTIGACION : GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P32



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" ESCUELA DE POSGRADO



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 519-2024-D-EPG-UANCV/J

Juliaca, 11 de diciembre del 2024

VISTOS:

El expediente N° 2024-013455, presentado por el (la) Bachiller **QUISPE COTO YOLANDA**, con número de DNI. **24716149**, asignado (a) con código de matrícula **21528411**, de la **Maestría en EDUCACIÓN, Mención: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA**, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" de la Filial Sicuani.

CONSIDERANDO:

Que, el (a) Bach. **QUISPE COTO YOLANDA**, con número de DNI. **24716149**, asignado (a) con código de matrícula **21528411**, de la **Maestría en EDUCACIÓN, Mención: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA**, ha solicitado fecha, hora y modalidad de sustentación de la Tesis titulada: **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRESIÓN LECTORA EN NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 163 DEL DISTRITO DE ACOPIA, 2024** La misma que pertenece a la Línea de Investigación: **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P32** y;

Que, el (a) referido (a) Dictamen de Tesis aprobado por los jurados el 24 de julio del 2024. Establece la fecha de sustentación; habiendo para el efecto cumplido los requisitos establecidos en el reglamento para la Obtención del Grado Académico de Magíster/Maestro y Doctor de la Escuela de Posgrado de la UANCV;

Que, en el Artículo 66 del Reglamento General de la Escuela de Posgrado de la UANCV, establece que la sustentación de Tesis de Posgrado es un trabajo de investigación original y crítico, de actualidad y de alto valor científico;

En uso de las atribuciones conferidas a la Dirección en el inciso "J" del artículo 17° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado, y el Art. 76 del Estatuto Universitario;

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO. - DECLARAR EXPEDITO para la Sustentación de la Tesis titulada: **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRESIÓN LECTORA EN NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 163 DEL DISTRITO DE ACOPIA, 2024** Elaborado por el (la) Bachiller **QUISPE COTO YOLANDA**. Integrado por los siguientes docentes:

Presidente del Jurado	:	Dr. LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI
Miembro del Jurado	:	Dr. SEGUNDO ORTIZ CANSAYA
Miembro del Jurado	:	Dr. JESUS MAMANI MAMANI
Asesor de Tesis	:	Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR

ARTÍCULO SEGUNDO. - El proceso de la Sustentación de la Tesis en mención, se llevará a cabo:

Fecha	:	Martes 17 de diciembre del 2024
Hora	:	02:00 p.m.
Lugar	:	Aula N° 310 EPG - UANCV - JULIACA

A cuya finalización el Jurado registrará los resultados en el Libro de Actas de Sustentación de Tesis de Maestría con el grado **MAGISTER** de los estudiantes que ingresaron antes a la aprobación de la ley Universitaria N° 30220.

ARTÍCULO TERCERO. - Elévese la presente Resolución al Rectorado, Vicerectorado Académico, Vicerectorado Administrativo y Oficina del Órgano de Inspección y Control para conocimiento.

Regístrese, comuníquese y Archívese.



Dr. Leopoldo Wenceslao Condori Cari
DIRECTOR (e)

Cc /Archiv EPG (01)
Interesado (01)
Cargo (01)
Jurados (03)
Asesor (01)
Expediente (01)
IWCC/Inv



UNIVERSIDAD ANDINA

"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"

ESCUELA DE POSGRADO



RESOLUCION DIRECTORAL N°0515 - 2024 - USA-EPG/UANCV

Juliaca, 17 de Mayo del 2024.

VISTOS:

El expediente N° 06029, de fecha 13 de mayo del 2024, presentado por el (la) Bach. **YOLANDA QUISPE COTO** con DNI N° **24716149**, código de matrícula **21528411**, quien solicita resolución de aprobación de proyecto de tesis titulado: **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 163 DEL DISTRITO DE ACOPIA, 2024** línea de investigación **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P32** para optar el grado de **MAGISTER** en **EDUCACIÓN** mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA**, de la Escuela de Postgrado de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez Sede Sicuani.

CONSIDERANDO:

Que, en el Reglamento General de la Escuela de Posgrado de la UANCV, establece que la sustentación de tesis de Posgrado es un trabajo de investigación original y crítico de actualidad de alto valor científico.

Que, según Resolución N° 0555-2019-UANCV-CU-R, de fecha 08 de noviembre del 2019, se aprueba el Reglamento para la obtención del grado académico de Magister, Maestro, Doctor y Titulación de los Programas de Segunda Especialidad Profesional de la Escuela de Posgrado.

Que, el **Art. 17**, establece que la aprobación del proyecto de investigación de tesis para la obtención de grados académicos de Magister, Maestro, Doctor se inicia con la presentación del proyecto de investigación de tesis según corresponda, en forma individual y conforme a las recomendaciones de la Escuela de Posgrado y estándares de la investigación científica, tecnológica y humanística.

Que, en el **Art.60**, señala que la fecha límite para la presentación del borrador de tesis es de 02 años contados desde la emisión de la resolución de aprobación del proyecto de tesis, vencido el plazo máximo el candidato a Magíster, Maestro o Doctor deberá presentar un nuevo proyecto de investigación de tesis.

Que, el **Art. 21**, establece que el Director de la Escuela de Posgrado y el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, nominarán por sorteo a 03 docentes miembros del comité de investigación.

Que, mediante oficio circular N° 0327-2024-USA-EPG/UANCV-J, de fecha 09 de abril del 2024, se nombra al Comité de Investigación del proyecto de tesis conformado por los siguientes docentes:

Presidente : Dr. LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI
Primer Miembro : Dr. SEGUNDO ORTIZ CANSAYA
Segundo Miembro : Dr. JESUS MAMANI MAMANI
Asesor : Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR

Que, con registro N° 003754, de fecha 29 de abril del 2024, el Comité de Investigación del proyecto de tesis titulado: Línea de investigación **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 163 DEL DISTRITO DE ACOPIA, 2024** cumple con los lineamientos y contenidos establecidos en reglamento de grado de investigación conducentes al grado académico de Magister/Maestro y Doctor de la Escuela de Posgrado de la UANCV.

En uso de las atribuciones conferidas a la Dirección en el inciso "j" del artículo 17 del Reglamento General de la Escuela de Posgrado y en el artículo 76 del Estatuto Universitario;

SE RESUELVE:

PRIMERO: APROBAR, el Proyecto de investigación de Tesis de maestría y **AUTORIZAR** el desarrollo de la Tesis, titulado: **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 163 DEL DISTRITO DE ACOPIA, 2024** para obtener el grado académico de **MAGISTER** en **EDUCACIÓN** mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA** de la UANCV.

SEGUNDO: ELEVAR al Rectorado, Vicerectorado Académico, Vicerectorado Administrativo, Vicerectorado de Investigación, Oficina del Órgano de Inspección y Control para conocimiento y cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, Comuníquese y Archívese



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO
Dr. Leopoldo Wenceslao Condori Cari
DIRECTOR (a)

c.c/CARGO [01]
ARCHIVO EPG-2023 [01]
INTERESADO [01]
LWCC/vrch



ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRESION EN NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 163 DEL DISTRITO DE ACOPIA, 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

18%

INDICE DE SIMILITUD

16%

FUENTES DE INTERNET

12%

PUBLICACIONES

13%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez Trabajo del estudiante	5%
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	4%
3	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1%
5	repositorio.uancv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	repositorio.uap.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	<1%
8	www.grafiati.com Fuente de Internet	<1%



Metadatos complementarios - UANCV

TITULO	
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 163 DEL DISTRITO DE ACOPIA, 2024	
Datos de autor	
Nombres y Apellidos	YOLANDA QUISPE COTO
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	24716149
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0000-0587-2148
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	01332589
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-2161-4514
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres Y Apellidos	LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02389341
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-2372-6720
Miembro del jurado 1	
Nombres Y Apellidos	SEGUNDO ORTIZ CANSAYA
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	29309750
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-0224-8651



Miembro del jurado 2	
Nombres Y Apellidos	JESUS MAMANI MAMANI
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02425043
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0006-9857-8231
Datos de investigación	
Línea de investigación	GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P32
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	<p>Dirección: INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 163 DEL DISTRITO DE ACOPIA País: PERÚ Departamento: CUSCO Provincia: ACOMAYO Distrito: ACOPIA -14.08664, -71.50143 https://maps.app.goo.gl/9j6virA2CsG4X3UZ8</p> 
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2024
URL de disciplinas OCDE https://concytec-pe.github.io/Peru-CRIS/vocabularios/ocde_ford.html - Librería	Ciencias de la educación https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.00 Educación general (incluye capacitación, pedagogía) https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



UNIVERSIDAD ANDINA NESTOR CERES VEJASQUEZ
 ESCUELA DE POSTGRADO
 Dr. Jesús Mamani Mamani
 DIRECTOR
 DE INVESTIGACIÓN - EPG



DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo YOLANDA QUISPE COTO, identificado con DNI Nro. 24716149 en mi condición de egresado de:

- Escuela Profesional
- Programa de Segunda Especialidad,
- Programa de Maestría o Doctorado

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación, Trabajo Académico denominada:

“ ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 163 DEL DISTRITO DE ACOPIA, 2024 ”

Asesorado por: Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Juliaca 06 de JUNIO del 2025

FIRMA (ASESOR)

FIRMA (obligatoria)



Huella



DEDICATORIA

Con profundo amor y gratitud dedico estas palabras a mis padres, quienes con incansable dedicación han guiado mis pasos, tanto en mi ámbito privado como profesional. Su ejemplo de buenos modales y valores me ha inspirado a ser una mejor persona.



AGRADECIMIENTO

Especial agradecimiento para mi esposo Américo Maza Álvarez y a mis hijos Karlita y Luisito, quienes son la razón de mi vida y por quienes soy lo que soy.



ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTO.....	ii
ÍNDICE GENERAL.....	iii
INDICE DE TABLAS.....	vii
INDICE DE FIGURAS.....	ix
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCCION.....	xiii

CAPITULO I

ASPECTOS GENERALES

1.1. Exposición de la situación problemática.....	1
1.2. Formulación del planteamiento del Problema.....	2
1.2.1. Pregunta general.....	2
1.2.2. Preguntas específicas.....	3
1.3. Justificación de la investigación.....	3
1.4. Objetivos de la investigación.....	4
1.4.1. Objetivo general.....	4
1.4.2. Objetivos específicos.....	4
1.5. Importancia y alcance de la investigación.....	5
1.6. Limitaciones y delimitaciones de la investigación.....	6
1.7. Hipótesis.....	6
1.7.1. Hipótesis general.....	6
1.7.2. Hipótesis específicas.....	6
1.8. Variables.....	7
1.8.1. Conceptualización de variables.....	7



1.8.2. Operacionalización de variables7

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1. Antecedentes del estudio8
2.1.1. A nivel internacional8
2.1.2. A nivel Nacional 11
2.1.3. A nivel local 13
2.2. Bases teóricas..... 16
2.2.1. Estrategias metacognitivas 16
2.2.1.1. Conocimiento metacognitivo 17
2.2.1.2. Regulación metacognitiva 18
2.2.1.3. Aplicación de estrategias metacognitiva 19
2.1.1. Comprensión lectora20
2.1.1.1. Comprensión literal21
2.1.1.2. Comprensión inferencial.....22
2.1.1.3. Comprensión critica22
2.2. Marco conceptual23
2.2.1. Aprendizaje23
2.2.2. Decodificación.....23
2.2.3. Desarrollo infantil23
2.2.4. Educación preescolar.....24
2.2.5. Habilidad lectora24
2.2.6. Planificación24

CAPITULO III

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

3.1. Enfoque de la investigación25
3.2. Método de investigación.....25



3.3.	Tipo de investigación	25
3.4.	Nivel de investigación.....	26
3.5.	Diseño de investigación	26
3.6.	Población y muestra.....	26
3.6.1.	Población	26
3.6.2.	Muestra	27
3.7.	Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	27
3.7.1.	Técnicas de la investigación	27
3.7.2.	Instrumentos de la investigación.....	27
3.8.	Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	27
3.8.1.	Validación de los instrumentos	27
3.8.2.	Confiabilidad de los instrumentos	28
3.9.	Diseño de la estrategia para la prueba de hipótesis	29

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSION

4.1.	Conocimiento metacognitivo	33
4.2.	Resultados regulación metacognitiva.....	39
4.3.	Resultados aplicación de estrategias metacognitivas	45
4.4.	Resultados comprensión literal	51
4.4.	Resultados comprensión inferencial	55
4.4.	Resultados comprensión critica	59
CONCLUSIONES.....		68
RECOMENDACIONES		70
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS		71
APÉNDICE		76
APÉNDICE N° 1 MATRIZ DE CONSISTENCIA.....		77
APÉNDICE N° 2 MATRIZ INSTRUMENTAL.....		78



APÉNDICE N° 3	79
INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACION.....	79
APÉNDICE N° 4 FICHAS DE VALIDEZ DE INSTRUMENTOS... ¡Error! Marcador no definido.	



INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de variables7

Tabla 2 Confiabilidad28

Tabla 3 Contrastación de hipótesis especifica 129

Tabla 4 Contrastación de hipótesis especifica 2.....30

Tabla 5 Contrastación de hipótesis especifica 3.....30

Tabla 6 Contrastación de hipótesis especifica general.....31

Tabla 7 Capacidad del niño(a) para recordar lo que lee33

Tabla 8 Habilidad del niño(a) para saber qué hacer cuando no entiende algo al leer35

Tabla 9 Capacidad del niño(a) para detenerse y pensar en lo que ha leído.....37

Tabla 10 Planificación del niño(a) sobre lo que quiere aprender antes de comenzar la lectura39

Tabla 11 Conciencia del niño(a) sobre si entiende lo que está leyendo41

Tabla 12 Reflexión del niño(a) sobre su comprensión del texto después de leer 43

Tabla 13 Hábito del niño(a) de pedir ayuda al docente antes de leer si no entiende algo45

Tabla 14 Capacidad del niño(a) para hacer preguntas mientras lee para entender mejor.....47

Tabla 15 Habilidad del niño(a) para contar lo que ha aprendido después de leer49

Tabla 16 Reconocimiento de los personajes principales en un texto por parte del niño(a).....51

Tabla 17 Facilidad del niño(a) para encontrar información clara en el texto53



Tabla 18	Comprensión del niño(a) del significado detrás de las palabras en el texto	55
Tabla 19	Capacidad del niño(a) para hacer suposiciones sobre lo que pasará en la historia basándose en la lectura.....	57
Tabla 20	Revisión del niño(a) sobre posibles errores o claridad en el texto	59
Tabla 21	Capacidad del niño(a) para analizar las razones detrás de lo que sucede en el texto	61
Tabla 22	Correlaciones hipótesis específica 1	63
Tabla 23	Correlaciones hipótesis específica 2	64
Tabla 24	Correlaciones hipótesis específica 3.....	65
Tabla 25	Correlaciones hipótesis general.....	66



INDICE DE FIGURAS

Figura 1	Capacidad del niño(a) para recordar lo que lee.....	33
Figura 2	Habilidad del niño(a) para saber qué hacer cuando no entiende algo al leer	35
Figura 3	Capacidad del niño(a) para detenerse y pensar en lo que ha leído	37
Figura 4	Planificación del niño(a) sobre lo que quiere aprender antes de comenzar la lectura	39
Figura 5	Conciencia del niño(a) sobre si entiende lo que está leyendo.....	41
Figura 6	Reflexión del niño(a) sobre su comprensión del texto después de leer	43
Figura 7	Hábito del niño(a) de pedir ayuda al docente antes de leer si no entiende algo.....	45
Figura 8	Capacidad del niño(a) para hacer preguntas mientras lee para entender mejor	47
Figura 9	Habilidad del niño(a) para contar lo que ha aprendido después de leer	49
Figura 10	Reconocimiento de los personajes principales en un texto por parte del niño(a)	51
Figura 11	Facilidad del niño(a) para encontrar información clara en el texto	53
Figura 12	Comprensión del niño(a) del significado detrás de las palabras en el texto	55
Figura 13	Capacidad del niño(a) para hacer suposiciones sobre lo que pasará en la historia basándose en la lectura	57
Figura 14	Revisión del niño(a) sobre posibles errores o claridad en el texto.....	59
Figura 15	Capacidad del niño(a) para analizar las razones detrás de lo que sucede en el texto	61



Figura 16	Correlaciones hipótesis específica 1	63
Figura 17	Correlaciones hipótesis específica 2	64
Figura 18	Correlaciones hipótesis específica 3	65
Figura 19	Correlaciones hipótesis general	66



RESUMEN

El propósito de este estudio radica en: establecer la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en niños y niñas de la Institución Educativa Inicial 163 del Distrito de Acopia, 2024. **Metodología:** su desarrollo fue bajo el enfoque cuantitativo, método deductivo. La muestra se compone por 19 niños. **Resultados:** Las estrategias metacognitivas tienen una estrecha conexión con la comprensión literal en los niños y niñas de la I.E. Inicial 163. El 57.9% siempre identifica a los personajes principales y el 52.6% encuentra información clara en los textos, indicando una comprensión sólida de la narrativa. Las estrategias metacognitivas están estrechamente vinculadas con la comprensión inferencial. El 63.2% de los niños interpreta efectivamente el significado de las palabras y el 47.4% hace suposiciones sobre eventos futuros, mostrando habilidades destacadas en la anticipación de desarrollos narrativos. Hay una estrecha vinculación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión crítica. El 47.4% de los niños revisa textos para detectar errores y evaluar su claridad, mientras que el mismo porcentaje analiza las razones detrás de los eventos, demostrando una capacidad sólida para entender las causas y motivaciones en los textos. **Conclusión:** Existe una relación considerable entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los niños de la I.E. Inicial 163 del Distrito de Acopia en 2024. El coeficiente de correlación de Spearman ($Rho = 0.969$) indica una fuerte correlación positiva del 96.9%, lo que indica que el uso de estrategias metacognitivas contribuye notablemente a mejorar la comprensión literal, inferencial y crítica en estos niños y niñas.

Palabras clave: critica, comprensión lectora, inferencial, literal, metacognitiva.



ABSTRACT

The objective of the research was to establish the relationship between metacognitive strategies and reading comprehension in children from the Initial Educational Institution 163 of the Acopia District, 2024. Methodology: it was developed under the quantitative approach, deductive method. The sample is made up of 19 children. Results: Metacognitive strategies are strongly related to literal comprehension in children from the Initial Educational Institution 163. 57.9% always identify the main characters and 52.6% find clear information in the texts, indicating a solid understanding of the narrative. Metacognitive strategies have a strong relationship with inferential comprehension. 63.2% of children effectively interpret the meaning of words and 47.4% make assumptions about future events, showing outstanding skills in anticipating narrative developments. There is a strong relationship between metacognitive strategies and critical understanding. 47.4% of children review texts to detect errors and assess their clarity, while the same percentage analyze the reasons behind events, demonstrating a strong ability to understand causes and motivations in texts. Conclusion: There is a significant relationship between metacognitive strategies and reading comprehension in children of the Initial Educational Institution 163 of the Acopia District in 2024. The Spearman correlation coefficient ($Rho = 0.969$) shows a strong positive correlation of 96.9%, indicating that the use of metacognitive strategies contributes significantly to improving literal, inferential, and critical comprehension in these students.

Keywords: criticism, reading comprehension, inferential, literal, metacognitive.



INTRODUCCION

La comprensión lectora es una capacidad esencial en la etapa del aprendizaje, pues ello hace posible que los estudiantes puedan realizar la sistematización, el análisis y la aplicación de la información que se obtuvo a partir de los textos. La estrategia metacognitiva, que incluye la planificación, el seguimiento y la valoración del mismo proceso de lectura, tiene un rol fundamental en el desarrollo de dicha habilidad.

Las investigaciones a nivel internacional señalaron la relevancia de la estrategia metacognitiva en la promoción de la comprensión de la lectura en el nivel inicial. Se ha evidenciado que los menores que desarrollan la habilidad cognitiva desde una edad temprana muestran una mejor capacidad para el entendimiento y asimilación de información a nivel textual. La aplicación sistemática de las estrategias como la auto planificación, la automonitoreo y la autoevaluación mejoraran de manera significativa la calidad del aprendizaje, contribuyendo al desarrollo cognitivo de manera completa. Peri, al margen de dichos avances, aun se enfrentan desafíos en la implementación efectiva de los programas que promuevan dichas estrategias, ello se debe a la desigualdad a nivel educativo, la ausencia de recursos y la necesidad de formación del docente.

A nivel nacional la comprensión lectora se ha presentado como una preocupación constante en los primeros niveles dentro de la agenda educativa. El MINEDU desarrollo el programa y política orientada a la mejora la competencia lectora, pero la evaluación nacional, han demostrado dificultad en el desarrollo de dicha habilidad. Por tanto, es fundamental que haya una incorporación de estrategia metacognitiva en la práctica a nivel metacognitivo en la práctica pedagógica puede ser un camino eficiente para optimizar la comprensión de lectura en los menores



peruanos. Sin embargo, se tiene brechas significativas a nivel de la formación y capacitación de los maestros en función a la enseñanza de estas estrategias, limitando la aplicación y la eficiencia en el salón de clase.

A nivel de la región de Cusco, el desafío en relación a la comprensión de la lectura se ve acentuado por el contexto socioeconómico, cultura y como también lingüístico, Las instituciones enfrentan limitaciones en recursos y acceso a las estrategias a nivel pedagógica innovadora. La puesta en práctica de la estrategia metacognitiva en el contexto rural podría ser un factor que determina en el avance de la comprensión de la lectura, adaptando la práctica de enseñanza a la necesidad y característica de los alumnos. Esta investigación busca que se aborde dicha brecha al analizar la efectividad de la eficiencia de la estrategia metacognitiva en la comprensión de la lectura de los menores de la institución, con el propósito de que se contribuya a la mejora en la práctica educativa a nivel local.

Este estudio fue fundamental porque exploró de qué forma las estrategias metacognitivas podían mejorar la comprensión lectora en niños de educación inicial, una habilidad clave para el aprendizaje. Al centrarse en el distrito rural de Acopia, donde existían desafíos socioeconómicos y educativos, buscó ofrecer soluciones adaptadas para promover la equidad y el éxito académico desde una edad temprana. Además, aportó al campo académico al llenar un vacío en la investigación sobre la aplicación de estas estrategias en contextos rurales peruanos, proporcionando información valiosa para docentes y responsables de políticas educativas.

La investigación se realizó adoptó una perspectiva cuantitativa, empleando el método deductivo. Este enfoque facilitó la compilación y el análisis sistemático de datos numéricos para examinar la conexión entre la aplicación de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en niños de educación inicial.



Mediante el método deductivo, se partió de teorías generales en torno a la metacognición y la comprensión lectora, aplicándolas a este contexto particular con el fin de verificar su validez y evaluar su impacto en el desarrollo educativo de los estudiantes.

La organización del estudio de plasma en cuatro capítulos. El primer capítulo aborda los aspectos generales del proyecto, contempla la presentación de la incógnita, la estructuración de las interrogantes de investigación, tanto generales como específicas, y las intenciones del estudio. El segundo capítulo desarrolla el marco conceptual, que abarca la revisión de antecedentes previos en el ámbito global, nacional y local, así como las bases teóricas fundamentales y la conceptualización de los términos esenciales. El tercer capítulo sintetiza el procedimiento de investigación, especificando el enfoque, el método, el diseño de investigación y las técnicas utilizadas para la compilación y procesamiento de datos. Por último, el cuarto capítulo presenta el producto de la investigación mediante tablas, figuras y una explicación detallada, ofreciendo una perspectiva global de los descubrimientos. El estudio concluye con las conclusiones, recomendaciones, referencias de fuentes documentales y anexos.



CAPITULO I

ASPECTOS GENERALES

1.1. Exposición de la situación problemática

En América Latina, la comprensión de textos en la educación inicial ha sido un tema que ha estado creciendo de manera constante. Puesto que, de acuerdo al informe del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2022), un 40% de los alumnos de educación primaria en la región no han alcanzado los niveles básicos de competencia a nivel de la lectura. Este hecho ha evidenciado una brecha significativa en la habilidad para la interpretación y el uso de la información textual, afectando tanto el rendimiento académico como el desarrollo cognitivo a largo plazo. La falta de uso de estrategias metacognitivas efectivas en la enseñanza de la lectura contribuye a este problema, dado que muchos sistemas educativos aún no han integrado de manera sistemática estas metodologías en sus prácticas docentes. En tal sentido la región enfrenta el reto de adaptar y aplicar estrategias metacognitivas con el fin de potenciar la comprensión lectora y mejorar los resultados educativos de los niños.

A nivel nacional, el panorama en concordancia con la comprensión lectora es igualmente preocupante. De acuerdo con el Informe de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, 2023), el 55% de los estudiantes de educación inicial en el país no lograron alcanzar los niveles esperados en comprensión de lectura. Estas deficiencias



se han atribuido en parte a la ausencia de aplicación efectiva de estrategias metacognitivas en los salones de clase. Aunque el Ministerio de Educación han subrayado la necesidad de la mejora de las habilidades lectoras desde etapas tempranas, los programas y políticas no han logrado penetrar de manera uniforme en todas las regiones. La falta de capacitación específica para los docentes en técnicas metacognitivas limita la capacidad para mejorar estas competencias en los estudiantes.

En la región Cusco, la situación es aún más crítica. Según datos recientes del Programa Regional de Evaluación (2024), un 60% de los niños en educación inicial en Cusco tienen problemas significativos con la comprensión lectora. Este desafío es más pronunciado en distritos rurales como Acopia, donde las limitaciones en recursos y formación son más evidentes. En la Institución Educativa Inicial 163 de Acopia, la ausencia de estrategias metacognitivas ha resultado en bajos niveles de comprensión lectora. La falta de enfoques pedagógicos ajustados a las necesidades locales y la carencia de capacitación continua para los docentes han llevado a que los estudiantes no desarrollen adecuadamente sus habilidades lectoras. La incorporación de estrategias metacognitivas podría ser una solución crucial para acrecentar los niveles de comprensión lectora en este contexto específico.

1.2. Formulación del planteamiento del Problema

1.2.1. Pregunta general

PG. ¿De qué manera se relacionan las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en niños de la Institución Educativa Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024?



1.2.2. Preguntas específicas

PE1. ¿Cómo se relacionan las estrategias metacognitivas y la comprensión literal de la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024?

PE2. ¿Cómo se relacionan las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial de la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024?

PE3. ¿Cómo se relacionan las estrategias metacognitivas y la comprensión crítica de la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024?

1.3. Justificación de la investigación

El estudio sobre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los niños de la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia fue fundamental desde una perspectiva teórica, ya que abordó una brecha significativa en la literatura académica existente. Aunque se han realizado avances en la investigación sobre comprensión lectora y estrategias metacognitivas en contextos educativos más desarrollados, persiste una falta de estudios enfocados en contextos rurales y desfavorecidos, como el de Acopia. Investigar cómo la aplicación de estrategias metacognitivas puede perfeccionar la comprensión lectora de los niños, en este entorno específico contribuyó a cerrar un vacío en el conocimiento, ofreciendo una base teórica robusta para futuras investigaciones y desarrollos en el ámbito de la educación inicial.

Desde una perspectiva práctica, este estudio se enfocó en proporcionar soluciones específicas para incrementar la comprensión lectora en niños y niñas de educación inicial dentro de un contexto particular. Al identificar y aplicar estrategias metacognitivas efectivas, el estudio facilitó el diseño e implementación de intervenciones pedagógicas adaptadas a las particularidades de los niños en Acopia. Las respuestas obtenidas sirvieron para guiar a los educadores en la adopción de



métodos pedagógicos más eficaces, promoviendo el fortalecimiento de habilidades lectoras esenciales y favoreciendo el desempeño escolar de los niños en esta región. Así, el estudio buscó transformar el conocimiento teórico en aplicaciones prácticas que beneficiaran a los estudiantes y al sistema educativo local.

Metodológicamente, el estudio se llevó a efecto haciendo uso del enfoque cuantitativo y el método deductivo. Se recolectaron y analizaron datos numéricos para evaluar el vínculo entre la implementación de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora de los niños. El método deductivo permitió partir de teorías generales sobre metacognición y comprensión lectora, aplicándolas al contexto específico de Acopia para validar su eficacia. Se aplicaron instrumentos para recopilar datos, como encuestas estructuradas y pruebas estandarizadas de comprensión lectora, para obtener una visión clara y objetiva del impacto de estas estrategias. Este enfoque metodológico proporcionó evidencia empírica que respaldó la implementación de prácticas pedagógicas basadas en estrategias metacognitivas, contribuyendo al avance de la comprensión lectora en el entorno educativo de Acopia.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

OG. Establecer la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024.

1.4.2. Objetivos específicos

OE1. Determinar la relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión literal de la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del Distrito de Acopia, 2024.



OE2. Determinar la relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial de la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024.

OE3. Determinar la relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión crítica de la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024.

1.5. Importancia y alcance de la investigación

Importancia

El estudio de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los niños de la Institución Educativa Inicial 163 de Acopia es altamente relevante porque aborda una laguna importante en la investigación educativa, enfocándose en un contexto rural menos explorado. Teóricamente, el estudio expande el entendimiento sobre cómo las técnicas metacognitivas pueden ser efectivas en la educación inicial en zonas desfavorecidas. Desde una perspectiva utilitaria, los resultados ayudarán a los educadores a adoptar métodos pedagógicos más eficaces, potenciando la habilidad de comprensión lectora y el éxito académico de los niños.

Alcance de la investigación

La investigación se focalizó en analizar el efecto de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los niños en la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia durante el año 2024. El estudio examinó cómo estas estrategias influyen en la habilidad de los niños para interpretar y entender textos, utilizando datos cuantitativos específicos del contexto local. Aunque los resultados se aplican principalmente a Acopia, brindan un fundamento sólido para próximos estudios en contextos similares y proporcionan recomendaciones para optimizar las prácticas pedagógicas en la educación inicial.



1.6. Limitaciones y delimitaciones de la investigación

Limitaciones

El estudio acerca de las estrategias metacognitivas y comprensión lectora en la I.E. Inicial 163 de Acopia no presentó limitaciones significativas en su desarrollo, salvo una demora en el tiempo de ejecución del estudio. Esta demora no comprometió la calidad de los datos ni la validez de los hallazgos encontrados, asegurando que el análisis y la interpretación se realizaran de manera exhaustiva y detallada.

Delimitaciones

El estudio se delimitó a la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia, enfocándose en los niños matriculados en el año 2024. Los resultados obtenidos son específicos para esta institución y no se generalizan a otras escuelas o contextos. Además, la investigación adoptó un enfoque cuantitativo con técnicas específicas de recolección de datos, como encuestas y pruebas estandarizadas, limitando el alcance del análisis a este enfoque metodológico particular.

1.7. Hipótesis

1.7.1. Hipótesis general

HG. Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024.

1.7.2. Hipótesis específicas

HE1. Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión literal de la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024.



HE2. Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión inferencial de la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia

HE3. Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión crítica de la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia

1.8. Variables

1.8.1. Conceptualización de variables

Variable independiente

Estrategias Metacognitivas.

Variable dependiente

Comprensión Lectora.



1.8.2. Operacionalización de variables

Tabla 1.

Operacionalización de variables

VARIABLES	CONCEPTO OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Estrategias Metacognitivas.	V1. Técnicas que utilizan para planificar, supervisar y ajustar su proceso de aprendizaje y comprensión.	Conocimiento Metacognitivo	Conocimiento Declarativo Conocimiento Procedimental Conocimiento Condicional
		Regulación Metacognitiva	Planificación Monitoreo Autoevaluación
		Aplicación de Estrategias Metacognitivas	Estrategias de Antes de Leer Estrategias Durante la Lectura Estrategias Después de Leer
Comprensión Lectora.	V2. Capacidad de interpretar y entender el significado de un texto escrito.	Comprensión Literal	Identificación de Hechos Reconocimiento de Información
		Comprensión Inferencial	Interpretación de Ideas Formulación de Hipótesis
		Comprensión Crítica	Evaluación del Texto Análisis de Argumentos



CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1. Antecedentes del estudio

2.1.1. A nivel internacional

En su análisis Romero et al. (2023) efectuaron una revisión literaria para examinar cómo el empleo de narraciones infantiles y estrategias metacognitivas puede fomentar una convivencia escolar favorable. La investigación se desarrolló empleando una metodología de tipo cualitativo, con una orientación fenomenológica hermenéutico. Los hallazgos resaltan que el cuento infantil funciona como un recurso pedagógico, potenciando la comprensión lectora y facilitando la comunicación, lo que a su vez estimula la creatividad y la integración. Asimismo, se menciona que las tácticas metacognitivas, tales como la autorregulación y la reflexión crítica, promueven la cohesión social y el respeto a la diversidad. Aunque el estudio no presenta datos estadísticos precisos, como los valores rho de Spearman, se concluye que una convivencia escolar positiva se sustenta en un ambiente inclusivo y respetuoso que valora las distintas habilidades personales y sociales, reforzando la socialización y el aprendizaje en un entorno armonioso. (p. 49)

De acuerdo a Romero y Zhamungui (2022) examinaron la relevancia de qué manera la aplicación de estrategias metacognitivas favoreció el desarrollo de la comprensión lectora en niños de educación básica general. (EGB). La investigación,



de carácter descriptivo y fundamentada en una revisión bibliográfica, empleó métodos como la observación científica, el análisis de contenido y el análisis histórico-lógico. Los resultados evidencian una crisis prevalente en la comprensión lectora, marcada por una escasa práctica de la lectura, limitaciones en el vocabulario y una interpretación inadecuada de los textos. Las estrategias metacognitivas propuestas abarcan la estructuración, autorregulación y autoevaluación de la trayectoria de aprendizaje, lo cual faculta a los niños identificar la idea principal, interpretar e inferir información, y realizar una valoración crítica de lo leído. Se determina que estas técnicas resultan fundamentales para potenciar la comprensión lectora, aunque el estudio no proporciona cifras estadísticas concretas. como los valores rho de Spearman. (p.57)

Conforme a Romero et al. (2024) en su estudio examinaron los efectos de la práctica de estrategias metacognitivas en la capacidad de lectura comprensiva de jóvenes del nivel secundario en Ecuador, empleando una metodología cualitativa que sigue un diseño fenomenológico. La investigación incluyó a estudiantes, docentes y directivos, utilizando entrevistas, observaciones, pruebas de comprensión lectora y registros de campo como medios para el compendio de información. Los resultados mostraron un progreso en las capacidades de lectura de los alumnos pertenecientes al grupo experimental. en un 54%, mostrando un avance significativo en su capacidad de pensamiento crítico. Se resaltó la importancia de la autorregulación y la reflexión sobre los procesos de aprendizaje, elementos que no se identificaron en el grupo control. Estos resultados indican la eficacia de las estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora, beneficiando tanto el desempeño académico como el desarrollo personal de los alumnos. (pp. 253-255)



Por otro lado, el aporte de Benavides y Zambrano (2023) en su investigación analiza la comprensión lectora apoyado por la tecnología, el estudio fue realizado bajo el enfoque cualitativo. Donde se establece que la implementación de estrategias de autorregulación mediante el uso del modelado en tareas de comprensión lectora, impulsa considerablemente el rendimiento del alumnado. No obstante, el estudio presenta limitaciones, principalmente vinculadas al uso de videoconferencias, las cuales pudieron haber introducido carga cognitiva adicional, afectando la efectividad del modelamiento. Para abordar este problema, futuras investigaciones deben considerar la reducción o medición de este factor, con el objetivo de obtener resultados más precisos. También se resalta que el estudiantado de niveles básicos podría experimentar mayores dificultades al aprender a seleccionar tareas mediante algoritmos, en comparación con estudiantes universitarios. En este sentido, se sugiere realizar estudios presenciales para garantizar la adquisición de estas habilidades. A nivel pedagógico, se concluye que el personal docente puede incorporar estas estrategias para fomentar la autorregulación en diversos niveles educativos, ajustando el nivel de complejidad de las actividades en función de la concentración mental y el conocimiento previo del estudiante. (pp. 15-16)

Por último, el aporte de Pájaro y Zwierewicz (2021) en su estudio resalta la prevalencia de métodos convencionales en la didáctica de lenguas extranjeras, centrados en gramática y traducción, y plantea la necesidad de transformarlos mediante la reflexión docente. Se propone que los maestros adopten una práctica pedagógica metacognitiva, que integre elementos como la colaboración, la reflexión y la investigación para adaptarse al contexto educativo dinámico. De manera que, la práctica pedagógica metacognitiva no solo optimiza la comprensión lectora en lenguas extranjeras, sino que impulsa una resignificación estructural de los procesos



educativos, privilegiando la flexibilidad y la interacción frente a enfoques tradicionales.

(pp. 13-14)

2.1.2. A nivel Nacional

Rivera (2024) en su investigación resalta la importancia de las estrategias metodológicas participativas para mejorar la comprensión lectora, enfatizando su capacidad para fomentar la participación y reflexión en los estudiantes. Aunque estos no son plenamente conscientes de su aplicación, dichas estrategias crean un entorno de aprendizaje motivador y clarificador. Se observa que las habilidades lectoras del alumnado no son excelentes ni deficientes, pero prevalece un enfoque en la mecánica de la lectura, limitando el progreso de una comprensión profunda. Además, los estudiantes consideran la lectura como una actividad académica y no un hábito personal, lo que restringe su papel activo en la construcción del conocimiento. Ante esta situación, se subraya la necesidad de incorporar estrategias que mejoren tanto las operaciones mentales como los enfoques didácticos para fortalecer la comprensión lectora. (pp. 14-15)

De acuerdo a (Coronado et al., 2022) las estrategias metacognitivas contribuyeron a que los alumnos mejoren su comprensión de textos. A través de pruebas empíricas de pre-test y post-test, se observó que el grupo experimental mejoró sustancialmente frente al grupo control, validando la hipótesis inicial. Aunque en el pre-test no hubo diferencias importantes entre los grupos, los resultados del post-test revelan que el grupo experimental mostró un desempeño superior. Esto confirma la eficacia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora, enfatizando su relevancia en contextos educativos como el de los estudiantes del V ciclo de E.B.R. N° 50171 de Choquecancha. (pp. 315-316)



El aporte de Silva, (2022) plantea determinar las estrategias metacognitivas que mejora la comprensión lectora, desarrollado bajo el enfoque cuantitativo, concluyendo que, las estrategias metacognitivas elevan de manera significativa la comprensión lectora en alumnos de educación básica. Los datos indican que estas estrategias, combinadas con técnicas cognitivas, y aplicadas en programas específicos, son efectivas al fomentar la autonomía y la autorreflexión en la lectura. Además, el uso de preguntas inferenciales y herramientas tecnológicas ha potenciado los resultados. Las teorías metacognitivas y cognitivas sustentan estas intervenciones, subrayando la relevancia de la función del docente en la implementación y ejecución. La falta de atención temprana a estas estrategias puede afectar el rendimiento en niveles educativos superiores. (p. 78)

Por otro lado, el aporte de Taber et al. (2022), en su estudio busca analizar las técnicas metacognitivas aplicadas a la lectura en la adquisición de habilidades comunicativas en secundaria, desarrollado bajo el enfoque cuantitativo. Concluyendo que, el análisis demuestra que la inclusión de estrategias metacognitivas de lectura produce un efecto positivo y relevante en la performance de los alumnos en la materia de comunicación. Se recomienda que las instituciones educativas y los formuladores de políticas públicas integren estas estrategias en el currículo escolar. Esta incorporación facilitará las habilidades esenciales en los alumnos, capacitándolos para enfrentar los desafíos contemporáneos y promoviendo el autoaprendizaje. Tal enfoque contribuirá a un proceso continuo de aprendizaje y formación, enriqueciendo así el recurso humano en la región. (pp. 1646)

Por último, el aporte de Novoa et al. (2021) en su análisis plantea establecer el impacto de las estrategias metacognitivas, se aplicó el enfoque cuantitativo. determinando que la incorporación de estrategias digitales en la interpretación de



textos narrativos tiene un impacto significativo y positivo. Las evidencias encontradas en esta investigación superan los de estudios previos como el de Pulgar (2016) en términos de comprensión textual y criterial, aunque presentan menor eficacia en la comprensión inferencial. Los hallazgos se alinean con la investigación de Novoa et al. (2018) y Vera (2015), que también destacaron la efectividad de las herramientas digitales en la comprensión narrativa. El estudio confirma que el uso de las diferentes estrategias digitales, como los organizadores visuales y otros, mejora la comprensión cuando se aplican de manera consistente. No obstante, se identificaron limitaciones, como la restricción del uso de móviles en el aula y la saturación del currículo, que afectaron la implementación. Los resultados sugieren que estas estrategias metacognitivas digitales también podrían ser beneficiosas en niveles educativos superiores. (pp. 13-14)

2.1.3. A nivel local

Conforme a Maquera Sucari (2021) en su análisis sugiere evaluar el impacto del método EFGHI en el avance de la lectura comprensiva de historias narrativas mediante un diseño cuasi-experimental. Las respuestas, confirmadas por la prueba Z, indican que los estudiantes alcanzaron niveles aprobatorios en las dimensiones de comprensión literal, inferencial y crítica, evidenciando la efectividad del método aplicado. No obstante, el análisis podría beneficiarse de una discusión más exhaustiva sobre otros factores que podrían haber afectado en los resultados, como el contexto educativo o las características específicas de los alumnos. La validez estadística de los hallazgos es sólida, pero se recomienda una comparación más profunda con métodos alternativos y estudios previos para contextualizar mejor los resultados. (p. 60)



De acuerdo a Ramos y Mamani (2021) en su investigación plantea analizar el impacto de la estrategia de "Lectura de imágenes" en la comprensión de textos de niños de 4 años en la I.E. Inicial N° 276 - Puno durante 2019. Se empleó un diseño preexperimental con un solo grupo, utilizando pruebas de pre y post intervención. Concluye que la estrategia de "Lectura de imágenes" tuvo un efecto positivo y preponderante en la comprensión lectora de niños de 4 años. La prueba T de Student revela mejoras sustanciales en las dimensiones literal, inferencial y criterial entre el pretest y el posttest, lo que valida la efectividad de la intervención. Sin embargo, el análisis no explora factores adicionales que podrían haber influido en los resultados, como las variables socioemocionales o el entorno familiar. Aunque los resultados son prometedores, sería útil investigar la durabilidad de estas mejoras a lo largo del tiempo para evaluar la eficacia a largo plazo de la estrategia. (pp. 68-69)

De acuerdo a Pilco (2022) en su estudio se enfocó en determinar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del Primer Grado, Sección "B" de la I.E. Secundaria Politécnico Huáscar en Puno en el periodo escolar 2019. La investigación fue de tipo básica, con un enfoque descriptivo-correlacional. La conclusión indica que los estudiantes del primer grado en la I.E. Politécnico Huáscar presentan un nivel medio de comprensión lectora, con una mayor competencia en la comprensión literal. Los datos muestran que el 64.2% de los alumnos utilizan las estrategias lectoras de manera efectiva, pero la comprensión inferencial requiere mejoras adicionales. El análisis proporciona una descripción adecuada de los resultados, aunque se echa en falta una discusión más profunda sobre cómo optimizar las estrategias para mejorar y optimizar la comprensión inferencial. Además, el estudio no aborda posibles limitaciones ni su aplicabilidad en otros contextos educativos. (p. 62)



Otro aporte de, Tintaya (2021) en su estudio plantea evaluar el nivel de uso de estrategias cognitivas de aprendizaje entre los estudiantes de la IES "Carlos Dante Nava" de Jayllihuaya – Puno durante el año escolar 2019. La investigación se clasificó como no experimental con un diseño diagnóstico descriptivo. La conclusión revela que el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje por parte de los estudiantes de la I.E. Secundaria "Carlos Dante Nava" es insatisfactorio, con un alto porcentaje de alumnos que no aplican técnicas de obtención, procesamiento y recuperación. El análisis subraya la importancia de llevar a cabo estas acciones educativas para mejorar el uso de estas estrategias. Sin embargo, el estudio no explora en detalle las razones detrás de esta deficiencia ni propone soluciones específicas, como la mejora en la formación docente o la adaptación del currículo a las necesidades cognitivas de los estudiantes. Una investigación adicional podría abordar estas áreas para proporcionar una solución más integral. (pp. 44-45)

Por otro lado, el aporte de Quispe (2018) en su estudio plantea identificar la relación entre la capacidad de comprender textos y el desempeño en literatura en los alumnos de quinto grado de una I.E. en Juliaca. Utilizando un enfoque cuantitativo. La conclusión establece una relación positiva y significativa entre la comprensión lectora y el desempeño académico en literatura para los estudiantes del quinto grado. Los coeficientes de correlación de Pearson demuestran una fuerte asociación entre la comprensión lectora literal, inferencial y crítica con el desempeño escolar, subrayando la importancia de fomentar habilidades lectoras para mejorar los resultados académicos. Aunque los resultados estadísticos son robustos, el análisis podría enriquecerse explorando cómo se pueden potenciar estas habilidades lectoras a través de intervenciones pedagógicas específicas y examinando la consistencia de esta relación en diferentes contextos educativos o asignaturas. (p. 84)



2.2. Bases teóricas

2.2.1. Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas, permiten a las personas controlar, supervisar y como también evaluar el proceso de la lectura.

Aquella técnica y procedimiento que el individuo emplea para el control y regulación de su propio proceso cognitivo. Este tipo de estrategia involucra la capacidad para poder reflexionar sobre cómo es que se piensa y aprende, permite el proceso de planificar, monitorear y evaluar de un mismo conocimiento y las acciones que se realizan. La estrategia metacognitiva es esencial para el aprendizaje autónomo, puesto que facilita la toma de conciencia sobre las maneras más eficientes de adquisición, procesamiento y retención de información. Dichas estrategias mejoran de manera significativa el rendimiento académico y como también la resolución de la problemática, pues fomentan una aproximación mucho más consciente y como también activa frente al aprendizaje.

Por tanto, se hace referencia aquellas acciones que realizan las personas antes, durante y después de que tienen lugar en el proceso de aprendizaje para optimización del aprendizaje. El cual posee tres dimensiones:

a) Auto planificación, capacidad de diseño y organización de un plan de acción anterior a emprender una actividad cognitiva, el cual implica que identifica los propósitos de aprendizaje, la selección de estrategia adecuada y como también la previsión del recurso y tiempo fundamental para la complementación de la actividad. Dicha dimensión hace posible que se anticipe una posible dificultad y se establezca un enfoque estructurado para que se aborde la problemática o el tema de investigación. Es así que anterior a la lectura de un texto, un alumno puede establecer



un objetivo específico para la lectura, decidir que estrategia de comprensión se puede hacer uso y se determine el tiempo que le va a dedicar.

b) Automonitoreo, refiere aquel proceso de supervisión de forma continua un mismo progreso durante la ejecución de una actividad. Consiste en la evaluación de que si la estrategia empleada está siendo efectiva y si avanza respecto al logro de los propósitos que se han planteado. Por medio del automonitoreo, las personas identifican un posible error, ajustando una estrategia y el cambio de enfoque si es necesario. Es así que, mientras se resuelvan problemas matemáticos, el alumno puede detenerse para que se compruebe si su cálculo es correcto y si este está siguiendo el método correcto para que se llegue a la solución.

c) Autoevaluación, refiere a la revisión y como también a la valoración crítica del resultado obtenido y de la estrategia utilizada luego de completar una actividad. Involucrando la reflexión sobre el grado de logro en relación al cumplimiento de los propósitos y la identificación del área de mejora para una actividad futura. Dicho proceso hace posible aprender de la experiencia y se ajuste la estrategia metacognitiva para la mejora del desempeño. Así como, cuando luego de se presente un examen, un alumno pueda evaluar el rendimiento, considerando que estrategias de investigación han sido útiles y planifica el cambio para la optimización de la preparación en futuros exámenes.

2.2.1.1. Conocimiento metacognitivo

Hace referencia a la conciencia y como también a la comprensión que un individuo posee sobre su propio proceso cognitivo. Por tanto, es aquella capacidad de reflexión respecto a cómo piensan, aprenden y recuerdan, lo que permiten a las personas gestionar y controlar de manera eficaz su proceso mental. De acuerdo a Flavell (1979), siendo el principal teórico en este campo, lo define como un



conocimiento que uno posee acerca de su propio proceso cognitivo y de cómo el factor personal, la tarea y la estrategia afecta a dicho proceso.

De esta manera, el conocimiento metacognitivo viene a ser un componente fundamental de la metacognición, en el cual se incluye al conocimiento de la estrategia cognitiva como también la capacidad de regularla. Este tipo de conocimiento es consciente del propio proceso mental, a su vez comprende cuando y como se debe hacer uso de una determinada estrategia para la mejora del aprendizaje y la resolución de la problemática. Según Schraw y Dennison (1994) se divide en tres subcomponentes, el primero es el conocimiento de la estrategia, el conocimiento de la actividad y el conocimiento que posee uno mismo. Ello permite a las personas a que se puedan adaptar a distintos contextos de aprendizaje y como también a la mejora del rendimiento a nivel académico y cognitivo.

De manera que, el desarrollo del conocimiento es esencial para que se fomente el aprendizaje de forma autónoma y pueda mejorar continuamente las distintas áreas del conocimiento. Pues la metacognición no solo estaría potenciando la capacidad de aprender de forma eficiente, sino que a su vez proporciona a las personas la herramienta necesaria para que se enfrente a un nuevo desafío de aprendizaje de forma más adaptativa y efectiva (Ramírez et al., 2015).

2.2.1.2. Regulación metacognitiva

Hace referencia aquel conjunto de proceso por medio del cual un individuo supervisa, controla y guía su propio proceso cognitivo en el aprendizaje. De acuerdo a Schraw y Moshman (1995), implica el uso de la estrategia para la planificación, monitoreo y evaluación del progreso hacia los propósitos de aprendizaje. Dicho proceso es fundamental para la autorregulación y aprendizaje eficiente, puesto que



hace posible que se ajuste la estrategia cognitiva en relación de la demanda de las actividades.

Por tanto, hablamos de una capacidad de reflexión y toma de decisión en relación como se aborda una actividad, como el monitoreo del avance en la realización y la evaluación del resultado obtenido. Dicha regulación es fundamental para el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico y resolución del problema. Implica un ciclo de manera continua de autorregulación que incluyen la selección de la estrategia adecuada, la observación de su efectividad y adaptación en relación del rendimiento (Castrillon et al., 2020).

De esta manera, la regulación a nivel metacognitivo viene a ser un elemento esencial para mejorar continuamente en el aprendizaje, puesto que hace posible a las personas ser agentes activos en el propio proceso cognitivo. Al fomentar una conciencia mayor y como también control en relación como se aprende, se ha promovido un aprendizaje mucho más profundo y como también significativo, donde se facilita la transferencia de conocimiento y habilidad a una nueva situación y contexto.

2.2.1.3. Aplicación de estrategias metacognitiva

Hace referencia aquel proceso en el cual se hace uso de la técnica y procedimiento específico para que se supervise, regule y mejore el propio proceso de pensamiento y aprendizaje. Esta estrategia implica acción consciente y deliberada que la persona emplea para la optimización de un rendimiento cognitivo, facilita un aprendizaje mucho más eficiente y como también autónomo. Su aplicación hace posible la comprensión mejor de la información, así como también la evaluación y ajuste de la estrategia de aprendizaje en relación de la necesidad de la actividad (Perea et al., 2021).



Refiere a la aptitud de una persona para la selección y en el empleo de forma consciente la estrategia más adecuada para poder aprender, resolución del problema y la toma de decisión. Siendo fundamental para el aprendizaje autorregulado, pues permite a la persona que planifique, monitoree y evalúe su acción. Dicha estrategia no solo se centra en adquirir el conocimiento, sino también en mejorar continuamente el método y proceso utilizado para la aprensión.

De manera que, la efectiva implementación de la estrategia metacognitiva fomenta el aprendizaje de manera autónoma y eficiente, lo que permite a las personas que puedan tomar una participación activa en su proceso educativo. Dichas estrategias potencian la capacidad de que se adapten a distintos ámbitos y desafíos cognitivos, ello es fundamental para el progreso de la habilidad de pensamiento crítico y resolución de la problemática en la vida a nivel académico y como también a nivel profesional.

2.1.1. Comprensión lectora

Hace referencia a la capacidad del entendimiento, a la interpretación y como también a la extracción del significado de un texto escrito. Como lo menciona Snow (2002), es un proceso de extracción e interpretación del significado por medio de la interacción y como también la implicación con un lenguaje escrito. Dicha habilidad no sólo conlleva el descifrado de palabras, sino también relacionarlo con el conocimiento previo y comprensión de las ideas y conceptos que los textos transmiten (Flores, 2022).

Podemos afirmar que la comprensión lectora va más allá de la simple decodificación de palabras; implica la habilidad de relacionar la información del texto con conocimientos previos, además de realizar un análisis y reflexión sobre su contenido. Por tanto, es un proceso complejo en que el lector elabora un modelo



mental del texto por medio de la integración de información implícita y como también explícita. Dicho modelo mental hace posible que el lector capte la esencia del texto, evaluación de la validez, y la aplicación de la información en ambientes distintos.

Concluyendo que, la comprensión lectora es una habilidad esencial para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, puesto que hace posible que las personas interactúen de forma eficiente con una información escrita, desarrollando el razonamiento crítico y la puesta en práctica del conocimiento que se adquiere en ambientes diversos. La promoción de la lectura implica la utilización de la estrategia de enseñanza que fomente la reflexión, la inferencia y a la evaluación crítica, lo que hace posible al lector convertirse en un aprendizaje autónomo y pensador crítico.

La comprensión lectora se manifiesta en distintos escenarios que estarían reflejando el grado de magnitud con que los lectores interactúan con el texto. Estos tipos de comprensión, coadyuvan al entendimiento de diversas maneras en que los individuos puedan realizar la interpretación y la valoración de la información escrita.

2.1.1.1. Comprensión literal

Hace referencia al nivel básico de comprensión lectora, enfocado sobre los datos que el texto genera de forma directa y explícita. Este nivel incluye la capacidad de identificación y recordar los hechos, los detalles, los datos, las secuencias y definiciones así tal cual se presentan. Los lectores que hacen uso de la comprensión literal se centran en que el escrito señala sin necesidad de hacer una interpretación o inferencia más profunda. Así como la lectura de la biografía, la comprensión literal, lo que permite al lector que pueda recordar las fechas relevantes, el nombre, el lugar, y evento indispensable en el día a día de las personas. Esta tipología de comprensión es esencial para las actividades que necesitan una recuperación exacta de



información, como responder interrogantes directas en relación a un texto o completar el esquema con información exacta, es decir de los datos específicos.

2.1.1.2. Comprensión inferencial

La comprensión inferencial refiere no solo a la información explícita del texto para la construcción del significado implícito por medio del análisis y la deducción. Este nivel de comprensión involucra las habilidades de leer entre líneas, permitiendo a los lectores el entendimiento de la información indirecta, ello se puede inferir partiendo del contexto y de un conocimiento de manera previa. El lector inferencial puede deducir la intención del autor, identificando un tema subyacente, y prevé un desarrollo futuro en el texto. Así como en una obra literaria, un lector infiere la motivación de un personaje partiendo de sus acciones y como también del dialogo, a pesar de que esta motivación no se expresa de manera directa. La comprensión inferencial es fundamental para que se desarrolle el análisis del texto complejo, como el ensayo argumentativo o novela, en el cual la interpretación subjetiva y la conexión de idea implícita es fundamental.

2.1.1.3. Comprensión crítica

Hace referencia a un análisis profundo y como también evaluativo del texto. En este sentido los lectores no solo buscan el entendimiento del contenido, sino también cuestionar, analizar y evaluar la veracidad, la lógica y la coherencia de la idea presentada. El lector critico tiene la capacidad de identificación de las perspectivas del autor, discernir entre el hecho y opinión, reconociendo el sesgo y el prejuicio, y compararlo la información con otro texto o con su propio conocimiento y experiencia. Este nivel de comprensión es esencial en el contexto académico y profesional, en el cual se espera que las personas no solo puedan absorber la información, sino que a su vez se pueda analizar de manera critica. Así como, cuando se lee el artículo de



opinión, el lector crítico es quien evalúa el argumento presentado, examina la fuente citada y considera la validez de la conclusión del autor. Este nivel de comprensión fomenta un pensamiento autónomo, así como la capacidad de la toma de decisión informada basada en la evaluación de múltiple perspectiva.

2.2. Marco conceptual

2.2.1. Aprendizaje

Aprender es un desarrollo cognitivo y activo que supone la obtención de saberes y destrezas mediante la práctica. Este proceso genera una modificación conductual relativamente duradera en la vida, permitiendo a los individuos aplicar lo aprendido en nuevas situaciones y adaptarse a experiencias previas y actuales (Tamayo, 2021).

2.2.2. Decodificación

La decodificación es el proceso de interpretar y transformar símbolos escritos en significados comprensibles para el cerebro. Esta habilidad fundamental permite a los individuos traducir palabras en sonidos o significados, siendo esencial para la comprensión lectora y la fluidez en la lectura (Alcas et al., 2019).

2.2.3. Desarrollo infantil

El desarrollo infantil es un proceso integral de cambio y crecimiento físico, cognitivo y emocional desde el nacimiento hasta la adolescencia. Este desarrollo es holístico e influenciado por una interacción dinámica entre factores biológicos y ambientales, integrando diferentes aspectos del crecimiento para comprender el aprendizaje y la evolución del niño (Alcas et al., 2019).



2.2.4. Educación preescolar

La educación preescolar es un enfoque integral que brinda un fundamento firme para el aprendizaje temprano y el desarrollo del niño. Se centra en preparar a los niños para la educación formal al desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales a través de experiencias educativas y recreativas en un entorno estructurado (Tapia, 2021).

2.2.5. Habilidad lectora

La habilidad lectora es la capacidad de entender textos escritos, que incluye la decodificación de palabras y el entendimiento de su significado. Este proceso es indispensable para el éxito académico y la comunicación efectiva, y se desarrolla progresivamente a partir de habilidades fonológicas básicas hacia una comprensión más profunda de textos complejos (Barahona y Aparicio, 2020).

2.2.6. Planificación

La planificación es el proceso estructurado de organización y preparación para alcanzar objetivos específicos. Implica la fijación de metas, la formulación de estrategias y la asignación de recursos, anticipando desafíos y oportunidades futuras para asegurar una implementación efectiva de las actividades (Chiara, 2020).



CAPITULO III

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

3.1. Enfoque de la investigación

Se empleó un enfoque cuantitativo en la investigación para garantizar la objetividad y precisión en la medición de los fenómenos estudiados. Este enfoque secuencial y probatorio, basado en el método científico clásico, implicó la obtención de datos numéricos, la implementación de técnicas de análisis estadístico, y el análisis riguroso de las variables cuantificables para derivar conclusiones precisas (Hernández et al., 2014).

3.2. Método de investigación

Para el estudio se hizo uso del método deductivo, un enfoque de razonamiento que parte de principios generales para arribar a conclusiones particulares. Basado en la lógica y el método científico, este proceso deduce conclusiones concretas a partir de premisas establecidas, siguiendo una estructura formal que garantiza la validez del razonamiento al aplicar principios generales a casos específicos (Monje, 2011).

3.3. Tipo de investigación

La investigación es tipo correlacional su objetivo es analizar cómo se relacionan dos o más variables sin intervenir ni manipularlas. Su principal objetivo es determinar si existe una relación estadística entre las variables y, en caso afirmativo, describir la naturaleza y la intensidad de dicha relación. Este tipo de investigación no pretende



establecer causalidades, sino identificar si existe una asociación entre las variables y medir en qué grado se relacionan entre sí (Hernández et al. 2014).

3.4. Nivel de investigación

Se realizó una investigación básica para expandir la teoría sobre un fenómeno, sin buscar usos prácticos a corto plazo. Este enfoque se centró en el progreso científico al expandir el cuerpo de conocimientos existentes, sirviendo como base para futuras investigaciones aplicadas (Hernández et al. 2014).

3.5. Diseño de investigación

Se llevó a cabo una investigación de diseño no experimental en la que las variables independientes no fueron manipuladas deliberadamente. En este enfoque, el investigador observó y analizó los eventos tal como ocurren en su entorno, sin alteración directa, con el objetivo de explorar, describir y comprender los fenómenos tal como se presentan en su hábitat real (Hernández et al. 2014).

3.6. Población y muestra

3.6.1. Población

Universo

El universo de esta investigación consideró a la totalidad de niños de la I.E. Inicial 163. Este universo incluyó a todos los alumnos matriculados en dicha institución, proporcionando el marco completo dentro del cual se llevó a cabo el estudio.

Población

La población refiere a aquel grupo entero de personas, elementos, objetos o unidades que comparten características relevantes para el estudio en cuestión. Esta población abarca la totalidad de los casos que podrían ser examinados y analizados



en la investigación (Behar, 2008). Para este estudio, la población está compuesta por 19 niños de la I.E. Inicial 163.

3.6.2. Muestra

Se aplicó la muestra censal permitiendo una cobertura completa de la población para obtener resultados precisos y representativos. Por tanto, una muestra censal evita el error de muestreo y proporciona datos exhaustivos, lo cual es fundamental para una exactitud y totalidad de los datos que son prioritarios.

3.7. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

3.7.1. Técnicas de la investigación

Se empleó una técnica metodológica específica para abordar la verificación o descarte de hipótesis y el desarrollo documental. En este contexto, se optó por utilizar encuestas para recolectar datos de la población, lo que resultó esencial para conseguir una cantidad considerable de información relevante.

3.7.2. Instrumentos de la investigación

Se empleó un cuestionario estructurado como instrumento, en el que las preguntas estaban diseñadas para que se seleccionará una respuesta ya fijada. Este enfoque facilitó la obtención de datos numéricos de manera simple y directa, permitiendo una evaluación eficiente y cuantificable de las variables investigadas.

3.8. Validez y confiabilidad de los instrumentos

3.8.1. Validación de los instrumentos

La validación del cuestionario se efectuó con la participación de tres expertos en el campo para garantizar su pertinencia y precisión. Estos especialistas aportaron su experiencia y conocimientos técnicos, revisaron exhaustivamente el contenido para asegurar que las preguntas cubrieran adecuadamente los constructos teóricos del



estudio, y proporcionaron retroalimentación crucial para ajustar y mejorar el instrumento. Su participación fortaleció la validez y confiabilidad del cuestionario, asegurando que este midiera de manera efectiva los parámetros que se pretendían evaluar.

3.8.2. Confiabilidad de los instrumentos

A fin garantizar la coherencia del estudio, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, el cual evaluó la coherencia interna y la fiabilidad del cuestionario. Este coeficiente brindó información crítica sobre la certeza de las contestaciones recibidas. El alfa de Cronbach se mide en una escala de 0 a 1, en la que los valores cercanos a 1 reflejan una alta consistencia interna, indicando así una mayor fiabilidad del instrumento. Se consideró aceptable un valor superior a 0.70, aunque valores más altos, como 0.80 o 0.90, son aún más recomendables.

Un alto valor de alfa de Cronbach aseguró que las contestaciones recopiladas fueran consistentes y replicables, lo que fortaleció la confiabilidad de las mediciones y, por ende, la solidez de las conclusiones. Sin embargo, es crucial destacar que este coeficiente no garantiza la confiabilidad del instrumento, es decir, si efectivamente mide lo que se pretende. Por ello, es esencial realizar validaciones que se enfoquen en el contenido y el constructo, con el fin de garantizar la fiabilidad del instrumento.

Tabla 2

Confiabilidad

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

Fuente: Tomado de Ruiz (2002)



3.9. Diseño de la estrategia para la prueba de hipótesis

Hipótesis específica 1

Hi. Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión literal de la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del Distrito de Acopia, 2024.

Ho. Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión literal de la comprensión lectora en niños de la Institución Educativa Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024.

Tabla 3.

Contrastación de hipótesis específica 1

			Comprensión literal	Estrategias metacognitivas
Tau_b de kendall	Comprensión literal	Coeficiente de correlación	1,000	,896**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	19	19
	Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	,896**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	19	19

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Hipótesis específica 2

Hi. Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión inferencial de la comprensión lectora en niños de la Institución Educativa Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024.

Ho. Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión inferencial de la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024.

Tabla 4.*Contrastación de hipótesis específica 2*

		Comprensión inferencial	Estrategias metacognitivas
Tau_b de kendall	Comprensión inferencial	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,926**
	N	19	19
	Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	,926**
Sig. (bilateral)		,000	.
N	19	19	

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Hipótesis específica 3

Hi. Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión crítica de la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024.

Ho. Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión crítica de la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024.

Tabla 5.*Contrastación de hipótesis específica 3*

		Comprensión crítica	Estrategias metacognitivas
Tau_b de kendall	Comprensión crítica	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,877**
	N	19	19
	Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	,877**
Sig. (bilateral)		,000	.
N	19	19	

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).



Hipótesis general

Hi. Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024.

Ho. Las estrategias metacognitivas no se relacionan significativamente con la comprensión lectora en niños de la I.E. Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024.

Tabla 6.

Contrastación de hipótesis específica general

		Estrategias metacognitivas	Comprensión lectora
Tau_b de kendall	Estrategias metacognitivas	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 ,944** ,000 19
	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,944** ,000 19

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).



CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSION

4.1. Conocimiento metacognitivo

Tabla 7.

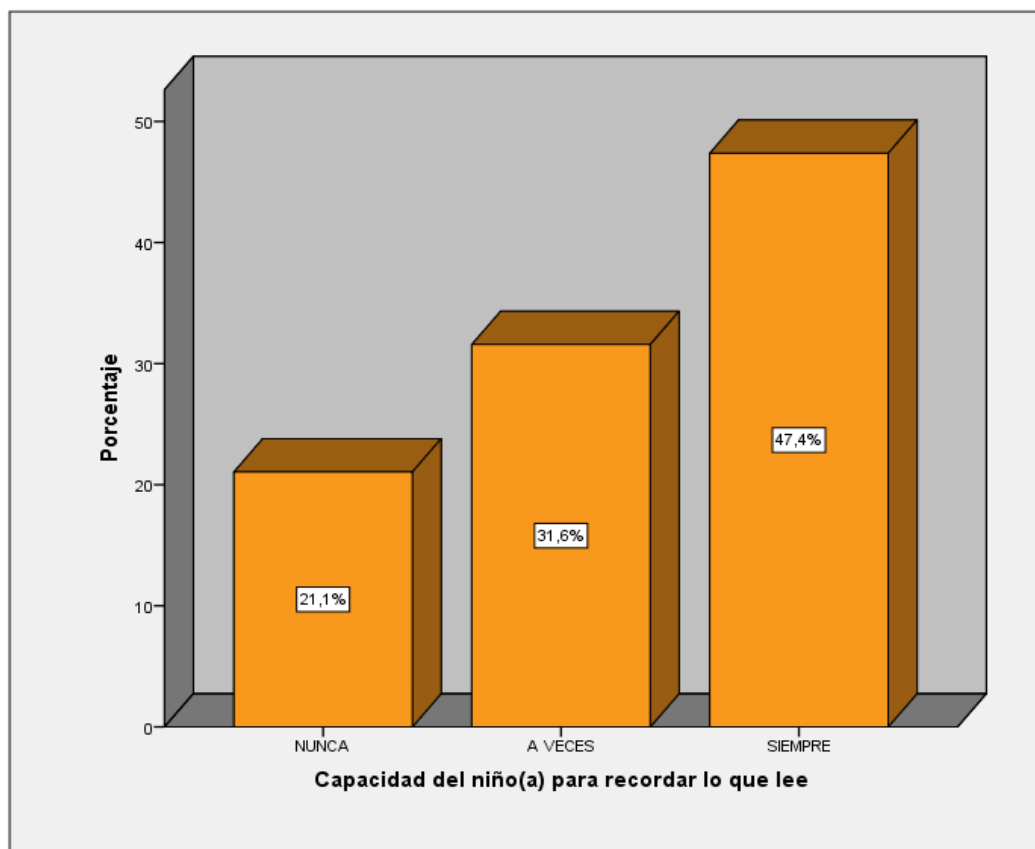
Capacidad del niño(a) para recordar lo que lee

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	21,1	21,1
	A VECES	6	31,6	52,6
	SIEMPRE	9	47,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0

Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista

Figura 1.

Capacidad del niño(a) para recordar lo que lee



Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista



Según los datos presentados en la Tabla 7, el 47.4% de los niños mostró la capacidad de recordar siempre lo que lee, lo que indica un nivel significativo de retención de información durante la lectura. En comparación, el 31.6% de los niños indicó que a veces pueden recordar lo que leen, lo que sugiere una habilidad de retención variable y posiblemente influenciada por factores contextuales o individuales. Finalmente, el 21.1% de los niños señaló que nunca pueden recordar lo que leen, lo que refleja una dificultad considerable en la comprensión lectora y en la capacidad de recordar información de textos

La mayoría de los niños (47.4%) demostró una capacidad sólida para recordar lo que leen, lo que sugiere que las estrategias metacognitivas empleadas podrían estar contribuyendo positivamente a potenciar la comprensión lectora.

Estos resultados resaltan la importancia de llevar a cabo la implementación de estrategias metacognitivas en la educación inicial, ya que favorecen la capacidad de los niños para recordar la información leída. De acuerdo con León y Escudero (2019), la metacognición en la lectura implica la regulación propia de los procesos mentales, lo que permite a los niños monitorear y evaluar su comprensión en el proceso de la práctica de lectura. La alta proporción de niños que siempre recuerdan lo que leen podría indicar que estas estrategias están siendo efectivas, al menos para una parte significativa de la población estudiada.

Tabla 8.

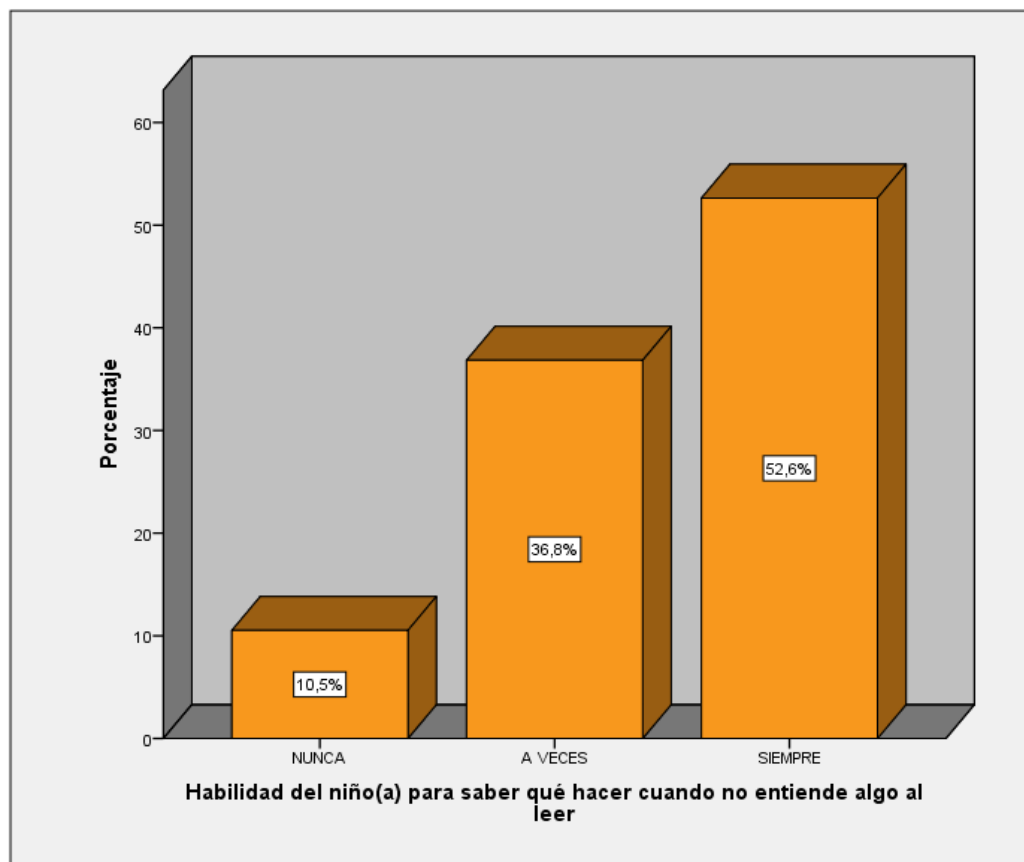
Habilidad del niño(a) para saber qué hacer cuando no entiende algo al leer

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NUNCA	2	10,5	10,5	10,5
A VECES	7	36,8	36,8	47,4
SIEMPRE	10	52,6	52,6	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista

Figura 2.

Habilidad del niño(a) para saber qué hacer cuando no entiende algo al leer



Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista



De acuerdo con los datos de la Tabla 8, el 52.6% de los niños siempre sabe qué hacer cuando no entiende algo al leer, lo que indica un alto nivel de autorregulación y uso de estrategias metacognitivas para superar dificultades en la comprensión lectora. En comparación, el 36.8% de los niños señaló que a veces sabe qué hacer en estas situaciones, lo que sugiere que su capacidad para aplicar estrategias de resolución es intermitente y posiblemente dependiente del contexto o de la complejidad del texto. Por último, el 10.5% de los niños manifestó que nunca sabe qué hacer cuando se enfrenta a dificultades de comprensión, lo que muestra una falta significativa de estrategias metacognitivas efectivas para abordar problemas durante la lectura.

La mayoría de los niños (52.6%) demostraron una habilidad constante para aplicar estrategias cuando no comprenden algo al leer, lo que sugiere un desarrollo favorable de la metacognición en la comprensión lectora.

Estos resultados subrayan la importancia de promover estrategias metacognitivas en el proceso de lectura desde temprana edad. Como señalan Jiménez y Hernández (2019), la metacognición es crucial para que los niños tomen conciencia de su proceso de comprensión y desarrollen la capacidad de corregir y ajustar su enfoque cuando enfrentan dificultades. El hecho de que más de la mitad de los niños siempre sepan qué hacer ante problemas de comprensión sugiere que la aplicación de estrategias metacognitivas ha evidenciado su eficacia en la institución educativa evaluada.

Tabla 9.

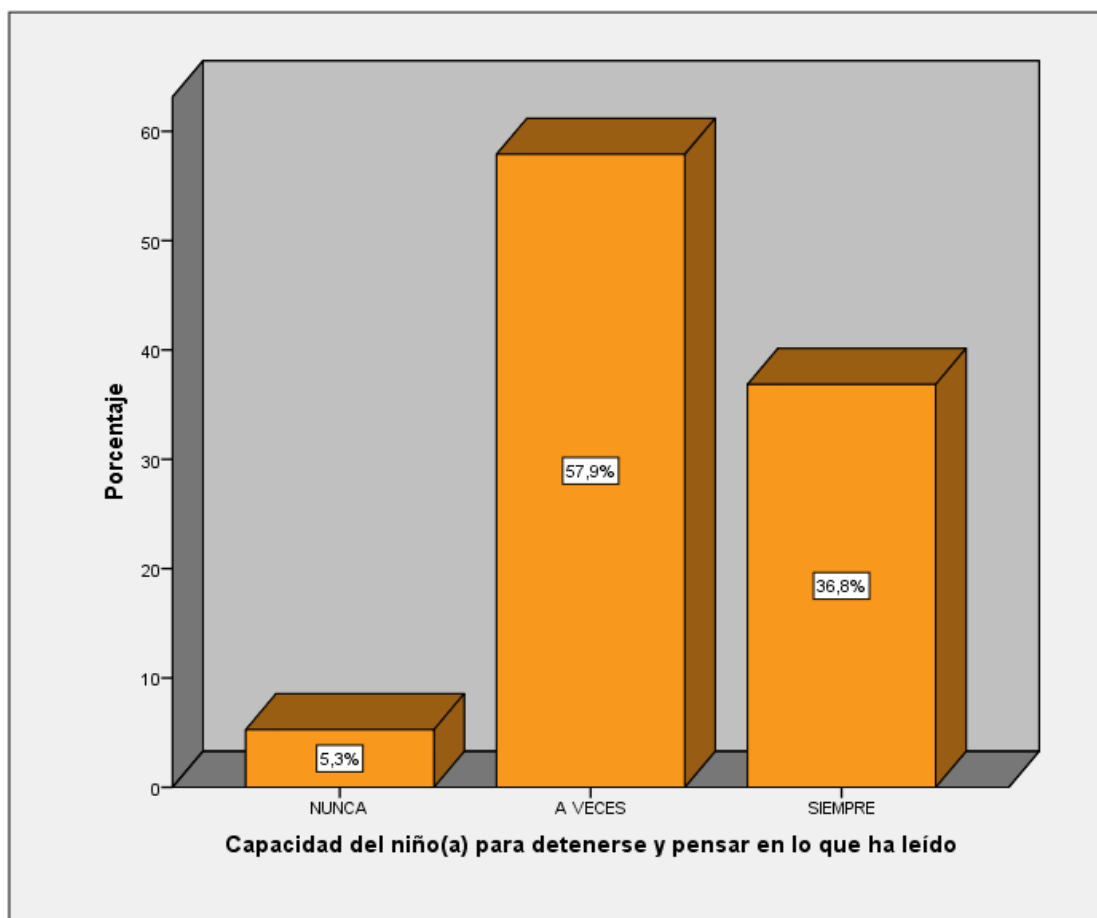
Capacidad del niño(a) para detenerse y pensar en lo que ha leído

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NUNCA	1	5,3	5,3	5,3
A VECES	11	57,9	57,9	63,2
SIEMPRE	7	36,8	36,8	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista

Figura 3.

Capacidad del niño(a) para detenerse y pensar en lo que ha leído



Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista



Según los datos de la Tabla 9, el 57.9% de los niños manifestó que a veces se detiene a pensar en lo que ha leído. Esto indica que, aunque poseen cierta capacidad de reflexión durante la lectura, esta no es constante y puede variar dependiendo del contexto o del material de lectura. Por otro lado, el 36.8% de los niños afirmó que siempre se detiene a reflexionar sobre el contenido, lo que muestra un nivel más avanzado de habilidades metacognitivas relacionadas con la comprensión lectora. Finalmente, el 5.3% de los niños indicó que nunca se detiene a pensar en lo que ha leído, lo que revela una ausencia de estrategias de autorreflexión durante la lectura.

La mayoría de los niños (57.9%) solo ocasionalmente se detiene a reflexionar sobre el texto, lo que sugiere que las estrategias metacognitivas, como la autoevaluación y el monitoreo de la comprensión, se aplican de manera intermitente.

Los resultados muestran que, si bien una parte significativa de los niños practica la reflexión durante la lectura, esta habilidad no se aplica de manera consistente. Según García y Rodríguez (2020), la capacidad de detenerse y reflexionar sobre lo leído es fundamental para una comprensión profunda, ya que permite a los lectores evaluar su comprensión, clarificar conceptos y hacer conexiones con conocimientos previos. El hecho de que el 57.9% de los niños solo a veces aplique esta estrategia sugiere que se necesita reforzar la enseñanza de estas habilidades metacognitivas para que sean parte regular de su proceso de lectura.

4.2. Resultados regulación metacognitiva

Tabla 10.

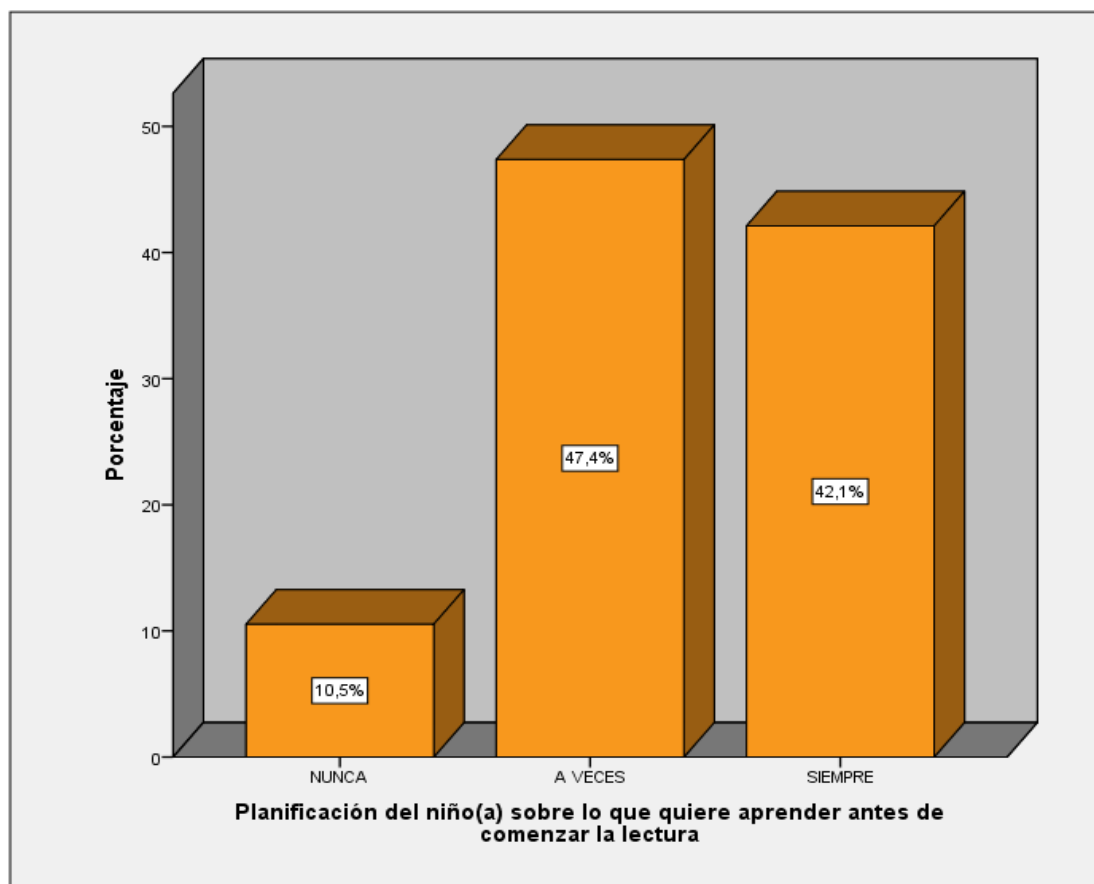
Planificación del niño(a) sobre lo que quiere aprender antes de comenzar la lectura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NUNCA	2	10,5	10,5	10,5
A VECES	9	47,4	47,4	57,9
SIEMPRE	8	42,1	42,1	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista

Figura 4.

Planificación del niño(a) sobre lo que quiere aprender antes de comenzar la lectura



Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista



En la Tabla 10, se observa que el 47.4% de los niños a veces planifica lo que quiere aprender antes de comenzar la lectura, lo que indica una aplicación ocasional de estrategias metacognitivas de planificación. Un 42.1% de los niños afirmó que siempre realiza esta planificación, lo que muestra una tendencia hacia la autorregulación consciente y proactiva de su proceso de aprendizaje. Por otro lado, el 10.5% indicó que nunca se plantea objetivos de aprendizaje previos a la lectura, lo que apunta a una ausencia de enfoque estratégico en su acercamiento a la comprensión lectora.

Los niños en su mayoría (47.4%) solo ocasionalmente se plantean objetivos de aprendizaje antes de leer, sugiriendo que las estrategias de planificación no están plenamente desarrolladas o implementadas de manera constante en esta población.

Estos resultados muestran que, aunque un número significativo de niños (42.1%) ha desarrollado la habilidad de planificar lo que quieren aprender antes de leer, la mayoría de los niños no aplica esta estrategia de forma habitual. Según Rodríguez y García (2019), la planificación previa a la lectura es crucial para orientar la atención y establecer metas claras, lo que puede facilitar la comprensión y la asimilación de datos. El hecho de que el porcentaje más alto (47.4%) indique que solo a veces realiza esta planificación sugiere que, si bien los niños entienden la relevancia de esta estrategia, su aplicación no es consistente y podría beneficiarse de un refuerzo más sistemático en entornos educativos.

Tabla 11.

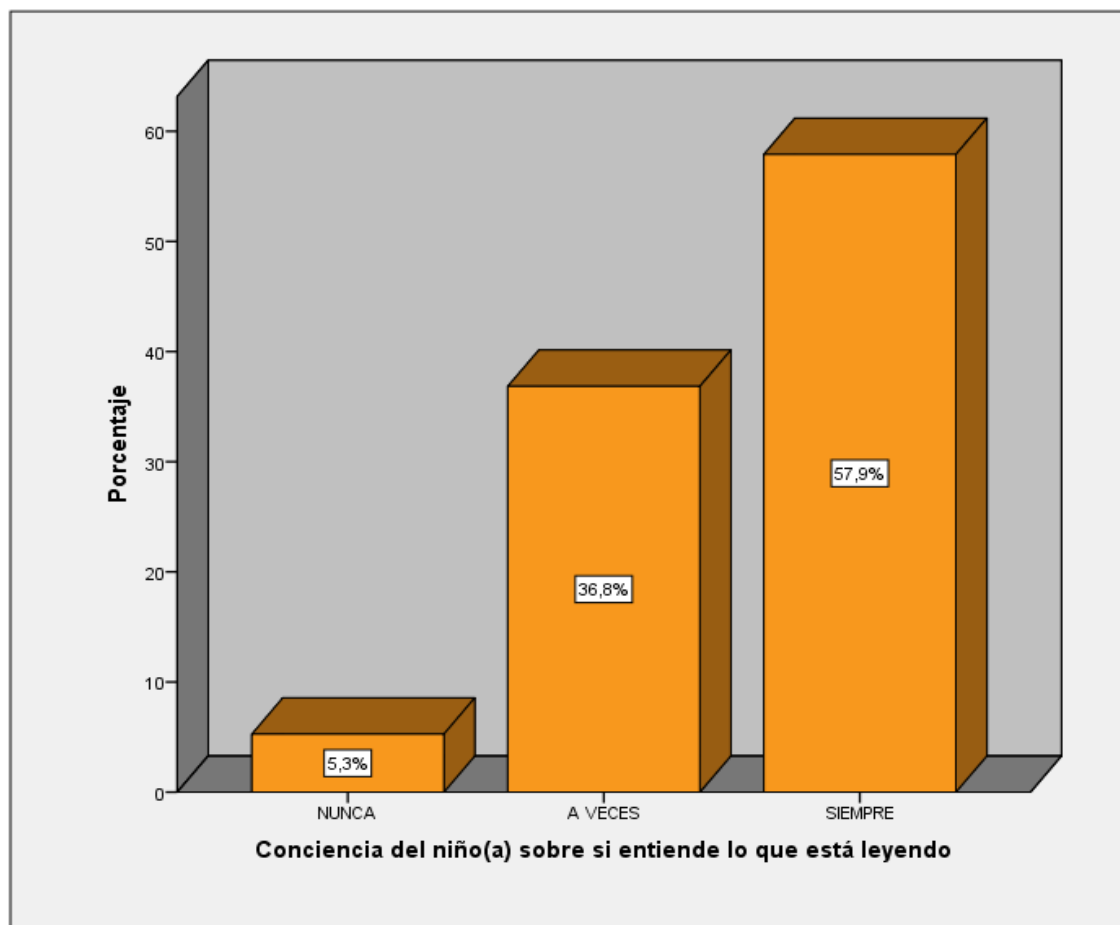
Conciencia del niño(a) sobre si entiende lo que está leyendo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	1	5,3	5,3
	A VECES	7	36,8	42,1
	SIEMPRE	11	57,9	100,0
	Total	19	100,0	100,0

Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista

Figura 5.

Conciencia del niño(a) sobre si entiende lo que está leyendo



Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista



Según la Tabla 11, el 57.9% de los niños indicó que siempre tiene conciencia de si comprende lo que está leyendo, lo que demuestra un alto nivel de metacognición y autorregulación durante la actividad lectora. Un 36.8% de los niños mencionó que a veces es consciente de su comprensión, sugiriendo que esta habilidad está presente, pero no se aplica de manera consistente. Solo el 5.3% afirmó que nunca se da cuenta de si está entendiendo lo que lee, lo que señala una falta de desarrollo en la habilidad de monitorear su propia comprensión lectora.

La mayoría de los niños (57.9%) demuestra una conciencia constante de su nivel de comprensión durante la lectura, lo que indica un uso adecuado de estrategias metacognitivas para monitorear y regular su proceso lector.

Estos resultados indican que más de la mitad de los niños poseen una conciencia metacognitiva elevada respecto a su comprensión lectora. Esta conciencia es esencial para una lectura efectiva, ya que permite al lector identificar cuándo ha comprendido el material y cuándo es necesario aplicar estrategias de reparación, como la relectura o la elaboración de inferencias. Según García y Ramírez (2020), la capacidad de monitorear la comprensión en tiempo real es una cualidad esencial de los lectores eficientes, y su desarrollo temprano contribuye a mejorar el rendimiento académico a largo plazo.

Tabla 12.

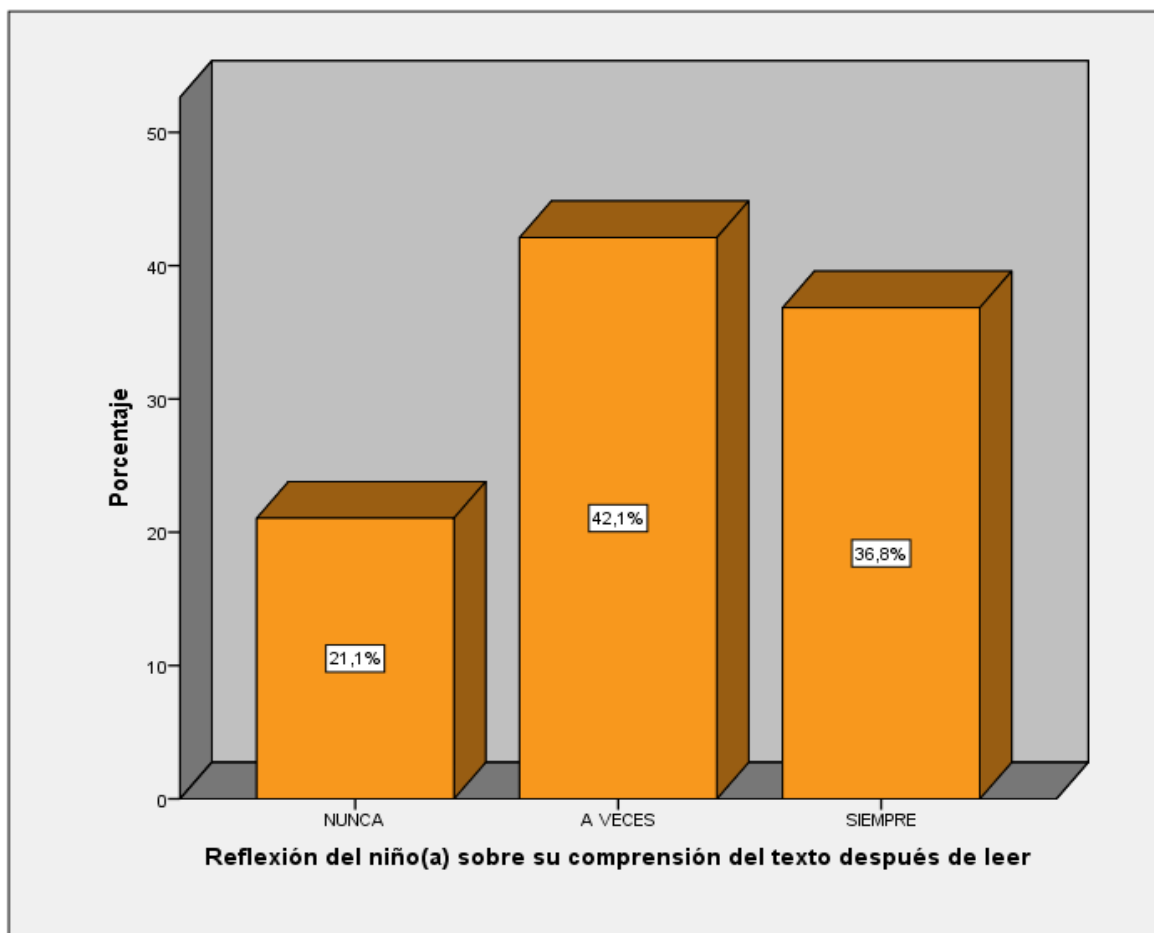
Reflexión del niño(a) sobre su comprensión del texto después de leer

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	21,1	21,1
	A VECES	8	42,1	63,2
	SIEMPRE	7	36,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0

Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista

Figura 6.

Reflexión del niño(a) sobre su comprensión del texto después de leer



Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista



Según la Tabla 12, el 42.1% de los niños reflexiona sobre su comprensión del texto después de leer solo a veces. Esto indica que, aunque esta práctica está presente, no se realiza de manera constante. Un 36.8% de los niños afirmó que siempre reflexiona sobre su comprensión, lo que sugiere un grupo considerable que ha desarrollado la capacidad de evaluar su entendimiento posterior a la lectura. Por otro lado, el 21.1% de los niños señaló que nunca reflexiona sobre lo que ha leído, lo que indica una ausencia de esta estrategia metacognitiva en una parte significativa del grupo.

La mayoría de los niños (42.1%) reflexionaba ocasionalmente sobre su comprensión del texto después de leer, lo que evidencia una tendencia hacia la implementación intermitente de estrategias metacognitivas.

El hecho de que el mayor porcentaje de niños (42.1%) reflexione sobre su comprensión solo a veces indica que la aplicación de estrategias metacognitivas de reflexión posterior a la lectura no está completamente integrada en su proceso de aprendizaje. Esta inconsistencia podría deberse a la falta de enseñanza explícita de estas estrategias en el aula. García et al. (2019) afirman que la reflexión posterior a la lectura es una destreza fundamental que ayuda a los niños consolidar y profundizar en el material aprendido, y debe ser cultivada desde una edad temprana.

4.3. Resultados aplicación de estrategias metacognitivas

Tabla 13.

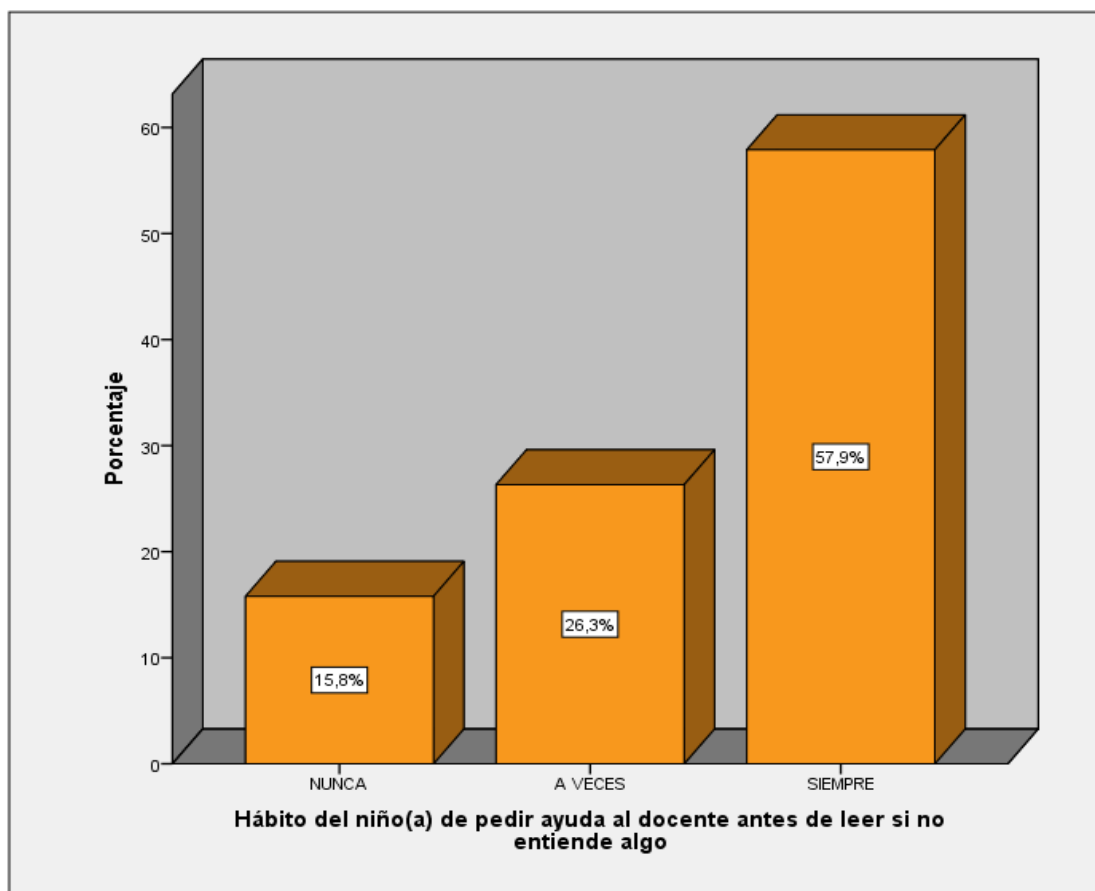
Hábito del niño(a) de pedir ayuda al docente antes de leer si no entiende algo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NUNCA	3	15,8	15,8	15,8
A VECES	5	26,3	26,3	42,1
SIEMPRE	11	57,9	57,9	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista

Figura 7.

Hábito del niño(a) de pedir ayuda al docente antes de leer si no entiende algo



Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista



De acuerdo con la Tabla 13, el 57.9% de los niños manifestó que siempre pide ayuda al docente antes de leer si no entiende algo. Esto indica un alto nivel de dependencia en el apoyo docente para superar dificultades de comprensión, mostrando la relevancia del rol del docente en la orientación del proceso de lectura. Un 26.3% de los niños expresó que a veces solicita ayuda, lo que sugiere que este grupo recurre a la ayuda docente de manera ocasional, posiblemente dependiendo de la dificultad del texto o de su nivel de autoconfianza. Por otro lado, el 15.8% de los niños nunca pide ayuda antes de leer, lo que podría reflejar una falta de conciencia sobre sus dificultades de comprensión o una tendencia a enfrentarlas de manera autónoma.

La mayoría de los niños (57.9%) siempre buscaba ayuda del docente antes de leer si no comprendían algo, lo que subraya la importancia del apoyo docente en el proceso lector a temprana edad.

El hecho de que el 57.9% de los niños recurra siempre al docente antes de la lectura si no entienden algo hace evidente la dependencia en la guía pedagógica para la comprensión lectora. Este hábito puede ser positivo, ya que, según González y Ramírez (2020), la orientación docente en las etapas iniciales de la educación es fundamental para el fomento de destrezas de lectura efectivas. Los niños que perciben el respaldo de sus docentes tienden a desarrollar una mayor motivación y confianza para abordar textos desafiantes.

Tabla 14.

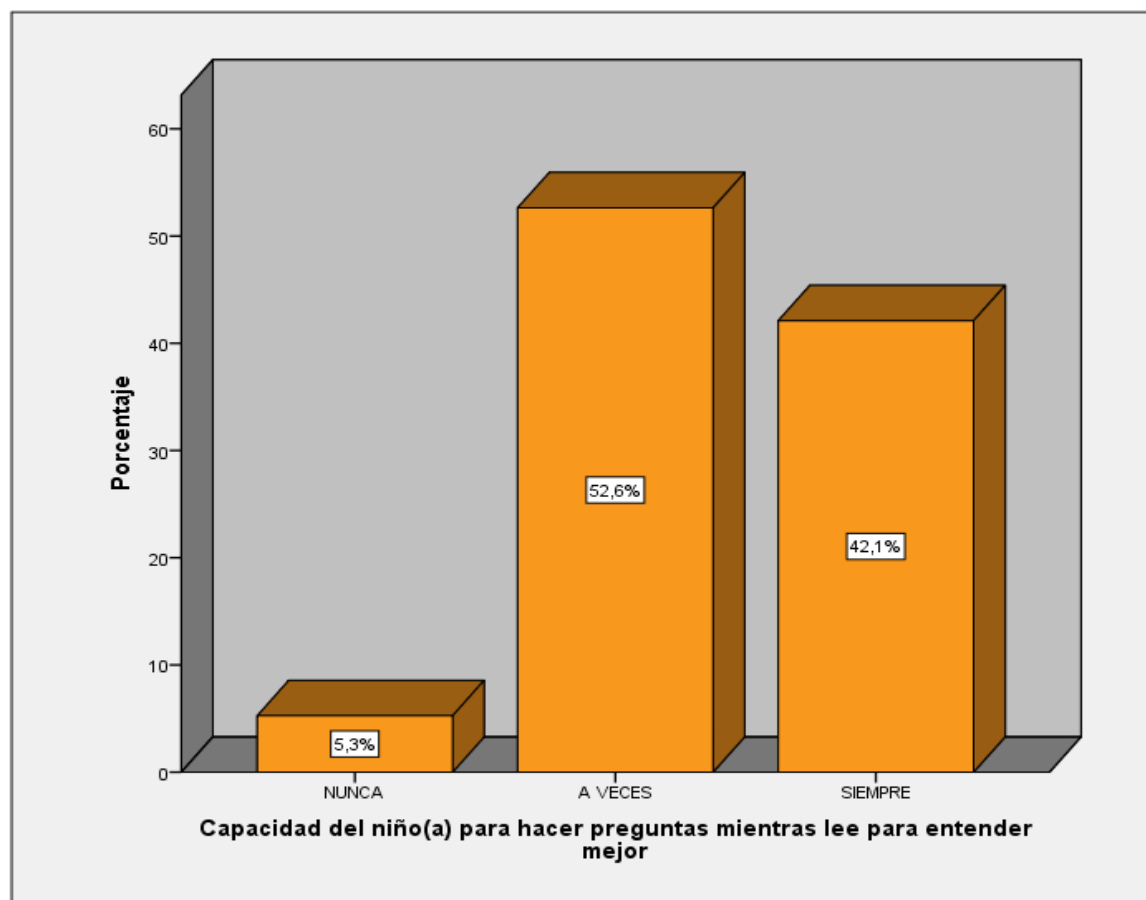
Capacidad del niño(a) para hacer preguntas mientras lee para entender mejor

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NUNCA	1	5,3	5,3	5,3
A VECES	10	52,6	52,6	57,9
SIEMPRE	8	42,1	42,1	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista

Figura 8.

Capacidad del niño(a) para hacer preguntas mientras lee para entender mejor



Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista



De acuerdo con la Tabla 14, el 52.6% de los niños indicó que a veces hace preguntas mientras lee para entender mejor. Este porcentaje sugiere que, aunque los niños reconocen la importancia del planteamiento de interrogantes mientras leen, no lo aplican de manera consistente. El 42.1% manifestó que siempre hace preguntas mientras lee, lo que refleja un grupo significativo que emplea activamente esta estrategia metacognitiva con el fin de potenciar su asimilación de textos. Por otro lado, el 5.3% de los niños señaló que nunca hace preguntas durante la lectura, lo que podría indicar una falta de desarrollo en la autorregulación de la comprensión lectora.

La mayoría de los niños (52.6%) hace preguntas ocasionalmente durante la lectura, lo que sugiere un uso irregular de esta estrategia para mejorar la comprensión.

La tendencia de los niños a hacer preguntas "a veces" (52.6%) indica que la estrategia de cuestionamiento durante la lectura es reconocida pero no siempre implementada de manera sistemática. Esto podría estar relacionado con el nivel de desarrollo cognitivo de los niños y su capacidad para autorregular su proceso lector. De acuerdo con Ramos et al. (2020), el cuestionamiento es una habilidad crucial para la comprensión lectora, ya que le da al lector la posibilidad de conectar con el texto, clarificar dudas y profundizar en su contenido. Sin embargo, la falta de consistencia en su aplicación puede limitar el desarrollo de una comprensión profunda y crítica.

Tabla 15.

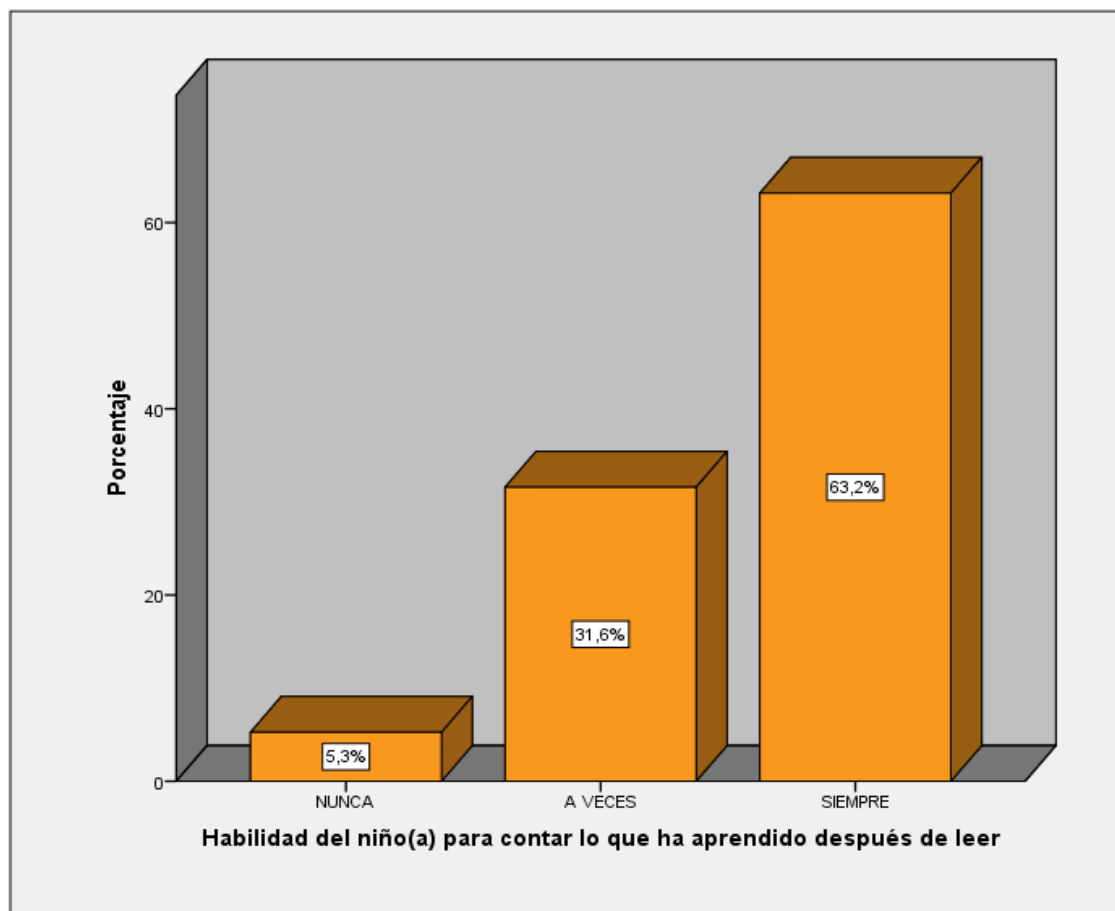
Habilidad del niño(a) para contar lo que ha aprendido después de leer

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NUNCA	1	5,3	5,3	5,3
A VECES	6	31,6	31,6	36,8
SIEMPRE	12	63,2	63,2	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista

Figura 9.

Habilidad del niño(a) para contar lo que ha aprendido después de leer



Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista



Según la Tabla 15, el 63.2% de los niños indicó que siempre tiene la habilidad de contar lo que ha aprendido después de leer, lo que sugiere una fuerte capacidad de retención y reflexión sobre el contenido leído. Un 31.6% de los niños señaló que a veces puede narrar lo aprendido, lo que indica una aplicación ocasional de esta habilidad metacognitiva. Por último, el 5.3% expresó que nunca logra contar lo que ha aprendido, evidenciando una posible dificultad en la interpretación y la forma de reflexión posterior a la lectura.

La mayoría de los niños (63.2%) mostró una capacidad consistente para relatar lo que han aprendido después de leer, lo que es un indicador positivo de su nivel de comprensión lectora y desarrollo metacognitivo.

El alto porcentaje (63.2%) de niños que siempre pueden contar lo que han aprendido sugiere que han desarrollado una comprensión lectora efectiva y habilidades metacognitivas que les permiten reflexionar y resumir el contenido de manera autónoma. Según Pérez et al. (2019), la capacidad de narrar lo aprendido es un indicador clave de la comprensión lectora, ya que implica no solo la retención de la información sino también la capacidad de organizar y comunicar el conocimiento de manera coherente. Este nivel de reflexión después de la lectura demuestra que los niños son capaces de procesar la información de manera crítica y significativa.

4.4. Resultados comprensión literal

Tabla 16.

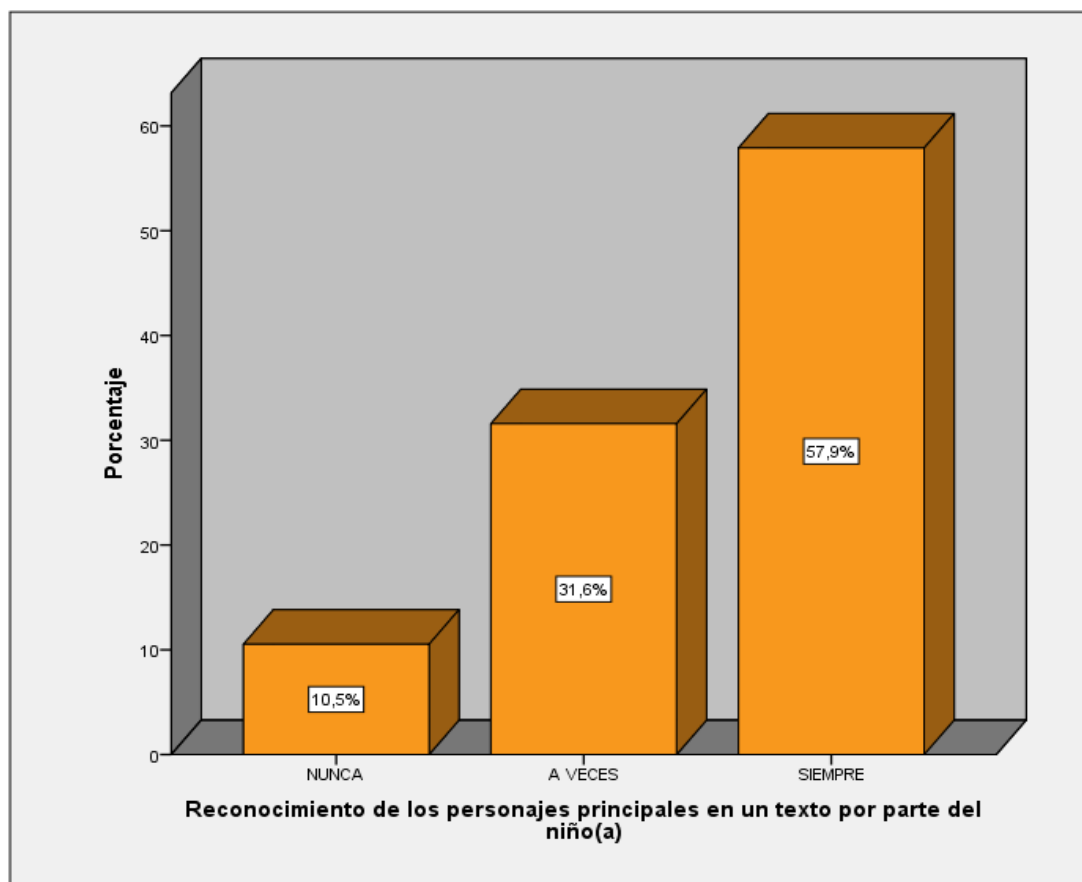
Reconocimiento de los personajes principales en un texto por parte del niño(a)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NUNCA	2	10,5	10,5	10,5
A VECES	6	31,6	31,6	42,1
SIEMPRE	11	57,9	57,9	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista

Figura 10.

Reconocimiento de los personajes principales en un texto por parte del niño(a)



Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista



De acuerdo con la Tabla 16, el 57.9% de los niños indicó que siempre logra reconocer a los personajes principales en un texto, lo que sugiere una comprensión sólida de los elementos fundamentales de la narrativa. El 31.6% de los niños señaló que a veces puede identificar a los personajes principales, lo que muestra una comprensión parcial o intermitente. Por último, el 10.5% expresó que nunca reconoce a los personajes principales, indicando posibles dificultades en la comprensión y procesamiento del contenido leído.

: La mayoría de los niños (57.9%) Evidenció una habilidad sostenida para reconocer a los personajes centrales de un texto, lo cual indica un buen nivel de comprensión lectora.

El hecho de que el 57.9% de los niños siempre reconozca a los personajes principales indica que poseen una habilidad esencial para la comprensión lectora, ya que la identificación de los personajes es clave para seguir la trama y entender las relaciones en una historia. Según García et al. (2019), reconocer los elementos principales de un texto, como los personajes, es un hito esencial en el proceso de comprensión, ya que permite a los niños construir un marco mental coherente de la narrativa. Esta habilidad implica no solo la capacidad de retener información, sino también de organizarla de manera lógica, lo que es fundamental para la interpretación global del texto.

Tabla 17.

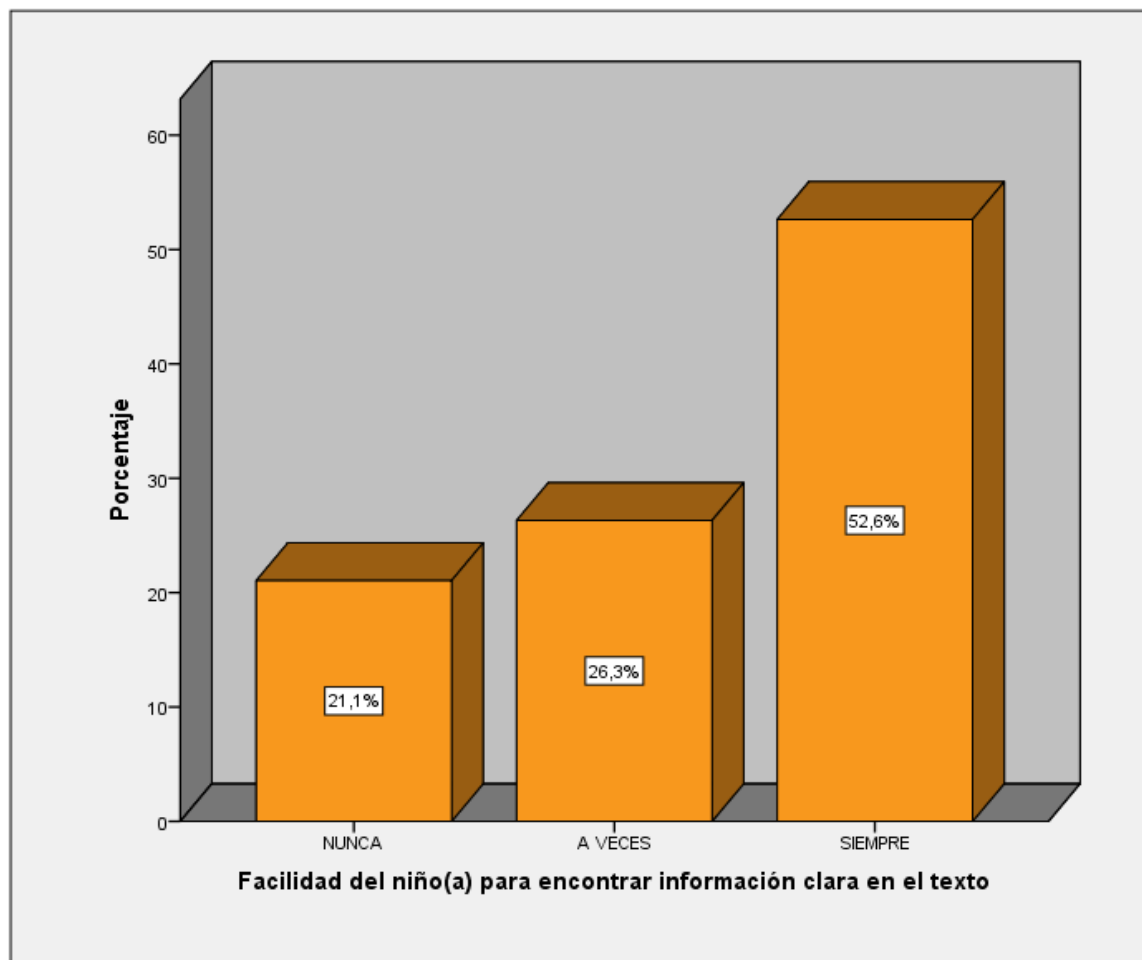
Facilidad del niño(a) para encontrar información clara en el texto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NUNCA	4	21,1	21,1	21,1
A VECES	5	26,3	26,3	47,4
SIEMPRE	10	52,6	52,6	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista

Figura 11.

Facilidad del niño(a) para encontrar información clara en el texto



Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista



Según la Tabla 17, el 52.6% de los niños mostró siempre facilidad para encontrar información clara en el texto. Esto sugiere que más de la mitad de los niños logró identificar de manera consistente la información relevante presentada en los textos leídos. Un 26.3% de los niños indicó que a veces encuentran información clara en el texto, lo que sugiere que tienen una habilidad moderada en esta área, pero con ciertas fluctuaciones. Finalmente, el 21.1% de los niños nunca encontró información clara en los textos, lo que podría indicar dificultades persistentes en la interpretación o en la navegación a través del contenido textual.

La capacidad predominante para encontrar información clara en el texto entre el 52.6% de los niños destaca como un indicador positivo de la habilidad de comprensión lectora y la gestión eficiente de la información contenida en el texto.

La alta proporción de niños (52.6%) que siempre encontró información clara en los textos resalta una competencia sólida en la comprensión y localización de datos relevantes, una habilidad fundamental en la lectura comprensiva. Según Pardo y Rueda (2019), la capacidad de extraer información clara y precisa de un texto es esencial para la comprensión global del contenido y para y para el uso eficaz de estrategias metacognitivas en el transcurso de la lectura. Esta habilidad facilita el camino de aprendizaje al posibilitar a los niños identificar y asimilar la información crítica necesaria para construir una comprensión completa del texto.

4.4. Resultados comprensión inferencial

Tabla 18.

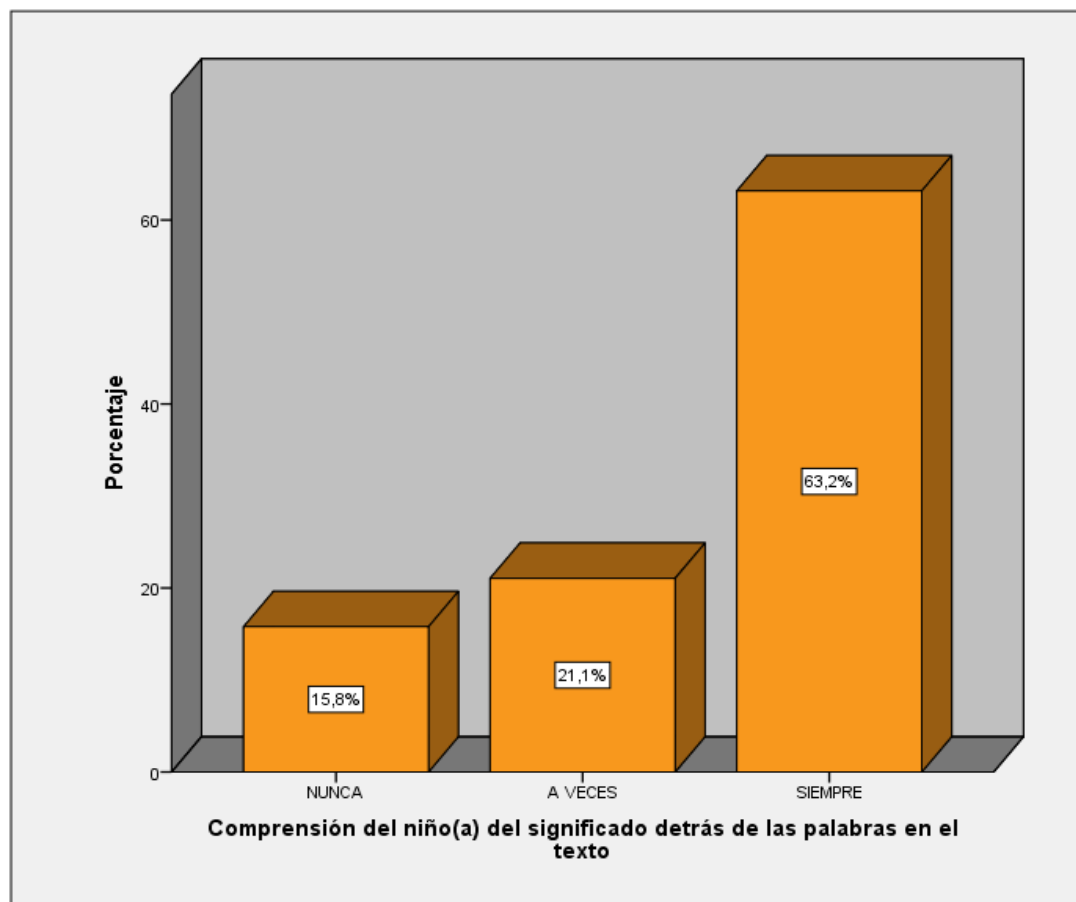
Comprensión del niño(a) del significado detrás de las palabras en el texto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NUNCA	3	15,8	15,8	15,8
A VECES	4	21,1	21,1	36,8
SIEMPRE	12	63,2	63,2	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista

Figura 12.

Comprensión del niño(a) del significado detrás de las palabras en el texto



Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista



De acuerdo con la Tabla 18, el 63.2% de los niños siempre comprendió la esencia de lo expresado en el texto. Esto indica que más de la mitad de los niños mostraron una habilidad sólida para interpretar el contenido profundo y las implicaciones de las palabras leídas. Un 21.1% de los niños a veces comprendió el significado detrás de las palabras, lo que sugiere que tienen una capacidad moderada en esta área, pero con algunas variaciones en su comprensión. Por último, el 15.8% de los niños nunca comprendió la esencia de lo expresado en el texto, lo que indica una dificultad persistente en la interpretación de las implicaciones y connotaciones de las palabras.

La alta proporción de niños (63.2%) que siempre comprendió el significado detrás de las palabras en los textos es un indicador positivo de la habilidad de comprensión profunda y de la capacidad de interpretar el contenido más allá de su literalidad.

La alta proporción de niños (63.2%) que siempre comprendió el significado detrás de las palabras destaca una competencia significativa en la interpretación de textos. Este resultado refleja una capacidad avanzada en la comprensión lectora, permitiendo a los niños captar no solo la información explícita sino también las implicaciones y connotaciones subyacentes. Según Rodríguez y García (2019), la habilidad para interpretar el significado detrás de las palabras es vital para una comprensión lectora profunda y para la integración de información en contextos más amplios.

Tabla 19.

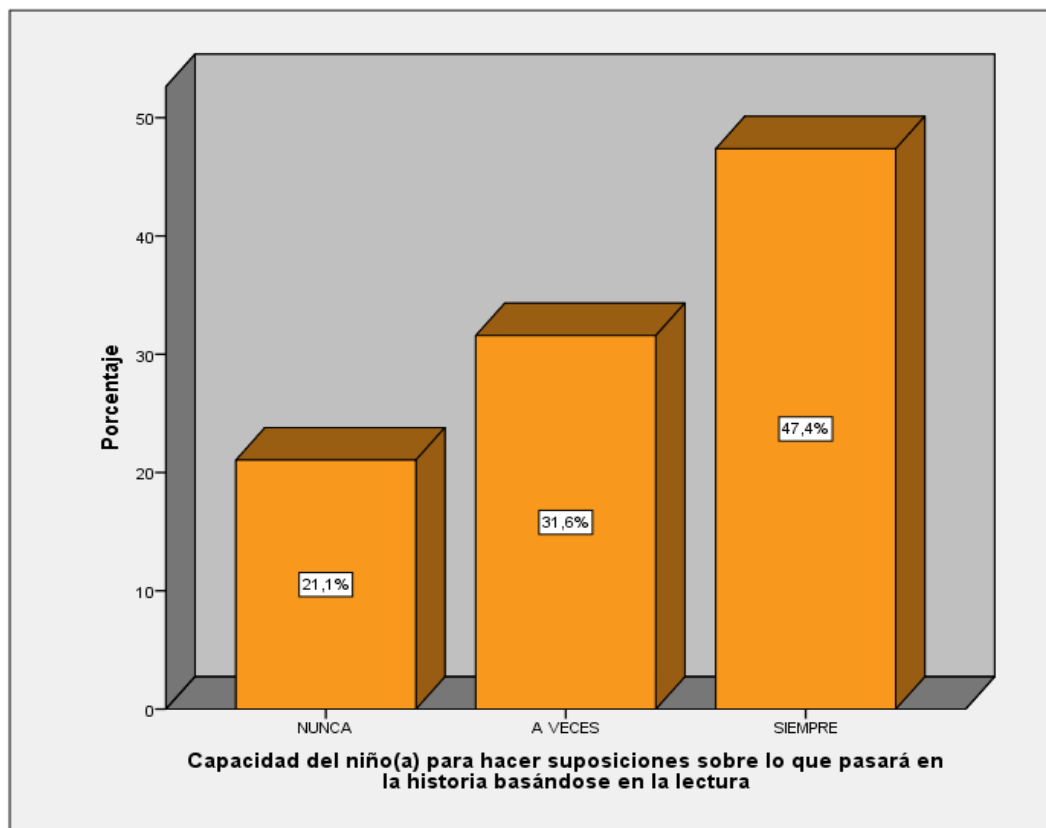
Capacidad del niño(a) para hacer suposiciones sobre lo que pasará en la historia basándose en la lectura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	21,1	21,1
	A VECES	6	31,6	52,6
	SIEMPRE	9	47,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0

Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista

Figura 13.

Capacidad del niño(a) para hacer suposiciones sobre lo que pasará en la historia basándose en la lectura



Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista



Según la Tabla 19, el 47.4% de los niños siempre fue capaz de hacer suposiciones sobre lo que pasaría en la historia basándose en la lectura. Este porcentaje significativo sugiere que una parte importante de los estudiantes mostró una habilidad destacada para anticipar eventos futuros en la narrativa utilizando su comprensión del texto. Un 31.6% de los niños a veces hizo suposiciones sobre la historia, indicando que tienen una capacidad moderada para prever el desarrollo de la trama, aunque esta habilidad puede no estar consistentemente aplicada. Finalmente, el 21.1% de los niños nunca hizo suposiciones sobre lo que pasaría en la historia, lo que sugiere una limitación en la capacidad de usar la información leída para predecir eventos futuros en la narrativa.

La capacidad destacada del 47.4% de los niños para hacer suposiciones sobre el avance del relato fundamentado en la lectura subraya una competencia avanzada en la anticipación y previsión de eventos, reflejando una comprensión profunda y dinámica de la narrativa.

La alta proporción de niños (47.4%) que siempre hizo suposiciones sobre la trama subraya una competencia notable en la habilidad de prever el desarrollo de historias. Esta habilidad es fundamental para una comprensión activa y crítica de la lectura, ya que facilita a los niños utilizar la información leída para hacer predicciones y anticipar eventos futuros, como indican estudios recientes. Según Fernández y Morales (2019), la capacidad para hacer suposiciones basadas en la lectura es un indicador de una comprensión profunda y de la aplicación de habilidades cognitivas avanzadas en la interpretación textual.

4.4. Resultados comprensión crítica

Tabla 20.

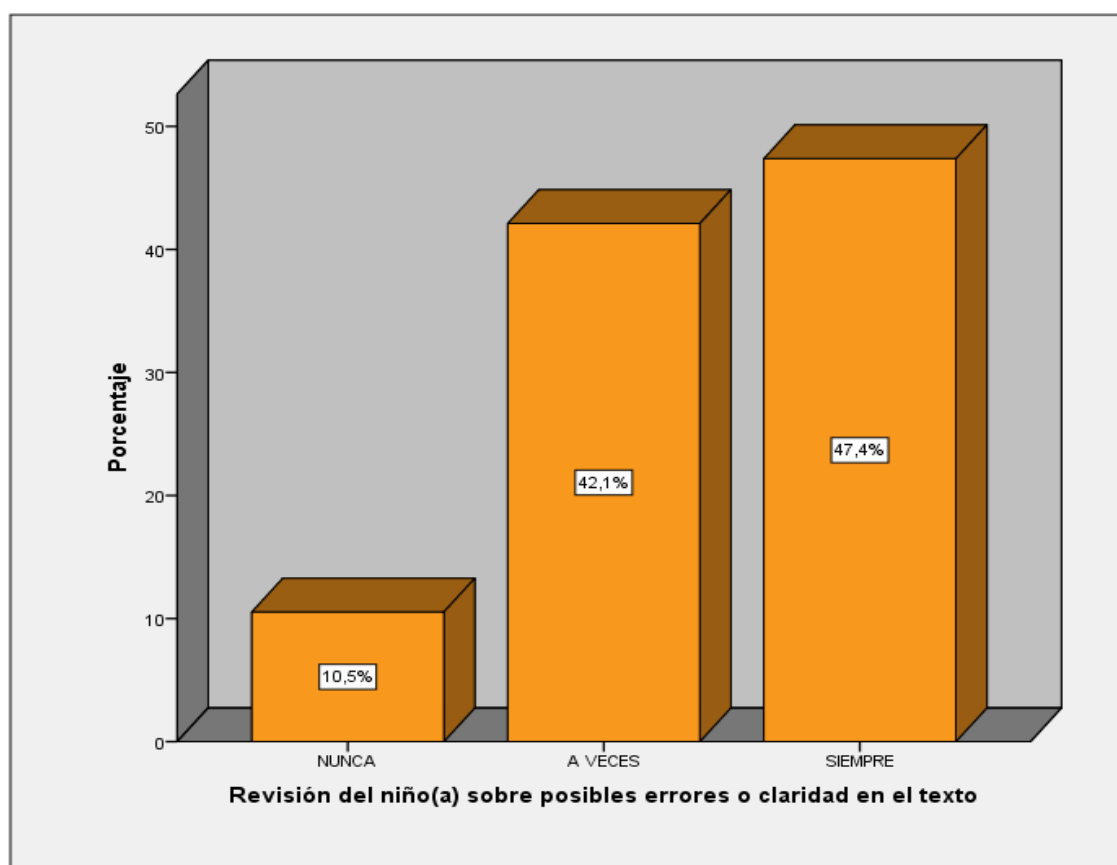
Revisión del niño(a) sobre posibles errores o claridad en el texto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NUNCA	2	10,5	10,5	10,5
A VECES	8	42,1	42,1	52,6
SIEMPRE	9	47,4	47,4	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista

Figura 14.

Revisión del niño(a) sobre posibles errores o claridad en el texto



Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista



De acuerdo con la Tabla 20, el 47.4% de los niños siempre revisó el texto para identificar posibles errores o verificar su claridad. Este porcentaje indica que una considerable proporción de los niños mostró una práctica constante en la revisión crítica del contenido leído. En comparación, el 42.1% de los niños a veces revisó el texto, lo que sugiere una aplicación ocasional de esta habilidad en la verificación de errores o la claridad del texto. Por último, el 10.5% de los niños nunca realizó esta revisión, reflejando una falta de práctica en esta área y una posible limitación en la atención a la precisión y comprensión del texto.

La mayor proporción de niños (47.4%) que siempre revisó el texto para detectar errores o asegurar su claridad destaca una competencia avanzada en la autoevaluación de la comprensión lectora, indicando un enfoque meticuloso y crítico hacia el material leído.

La alta proporción del 47.4% de niños que siempre revisó el texto sugiere que estos estudiantes poseen una habilidad destacada en la autoevaluación de su comprensión y en la identificación de posibles errores. Esta capacidad es crucial para una lectura efectiva y para la optimización constante en el proceso de comprensión. Según López y Fernández (2019), la revisión crítica del texto permite a los estudiantes identificar inconsistencias y errores, lo cual es fundamental para desarrollar una comprensión más precisa y profunda.

Tabla 21.

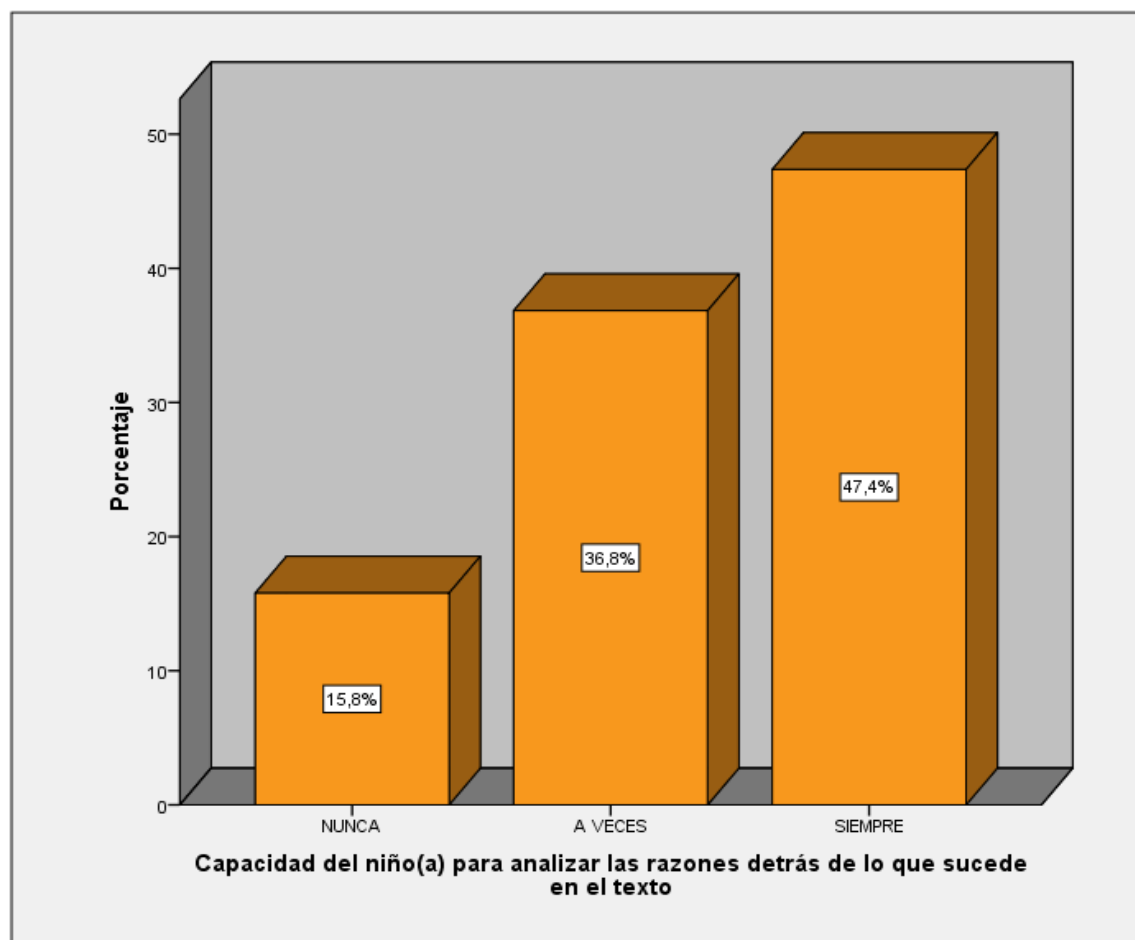
Capacidad del niño(a) para analizar las razones detrás de lo que sucede en el texto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NUNCA	3	15,8	15,8	15,8
A VECES	7	36,8	36,8	52,6
SIEMPRE	9	47,4	47,4	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista

Figura 15.

Capacidad del niño(a) para analizar las razones detrás de lo que sucede en el texto



Fuente: Encuesta desarrollada por el tesista



De acuerdo con la Tabla 21, el 47.4% de los niños siempre analizó las razones detrás de los eventos descritos en el texto. Este porcentaje refleja que una proporción relevante de los estudiantes mostró una habilidad constante para entender las causas y motivaciones subyacentes en los textos leídos. En comparación, el 36.8% de los niños a veces realizó este análisis, lo que indica una capacidad intermitente para comprender las razones detrás de los eventos en el texto. Por último, el 15.8% de los niños nunca analizó estas razones, reflejando una ausencia de enfoque en la comprensión profunda del texto.

La mayor proporción de niños (47.4%) que siempre analizó las razones detrás de los eventos en el texto subraya una competencia avanzada en el análisis crítico y en la comprensión de los motivos subyacentes en el contenido leído. Esto es crucial para desarrollar una comprensión lectora profunda y analítica.

El hecho de que el 47.4% de los niños siempre haya analizado las razones detrás de los eventos en el texto indica una competencia significativa en el análisis crítico y en el entendimiento profundo del material. Esta aptitud es fundamental para una comprensión lectora avanzada, ya que permite a los estudiantes conectar eventos y causas dentro del texto, lo que facilita una interpretación más completa y matizada. Según García y Pérez (2019), la capacidad de analizar las razones y motivaciones en los textos está estrechamente relacionada con la comprensión lectora profunda, en vista de que permite a los lectores entender no solo lo que sucede, sino también por qué sucede.

Tabla 22.

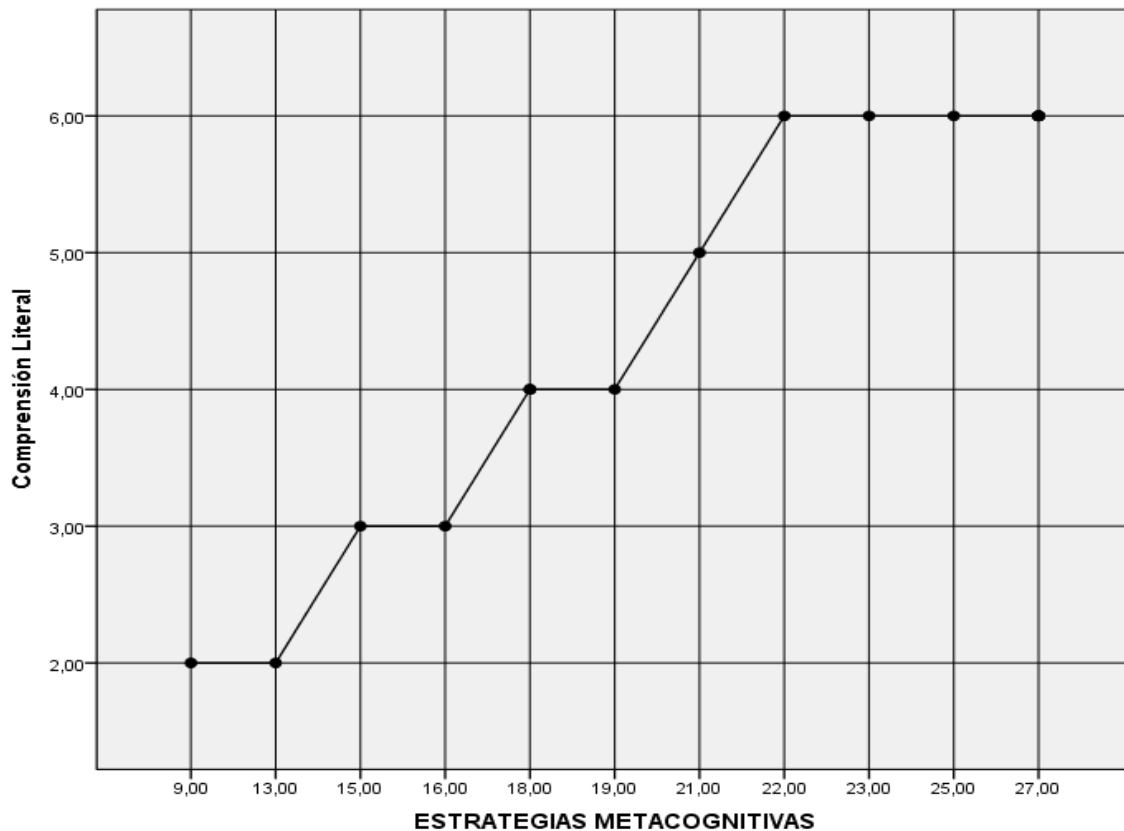
Correlaciones hipótesis específica 1

			Comprensión literal	Estrategias metacognitivas
Rho de spearman	Comprensión literal	Coefficiente de correlación	1,000	,944**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	19	19
	Estrategias metacognitivas	Coefficiente de correlación	,944**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	19	19

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Figura 16.

Correlaciones hipótesis específica 1



Fuente: Elaborado en SPSS

En la tabla 22 y figura 16 se puede visualizar que, el resultado de Correlación de Rho de Spearman es de 0,944 indicando claramente una correlación positiva fuerte entre ambas 94,4% sobre comprensión literal y estrategias metacognitivas.

Tabla 23.

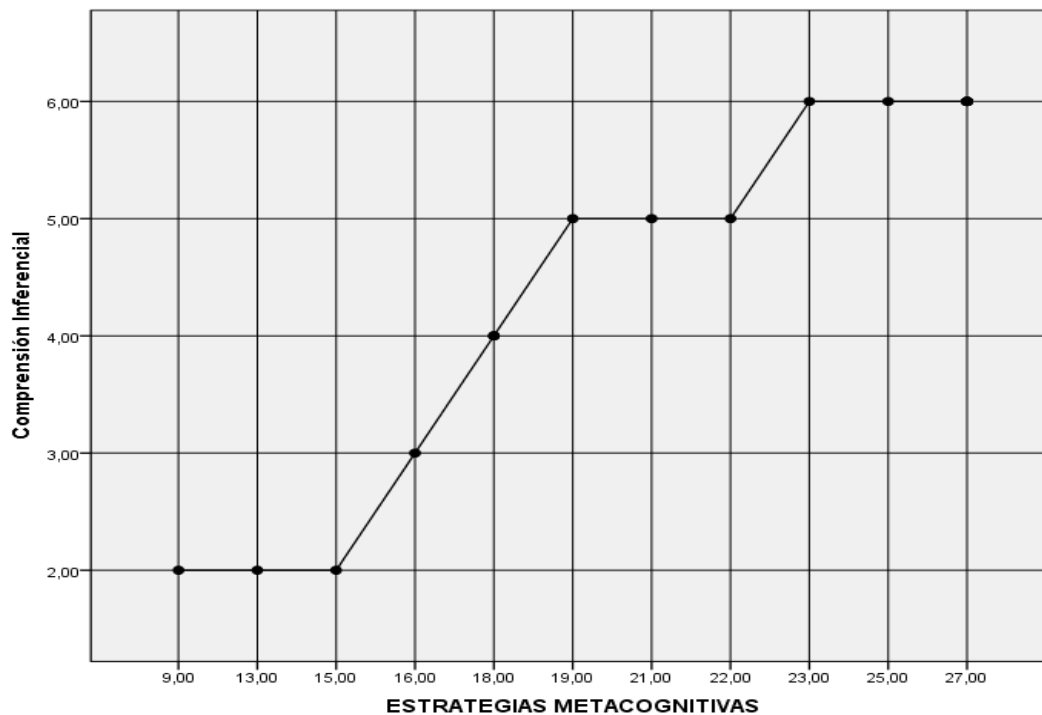
Correlaciones hipótesis específica 2

			Comprensión inferencial	Estrategias metacognitivas
Rho de spearman	Comprensión inferencial	Coeficiente de correlación	1,000	,966**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	19	19
	Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	,966**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	19	19

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Figura 17.

Correlaciones hipótesis específica 2



Fuente: Elaborado en SPSS

En la tabla 23 y figura 17 se puede visualizar que, el resultado de Correlación de Rho de Spearman es de 0,966 indicando claramente una correlación positiva fuerte entre ambas 96,6% sobre comprensión inferencial y estrategias metacognitivas.

Tabla 24.

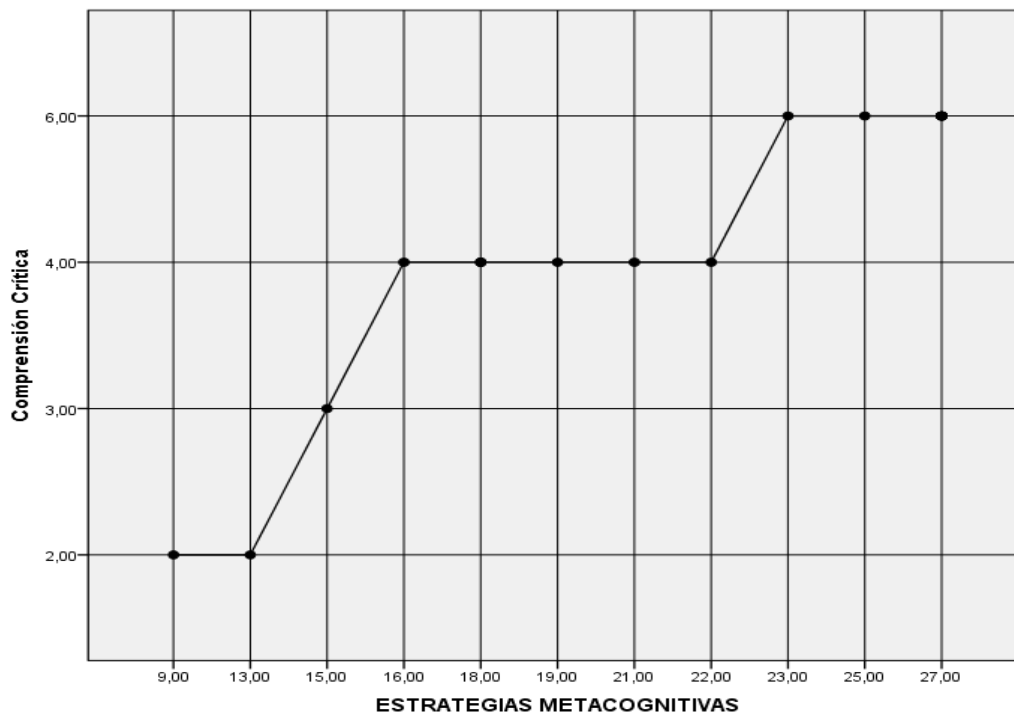
Correlaciones hipótesis específica 3

			Comprensión crítica	Estrategias metacognitivas
Rho de spearman	Comprensión crítica	Coefficiente de correlación	1,000	,944**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	19	19
	Estrategias metacognitivas	Coefficiente de correlación	,944**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	19	19

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Figura 18.

Correlaciones hipótesis específica 3



Fuente: Elaborado en SPSS

En la tabla 24 y figura 18 se puede visualizar que, el resultado de Correlación de Rho de Spearman es de 0,944 indicando claramente una correlación positiva fuerte entre ambas 94,4% sobre comprensión crítica y estrategias metacognitivas.

Tabla 25.

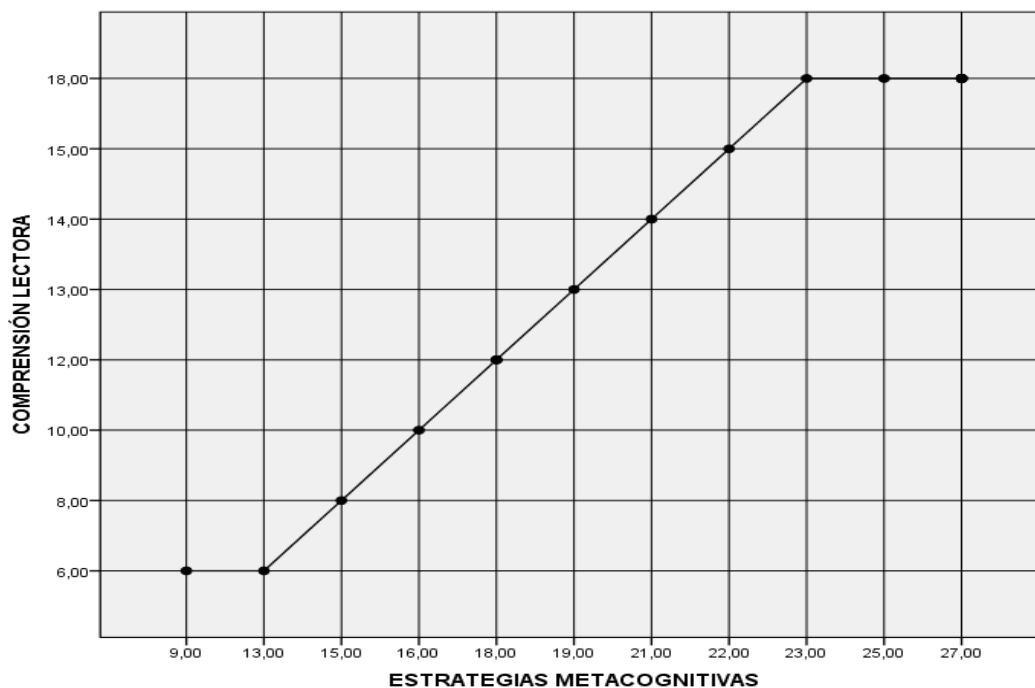
Correlaciones hipótesis general

			Estrategias metacognitivas	Comprensión lectora
Rho de spearman	Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	1,000	,969**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	19	19
	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	,969**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	19	19

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Figura 19.

Correlaciones hipótesis general



Fuente: Encuesta desarrollada



En la tabla 25 y figura 19 se puede visualizar que, el efecto de Correlación de Rho de Spearman es de 0,969 indicando claramente una correlación positiva fuerte entre ambas 96,9% sobre comprensión crítica y estrategias metacognitivas.

CONCLUSIONES

PRIMERA. Existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los niños de la Institución Educativa Inicial 163 del distrito de Acopia en 2024. El coeficiente de correlación de Spearman ($Rho = 0.969$) evidencia una fuerte correlación positiva del 96.9%, lo que indica que el uso de estrategias metacognitivas contribuye notablemente a mejorar la comprensión literal, inferencial y crítica en estos niños.

SEGUNDA. Las estrategias metacognitivas están significativamente relacionadas con la comprensión literal en los niños de la Institución Educativa Inicial 163 del distrito de Acopia, 2024. El coeficiente de correlación de Spearman ($Rho = 0.944$) indica una fuerte correlación positiva del 94.4%. Los resultados muestran que el 57.9% de los niños siempre reconoce a los personajes importantes de un texto, lo que refleja una comprensión sólida de la narrativa. Asimismo, el 52.6% demuestra facilidad para identificar información clara, evidenciando su capacidad constante para localizar información relevante en los textos leídos.

TERCERA. Las estrategias metacognitivas se encuentran muy relacionadas con la comprensión inferencial en los niños de la Institución Educativa Inicial 163 del Distrito de Acopia en 2024. El coeficiente de correlación de Spearman ($Rho = 0.966$) indica una fuerte correlación positiva del 96.6%. Así, el 63.2% de los niños muestra una sólida capacidad para interpretar el significado detrás de las palabras en un texto, mientras que el 47.4% puede hacer suposiciones sobre eventos futuros en la narrativa, demostrando una habilidad destacada para anticipar desarrollos basados en su comprensión lectora.



TERCERA. Las estrategias metacognitivas están significativamente relacionadas con la comprensión crítica en los niños de la Institución Educativa Inicial 163 del Distrito de Acopia, 2024. El coeficiente de correlación de Spearman ($Rho = 0.944$) muestra una fuerte correlación positiva del 94.4%. El 47.4% de los niños revisa constantemente el texto para identificar errores o evaluar su claridad, evidenciando una práctica crítica en su lectura. Asimismo, el 47.4% analiza las razones detrás de los eventos, demostrando una sólida capacidad para comprender las causas y motivaciones subyacentes en la narrativa.



RECOMENDACIONES

PRIMERA. Al director, capacitar a maestros y estudiantes en el uso de estrategias metacognitivas mediante talleres y actividades de lectura dirigidas. Establecer un programa continuo que refuerce estas estrategias a lo largo del año escolar para mejorar de manera integral la comprensión literal, inferencial y crítica.

SEGUNDA. A los docentes ampliar las actividades de lectura para incluir ejercicios que fomenten la síntesis de información y la realización de inferencias. Facilitar discusiones en grupo y lecturas compartidas para ayudar a los niños y niñas a reconocer y conectar detalles importantes en los textos.

TERCERA. A los docentes, introducir ejercicios que estimulen el pensamiento crítico y la capacidad de hacer predicciones sobre el texto. Proporcionar formación adicional en técnicas de lectura para ayudar a los estudiantes a realizar inferencias más precisas y a entender mejor el significado implícito de los textos.

CUARTA. Al director conjuntamente con los docentes incluir en el currículo actividades que promuevan el análisis crítico de los textos, como debates y ejercicios para identificar y corregir errores. Fomentar proyectos de lectura crítica y actividades que ayuden a los niños a evaluar y reflexionar sobre el contenido de los textos.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alcas, N., Alarcón, M., Alarcón, H., Gonzáles, R., & Rodríguez, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 9(1), 36–45. <https://doi.org/10.17162/au.v9i1.139>
- Barahona G., R. A., & Aparicio, A. S. (2020). Conciencia metacognitiva en ingresantes universitarios de ingeniería, arquitectura y ciencias aeronáuticas. *Propósitos y Representaciones*, 8(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.272>
- Benavides, N., & Zambrano, J. (2023). Comprensión lectora autorregulada apoyada en tecnología en estudiantes de Educación Básica. *Revista Electronica Educare*, 27(3), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17221>
- Castrillon, E., Morillo, S., & Restrepo, L. (2020). Diseño y aplicacion de estrategias metacognitivas para mejorar la comprension lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educacion*, 9(17), 203–231. https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/3412/303
- 1
- Chiara, H. (2020). *La prueba de competencia lectora y rendimiento académico en los estudiantes del segundo grado de la Istitución Educativa Secundaria “José Antonio Encinas” de Juliaca en el año 2018*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Altiplano].
- <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/14623>
- Coronado, E., Gamonal, J., Niño, J., Vargas, G., & Macazana, D. (2022). Estrategias metacognitivas en la comprension lectora en estudiantes de la Educación Básica Regular. *Revista Conrado*, 18(88), 308–317.



<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2607/2530>

Flores, E. (2022). *Aplicación de la metodología pensamiento de diseño para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Secundaria "Alfonso Torres Luna" del distrito de acora en el año escolar 2021*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Altiplano].
<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/18420>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta). McGraw - Hill.

Maquera, F., & Sucari, K. (2021). *Aplicación del método EFGHI para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de segundo grado de la IES "José Carlos Mariátegui Aplicación de la Una – Puno" en el año escolar 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Altiplano].
<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/15635>

Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa – Guía Didáctica*. Universidad Sur Colombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación Social y Periodismo.

Novoa, P., Uribe, Y., Garro, L., & Cancino, R. (2021). Estrategias metacognitivas en entornos digitales para estudiantes con baja comprensión lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1–34.
<https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e28.3953>

Pájaro, M., & Zwierewicz, M. (2021). Práctica pedagógica, metacognición y comprensión sistemática desde un enfoque deductivo. *Educ. Pesqui.*, 47(52), 1–17. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147239040>



- Perea, J., Hernández, A., & Castañeda, L. (2021). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria de la Institución Educativa Rural Palma Arriba de la Montañita Caquetá* [Florencia - Caquetá].
<https://repositorio.cecar.edu.co/server/api/core/bitstreams/ecbcfafa-f3ba-4d6e-9d66-082cc5902bd5/content>
- Pilco, R. (2022). Estrategias de comprensión lectora que utiliza los estudiantes del primer grado sección "b" de la Institución Educativa Secundaria Politécnico Huáscar de la ciudad de Puno en el año escolar 2019 [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Altiplano]. In *Tesis*.
<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/13046>
- Quispe, J. (2018). *Comprensión lectora y rendimiento académico de alumnos del quinto grado de la Institución Educativa Agroindustrial N° 91 J.I.M. DE Juliaca, 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Altiplano].
<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/10088>
- Ramírez, P., Rossel, K., & Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 213–231. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n2/art13.pdf>
- Ramos, D., & Mamani, S. (2021). *Lectura de imágenes como estrategia en la comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 276 - Puno 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Altiplano].
<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/15414>



- Rivera, A. (2024). Estrategias metodológicas activas para la comprensión lectora como eje de los aprendizajes en adolescentes de 12 - 13 años. *Revista Espacios*, 45(01), 1–17. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n01p01>
- Romero, K., & Zhamungui, G. (2022). Análisis de Estrategias Metacognitivas para la Comprensión Lectora. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(1), 47–61. <https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/19/24>
- Romero, M., Bravo, B., Espinoza, C., & Chamba, D. (2023). Uso de cuentos infantiles y estrategias metacognitivas, para promover la convivencia escolar positiva. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 27(121), 42–51. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i121.753>
- Romero, M., Morocho, A., Molina, G., & Peña, G. (2024). Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en alumnos de básica media de una institución educativa de Ecuador. *Revista de Ciencias Humanas*, 5(21), 242–255. <https://www.encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/811/480>
- Silva, S. (2022). *Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes* [Tesis de doctorado, Universidad Cesar Vallejo]. https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/3412
- Taber, Y., Chavez, P., Menacho, I., & Asto, E. (2022). Estrategias metacognitivas de lectura en el aprendizaje del area de comunicacion en secuandaria. *Articulo de Revision*, 6(25), 1637–1648. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.442>
- Tamayo, Z. (2021). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en*



estudiantes de educación básica [Tesis de doctorado, Universidad Cesar Vallejo].

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/54768>

Tapia, J. (2021). Estrategias metacognitivas con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. *Revista Conrado*, 17(79), 62–68.

<https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000640142700008>

Tintaya, J. (2021). *Nivel de uso de las estrategias cognitivas de aprendizaje de los estudiantes de la IES "Carlos Dante Nava" de Jayllihuaya - Puno* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Altiplano].

<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/16025>



APÉNDICE



APÉNDICE N° 1 MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES Y DIMENSIONES	METODOLOGÍA	TÉCNICAS
<p>Problema general</p> <p>¿De qué manera se relacionan las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en niños de la Institución Educativa Inicial 163 del Distrito de Acopia, 2024?</p> <p>Problemas específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se relacionan las estrategias metacognitivas y la comprensión literal de la comprensión lectora en niños de la Institución Educativa Inicial 163 del Distrito de Acopia, 2024? ¿Cómo se relacionan las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial de la comprensión lectora en niños de la Institución Educativa Inicial 163 del Distrito de Acopia, 2024? ¿Cómo se relacionan las estrategias metacognitivas y la comprensión crítica de la comprensión lectora en niños de la Institución Educativa Inicial 163 del Distrito de Acopia, 2024? 	<p>Objetivo general</p> <p>Establecer la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en niños de la Institución Educativa Inicial 163 del Distrito de Acopia, 2024.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>Determinar la relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión literal de la comprensión lectora en niños de la Institución Educativa Inicial 163 del Distrito de Acopia, 2024.</p> <p>Determinar la relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial de la comprensión lectora en niños de la Institución Educativa Inicial 163 del Distrito de Acopia, 2024.</p> <p>Determinar la relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión crítica de la comprensión lectora en niños de la Institución Educativa Inicial 163 del Distrito de Acopia, 2024.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión lectora en niños de la Institución Educativa Inicial 163 del Distrito de Acopia, 2024.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión literal de la comprensión lectora en niños de la Institución Educativa Inicial 163 del Distrito de Acopia, 2024.</p> <p>Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión inferencial de la comprensión lectora en niños de la Institución Educativa Inicial 163 del Distrito de Acopia, 2024.</p> <p>Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión crítica de la comprensión lectora en niños de la Institución Educativa Inicial 163 del Distrito de Acopia, 2024.</p>	<p>Variable independiente Estrategias metacognitivas</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conocimiento metacognitivo Regulación metacognitiva Aplicación de estrategias metacognitivas <p>Variable dependiente Comprensión lectora</p> <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprensión literal Comprensión inferencial Comprensión crítica 	<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Método: Deductivo</p> <p>Diseño: No experimental</p> <p>Tipo: Correlacional</p>	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario</p> <p>Muestra: 19 niños y niñas</p>



APÉNDICE N° 2 MATRIZ INSTRUMENTAL

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO Y TÉCNICA	ESCALA DE MEDICIÓN
V1. Estrategias Metacognitivas.	Conocimiento Metacognitivo	Conocimiento Declarativo	TÉCNICA: Encuesta INSTRUMENTO: Cuestionario	NOMINAL
		Conocimiento Procedimental		
		Conocimiento Condicional		
	Regulación Metacognitiva	Planificación		
		Monitoreo		
		Autoevaluación		
	Aplicación de Estrategias Metacognitivas	Estrategias de Antes de Leer		
		Estrategias Durante la Lectura		
		Estrategias Después de Leer		
V2. Comprensión Lectora.	Comprensión Literal	Identificación de Hechos	TÉCNICA: Encuesta INSTRUMENTO: Cuestionario	NOMINAL
		Reconocimiento de Información		
	Comprensión Inferencial	Interpretación de Ideas		
		Formulación de Hipótesis		
	Comprensión Crítica	Evaluación del Texto		
		Análisis de Argumentos		



APÉNDICE N° 3
INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACION

CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y
COMPRENSIÓN LECTORA

INSTRUCCIONES: El presente instrumento de investigación utilizado en este estudio es anónimo, y los niños, con el apoyo de su profesora, responderán con total honestidad, ya que sus respuestas se emplearán exclusivamente para aportar a la investigación académica titulada "ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 163 DEL DISTRITO DE ACOPIA, 2024"

Seguidamente se les muestra un listado de preguntas relacionadas a las actividades que realizas, el cual califica empleando la escala de valoración del 1 al 4 de modo que, el puntaje asignado exprese tu conformidad o disconformidad en función a las siguientes especificaciones.

Si	A veces	No	Nunca
1	2	3	4

DIMENSIÓN: Conocimiento metacognitivo		1	2	3	4
01	¿Sabes cuándo necesitas ayuda para hacer algo?				
02	¿Te das cuenta cuando te equivocas en algo?				
03	¿Puedes pensar en diferentes maneras de resolver un problema?				
04	¿Sabes qué hacer cuando no entiendes algo?				
05	¿Puedes recordar algo mejor si lo repites varias veces?				
DIMENSIÓN: Regulación metacognitiva					
01	Si no entiendes algo mientras juegas, ¿intentas hacer algo diferente para entenderlo mejor?				



02	Cuando estás haciendo una tarea, ¿piensas en lo que tienes que hacer antes de empezar?				
03	Si te equivocas en un dibujo, ¿intentas corregirlo?				
04	¿Pides ayuda cuando la necesitas?				
05	¿Revisas tu trabajo cuando terminas para ver si está bien?				
DIMENSIÓN: Aplicación de estrategias metacognitivas					
01	Cuando tienes que aprender algo nuevo, ¿intentas buscar pistas en las imágenes o palabras que no conoces?				
02	Si no entiendes un juego, ¿le pides ayuda a otro niño o a un adulto para que te explique?				
03	Cuando estás haciendo un dibujo, ¿piensas en cómo puedes hacer que se vea más bonito o realista?				
04	Si te olvidas de algo, ¿intentas recordar dónde lo dejaste pensando en lo que estabas haciendo cuando lo tenías por última vez?				
05	Cuando lees un cuento, ¿intentas imaginar cómo son los personajes y qué están haciendo?				
DIMENSIÓN: Comprensión literal					
01	Si te digo que un gato tiene cuatro patas, ¿puedes señalar cuántas patas tiene tu peluche de gato?				
02	Si veo un dibujo de un niño comiendo una manzana, ¿puedo decir que el niño tiene hambre?				
03	Si te cuento que un pájaro vuela por el cielo, ¿puedes decirme si el pájaro está caminando o volando?				
04	Si te enseño un libro y te digo que es para colorear, ¿sabes que tienes que usar colores para pintarlo?				
05	Si te digo que es de noche y las estrellas están brillando, ¿puedes decirme si es de día o de noche?				
DIMENSIÓN: Comprensión inferencial					



01	Si veo a un niño con un paraguas, ¿puedo decir que probablemente está lloviendo?				
02	Si escucho a un perro ladrar fuerte, ¿puedo pensar que quizás hay alguien cerca de la puerta?				
03	Si veo a una niña sonriendo y saltando, ¿puedo pensar que está feliz?				
04	Si veo a un niño con un helado derretido, ¿puedo pensar que hace mucho calor?				
05	Si escucho a alguien gritar "¡Auxilio!", ¿puedo pensar que esa persona necesita ayuda?				
DIMENSIÓN: Comprensión crítica					
01	Si veo un dibujo de una niña llorando, ¿puedo pensar en algo que podría haberla hecho llorar?				
02	Si escucho una historia donde un personaje miente, ¿puedo decir si eso está bien o mal?				
03	Si veo un anuncio en la televisión que me dice que un juguete es el mejor del mundo, ¿creo todo lo que dice el anuncio?				
04	Si escucho a dos amigos discutiendo, ¿puedo tratar de entender por qué están enojados?				
05	Si me cuentas una historia que no tiene sentido, ¿puedo decirte que algo no está bien?				

Niños y niñas agradecemos por su valiosa participación



ANEXO 1
FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LOS
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN
EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL UANCV

Formato digital

Fecha de entrega: 06/06/2025

1. Datos del autor (es):

Nombres y Apellidos: YOLANDA QUISPE COTO

Dirección: Jr. LAS PALMERAS MZA E-3 MANZANARES - SICUANI - CANCHIS - CUSCO

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: 24716149

Teléfono: 959 73 44 27 email: yolquis777@gmail.com

Nombres y Apellidos: _____

Dirección: _____

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: _____

Teléfono: _____ email: _____

Facultad y/o Escuela de Posgrado: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Escuela Profesional o Mención: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA

Título o Grado Académico a optar: MAGISTER EN EDUCACIÓN

Asesor: Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR

Esta obra se encuentra dentro de las siguientes denominaciones:

Trabajo de Investigación Tesis Trabajo de Suficiencia Profesional Trabajo Académico

Título: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRESIÓN LECTORA EN NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 163 DEL DISTRITO DE ACOPIA, 2024

Palabras claves, (3 a 5 términos): COMPRESIÓN LECTORA, INFERENCIA, METACOGNITIVA

¿Esta obra se desarrolló en la UANCV ^{1,2}?

1, 2

¹ Indicar si su producción intelectual ha empleado recursos tales como, instalaciones, laboratorios, insumos, equipos, bases de datos, asesoría técnica por parte del personal de la UANCV, financiamiento, entre otros relacionados.

² Si su producción intelectual se desarrolló en la UANCV totalmente o parcialmente, deberá autorizar el depósito en el Repositorio de manera obligatoria.



2. Referencia de tesis:

Bachiller Título 2da Especialidad Maestría Doctorado

3. Licencias:

a) Licencia estándar:

Bajo los siguientes términos, autorizo el depósito de mi tesis en el Repositorio Digital de la UANCV.

Con la autorización de depósito de mi producción Intelectual, otorgo a la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi producción intelectual (incluido el resumen), en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de tesis UANCV, colección de producción intelectual, entre otros, en el Perú y en el extranjero por el tiempo y veces que considere necesarias, y libres de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" podrá reproducir mi producción intelectual en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que la producción intelectual es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha producción intelectual no infringe derechos de autor de terceras personas.

La Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" consignará el nombre del y/o los autor(es) de la producción intelectual, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la licencia.

Autorizo su publicación (marque con una X)

- Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.
- Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha (d/m/a): _____
- No autorizo.

b) Licencia CREATIVE COMMONS 4.0 INTERNACIONAL:

Si usted concede una licencia CREATIVE COMMONS sobre su producción intelectual, mantiene la titularidad de los derechos de autor de esta y, a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de esta, bajo las condiciones siguientes:

¿Quiere permitir usos comerciales de su producción intelectual?

Sí: significa que usted permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la producción intelectual incluso con fines comerciales.

No: significa que usted permite la reproducción, y comunicación pública de la producción intelectual, pero sin fines comerciales.

- Sí autorizo
- No autorizo



Jurisdicción de su Licencia

Todas las licencias CREATIVE COMMONS son de ámbito mundial, sin embargo, usted puede elegir entre la opción "internacional" o una adaptada a su jurisdicción, como para el caso peruano.

La opción "internacional" emplea el lenguaje y la terminología de los tratados internacionales; en cambio, la adaptada a su jurisdicción, recoge las particularidades de la legislación peruana.

En consecuencia, **la opción "internacional" goza de una mayor eficacia a nivel mundial, gracias a que tiene jurisdicción neutral.** Mientras que la opción adaptada a la jurisdicción del Perú goza de una mayor eficacia ante los tribunales peruanos.

Internacional

Nacional

Línea de investigación: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P32



Firma de Autor



huella digital

06 / 06 / 2025

Fecha