



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL 6° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA IE FE Y ALEGRÍA 73 - PAITA

Luz Paz-Girón

Piura, marzo de 2019

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía

Paz, L. (2019). *Estrategias de metacompreensión lectora en estudiantes del 6° grado de Educación Primaria de la IE Fe y Alegría 73 - Paita* (Tesis de maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

[Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura](https://repositorio.institucional.pirhua.edu.pe/)

UNIVERSIDAD DE PIURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



**Estrategias de metacompreensión lectora en estudiantes del 6°
grado de Educación Primaria de la IE Fe y Alegría 73 – Paita**

**Tesis para optar el Grado de Magíster en Educación
con mención en Psicopedagogía**

Luz Viviana Paz Girón

Asesor: Mgtr. Gabriela Alcalá Adrianzén

Piura, marzo 2019

Aprobación

La tesis titulada *Estrategias de metacompreensión lectora en estudiantes del 6° grado de Educación Primaria de la IE Fe y Alegría 73 – Paita*, presentada por la Lic. Luz Viviana Paz Girón en cumplimiento con los requisitos para optar el Grado de Magíster en Educación con Mención en Psicopedagogía, fue aprobada por la asesora Mgtr. Gabriela Alcalá Adrianzén y defendida el..... de de 2019 ante el Tribunal integrado por:

.....

Presidente

.....

Secretario

.....

Informante

Dedicatoria

A Dios por la vida.

A mi padre y mi madre por su gran apoyo incondicional y ejemplo a seguir en todo momento.

A mi hermano por ser mi gran amigo y consejero.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad de Piura, por la oportunidad que me brinda nuevamente de culminar ahora mis estudios magistrales para así poder impartir los conocimientos y filosofía adquirida en esta gran casa de estudios. Igualmente, a la Mgtr. Gabriela Alcalá y al Prof. Luis Guzmán por su disponibilidad y tiempo en todas las orientaciones vertidas durante el asesoramiento de este trabajo. Asimismo, mi agradecimiento especial Al Dr. Marcos Zapata por su orientación constante y a mis compañeros y compañeras del grupo de tesis de la Maestría 2018-2019 por la amistad brindada y motivación constante.

Resumen Analítico Informativo

Título de la tesis: Estrategias de metacomprensión lectora en estudiantes del 6° grado de Educación Primaria de la IE Fe y Alegría 73 – Paita.

Autor: Luz Viviana Paz Girón.

Asesor: Mgtr. Gabriela Alcalá Adrianzén.

Tipo de tesis: Tesis de grado.

Título que opta: Grado de Magíster en Educación con mención en Psicopedagogía.

Institución Facultad: Universidad de Piura. Facultad Ciencias de la Educación.

Fecha de sustentación: ____/____/____

Palabras claves: Estrategias / Metacognición / Metacomprensión lectora / Planificación / Supervisión / Evaluación.

Descripción: Se presenta la tesis para optar el Grado de magíster en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía. La misma que pertenece a la línea de investigación enseñanza – aprendizaje de la Facultad de Ciencias de la Educación.

La autora presenta el resultado de la investigación acerca de las estrategias de metacomprensión lectora que utilizan con mayor incidencia los estudiantes del 6° grado de Educación Primaria de la I.E. Fe y Alegría 73 – Paita.

Contenido: El texto de la tesis está dividido en cuatro partes: la primera parte se refiere a la problemática que presentan los y las estudiantes de 6° grado de la I.E. Fe y Alegría 73, su hipótesis y los objetivos que se plantean, ya sean generales y específicos hacia donde apunta la investigación. Para demostrar todo ello, se establece una muestra de cincuenta y siete estudiantes del sexto grado pertenecientes a dicha institución a los cuales se les aplicó el cuestionario ESCOLA, instrumento que mide las escalas de comprensión y metacomprensión lectora. La segunda parte está dedicada a todo el proceso de la lectura y la importancia de la metacomprensión como medio hacia la comprensión en los y las estudiantes y cómo influye en su éxito o fracaso escolar; la tercera parte está dedicada a detallar la problemática y los objetivos de la investigación; y la cuarta parte que se refiere al contexto situacional, presentación y discusión de resultado y conclusiones.

Metodología: Método positivista, cuantitativo, empírico, analítico y racionalista.

Conclusiones: Un gran número de los y las estudiantes del sexto grado de la I.E. Fe y Alegría 73 utilizan con mayor incidencia las estrategias de planificación metacomprensiva seguidas por las estrategias supervisión metacomprensiva en el proceso de la comprensión de textos escritos.

Fuentes: Estudio bajo el desarrollo del cuestionario ESCOLA 28 A, que es la versión reducida del ESCOLA 56 “Escala de conciencia lectora” que midió la metacomprensión lectora en tres categorías: planificación, supervisión y evaluación a los y las estudiantes de sexto grado entre 11 y 13 años. En esta prueba se evaluó la regulación del control del esfuerzo cognitivo, la evaluación de la tarea y sus habilidades cognitivas.

El análisis y levantamiento de información fue seleccionado de artículos de revistas y libros reseñados en la bibliografía de la tesis.

Fecha de elaboración resumen: 05 de marzo de 2019.

Tabla de Contenidos

Introducción.....	1
 Capítulo 1 Planteamiento de la investigación	3
1.1. Caracterización de la problemática.....	3
1.2. Problema de investigación	5
1.3. Justificación de la investigación	5
1.4. Objetivos de la investigación.....	7
1.4.1. Objetivo general	7
1.4.2. Objetivos específicos	7
1.5. Hipótesis de investigación	7
1.6. Antecedentes de estudio.....	7
1.6.1 Antecedentes internacionales.....	7
1.6.2. Antecedentes nacionales	11
 Capítulo 2 Marco teórico de la investigación.....	13
2.1. La lectura	13
2.1.1. Definición e importancia.....	13
2.1.2. Tipos de lectura.....	14
2.1.3. Factores que intervienen en la lectura.....	16
2.1.3.1. Desde el punto de vista del lector.....	16
2.1.3.2. Desde el punto de vista del texto	17
2.1.3.3. Desde el punto de vista del contexto	18
2.1.4. Tipos de texto.....	19
2.2. Comprensión lectora	20
2.2.1. Definición	20
2.2.2. Niveles de comprensión lectora	22
2.2.3. Procesos en la comprensión lectora	23
2.3. Metacompreensión lectora.....	24
2.3.1. Definición	24
2.3.2. Importancia de la metacompreensión lectora	26
2.3.3. Variables de la metacompreensión lectora	28
2.3.4. Procesos de la metacompreensión lectora	30

2.3.5. Usos de estrategias metacomprendivas en los diferentes tipos de lectores	32
2.4. Estrategias de metacomprensión lectora	33
2.4.1. Estrategias de planificación metacomprendiva	34
2.4.2. Estrategias de supervisión metacomprendiva.....	36
2.4.3. Estrategias de evaluación metacomprendiva	38
Capítulo 3 Metodología de investigación	41
3.1. Tipo de investigación.....	41
3.2. Sujetos de investigación.....	42
3.3. Diseño de investigación	42
3.4. Variables y dimensiones de investigación	45
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	46
3.6. Procedimiento de organización y análisis de resultados.....	47
Capítulo 4 Resultados de la investigación	49
4.1. Descripción del contexto de investigación	49
4.2. Presentación e interpretación de los resultados de las tres dimensiones de la metacomprensión	50
4.2.1. Dimensión1: Estrategias de planificación metacomprendiva.....	50
4.2.2. Dimensión 2: Estrategias de supervisión metacomprendiva	64
4.2.3. Dimensión 3: Estrategias de evaluación metacomprendiva	73
4.2.4. Resumen estadístico según la estrategia más utilizada por cada Dimensión.....	80
4.3. Discusión de los resultados.....	85
Conclusiones y recomendaciones	91
Referencias bibliográficas.....	95
Anexos	99
Anexo 1: Matriz de consistencia	101
Anexo 2: Fichas de validación	102
Anexo 3: Instrumento de evaluación	104
Anexo 4: Instrumento de evaluación.....	108

Lista de tablas

Tabla 1.	Antes de comenzar a leer, ¿Qué haces para ayudarte durante la lectura?	50
Tabla 2.	Para conseguir leer mejor cada día, ¿Qué podrías hacer?	51
Tabla 3.	Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿Qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?.....	52
Tabla 4.	Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?	54
Tabla 5.	Una vez leído un texto, ¿Qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?	55
Tabla 6.	Si sabes lo que el profesor o la profesora quieren cuando mandan una lectura	56
Tabla 7.	¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?	57
Tabla 8.	¿Qué haces cuando el profesor o la profesora te mandan estudiar un texto para después realizar un examen?.....	58
Tabla 9.	Cuando te preparas para un examen te parece importante	59
Tabla 10.	Si lees un libro sobre un tema interesante	60
Tabla 11.	Si tuvieras que ayudar a un compañero o compañera a mejorar la lectura, ¿Qué harías?	61
Tabla 12.	¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?	62
Tabla 13.	¿Qué haces para seleccionar una lectura?.....	63
Tabla 14.	Si tienes que preparar un examen y el profesor o profesora te manda estudiar algunos temas, ¿Qué haces mientras los estudias?	64
Tabla 15.	Mientras estás leyendo te detienes a pensar ¿Qué va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el autor o autora?	65
Tabla 16.	Cuando tienes que leer un texto difícil lo aconsejable es	66
Tabla 17.	Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿Cómo lo realizas?.....	67
Tabla 18.	Creas que mientras lees un cuento o un libro texto, ¿Ocurre lo mismo con tu pensamiento?	68

Tabla 19.	¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?.....	70
Tabla 20.	Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿Qué haces?	71
Tabla 21.	Mientras lees un texto, ¿Intentas descubrir las partes de que se compone, (Introducción, desarrollo y desenlace)?	72
Tabla 22.	En la clase hay niños y niñas que leen bien y otros no tan bien – Tú crees que los buenos y buenas lectoras son aquellos o aquellas que	73
Tabla 23.	En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que	74
Tabla 24.	¿Quién crees que es más eficaz en la lectura?	75
Tabla 25.	Al llevar a cabo una actividad de lectura.....	76
Tabla 26.	¿Cómo sabes que has entendido una lectura?.....	77
Tabla 27.	¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?	78
Tabla 28.	¿Qué consideras más importantes cuando terminas de leer un texto?.....	79
Tabla 29.	Resumen estadístico de las dimensiones de la metacompreensión	80
Tabla 30.	Frecuencia de respuesta de encuesta	81
Tabla 31.	Pesos por pregunta de dimensión planificación	82
Tabla 32.	Frecuencia de respuestas de encuesta	83
Tabla 33.	Pesos por pregunta de la dimensión supervisión	83
Tabla 34.	Frecuencia de respuestas de encuesta	84
Tabla 35.	Pesos por pregunta de dimensión evaluación	84

Lista de figuras

Figura 1.	Antes de comenzar a leer, ¿Qué haces para ayudarte durante la lectura?	51
Figura 2.	Para conseguir leer mejor cada día, ¿Qué podrías hacer?	52
Figura 3.	Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿Qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?.....	53
Figura 4.	Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?	54
Figura 5.	Una vez leído un texto, ¿Qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?	55
Figura 6.	Si sabes lo que el profesor o la profesora quieren cuando mandan una lectura	56
Figura 7.	¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?	57
Figura 8.	¿Qué haces cuando el profesor o la profesora te mandan estudiar un texto para después realizar un examen?.....	58
Figura 9.	Cuando te preparas para un examen te parece importante	59
Figura 10.	Si lees un libro sobre un tema interesante	60
Figura 11.	Si tuvieras que ayudar a un compañero o compañera a mejorar la lectura, ¿Qué harías?	61
Figura 12.	¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?	62
Figura 13.	¿Qué haces para seleccionar una lectura?.....	63
Figura 14.	Si tienes que preparar un examen y el profesor o profesora te manda estudiar algunos temas, ¿Qué haces mientras los estudias?	65
Figura 15.	Mientras estás leyendo te detienes a pensar ¿Qué va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el autor o autora?	66
Figura 16.	Cuando tienes que leer un texto difícil lo aconsejable es	67
Figura 17.	Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿Cómo lo realizas?.....	68
Figura 18.	Creas que mientras lees un cuento o un libro texto, ¿Ocurre lo mismo con tu pensamiento?	69
Figura 19.	¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?.....	70

Figura 20.	Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿Qué haces?	71
Figura 21.	Mientras lees un texto, ¿Intentas descubrir las partes de que se compone, (Introducción, desarrollo y desenlace)?	72
Figura 22.	En la clase hay niños y niñas que leen bien y otros no tan bien – Tú crees que los buenos y buenas lectoras son aquellos o aquellas que	73
Figura 23.	En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que	74
Figura 24.	¿Quién crees que es más eficaz en la lectura?	75
Figura 25.	Al llevar a cabo una actividad de lectura.....	76
Figura 26.	¿Cómo sabes que has entendido una lectura?.....	77
Figura 27.	¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?	78
Figura 28.	¿Qué consideras más importantes cuando terminas de leer un texto?.....	79
Figura 29.	Estrategias metacomprendivas de la lectura	81
Figura 30.	Pesos o puntuación por cada pregunta. Estrategias de planificación metacomprendiva.	82
Figura 31.	Pesos o puntuación por cada pregunta. Estrategias de supervisión metacomprendiva	83
Figura 32.	Pesos o puntuación por cada pregunta. Estrategias de evaluación metacomprendiva.	85

Introducción

Es de conocimiento que la lectura es un proceso constructivo y dinámico del cual el lector va armando mentalmente un modelo del texto, dándole a este un significado o una interpretación personal que influye el contexto en el que se desarrolla y el grado evolutivo de cada lector. Dentro de este proceso trabajan dos procesos importantes que son los cognitivos y metacognitivos, los cuales se integran para lograr un objetivo en la lectura que es la comprensión. Todo ello, se puede lograr trabajando estrategias metacognitivas divididas en tres niveles o dimensiones: La planificación, supervisión y evaluación que va a favorecer la regulación y reflexión hacia el camino de la comprensión.

Para ello, se hace necesario investigar acerca de las estrategias de metacompreensión lectora que influyen en el proceso de la comprensión lectora, tratando de enfocarse en aquellas que utiliza con mayor incidencia los y las estudiantes de sexto grado de la I.E. Fe y Alegría 73 a fin de que los y las docentes de esta casa de estudios trabaje junto con los y las estudiantes en más estrategias a partir de esa base y lograr así un proceso lector exitoso en dichos estudiantes.

En el primer capítulo se expone el planteamiento de estudio de la investigación, los objetivos, la problemática, hipótesis y antecedentes de estudio.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico de la investigación dividido en cuatro grandes partes: la lectura, la comprensión de textos escritos, la metacompreensión de la lectura y las estrategias de la metacompreensión lectora. Tratando así de resaltar los aspectos más relevantes del proceso de la metacompreensión y su gran influencia en la comprensión lectora.

En el tercer capítulo se explica la metodología de la investigación, tipo de investigación; dentro de este se detallan: los sujetos de la investigación, el diseño, variables y dimensiones de investigación y la muestra que será considerada, así como el instrumento de recogida de información, el procedimiento y el análisis de resultados.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados de la investigación haciendo la interpretación y discusión de los resultados detallados y clasificados por cada una de las dimensiones: estrategias de planificación, estrategias de supervisión y estrategias de evaluación que utilizan los y las estudiantes de sexto grado de la I.E. Fe y Alegría 73. Asimismo se exponen los resultados de las tres dimensiones en forma general para resaltar el tipo de estrategias que más utilizan dichos estudiantes. Todo ello, se ha realizado en base al marco teórico desarrollado en la presente investigación.

En la presente investigación se ha logrado identificar que los y las estudiantes de sexto grado de la I.E. Fe y Alegría 73 – Paita sí utilizan algunas estrategias de metacompreensión para la lectura. Aunque aún les falta conocer y trabajar nuevas estrategias que le permitan lograr una comprensión adecuada de la lectura. Por tanto esta investigación brinda un gran aporte en lo que se refiere a la importancia y desarrollo de la metacompreensión lectora como medio de regulación cognitivo y reflexivo para el logro de la comprensión en los y las estudiantes. Así como el manejo de estrategias metacompreensivas que ayudan en el dominio de las operaciones metacognitivas en los y las estudiantes.

Finalmente, la presente investigación constituye un antecedente importante para que los y las docentes e investigadores involucrados en el tema sigan trabajando con los y las estudiantes estrategias de la metacompreensión lectora, ya que sin ellas es difícil lograr el objetivo de la comprensión. La idea es que los y las estudiantes adquieran la práctica de estas estrategias para así utilizarlas de manera automática en cualquier tipo de texto y en cualquier área que deba estudiar para obtener así un aprendizaje significativo y competente en todo el ámbito personal y social de los sujetos de ahora y del mañana.

La autora.

Capítulo 1

Planteamiento de la investigación

1.1. Caracterización de la problemática

La evaluación a los estudiantes de Educación Básica Regular en nuestro país se ha configurado en una estrategia de recojo de información respecto de los avances y retrocesos en sus aprendizajes. La comprensión lectora es una de las principales competencias que se evalúan con la finalidad de verificar qué habilidades han logrado desarrollar los estudiantes, por ejemplo, en la comprensión literal, en la inferencial y la crítico-valorativa.

Estas evaluaciones, no obstante, han arrojado resultados poco alentadores. Así, en la evaluación censal nacional (ECE-2016) aplicada por el Ministerio de Educación (MINEDU) a estudiantes de segundo grado de educación primaria, evidencian un bajo índice en comprensión lectora, resultados que se observan en el 48,8% que se ubicó en el nivel satisfactorio a nivel nacional y a nivel de región Piura se obtuvo solo el 45,8%. Por otro lado, en cuarto grado de Educación Primaria se puede observar que solo el 31,4% lograron el nivel satisfactorio en esta área evaluada y a nivel regional los resultados muestran que el 30,4% de los y las estudiantes se ubican en el nivel más alto.

En el año 2015, los estudiantes de 15 años de instituciones educativas particulares y estatales participaron de la prueba PISA aplicada por la organización para el desarrollo económico (ODEC), en la cual los resultados son muy bajos con respecto al promedio que se requiere; tal es así que dichos estudiantes obtuvieron 398 puntos de 535 que es el puntaje máximo que se requiere en esta prueba.

En la IE Fe y Alegría 73 – Paita, los resultados obtenidos en la Evaluación Censal del 2016 en comprensión lectora en cuarto grado también están por debajo del 50% ya que en el nivel satisfactorio solo se obtuvo el 45.9%.

Los análisis y reflexiones respecto de estos resultados dan cuenta de que el nivel de los estudiantes, ya sea en primaria y secundaria a nivel nacional y regional, está por debajo del promedio total. Esto quiere decir que existe un grave problema en los y las estudiantes con respecto a la comprensión lectora.

Si los estudiantes no comprenden lo que leen, entonces es difícil que desarrollen sus competencias y capacidades en las distintas áreas educativas que se establecen e, incluso, en su vida diaria, ocasionando como consecuencia el bajo nivel lector en la etapa universitaria y profesional. Esto se convierte en la gran preocupación y muchas veces frustración en los docentes, puesto que la misión principal de este profesional es lograr la obtención de

aprendizajes en los estudiantes, pero en varias ocasiones no se encuentran las herramientas o métodos adecuados para alcanzar este objetivo y directamente para lograr que comprendan textos escritos.

Es por ello vital generarse un cuestionamiento como el siguiente: ¿Por qué los y las estudiantes no comprenden lo que leen? La experiencia docente conduce a responder que existen dos factores fundamentales que son la falta de herramientas y metodología para lograr el afianzamiento del proceso lector en los estudiantes y la falta de hábito lector en ellos. En este sentido, sabido es que muchas veces los docentes no motivamos a los estudiantes a leer por placer, no les brindamos, desde pequeños la libertad de leer aquello que les guste, que les llame la atención y muchas veces se comete el error de imponer las lecturas consiguiendo así que poco a poco el estudiante deje el gusto a la lectura.

Al respecto, Montanero (2003, p. 415) afirma:

Mejorar la comprensión lectora de los alumnos que finalizan la educación obligatoria es uno de los principales retos que debe afrontar el sistema educativo. La evaluación de esta compleja capacidad se ha utilizado de hecho, reiteradamente, como uno de los índices más discriminatorios, que pone de relieve las diferencias educativas entre regiones y países. Sin embargo, se echa en falta una reflexión rigurosa sobre la validez de los instrumentos empleados para este objetivo, así como sobre su utilidad para la demanda más importante: obtener una información que nos ayude a individualizar la respuesta educativa para los alumnos que no comprenden.

En las memorias del III Foro Nacional de Estudios en Lengua realizado en el 2007 se manifiesta que, un aspecto fundamental para lograr un aprendizaje significativo es mejorar la comprensión y producción escrita de los alumnos. De este modo se afirma que cuando la persona no comprende el sentido global del texto, no relaciona los conocimientos nuevos con los previos, es decir, no se lleva a cabo la reorganización del conocimiento y, por lo tanto, no se aprende significativamente.

La comprensión lectora, entonces, pasa por una adecuada motivación desde los diferentes contextos, pero, de manera muy significativa, por las estrategias que el mismo sujeto lector pueda ejercer en los diferentes momentos de la lectura: desde que va a empezar a leer hasta después de haber culminado con la lectura física del texto. Lo anterior tiene un nombre propio y los investigadores en el campo de la lectura le llaman metacompreensión, es decir, la reflexión que el mismo lector hace de su proceso y el conocimiento individual que

este tenga para la aplicación de estrategias que se ajusten a sus posibilidades y que lo conducen a tomar en cuenta qué le es funcional para la comprensión y no lo es para su cambio y mejora.

La realidad arroja indicadores de que estas estrategias metacomprendivas o metalectoras no se desarrollan con amplitud, puesto que la metodología docente mayormente se avoca al desarrollo de estrategias cognitivas de la propia comprensión lectora, mas no de la reflexión, autoevaluación y autorregulación.

En la IE Fe y Alegría 73 - Paíta, escenario de la presente investigación, se ha podido observar, gracias a la labor cotidiana que se realiza, que los y las estudiantes no poseen el gusto de la lectura por placer y que las estrategias que utilizan tal vez no son las más adecuadas, porque no les permiten lograr la comprensión de los textos que leen. Los estudiantes no están acostumbrados a autorregular sus procesos de lectura o, en su defecto, no son conscientes de ello, precisamente porque no han sido estimulados o educados para la ejecución de actividades metacomprendivas de pre lectura, de lectura y de pos lectura.

Es por ello, que esta investigación se dirige a determinar cuáles son las estrategias de metacomprensión que utilizan con mayor incidencia los estudiantes del sexto grado de primaria, a fin de contar con una base de datos científica y precisa que permita, posteriormente, subsanar los traspiés que el aprendizaje lector de los estudiantes se observe.

1.2. Problema de investigación

Por lo anteriormente expuesto, el presente estudio se guía por la siguiente interrogante problema: ¿Cuáles son las estrategias de metacomprensión lectora que utilizan con mayor incidencia los estudiantes del 6° grado de Educación Primaria de la I.E. Fe y Alegría 73 - Paíta?

1.3 Justificación de la investigación

La actividad metacomprendiva viene cobrando vigencia en el acontecer educativo, pero aún hace falta empoderar a los docentes para promover el uso de esas estrategias en los estudiantes. Los niños y niñas leen diferentes tipos de textos y podrían tener aciertos en la comprensión como dificultades, pero lo cierto es que aún no tienen desarrollado el hábito de reflexión respecto de sus procesos lectores; por ejemplo, no es común observar que por iniciativa propia un estudiante pregunte para qué se va a leer el texto o qué logrará con lo que comprenderá, para qué le va a servir lo que obtenga de la lectura, cómo comprender mejor

aquello que no le quedó claro o qué estrategia emplear para salvar las situaciones de escasa concentración mientras lee.

Con el antecedente anterior, se justifica la necesidad imperativa de realizar esta investigación porque es una preocupación intensa de los docentes el hecho de darse cuenta que los estudiantes, estando ya en niveles superiores, aún no comprenden lo que leen y, en consecuencia, se observa que se pierde el gusto y placer por la lectura, la curiosidad de conocer más a través de libros y, por ende, la investigación. La lectura abre muchas puertas al conocimiento y en definitiva los docentes no quieren que sus estudiantes se queden en un aprendizaje básico sabiendo que pueden llegar a un estándar superior. Por tanto, se necesita conocer cómo leen los estudiantes, si están utilizando estrategias en su proceso lector y si esas estrategias están siendo factibles para el logro de la comprensión de los textos escritos.

Por otro lado, la relevancia de la investigación radica en lo novedoso de la indagación por las estrategias metacompresivas: ¿qué sucede en la mente del estudiante cuando no está comprendiendo?, ¿qué acciones personales asume antes de iniciar una lectura?, ¿qué perspectivas se hace o que imágenes anticipa antes de leer?, ¿está haciéndose a la idea de que el texto le será complejo o estará suponiendo que lo comprenderá sin dificultades? Estas y otras interrogantes más, tácitamente serán respondidas con los resultados de la investigación, toda vez que la instrumentación empleada conducirá a reconocer con exactitud qué estrategias metacompresivas usan los estudiantes antes, durante y después de la lectura.

Las conclusiones a las que se arribe, definitivamente, constituirán un aporte sumamente valioso para poder trabajar con los y las estudiantes las estrategias necesarias para lograr la comprensión de textos escritos; e incluso, con base en ello, generar la posibilidad de poder crear a nivel institucional, un programa de estrategias que facilite el gusto por la lectura, la investigación y la comprensión de textos escritos según el nivel académico del estudiante ya sea en inicial, primaria y secundaria.

Es importante que todo docente, en cualquier nivel que se encuentre, conozca la realidad académica de sus estudiantes para así poder proporcionarle las herramientas necesarias que le permitan aprender teniendo en cuenta sus estilos y ritmos de aprendizajes y, la investigación en el contexto de la IE Fe y Alegría 73 será una gran contribución para tal fin.

1.4. Objetivos de investigación

1.4.1. Objetivo general

Identificar las estrategias de metacompreensión lectora que utilizan con mayor incidencia los estudiantes del 6° grado de Educación Primaria de la I.E. Fe y Alegría 73 – Paita.

1.4.2. Objetivos específicos

- Determinar las estrategias de planificación metacompreensiva que emplean con mayor incidencia los estudiantes de 6° grado.
- Determinar las estrategias de supervisión metacompreensiva que emplean con mayor incidencia los estudiantes de 6° grado.
- Determinar las estrategias de evaluación metacompreensiva que emplean con mayor incidencia los estudiantes de 6° grado.

1.5. Hipótesis de investigación

Las estrategias de metacompreensión lectora que utilizan con mayor incidencia los estudiantes del 6° grado son las de planificación y supervisión.

1.6. Antecedentes de estudio

1.6.1. Antecedentes internacionales

Anaya (2003) en su artículo “Efectos del resumen sobre la mejora de la metacompreensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico” realizado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED) informa acerca de los efectos beneficiosos que la actividad de resumir los textos leídos tiene sobre las habilidades metacompreensivas de la lectura, la comprensión lectora, y el rendimiento académico en escolares de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria. El estudio, de carácter experimental, encuentra que el entrenamiento en la elaboración de resúmenes favorece de manera significativa en estos alumnos la mejora tanto de las habilidades metacompreensivas de la lectura, como de la comprensión lectora y el rendimiento académico.

Para poder estudiar los efectos del resumen sobre las habilidades metacompreensivas de escolares de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria, y también sus repercusiones sobre la comprensión lectora y el rendimiento académico de estos sujetos, utiliza la Escala de

Conciencia Metacognitiva de la Lectura (ECML) (Anaya, 2003) como recurso para la evaluación de la metacompreensión lectora.

El objetivo de estudio del presente trabajo se dirigió a estudiar los efectos de la actividad de resumir los textos leídos sobre las habilidades metacompreensivas de escolares de cuarto, quinto y sexto de educación Primaria, así como sus repercusiones sobre la comprensión lectora y el rendimiento académico de estos sujetos.

En su metodología de estudio también utiliza la muestra que estuvo constituida por 565 alumnos, de los cuales 194 (49,06% niñas) corresponden a cuarto de educación primaria, 189 (51,15% niñas) a quinto, y 182 (50,87% niñas) a sexto.

De acuerdo a la investigación realizada, Anaya Nieto (2003) concluye que, la actividad de resumir los textos leídos favorece, de forma significativa, el desarrollo de las habilidades metacompreensivas de la lectura en los alumnos de cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria. De acuerdo con lo expresado en la literatura, esto parece ser debido a que la actividad de resumir requiere de la intervención de múltiples habilidades de control de la comprensión lectora, y el entrenamiento guiado de los sujetos en la actividad de resumir los textos leídos potencia significativamente las habilidades metacognitivas implicadas en este tipo de tarea.

Asimismo, sustenta que La Escala de Conciencia Meta cognitiva de la lectura (ECML) se presenta como un recurso útil para evaluar hasta que punto los individuos son conscientes de la utilidad de determinadas estrategias cognitivas relacionadas con el proceso lector.

Anaya (2003) recomienda el uso de la actividad de resumir los textos leídos, ya que, al menos en el caso de escolares de cuarto, quinto y sexto de primaria, se considera que es un valioso recurso para la mejora de las habilidades metacompreensivas de la lectura, la comprensión lectora y el rendimiento académico.

La relación del antecedente con la presente investigación radica en la propuesta de teorías sobre la metacompreension lectora que constituyen una referencia válida para estructurar y desarrollar la propuesta conceptual y metodológica del estudio.

Alvarado (2003) de la Universidad de Costa Rica, en su artículo acerca de “Los procesos metacognitivos: La metacompreensión y la actividad de la lectura” responde a una pregunta en particular: ¿Cuáles son los procesos metacognitivos que aparecen implicados en las dificultades escolares, en el caso particular de la actividad de lectura?. La autora concluye que, en la actividad de la lectura es necesario establecer un diagnóstico certero sobre la dificultad de comprensión que encuentra el alumno frente a la tarea, pues ésta es debido, ya

sea a las variables específicas de la actividad de la lectura, la identificación de palabras, o bien, debido a las variables no específicas, por ejemplo, una deficiencia en el nivel lingüístico o cognitivo del niño o de las dificultades en relación con el contexto de aprendizaje o incluso el texto. Solamente esta precaución puede suministrar los elementos necesarios para emprender un trabajo de remediación en una perspectiva metacognitiva.

Por otro lado, también considera que una de las variables pedagógicas que influyen en la metacomprensión se refiere a los conocimientos previos con los que un estudiante llega a las aulas debido a sus experiencias personales. Conocimientos que pueden constituirse a su vez en obstáculos para el aprendizaje de conceptos científicos así como llevar a error a la producción de los juicios metacognitivos sobre la metacognición y sus productos.

El aporte de la autora es muy interesante, porque muestra que existen otras dificultades metacognitivas por las cuales el estudiante no comprende lo que lee, entre ellas, sus conocimientos previos que pueden ser objetivos para poder entender una lectura o al contrario, pueden estar equivocados, la cual no permiten ayudarlo al momento de leer.

Dicho antecedente resulta importante para el presente estudio, por cuanto constituye un referente de marco teórico al consignar las teorías sobre la metacomprensión lectora, así como la posibilidad de cotejar los resultados que el autor obtuvo en su momento y en el escenario seleccionado con los que se obtendrán en el estudio actual.

Mengual (2017) realizó una investigación titulada: “Metacomprensión e inteligencia emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en el alumnado de 5º y 6º de educación primaria”, la cual presentó como tesis doctoral a la Universidad Complutense de Madrid.

El objetivo general de esta investigación consiste en determinar si existe relación entre las tres variables principales: Metacomprensión, Comprensión lectora e Inteligencia Emocional en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de seis colegios de la Comunidad de Madrid. A su vez se explora la capacidad predictiva de la metacomprensión y de la inteligencia emocional a la hora de explicar el rendimiento en tareas de lectura comprensiva.

Uno de los objetivos específicos de la investigación fue explorar si existen diferencias en las tres variables centrales antes mencionadas en función del tipo de colegio al que pertenecen. La investigación se llevó a cabo con una metodología muestral y uno de los instrumentos que se utilizó para evaluar la metacomprensión fue La Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA) que es un instrumento elaborado para medir procesos metacomprendivos en lectura en sujetos entre 8 y 13 años.

Los resultados de esta investigación en relación a las variables de metacompreensión y lectura comprensiva, muestran una correlación positiva estadísticamente significativa entre dichas variables. Por tanto, se concluye que el desempeño en tareas de lectura comprensiva se ve influido por el nivel de metacompreensión y por el tipo de I.E. del sujeto. Los resultados confirman que la metacompreensión es un factor predictor de la lectura comprensiva.

Este antecedente resulta de utilidad porque en esta investigación se emplea el instrumento para medir la escala de conciencia lectora, el cual permite evaluar cuál de los tres procesos de la metacompreensión (planificación, supervisión y evaluación) utilizan con mayor incidencia los estudiantes y si es que realmente utilizan algunas estrategias en su proceso lector. Además, tiene como fundamento conocer la percepción de los lectores y sus capacidades lectoras.

Quaas y Crespo (2003), en su artículo “¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacompreensivo de sus alumnos?” brinda una mirada hacia el docente y la aplicación de sus métodos de enseñanza en relación al conocimiento metacompreensivo de sus estudiantes; en la cual manifiesta que el conocimiento metacompreensivo de la lectura es la representación que todo lector posee de la tarea de leer. La cual, está directamente relacionado con el concepto de metacognición, constructo altamente referido en los estudios acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. El presente artículo tiene como objetivo dar cuenta de la modalidad metodológica de los profesores de lengua cuyos alumnos demuestran alto conocimiento de la lectura y contrasta con el de aquellos cuyos estudiantes demuestran escaso saber acerca de la lectura. En total se observaron en 16 cursos los métodos de enseñanza que los docentes desarrollaban en las clases de Lenguaje y Comunicación. Además, se administró a los alumnos (720 en total) la prueba MCL, cuyos resultados se contrastaron con los métodos desarrollados por el profesor. A partir de esto se pudo concluir que no existe relación entre métodos de enseñanza y nivel metacompreensivo lector considerado en su totalidad, sin embargo, se encontraron algunas relaciones interesantes entre las subdimensiones del constructo metacompreensión lectora y métodos de enseñanza desarrollados por el profesor.

En líneas generales, el marco teórico del estudio citado es básico e importante para ser tomado como referencia en la presente investigación, así como poder ampliar la visión para el establecimiento de conclusiones y recomendaciones, por ejemplo, retomando la figura del docente como estimulador de los hábitos y procesos lectores en los estudiantes.

1.6.2. Antecedentes nacionales

Wong (2011) realizó una investigación titulada: “Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios”, en la cual plantea como objetivo general conocer la relación que existe entre las estrategias de metacompreensión lectora y los estilos de aprendizajes en un grupo de estudiantes universitarios que cursan el primer año de carrera en una Universidad Nacional y una Universidad Privada.

Wong (2011; p.91) “Para la realización de la presente investigación se empleó el tipo ex post facto correlacional, el diseño no experimental de tipo transversal o transeccional. La muestra de investigación estuvo conformada por 809 estudiantes de ambos sexos que cursaban el primer año en una Universidad Nacional y una Universidad Privada de Lima Metropolitana”. Se llegó a la conclusión que de manera global los universitarios poseen un nivel bajo en el uso de estrategias metacompreensivas. No obstante, si hacemos la comparación entre los estudiantes de la universidad nacional y los estudiantes de la universidad privada; los primeros se encuentran en menor proporción en el nivel bajo y en mayor proporción en el nivel medio en comparación que los segundos. Esto quiere decir que, a pesar que los resultados son bajos entre ambas universidades, los estudiantes de la Universidad Nacional desarrollan mejor las estrategias metacompreensivas que los estudiantes de la Universidad Privada.

La relación con el presente estudio radica en que los datos se recogieron del mismo sujeto lector, en este caso de los estudiantes, acción que se asemeja a la aplicada en el estudio actual en el que se trabaja directamente con los estudiantes implicados en los procesos metacompreensivos a la hora de enfrentarse a la lectura. El marco teórico en esta investigación, como en las anteriores, es sumamente interesante y propicio para tomar referencias del mismo.

Gutierrez (2012) en su tesis “Implementación de estrategias metacompreensivas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos(as) del sexto grado B de educación primaria de la I.E. Fe y Alegría 49” considera como objetivo general mejorar la comprensión lectora en los y las estudiantes del sexto grado “B” teniendo en cuenta tres aspectos: la comprensión literal, inferencial y crítico valorativo. Para lograr dicho objetivo realiza un estudio experimental cuantitativo con una muestra de 32 estudiantes; concluye así que, los estudiantes de sexto grado dominan la comprensión literal; sin embargo, no infieren textos; es decir, les resulta complicado ir más allá del texto leído y aun se les hace difícil hacer un juicio crítico de lo que leen.

Al igual que el antecedente anterior, son importantes las estrategias sugeridas como parte de la metacomprensión lectora y que algunas de estas serías planteadas como propuestas de recomendación en e la presente investigación.

Alarcón (2013) en su artículo “Motivación, estrategias de aprendizaje y metacomprensión lectora: Un estudio descriptivo en alumnos universitarios peruanos” realiza un estudio de carácter descriptivo en la cual busca identificar si existe una relación entre esas tres dimensiones antes mencionadas. Los resultados de este estudio le permitieron concluir que, efectivamente la motivación, las estrategias de aprendizajes y la metacomprensión lectora están relacionadas entre sí en los estudiantes universitarios peruanos. Por lo que se reafirma trabajar y afianzar estos tres aspectos importantes en los estudiantes universitarios, colocando como elemento mediador la metacomprensión lectora.

Esta investigación resalta nuevamente lo importante que es en los estudiantes, específicamente universitarios, el uso de estrategias metacomprendivas para el logro de sus aprendizajes.

Al referirse a la metacomprensión el estudio es relevante y de gran aporte a presente la investigación por el marco teórico y metodológico de la misma.

Masías (2017) realiza una tesis “Estrategias de lectura para la comprensión de textos en estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de la I.E. Fe y Alegría 49-Piura” que tiene como objetivo principal identificar las estrategias de lectura para la comprensión de textos que utilizan los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. Para ello, realiza un estudio descriptivo con una muestra de 47 estudiantes.

La autora concluye que los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria sí utilizan estrategias de lectura, pero en un nivel muy bajo, utilizando más las que se encuentran antes de la lectura, por el contrario, no saben utilizar correctamente las estrategias después de la lectura.

El marco teórico del estudio citado es básico e importante para ser tomado como referencia en la presente investigación. Las estaretgias sugeridas podrían ser mencionadas como parte de las conclusiones.

Capítulo 2

Marco teórico de la investigación

Hoy en día, lograr que los y las estudiantes aprendan a leer correctamente se ha convertido en uno de los grandes retos que la educación peruana debe afrontar. Es razonable que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas. Lo contrario y grave puede suceder en las personas que no logran ese aprendizaje. Es por ello, que en esta investigación se trata de brindar una orientación acerca de lo que es la lectura en sí, cómo se llega a la comprensión con éxito, la importancia que esta presenta en todo el ámbito de las diversas etapas escolares a lo largo de su periodo escolar y extraescolar; a las vez que se conocerá los procesos metacognitivos que van a regular las operaciones de la cognición por medio de estrategias de metacompreensión que llevaran a la persona a autorregular, evaluar y reflexionar acerca de las estrategias metacompreensivas que le permitirán llegar al éxito de los aprendizajes.

2.1. La lectura

2.1.1. Definición e importancia

Existen diversas teorías acerca de la lectura, para Cassany (2009) “El pensamiento dominante sobre lo que es la lectura y enseñar y aprender a leer ha manejado hasta hoy concepciones descontextualizadas” (p.5). Estas concepciones requieren de tener bien claro los conceptos de decodificación, proceso interno o destrezas cognitivas que se entrelazan para lograr la comprensión en la lectura, que es un proceso el cual está íntimamente relacionado con el acto de leer.

La lectura se puede desarrollar en cualquier ámbito urbano social, desde la más simple hasta la más compleja. Pero, actualmente el hábito de leer es cada vez más pobre, debido a los muchos distractores que existen en el contexto social como lo son los vídeo juegos, la televisión, el internet; entre otros que ocupan buena parte del tiempo de los y las adolescentes y de la sociedad en general.

Para Gómez & Zalba (2003) “la lectura no es una actividad naturalmente inherente al uso del lenguaje ni está enteramente abarcada por la competencia lingüística” (p.9). De ello podemos entender que pudo haber existido diversos tipos de lengua que se han extinguido y otras que aún existen, lo cual hacen referencia al lenguaje oral no al lenguaje escrito, pero sí ha habido y aún hay pueblos sin escritura y por ende sin tener la cultura de la lectura.

“Leer, en un sentido amplio, implica la interacción de un sujeto con un texto – concebido éste desde una perspectiva que excede lo meramente gráfico-verbal –, con el objeto de interpretarlo, elaborando una representación mental de su significación” (Gómez & Zalba, 2003, p.10) dicho acto de leer muy aparte de ser específicamente mental que permite llegar al objetivo de interpretar lo que se lee, también puede traducirse a una segunda representación de naturaleza semiótica, es decir, lo que se comprende se puede traducir por medio de una semiótica verbal oral o escrita, gráfico espacial, icónica, plástica; entre otras. Todo ello permite llegar al registro de la interpretación y nos da a conocer que la lectura consiste en interrogar activamente un texto para construir un significado, el cual requiere que el lector cuente con sus experiencias previas, esquemas cognitivos y propósitos de lectura, puesto que, no se lee por leer, la lectura es un acto que se realiza para satisfacer necesidades comunicativas, informativas y estéticas. Esto motiva al lector a esforzarse por comprender un texto.

Por tanto, la actividad del lector consiste en construir un discurso a partir de los elementos que le brinda la materialidad del texto interpretando todo aquello que lee.

Solé (1995) manifiesta “Leer es un proceso cognitivo complejo, que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria” (p.3). Para que este proceso se desarrolle con éxito es necesaria la implicancia activa y afectiva del lector, sobretodo que el texto sea atractivo y de su interés. Leer no es un aprendizaje mecánico, requiere de tiempo y diversos procesos que permitan su comprensión.

2.1.2. Tipos de lectura

Espinosa (1998) expresa “se definen básicamente tres tipos de lectura: la informativa, la recreativa y la formativa” (p.51).

La lectura informativa, es la que se realiza con el fin de aprender acerca de algún aspecto, la cual requiere de ciertas destrezas para registrar y organizar la información obtenida. Como por ejemplo, la revisión preliminar que consiste en brindar una ojeada del texto para determinar si el contenido se ajusta a las necesidades de la búsqueda del lector. Esta lectura se realiza revisando títulos, subtítulos, introducción, argumento o índice. Otra de las destrezas que presenta es la lectura selectiva, que permite al lector identificar aquel contenido que le interesa además de los detalles importantes, esto favorece su atención y la velocidad en

que se lea o examine el texto. Finalmente, la lectura indagatoria que se utiliza para encontrar rápidamente una información específica de un texto sin necesidad de leerlo por completo.

La lectura formativa, es de gran utilidad porque permite extraer síntesis y esquemas de un tema específico con facilidad. Transforma el pensamiento del lector, le brinda nuevas concepciones de la vida, abre su mente, su pensamiento y le brinda nuevas perspectivas acerca de aquello que lee.

La lectura recreativa, es aquella lectura que se lee de manera voluntaria e independiente, pues se lee en un tiempo, y ritmo impuesto por el lector quien es el que escoge el material de su interés. Este tipo de lectura ayuda a desarrollar la lectura por placer muy útil para adquirir el hábito lector en los niños y niñas de primaria.

Por otro lado, Rojas (1998) manifiesta:

Debido a esa gran influencia que ejerce la lectura sobre la persona, ésta no puede leer cualquier material, ya que la lectura de un texto no adecuado en un momento no oportuno, en lugar de generar una acción, una experiencia o un conocimiento positivo, puede degenerar en una situación más bien negativa o conflictiva. (p. 28).

Todo lector necesita un determinado tipo de lectura de acuerdo a sus intereses, pero debe tener en cuenta aquello que lee, puesto que en ese accionar se genera un vínculo el cual va a influenciar, según lo que lee, de manera positiva o negativa en el lector. Tal es así que, Rojas (1998) realiza una clasificación en dos grandes grupos (p.28):

a) Clasificación de la lectura según el objetivo del lector

Aquí se presentan los siguientes tipos de lectura:

- **Recreativa:** es la lectura cuyo fin es el entretenimiento y la diversión. El lector la elige libremente.
- **Obligatoria:** Es la recomendada; se realiza por exigencia de los maestros, en cumplimiento de deberes.
- **De investigación:** Incluye la localización, búsqueda, análisis y síntesis de fuentes de información bibliográfica que requiere de una lectura cuidadosa importante para obtener información valiosa.
- **Complementaria:** Se realiza por cuenta propia para ampliar conocimientos y obtener mayor comprensión de un tema.

- b) Clasificación de la lectura según la forma en que se realice. Esta puede ser:
- **Global o total:** Se refiere a leer un texto de manera completa, de una sola vez, o leerlo por partes. Aunque esta última puede traer como consecuencia que no se entienda el sentido total de dicho texto.
 - **Activa:** se refiere a la actitud que toma el lector frente a la lectura. Ya sea una actitud reflexiva o crítica.
 - **Crítica:** El lector asume una actitud crítica frente a la lectura. Es decir, no se acepta solamente lo que se plantea en el texto.

2.1.3. Factores que intervienen en la lectura

Dentro del proceso de la lectura intervienen tres factores resaltantes, de los cuales depende el proceso y la comprensión de aquello que se lee. Para Cairney (2002) en el proceso de la lectura intervienen ciertos componentes como lo es: el rol del lector, el conocimiento del texto, el impacto del contexto y la influencia de los objetivos del lector sobre el significado. A continuación, se exponen cada componente o factor que va a intervenir en el proceso de la lectura a fin de facilitar su comprensión y la influencia que ejercen en esta.

2.1.3.1. Desde el punto de vista del lector

Cairney (2002) postula que, el rol del lector puede definirse desde dos puntos extremos; un primer punto en el cual, sólo recepciona la información sin tener que aportar mucho al significado correcto de la comprensión. Por otro lado, considera un segundo punto en el cual, el lector participa de manera activa en el constructo del significado del texto; es decir, aporta una gran cantidad de conocimientos previos, lingüística y vocabulario que influyen sobre el significado que construyen los lectores cuando se enfrentan a la lectura de diversos tipos de texto.

Aunque varios lectores lean un mismo texto; sus características individuales, perspectivas y cultura propia conducirán a que cada uno construya su propio texto cuando lee. Teniendo en cuenta siempre, que como el lector cambia con el tiempo así cambian sus perspectivas y por sus significados.

Para Alliende (2002) el lector, a través de la lectura, se familiariza con medios de expresión que no se utilizan en otras formas de lenguaje. Es decir, la lectura sirve de gran fuente para incrementar su vocabulario; gracias al contexto, el lector puede incorporar sin dificultad nuevas palabras a su léxico. Tal es así que las puede recordar y utilizar en la vida diaria.

Asimismo, Alliende (2002), manifiesta que, La lectura le permite al lector mejorar su ortografía. Esto debido a que las palabras que presenta el contenido del texto le proporcionan imágenes gráficas, lo cual le permite recordar y reproducir correctamente lo escrito.

El lector vincula la actividad de leer con sus propias necesidades, evitando así que la lectura se desarrolle como una simple destreza mecánica; por el contrario, más bien se busca relacionarla con los más importantes aspectos de la vida personal, logrando siempre un propósito para el cual se busca leer.

Asimismo, Solé (2008) refiere que, leer es un proceso que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es algo repetitivo sino que es una construcción de significados acerca del propio texto que se pretende comprender. Por tanto, es importante que el lector encuentre un sentido a la lectura para que así efectúe un esfuerzo cognitivo que le permita conocer qué va a leer y para qué va hacerlo, exige además disponer de sus conocimientos previos, confianza en sus propias posibilidades, así como la disponibilidad de ayuda necesaria que le permitan abordar la tarea con éxito. Todo ello, conlleva a que se sienta motivado y mantenga su interés a lo largo de la lectura.

2.1.3.2. Desde el punto de vista del texto

Cairney (2002) explica, los textos escritos carecen de sentido absoluto, y no pueden tener significado alguno con independencia de los lectores. Esto, porque el significado existe siempre en el cerebro de los lectores y como es individual no coincidirá completamente con el significado que desee comunicar el autor. Por tanto, el significado siempre es subjetivo y está influido por el lector, el texto y el contexto; los cuales se integran para lograr la construcción de dicho significado.

Cairney (2002) refiere “Otra dimensión del rol que desempeña el texto en la lectura (y que se pasa por alto con frecuencia) es la influencia que la forma (género) del texto tiene sobre el significado” (p.31). El lector no va a interpretar de la misma manera un texto argumentativo que un texto descriptivo; cada tipo de texto genera distintas expectativas en el lector, por ende diversos objetivos que llevan a plantearse diversas exigencias.

Solé (2008) hace una explicación relevante acerca del texto, en la cual refiere

La interpretación progresiva del texto, es decir, la elaboración de su comprensión, implica determinar las ideas principales que contiene. Es importante establecer que, aunque un autor puede confeccionar un texto para comunicar determinados contenidos, la idea o ideas principales que construye el lector depende en buena parte de los objetivos con que afronta

la lectura, de sus conocimientos previos y de lo que el proceso de lectura en sí le ofrece en relación a los conocimientos que ya posee (p.25).

De ello se puede decir que, el lector interpreta el texto de acuerdo a sus predicciones, conocimientos previos que posee y la verificación que se va realizando en el desarrollo de la lectura en relación con los objetivos que lo lleva a leer y que le permiten ir orientando su lectura de una manera cada vez más precisa y crítica, haciéndola más eficaz.

Puente (1991) expresan que la destreza lectora se fundamenta en el texto y es interactiva en contraposición a la idea que se caracteriza por secuencias regulares. Es decir, la lectura comprensiva es intencionada y recae tanto en la persona que lee como en el texto que va a ser leído. Tal es así, que el lector trae al texto sus expectativas, los conocimientos que ya posee acerca de la estructura y el contenido del mismo y sus antecedentes contextuales para lograr así la interpretación de la palabra escrita a medida que esta es leída en torno global al texto; lo cual logra ser esquematizada por el sujeto que permite integrarlas de forma segura y estable en su conocimiento.

2.1.3.3. Desde el punto de vista del contexto

Cairney (2002) explica “El contexto forma parte de cualquier acto de lectura, influyendo sobre los significados que construyen los lectores cuando tratan de coordinar todas las fuentes de conocimiento de que disponen” (p.34). Tal es así, que el contexto se puede dar en ciertos niveles, entre los cuales tenemos al tipo de lectores que pertenecen al grupo de personas que se ubican dentro de un contexto especial específico en el que han vivido; es decir, si ese grupo de lectores ha vivido en contextos culturales y sociales similares podrán compartir ciertos significados que le ayudarán a construir su texto y se verán reflejados en este.

Para Alliende (2002) el contexto socioeconómico y cultural influye mucho en los lectores principiantes y avanzados, puesto que, en una etapa inicial del aprendizaje de la lectura, el contexto afecta los intereses, la motivación y la familiarización con el lenguaje escrito. Asimismo, en las etapas avanzadas del proceso lector, el contexto afecta el nivel de experiencia que el lector aporta a la integración y comprensión de aquello que lee. Tal es así, que las actitudes frente a la lectura y los modelos de imitación de las conductas lectoras provienen de la influencia del hogar que puede ser positiva o negativa dependiendo del grado de cultura y hábito hacia la lectura por parte de la familia.

2.1.4. Tipos de texto

Para Bustos (1996) “los tipos de textos deben definirse a partir de dos conceptos: la forma de construcción y el tipo de contenido transmitido” (p. 98). Dando a conocer que el lector en su forma habitual es capaz de identificar los tipos de textos de manera general en: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos. Así tenemos:

- *Los textos narrativos:* se caracterizan desde su macroestructura en textos que relatan una serie de hechos o sucesos contruidos en el tiempo a partir de hechos en la cual participan directa o indirectamente diversos personajes. Los hechos relatados tienen una relación habitual de causa/ efecto.

Los hechos que se narran en el texto suelen ordenarse en tres partes:

- a) Marco: que es la exposición del texto, el inicio.
- b) Complicación: es la transformación de una situación inicial.
- c) Resolución: Regreso a una situación de equilibrio.

Dicha estructura puede ser recurrente en las narraciones extensas.

- *Los textos descriptivos:* tienen como objetivo general la ordenación de objetos en el espacio. Desde un punto de vista tipológico se puede decir que no aparecen solos, por ello se entiende que cumplen una función microtextual, van insertados en otros textos.
- *Los textos expositivos:* para Miramón (2006) el texto expositivo se halla vinculado con el ámbito de la ciencia y el conocimiento, lo cual hace referencia en muchas ocasiones con el texto científico (p. 6). En realidad, no hay una superestructura común para este tipo de texto, sino que se divide en tres fases para facilitar la comprensión del lector: fase de cuestionamiento, fase resolutive y fase conclusiva. El objetivo de una exposición será siempre informar ordenadamente sobre una materia en particular.
- *Los textos argumentativos:* Se entienden como aquella producción de contenido que permite convencer, persuadir al lector de la veracidad de una idea o de la interpretación de la realidad mediante justificaciones o argumentos. Suele combinarse con la exposición lo cual hace que el lector tenga por finalidad probar, demostrar o refutar una idea o tesis.

- *Los textos instructivos:* Describen de manera clara, ordenada y precisa los pasos necesarios para alcanzar un resultado o meta. Tienen como objetivo dar las instrucciones para aprender o llevar a cabo una actividad intelectual o material.

2.2. Comprensión lectora

2.2.1. Definición

Para que el acto de lectura sea realmente productivo y efectivo, este debe ser una actividad metódica, lo cual implica que sea ordenada y sistemática a fin de crear hábitos lectores que faciliten la comprensión.

(Arenas et al. 2004) divide el proceso de la comprensión lectora en tres etapas: una primera etapa llamada *Lectura exploratoria*, llamada también lectura global, permite tener una idea general de la información, activar y enlazar los conocimientos que ya se tienen con la nueva información que recibirá a fin de entender el texto; una segunda etapa que es la *Lectura analítica*, que es la lectura profunda, aquí se entrelazan varios pasos para que esta etapa resulte comprensiva y enriquecedora. Se descubre el sentido de las palabras dentro de un texto que incluso muchas veces no llega a tener el mismo sentido en el diccionario y permite transmitir un contenido y sentido al texto en su totalidad; asimismo a medida que vamos leyendo cada párrafo vamos obteniendo información constituyendo así los bloques informativos que pueden estar formados por uno o más párrafos que al mismo tiempo se entrelazan formando un eje articulador que es ese hilo conductor del tema el cual lo hace coherente. Para ello, se necesita realizar una lectura minuciosa de cada párrafo, al mismo tiempo se van estableciendo las relaciones organizadoras del contenido que permiten estructurarlo y organizarlo a través de diversas relaciones que van interconectando sus partes. Por tanto, al ir realizando los diversos pasos nos damos cuenta que no toda la información que aparece en el texto es relevante, que existe una parte central o nuclear que encierra el sentido del texto y la otra información que es complementaria o periférica porque ayuda a esclarecer el texto, pero no es necesaria al momento de resumir o sintetizar un texto. Y la tercera etapa llamada *Representar la información*. Es cuando ya se ha logrado una representación mental, es decir se ha comprendido el texto. Al recordar y comprender todo lo leído, se podrá representar el contenido a través de un cuadro sinóptico, un esquema conceptual, un resumen o una síntesis; entre otros. Cada texto de acuerdo a lo comprendido nos guiará para elaborar la representación más adecuada a fin de facilitar que la información sea recordada de manera organizada con el paso del tiempo.

Estas tres etapas dan cuenta que leer es comprender e interpretar y no solamente decodificar el texto que viene a ser la primera parte del acto de la lectura en la que sólo se realiza el reconocimiento de las palabras, pero no se llega a la comprensión. Por tanto comprender es un acto que va mucho más allá, consiste en lograr la representación mental de un texto. Si yo logro recordar aquello que he leído entonces lo puedo explicar e interpretar sin cambiar el sentido.

(Arenas et al. 2004) expresan “En la medida que me introduzco en el texto que estoy leyendo, más posibilidades tengo de descubrir, además del sentido de sus palabras y de sus contenidos, la *intencionalidad* de quien lo escribió” (p. 45). Todo texto tiene una intencionalidad y está en el lector descubrir hacia dónde quiere llegar el autor y el objetivo lector que desea emitir.

Felipe Alliende relaciona de manera estrecha la decodificación y la comprensión dada en ese orden dentro del proceso lector.

Así tenemos que se denomina *decodificación* sólo a las dos primeras operaciones, como es reconocer signos escritos y transformarlos en lenguaje oral u otro sistema de signos; en cambio la *comprensión* se le denomina a todo lo que se refiere a la captación del contenido o sentido de los escritos (Alliende, 2002). De ello, se puede decir que aprender a leer es comprender una gran variedad de textos escritos, sobre todo aquellos que le son necesarios para su desarrollo personal y para relacionarse dentro de una vida social activa; la decodificación es la parte inicial necesaria del proceso lector para luego lograr la comprensión.

De acuerdo a lo anterior, se puede concluir que en el sistema escolar, el aprendizaje de la lectura no termina cuando los y las estudiantes dominan la decodificación al final del primer grado de la enseñanza básica, o a inicios de segundo grado. Más bien en ese momento es cuando inicia el aprendizaje de la lectura, el cual se debe prolongar en forma sistemática y teórica de manera simple y compleja captando su significado a lo largo de toda la etapa escolar. Así cuando el lector domina el texto, es capaz de recordar lo que ha leído, suplir los elementos que no se le entregan, anticipar hecho y modalidades lingüísticas, enjuiciar críticamente los contenidos (Alliende, 2002). Todas estas destrezas pueden adquirirse en forma natural siempre y cuando cuenten con los materiales y la estrategia necesaria para ello. Sin embargo, en algunas ocasiones hay niños y niñas que necesitan una enseñanza específica de ciertas destrezas lectoras de acuerdo a su nivel de comprensión. Gómez (2003) afirma:

La representación semántica de un texto culmina cuando el sujeto lector ha podido integrar, en un todo, las relaciones presentes en los diferentes párrafos del texto. La integración se realiza alrededor de un eje articulador temático nuclear. Los párrafos aportan no sólo información sino que sostienen relaciones articuladas de algún tipo con ese eje articulador temático nuclear (p. 30).

Por tanto, lo que postula Gómez tiene íntima relación con lo que manifiesta Arenas et al. En la cual los dos coinciden que, un lector ha comprendido un texto cuando es capaz de expresar el contenido global de lo que ha leído en cualquier forma, ya sea por medio de resúmenes, síntesis, esquemas; entre otros. Además del eje articulador nuclear que engloba la comprensión del tema.

2.2.2. Niveles de comprensión lectora

Alonso y Mateos (1985) señalan que la comprensión de un texto exige del lector trabajar simultáneamente en varios niveles de comprensión, resultando en algunos que el procesamiento sea consciente y en otros, automático. Dentro de ello, se pueden distinguir tres niveles de análisis:

- a) Reconocimiento de palabras: (Alonso y Mateos, 1985) afirma “en este nivel el lector decodifica los patrones figurales que constituyen las letras, integra las sílabas en palabras y busca su significado en la memoria semántica” (p.9). Estas operaciones dependen de los datos que proporcione el texto y de los factores extratextuales que lo lleve al lector anticipar o predecir correcta e incorrectamente el texto. Tal es así que, si cuenta con conocimientos previos respecto a lo que lee, la lectura le resultará de fácil comprensión, pero si no entiende lo que significa cada palabra le resultará complicado comprender todo el texto. Es lo que puede ocurrir con los niños y niñas al enfrentarse con palabras difíciles de decodificar y que desconocen su significado; esto hará que se centren en el análisis estructural de las palabras, más no al sentido que estas le den a la comprensión global del texto.
- b) Procesamiento sintáctico: Alonso y Mateos (1985) expresan “las reglas sintácticas constituyen el medio principal mediante el cual podemos especificar las relaciones entre las palabras” (p.5). Esto da cuenta que, el procesamiento sintáctico que se da en la lectura es superior al que se requiere en una conversación. En el primero, el lector sólo cuenta con las palabras y el sentido que le dé en su interrelación al interpretar una

frase, además sólo posee los signos de puntuación. En cambio, en la oralidad el oyente usa de apoyo el acento, la entonación y las pausas temporales para interpretar lo hablado.

- c) Procesamiento semántico: Alonso y Mateos (1985) manifiesta “Hablamos de macroprocesos o procesos de alto nivel cuando nos referimos a las operaciones que debe llevar a cabo el lector en el nivel de análisis más directamente relacionado con la comprensión del significado” (p. 6). Es decir que, la comprensión de un texto no está solamente en la relación de las palabras y su significado, sino que debe ser construido por el lector, el cual debe organizar en una estructura coherente todo un conjunto de conocimientos y significados que implica un procesamiento semántico para que no quede así en un sentido literal que sólo le brinde una explicación explícita, sino que le permita hacer inferencias para así poder trasladar la información explícita en una representación mental coherente para la recuperación posterior de la información.

2.2.3. Procesos en la comprensión lectora

Alonso y Mateos (1985) en su revista *Infancia y Aprendizaje* siguen la línea del modelo integrador de Black, (1985) que integra tres aspectos en el procesamiento de la comprensión lectora:

- a) Estructuras de memoria que el lector construye durante la comprensión. Son aquellas que se relacionan coherentemente por medio de proposiciones, aquellas unidades cognitivas que integran todos los grupos de proposiciones y las estructuras de recuperación de la memoria que permiten organizar en un esquema la información para que pueda ser recordado cuando se necesite. Comprender es, entre otras cosas, establecer relaciones entre lo que ya se conoce con lo nuevo que le proporciona el texto logrando así la construcción de estructuras de memoria. Sin esa relación es difícil que se dé la comprensión. Alonso y Mateos (1985) explica que Kintsch & Van Dijk (1978) diferencian tres categorías que son la microestructura, que viene a ser la relación entre el significado de las palabras; las macroposiciones, es la relación entre las proposiciones; y macroestructuras, que se entiende como la organización de toda la estructura del texto que permita transferirlo en esquemas mentales para que así puedan ser recordados y utilizados en diferentes momentos; que a la vez guardan relación entre ellas en el proceso de la comprensión lectora.

- b) Conocimiento. Alonso y Mateos (1985) apoyan la idea de Black, (1985) en la cual explica que, para construir las estructuras mencionadas anteriormente, a la vez que no logra ser explícita toda la información es necesario hacer inferencias a partir de esquemas de conocimientos que proporciona el lector y que pueden ser activados mediante claves textuales que señalan el tipo de conocimiento necesario de acuerdo al texto que se lee.
- c) Procesos. Alonso y Mateos (1985) “el lector tiene que construir una serie de estructuras de memoria al enfrentarse con el texto a partir de los esquemas de conocimiento” (p.7), para ello, sigue unos determinados procesos como lo es, *el acceso del conocimiento relevante*, consiste en encontrar una pequeña pieza de información importante que facilite el acceso de un pequeño número de piezas que integren la información y ayuden en la comprensión de las siguientes proposiciones a la vez que separa aquellas partes que no ayudan en dicha comprensión. También tenemos, la memoria activa, Alonso y Mateos (1985)

“determinar cómo los recursos cognitivos serán distribuidos en la memoria activa para que su aprovechamiento sea efectivo es una tarea importante que debe llevar a cabo el lector” (p.8). Esto va a permitir saber cuándo la cadena de información es completa para así, ser trasladada a la memoria de largo plazo. Finalmente, tenemos la construcción de la representación de la memoria, que es muy útil cuando el propósito del lector es utilizar la información posteriormente, para ello es necesario organizarla adecuadamente mediante una representación coherente.

2.3. Metacompreensión lectora

2.3.1. Definición

Peronard (2009) presenta el significado de “cognición” que es conocer, acción y efecto de conocer; extraído de la RAE. Cuando se habla de acción resulta ser el proceso que te lleva a un resultado que viene hacer el conocimiento de algo. Ahora, el sufijo “meta” viene a ser el conocimiento de sus propios procesos y contenidos mentales. El sujeto autorregula sus procesos y aquello que va conociendo.

A partir de ello, Peronard (2009) menciona:

Muchos investigadores comienzan a aplicar el concepto de metacognición a otros procesos cognitivos como la atención, la comprensión y la producción lingüística. Surgen así términos como metatención, metacomunicación, metacompreensión e incluso metalingüística para referirse a la conciencia del uso de la lengua (p.3).

En esta investigación se considera al estudio de la metacognición de la lectura como metacompreensión.

Asimismo, se considera la idea de Pinzás (2003) en la cual manifiesta “La metacognición pertenece a una familia de conceptos parcialmente equivalentes, tales como procesos ejecutivos o de control, planificación, conciencia o reflexión y críticos internos” (p. 69). Estas vienen a ser acciones que regulan otros procesos cognitivos que se utilizan en la realización de una determinada actividad.

Peronard (2009) refiere que, las estrategias que realiza la mente son conscientes e intencionadas y en consecuencia sujetas a la autorreflexión y al control. Quiere decir que, la autorreflexión y la regulación lo que se realiza es un acto consciente, cada quien se da cuenta de aquello que realiza, lo autorregula y evalúa en el proceso.

Alvarado (2003) afirma que “la metacognición” parte de dos vertientes principales: la primera centrada en el conocimiento del sujeto de sus propios procesos cognitivos, y la segunda que concierne a la regulación de esos procesos cognitivos. El sujeto es consciente de los procesos que se activan al momento de leer y por lo tanto los regula de acuerdo a sus necesidades e intereses en la comprensión del texto.

Este autor expresa “la adquisición de la metacognición es un proceso largo y complejo” (p. 6), porque el sujeto tiene que llegar a autorregular y evaluar con su propio sistema cognitivo la información que recibe para así tener un control de los progresos cognitivos de todo aprendizaje.

Pinzás (2003) en relación a Baker y Anderson (1981) explica que cuando el sujeto utiliza su saber sobre cómo se lee y sobre cuáles son los procesos que mejoran la comprensión se está llevando a cabo un trabajo de conciencia de las propias actividades cognitivas, autorregulación, monitoreo o metacompreensión.

Reyes y Barrero (2004) mencionan “metacognición es la intervención modificadora de la conciencia sobre la propia conciencia” (P. 24). Viene a ser el carácter intencional de la propia conciencia. Con las destrezas metacognitivas que va adquiriendo el estudiante durante

su desarrollo evolutivo, no sólo va a pensar, sino que va a modificar intencionalmente su propia realidad intelectual.

Finalmente, Reyes y Barrero (2004) concluyen

La metacognición supera lo simplemente cognitivo, por su consideración de la auto-conciencia y de los componentes de la conducta estratégica, los cuales implican la predicción y planificación de la tarea, el chequeo de las demandas de esta, auto-observación de los procesos y la auto-observación objetiva y estricta (p. 38)

Acorde a ello, se puede mencionar que la eficiencia metacognitiva pasa de ser una suma de recuerdos a constituir ante todo una reflexión sobre las propias operaciones y estrategias que se utilizan en el proceso lector. El sujeto lector auto-observa sus propios procesos cognitivos.

2.3.2. Importancia de la metacomprensión lectora

Alvarado (2003) manifiesta que los procesos metacognitivos juegan un papel fundamental en la comprensión del texto y en el recuerdo de eso que ha sido leído. Estos procesos facilitan la comprensión y permiten al lector ajustarse al texto y al contexto. Porque debido a los conocimientos que posee para regular sus procesos cognitivos, el sujeto tiene la capacidad de investigar, comprender y autoevaluar el texto que lee.

Si se engloba el proceso de la metacognición en el desarrollo de tareas que debe realizar el estudiante, se puede decir que el sujeto utiliza medios de reflexión sobre sus propios procesos cognitivos, ya sean de manera consciente como intuitiva, lo cual autorregulan y mejoran el desempeño de sus tareas escolares. Por tanto, el desarrollo de estrategias metacognitivas ayuda en el proceso de la metacomprensión de los diversos contenidos de las tareas escolares y son importantes para alcanzar el éxito escolar.

Peronard (2009) manifiesta que, el desarrollo de estrategias de comprensión dentro del esquema de la estimulación de capacidades metacognitivas resulta ser una alternativa pedagógica eficiente para el logro de los aprendizajes en los estudiantes. Es decir, el objetivo es lograr lectores expertos que reflexionen acerca de sus propios procesos cognitivos, aumentar su capacidad de autorregulación y aprender a aprender; por tanto que sean capaces de darse cuenta si la estrategia que está utilizando en la comprensión de aquello que lee es eficaz o es necesario buscar nuevos recursos para que la tarea resulte exitosa. Asimismo, para

ello, es necesario que los y las docentes orienten a los y las estudiantes en el uso de estrategias y procesos cognitivos eficientes para superar el problema textual enfrentado y así comprender un texto.

Pinzás (2003) explica la distinción que hace Flavell (1981) entre conocimiento metacognitivo y experiencia metacognitiva. En la cual manifiesta que, el conocimiento metacognitivo es aquello que ya se sabe sobre una actividad en general; es decir, sobre aquel tema que conoce para poder leerlo o el tiempo que le demandará trabajar un determinado texto en la lectura. En cambio, la experiencia metacognitiva, se refiere a que es el propio ejercicio metacognitivo; es decir, son actividades que se van utilizando durante la tarea a partir de la efectividad de las estrategias que se van probando. Esta experiencia metacognitiva se va ganando poco a poco con la interacción constante que se tenga en los diferentes tipos de texto que se lee.

Es por ello que, Pinzas (2003) toma en cuenta lo fundamental que es el hecho de que el profesor debe tener un conocimiento de las características cognitivas y metacognitivas de sus estudiantes para así poder llegar a ellos y ellas. Cognitivas, porque debe conocer el perfil de sus estudiantes, su ritmo de lectura o de estudio; y metacognitivas, para poder actuar como ente regulador, orientador y reflexivo en el proceso lector y siguiendo el desarrollo evolutivo de dichos estudiantes para que así logren empoderarse de sus estrategias metacognitivas.

El autor manifiesta, si queremos formar lectores fluidos que comprendan lo que leen y que lo puedan aplicar en los diferentes textos, es importante enseñarles a ser metacognitivos en todo el proceso lector, porque les va a permitir no sólo utilizar sus procesos cognitivos, sino que también le va a permitir utilizar estrategias metacognitivas que controlan y regulan su comprensión. Asimismo, explica que la metacognición no sólo es importante para la lectura eficiente; también es importante en las matemáticas, la ciencia, la producción escrita y oral, y para todas las actividades escolares o no escolares que lo requieran; ya que otorga al estudiante la posibilidad de aprender por él mismo y controlar su propio aprendizaje.

Pinzas (2012) explica que, en la lectura, la metacognición sólo se puede dar cuando el estudiante percibe que leer es comprender, se esfuerza y busca las estrategias más adecuadas para entender lo que lee. Es así como sus estrategias metacognitivas lo ayudarán a estar atento frente a alguna confusión o fallas en la comprensión y utilizar los recursos necesarios para eliminarlas.

2.3.3. Variables de la metacomprensión lectora

Puente, Jiménez y Alvarado, (2009) afirman que la metacognición depende de tres variables fundamentales: persona, tarea y estrategia. Pero ellos consideran que también se debe añadir la variable texto y que la variable estrategia es considerada como transversal porque trabaja en conjunto con las otras variables.

Ahora se procede a explicar lo que opinan Puente et. Al (2009) acerca de cada variable:

La variable Persona, permite diferenciar sus propios procesos mentales de los otros, pero teniendo en cuenta que existen elementos comunes para ambos casos. Esta variable se construye a lo largo del desarrollo y le permite a la persona valorar aquello que conoce y sus limitaciones sobre algo o sobre él mismo. Entre las características que influyen en el tipo de estrategias a utilizar están: la edad del sujeto, sus conocimientos previos, sus esquemas cognitivos que se van formando a lo largo de su desarrollo, el grado de motivación que presente y las destrezas o deficiencias que él posea y se dé cuenta para afrontar la lectura.

Pinzas (2003) de acuerdo con lo que manifiesta Flavell (1981) nos explica que el conocimiento metacognitivo involucra los conocimientos o creencias del individuo que afectan los factores tanto de su desarrollo como del resultado de sus actividades cognitivas.

Reyes y Barrero (2004) en relación a la variable persona, explican “esta variable metacognitiva de la lectura, se refiere, al conocimiento previo, grado de interés, habilidades y deficiencias propias del lector” (p. 30). Este sujeto lector debe mantener estas características antes, durante y después de todo el proceso de la lectura.

La variable Tarea, viene a ser el tipo de información que domina el sujeto cuando reconoce que esta información puede afectar a su proceso de conocimiento según el grado de dificultad que presente dicha tarea. La comprensión de la influencia de esta variable también se adquiere de modo progresivo con el desarrollo evolutivo del sujeto. Es muy importante conocer qué se pretende con cada tarea, pues del grado de complejidad depende la estrategia más adecuada que se vaya a utilizar y si la tarea es más o menos exigente va a requerir mayor o menor esfuerzo.

Pinzas (2003) en relación a lo que dice Flavell (1981) refiere que las variaciones que se dan en cada tarea afectan en la comprensión de la información durante una actividad cognitiva dirigida al logro de una meta propuesta.

La variable Texto. Vienen a ser las características textuales como la sintaxis, las ideas del texto, el vocabulario, la coherencia, la estructura del texto; etc., que influyen en la comprensión y la memoria. Asimismo, ayudan a desarrollar una lectura eficaz.

(Reyes y Barrero (2004) explican que, aparte del vocabulario y la sintaxis; la variable texto está integrada por la claridad de intenciones del autor, interés creado en el lector y familiaridad de este con el texto. Para lograr esta familiaridad y empoderarse del texto es sugerente la ayuda de tres procedimientos fundamentales: los resúmenes jerárquicos, que ayudan a los estudiantes en la organización lógica los contenidos de un texto; los mapas conceptuales, que ayudan a organizar de forma significativa los contenidos; y los organizadores temáticos, son elementos de apoyo que ayudan al lector a situarse en el tema que trata y así facilitar su comprensión.

La variable Estrategia. Supone una reflexión sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas por el sujeto. Son procedimientos que permiten ir de una situación a otra, relacionar una tarea con otra y así obtener objetivos. Las estrategias se pueden dividir en dos grupos: cognitivas y metacognitivas. Las primeras son aquellas que se necesitan para que el individuo amplíe su conocimiento; y las segundas son necesarias para controlar ese progreso, asegurándose que el sujeto lector vaya en la dirección correcta haciendo los procedimientos adecuados que controlen la adquisición del nuevo conocimiento.

Pinzas (2003) siguiendo la idea de Flavell (1981) nos explica que las estrategias vienen a ser las acciones que pueden resultar efectivas para el logro de una meta en ciertas tareas cognitivas.

Debemos saber que estas variables se desarrollan de manera progresiva en conjunto con el desarrollo evolutivo de cada lector. Pues según Puente, Jiménez y Alvarado (2009) existen dos tipos de lectores: expertos y principiantes. Los primeros, conocen y manejan de manera eficaz estas variables, pues saben cuáles son las estrategias más adecuadas para cada tarea. Esto quiere decir que, los lectores expertos han ido desarrollando de manera progresiva sus procedimientos en el desarrollo de la lectura. Sin embargo, los segundos, carecen de conocimiento estratégico o teniéndolo no lo saben utilizar y tampoco lo ponen en práctica, lo cual hace que el sujeto falle constantemente en la lectura.

Reyes y Barrero (2004) concluyen “Los investigadores de la metacognición lectora establecen cuatro tipos fundamentales de variables: las de control metacognitivo de la estructura del texto, demandas de la tarea, estrategias empleadas y las características del lector” (p. 31), considerando así como la más importante y transversal, las características del lector, porque todo se va a desarrollar en relación al conocimiento que se tiene sobre sí mismo. Además, es la variable que más les interesa a los docentes, porque les permite conocer las características de sus estudiantes para así poder orientarlos en la mejora de dichas características.

2.3.4. Procesos de la metacompreensión lectora

Alvarado (2003) expresa que, gracias al desarrollo de los procesos metacognitivos, el niño tanto como el adulto puede mejorar su desempeño en la comprensión de la lectura. Esto nos conduce a indicar que los procesos metacognitivos están directamente asociados con la comprensión del texto.

Alvarado (2003) refiere “el primer componente de la metacognición comprende los conocimientos que el sujeto lector posee sobre sus procesos cognitivos en la actividad de la lectura” (p.9); es decir, cuando el lector toma en cuenta, dentro de sus procesos cognitivos, el proceso de investigación, comprensión y autoevaluación da cuenta que el lector manifiesta sus reflexiones de acuerdo a lo que va leyendo y comprendiendo.

Alvarado (2003) afirma “el conocimiento de los procesos hace referencia al conocimiento que el lector posee sobre sus habilidades, estrategias y recursos cognitivos necesarios para tener éxito en una tarea de lectura” (p.10). El lector debe tener cuenta los recursos necesarios que le serán eficaces y lo llevarán al logro de la comprensión.

Alvarado (2003) toma en cuenta la teoría de Giasson (1990) en la cual divide los procesos en tres aspectos:

Los conocimientos sobre la persona. Se trata acerca de los conocimientos que el lector posee sobre sus recursos, intereses, límites cognitivos y motivación en relación a la influencia externa que reciba de parte de los padres, compañeros y experiencias anteriores que lo han llevado al logro o fracaso de sus resultados escolares; lo cual traerá como consecuencia una percepción sobreestimada o subestimada del lector.

Los conocimientos sobre la tarea. Viene a ser los conocimientos que el sujeto tiene sobre la exigencia de la tarea y de los conocimientos que posee acerca de la mejor manera de aprender un contenido teniendo en cuenta su organización y naturaleza.

Los conocimientos sobre las estrategias. Se refiere a la conciencia del lector sobre las estrategias más eficaces que le permitirán desarrollar una actividad con éxito.

Los tres aspectos antes mencionados son importantes, porque aumentan la conciencia del sujeto frente a diversas tareas cognitivas logrando así un desarrollo eficaz de sus actividades lectoras. Por el contrario, si el lector no las tome en cuenta, esto lo llevaría a una desorganización de la tarea y en consecuencia al fracaso escolar.

Sin embargo, Puente, Jiménez y Alvarado (2009) siguen la línea de Pressley y Afflerbach (1995) en la cual manifiesta que la regulación de la cognición se refiere a las actividades que ayudan a controlar los procesos de pensamiento y lectura. Dichas actividades

reguladas pueden agruparse en tres procesos: planificación, supervisión y evaluación. Los cuales se explican a continuación:

Planificar, significa coordinar las estrategias dirigidas específicamente hacia un objetivo y controlar los progresos realizados. Es decir, implican la selección de estrategias y recursos apropiados para iniciar la lectura, puesto que la planificación es un proceso que se realiza previo al inicio formal de la actividad de leer. Dentro de la planificación el lector debe tener en cuenta sus conocimientos previos, los cuales son necesarios, porque sobre ellos se construye y añade nueva información.

Supervisar la lectura, es el proceso que implica tener cuenta y controlar las estrategias de acuerdo a los propósitos de lectura, como lo es identificar la idea principal, poner en marcha los conocimientos previos, relacionar las ideas del texto entre las principales y secundarias para encontrar la organización del texto, detectar los fallos de lectura que no permiten su comprensión y tomar decisiones estratégicas para solucionar el problema, por último, hacerse preguntas relevantes durante la lectura que permitan comprobar si se está comprendiendo el texto.

Evaluar. Es necesario evaluar tanto el producto como el proceso, así el lector se puede dar cuenta si ha comprendido o no el texto, si las estrategias han sido las adecuadas y qué ha sucedido durante el desarrollo de la lectura.

Todo ello, da entender que la supervisión es el proceso más complejo y a la vez más exigente en cuanto al uso de los recursos y el tiempo que se emplea para aplicarlos en la lectura. Asimismo, está íntimamente relacionada con la planificación y la evaluación, por tanto, se debe tener en cuenta que estos procesos no ocurren necesariamente en el orden que han sido explicados.

Por otro lado, Pinzas (2012) explica lo que manifiesta Presseisen (1985) que, para trabajar los procesos metacognitivos hace uso de los procesos básicos y superiores de la inteligencia. Entre los básicos tenemos: El proceso de clasificar, calificar, establecer relaciones y transformar. Y entre los complejos están: La resolución de problemas, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Estos dos tipos de procesos se relacionan junto con los procesos metacognitivos. Lo cual, trabajan de la siguiente manera: cuando el estudiante recibe una tarea por parte del docente o de sus compañeros o compañeras, para poder realizarla satisfactoriamente, él hace uso de sus procesos mentales superiores, tanto básicos como complejos, según las tareas que lo exijan. Es decir, gracias a estos procesos el estudiante puede estar alerta, prestar atención y asegurarse de que la tarea, actividad o lectura se está haciendo de manera satisfactoria o en caso contrario corregirla y

mejorarla. Los y las estudiantes emplean sus procesos metacognitivos, que se subdividen en: el monitoreo de la ejecución de la tarea y la solución y comprensión de la estrategia adecuada; estos procesos le sirven como guía, mediador y regulador mental; que junto con los procesos superiores le aseguran una mayor eficiencia y el logro de las metas que la actividad o lectura requieren.

Pinzás (2012) “Cuando se enseña a leer para entender, las relaciones entre metacognición y procesos superiores se activan” (p.115), es decir, los y las estudiantes aprenden a leer en un estado de alerta a sus procesos de comprensión. El objetivo es que dichos estudiantes desarrollen y se acostumbren a ser lectores mentalmente activos, siempre atentos a restaurar y reinterpretar cuando dejan de entender aquello que leen. Cuando se logra este objetivo, se puede decir que los y las estudiantes se han convertido en lectores autónomos capaces de leer pensando, de leer para aprender. Es así como están listos para investigar y aprender apoyados y guiados siempre del profesor o profesora.

2.3.5. Uso de estrategias metacomprendivas en los diferentes tipos de lectores

Es necesario empezar teniendo claro lo que son estrategias. Alvarado (2003) hace la distinción entre tácticas y estrategias. En la cual afirma que la táctica, es una técnica individual al servicio de un plan. En cambio, la estrategia sería el plan completo para llegar a un objetivo. Asimismo, podemos diferenciar entre habilidad y estrategia; habilidad es saber hacer algo, en cambio la estrategia es saber qué hacer, saber cuándo hacerlo, por qué y cómo hacerlo; es más completa.

La utilización correcta de estrategias en la lectura va en relación a un sujeto lector flexible; es decir, que tenga la capacidad de modificar las estrategias durante todo el proceso lector y adaptarlas de acuerdo a las necesidades de cada texto. Para ello, el sujeto debe conocer diversos tipos de estrategias para seleccionar las más adecuadas para la eficacia de la lectura y su comprensión.

Por otro lado, Alvarado (2003) afirma en relación a Giasson (1999 y Gregóire, (2000) que el lector puede conocer los componentes de una estrategia, pero es incapaz de aprovecharla para el logro de la comprensión del texto. Es decir, el hecho de conocer una estrategia no necesariamente el lector la va a utilizar.

Pinzás (2003) manifiesta “monitorear o guiar la comprensión mientras se está leyendo incluye una lectura orientada a metas” (p. 90). Estas metas vienen a ser el contexto significativo o marco de referencia que le sirven al lector para seleccionar e integrar la nueva información que trae el texto. Dentro de este monitoreo se incluye algunas estrategias como,

comparar y relacionar las ideas principales, formularse preguntas, parafrasear, resumir e integrar la información ya conocida por el lector con los nuevos conocimientos que le brinda el texto y hacer predicciones del mismo.

Asimismo, Pinzás (2003) explica que en la regulación metacognitiva existen estrategias a solucionar el problema de comprensión que se utilizan cuando el lector se da cuenta que existe una falla y no comprende lo leído. Entre estas estrategias pueden ser revisar el vocabulario de algunas palabras desconocidas, releer la parte del texto que no se entiende, revisar y enlazar con párrafos anteriores y posteriores aquello que no se entiende a fin de aclarar o solucionar el problema de comprensión.

Pinzás (2003) rescata la cita textual de Baker y Brown (1984) en la que explican la siguiente relación “la metacognición, el monitoreo cognitivo y el monitoreo de la comprensión son conceptos jerárquicamente relacionados. El monitoreo de la comprensión es un tipo de monitoreo cognitivo y el monitoreo cognitivo es un componente de la metacognición” (p. 92) es decir, el monitoreo cognitivo que es parte de la metacognición me lleva a realizar de manera eficaz la comprensión de un texto. Por tanto, existe una relación muy estrecha entre la metacomprensión y la comprensión.

Pinzás (2012) explica que los lectores pobres, novatos o iniciales, debido a que probablemente aún no saben el sentido de la lectura, su comprensión, no controlan la manera de leer o no lo hacen adecuadamente. En las investigaciones que realiza informa que ello se debe a que carecen de dos estrategias metacognitivas usadas por los buenos lectores, entre ellas son, saber evaluar su propio conocimiento o habilidades en relación a las demandas que exige la tarea o el texto que lee; y la segunda, es saber guiar su propia comprensión y desarrollar estrategias correctivas cuando esta falla para así recuperar la comprensión.

2.4. Estrategias de metacomprensión lectora

Puente (1991) explican que las estrategias metacognitivas están constituidas por la autorregulación y el uso consciente de las técnicas de estudio, las estrategias cognitivas y afectivas. Las estrategias metacognitivas no trabajan solas, para lograr su eficacia se toma en cuenta unas técnicas de estudio que ayudan al lector a focalizar su atención en los aspectos más importantes. Entre estas técnicas tenemos, tomar notas textuales y modificarlas en las propias palabras; es decir, parafrasear, subrayar las partes importantes del texto, resumir la información y releer el texto cuando sea necesario. Junto a estas técnicas se unen las estrategias cognitivas que cumplen un papel importante porque secuencian las acciones usando los propios recursos cognitivos y las exigencias de la lectura para guiar los procesos

de pensamiento hacia la comprensión del texto. En todo ello, no se puede dejar de lado lo afectivo, será aquello que mantendrá al lector interesado y motivado por la tarea. Es por ello, que es necesario que el lector mantenga siempre un ambiente interno y externo apropiado, eliminar las distracciones para lograr la concentración y mantener la automotivación y el control de la ansiedad.

Es importante saber que, cuando se enseñan a manejar las técnicas de estudio junto a ello deben ir las estrategias afectivas, porque de ellas pueden depender las deficiencias en la lectura y comprensión de los y las estudiantes.

Puente (1991) Refiere que Brown (1980) identificó algunas estrategias metacognitivas involucradas en la comprensión de la lectura; éstas son: (p. 279)

- a. Clarificar los propósitos de la lectura.
- b. Identificar los aspectos importantes de un mensaje.
- c. Centrar la atención en el contenido principal y no en detalles.
- d. Chequear las actividades que se están realizando para determinar si la comprensión está ocurriendo.
- e. Involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo.
- f. Tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión.

Expuesto todo ello, es importante reconocer que las estrategias metacognitivas deben ser desarrolladas a partir de las estrategias cognitivas. Tal es así que Puente (1991) definen la metacompreensión como el conocimiento que tiene el lector de sus propios recursos cognitivos para enfrentar la lectura y su autorregulación que ejerce para el control de uso de estrategias mientras lee. Esta autorregulación Puente (1991) la divide en tres procesos: Planificación, supervisión y evaluación.

2.4.1. Estrategias de planificación metacompreensiva

Puente (1991) considera que esta etapa implica anticipar las consecuencias de las propias acciones. Aquí el lector debe determinar los objetivos de la lectura, revisar que la información sea conocida y pueda tener relación con el material de lectura y la información nueva que este presenta; finalmente, seleccionar las estrategias con las cuales realizará la lectura en función de los objetivos.

Puente (1991) subdivide la planificación dentro de tres categorías: los conocimientos previos, los objetivos de la lectura y el plan de acción.

“El conocimiento previo es un requisito básico para la comprensión porque el significado del texto está determinado, en gran medida, por lo que el propio lector aporta” (Puente, 1991, p. 280). Mientras más domine la persona el tema que desee enfrentar y aporte en el desarrollo de este con sus conocimientos previos, más fácil será asimilar la nueva información de dicho texto. Siguiendo el enfoque constructivista, se considera que la comprensión de la lectura va más allá del reconocimiento de las palabras, oraciones o párrafos que compone el texto; es decir, el sentido del texto lo da el lector con sus conocimientos y experiencias organizados en su memoria, cuando realiza inferencias y el dominio que posee del vocabulario que presenta el contenido. En tal sentido no se trata de determinar lo que el sujeto lector sabe, si no lo usa para aprender aquello que desconoce. Tal es así que, se debe hacer una conexión o relación directa entre lo consciente de aquello que conoce, con la nueva información. Es aquí donde entra a tallar la metamemoria, porque el sujeto debe reconocer qué es lo que conoce y qué es lo que desconoce sobre el contenido o tema que lee, para que, de manera consciente, lo que ya conoce le ayude a comprender la nueva información.

Por tanto, los conocimientos previos abarcan lo que el lector tiene almacenado en su memoria a largo plazo y la relaciona con el nuevo conocimiento haciendo uso de sus recursos cognitivos como lector para lograr, con esa integración, la comprensión del texto. En esta tarea es importante considerar el vocabulario que ayudará a entender el texto ya inferir el significado de palabras desconocidas.

Puente (1991) explican “cuando el problema es comprender un texto escrito, los objetivos se refieren a los propósitos para los cuales se lee el texto” (p.283). Estos objetivos pueden ser variados, ya que se los puede proponer el mismo lector a medida que va leyendo el texto y la exigencia que este le brinda ya sea una lectura sencilla de una revista o leer para hacer crecer sus conocimientos; o también los objetivos pueden ser dados por una fuente externa; como por ejemplo, cuando se tiene que leer para desarrollar un examen.

Puente (1991) señalan que la categoría de plan de acción debe concluir con una selección de procesos y estrategias que sean apropiados para el tipo de lectura que se desea trabajar; es decir, para seleccionar una estrategia es necesario tener un conocimiento previo sobre el tema y tener claros los objetivos que demanda la lectura.

Puente, Jiménez y Alvarado, (2009) seleccionan una serie de estrategias para desarrollar la conciencia lectora dentro de los tres procesos: planificación, supervisión y evaluación; teniendo en cuenta como eje transversal la variable estrategia, porque sus efectos se proyectan sobre las otras variables que son: la persona, tarea y texto.

Entre las estrategias más adecuadas a tener en cuenta dentro del proceso de planificación de la metacompreensión, se consideran:

- Los y las estudiantes tienen en cuenta *la razón* por la que van a leer.
- Los y las estudiantes mejoran su capacidad de aprendizaje *ampliando los conocimientos* y desarrollando nuevas estrategias de lectura.
- *Conocer lo que el profesor desea* cuando manda una lectura.
- *Leer despacio*, comprendiendo y memorizando el texto. Dedicándole más tiempo a lo difícil y haciendo resúmenes.
- *La lectura debe ser más atenta* y comprensiva.
- *Leer en compañía* para ayudar al otro a comprender el texto.
- Tener en cuenta *las ideas* que expresan los párrafos *relacionándolas entre la anterior y la posterior*.
- *Leer y analizar con cuidado cada alternativa antes de marcar*.
- *Planificar el tiempo*.
- Seleccionar la lectura más adecuada *teniendo en cuenta el título y el índice*.

2.4.2. Estrategias de supervisión metacompreensiva

Puente (1991) considera a la supervisión como el segundo proceso de la metacompreensión. Se refiere a la comprobación de aquello que se está o no comprendiendo, el desarrollo de la tarea y la efectividad de las estrategias usadas. Todo ello, requiere que el lector se pregunte constantemente acerca de su progreso en la comprensión del texto. Esto implica comprobar que se tiene claro los objetivos de la lectura. Es decir, para que se logren dichos objetivos es necesario que el lector controle sus procesos teniendo en cuenta lo que ya ha realizado y aquello que le falta por hacer, así como definir si está alcanzando un progreso satisfactorio hacia el logro de la comprensión. Para ello, es necesario que el lector tenga en cuenta que no todo lo que lee es importante, debe ser capaz de diferenciar entre lo importante y lo secundario. Tal es así que no se trata de que el lector, señale algunas ideas importantes de un texto específico, sino que, concientice cómo determina o identifica si una idea es importante o no para el logro de sus objetivos dentro de un texto.

Por otro lado, no todo puede resultar fácil dentro de un texto impreso, las diferentes partes de este pueden tener diversos grados de dificultad que el lector debe ser capaz de detectar y diferenciar cuáles partes resultan más difíciles para él. Sucede el caso que, algunos lectores no sólo no comprenden, sino que, no tienen conciencia de ello, ni de las causas de estas dificultades. Esto trae como consecuencia que los y las estudiantes no puedan adoptar estrategias que les permita conducirlos a superar dichos obstáculos. Para que no ocurra esto, el lector debe saber que estas dificultades pueden deberse a las características del material de lectura, la complejidad del texto, el estilo del escritor, la construcción del texto; entre otros. Pero también puede originarse en el lector mismo. Entonces, una vez detectadas las dificultades, lo ideal es que el lector las pueda explicar y determinar la razón específica de esta dificultad, ya sea por el lector mismo, por el texto o que venga de ambos. Para luego, conducirlo a un plan de acción correctivo que permita mejorar el desempeño y uso de estrategias, y así superar las dificultades.

Entre las estrategias más adecuadas a tener en cuenta dentro del proceso de supervisión de la metacompreensión. Puente et al. (2009) consideran:

- Cuando se debe estudiar algunos temas, mientras se realiza esta acción, el estudiante debe imaginar las preguntas que le harán y leer los temas pensando en estas.
- Cuando se lee un texto difícil, lo aconsejable es leerlo lenta y comprensivamente.
- Releer la frase, así como las anteriores y posteriores, ayudan a comprender el significado.
- Para poder entender la lectura mientras se está leyendo, es necesario detenerse a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el autor o autora.
- Descubrir algunas pistas que ayuden a contestar un examen.
- Durante la lectura se debe releer las palabras, tanto las anteriores como las posteriores para poder obtener mayor información de aquella palabra que desconozco.
- Captar la concentración necesaria de acuerdo al tipo de texto que se lee en relación a la demanda de la lectura.
- Descubrir las partes de que se compone un texto (Introducción, desarrollo y desenlace) facilita la comprensión y el recuerdo del texto.

2.4.3. Estrategias de evaluación metacomprendensiva

Pinzás (2003) nos dice que “La comparación del texto real con las expectativas del lector conduce a un proceso de examen de la consistencia del texto que ha sido denominado evaluación textual” (p. 98). Es decir, se evalúa qué tanto se conoce sobre el texto y de qué manera se puede integrar aquello que ya se conoce con lo nuevo que le puede proporcionar dicho texto. Esta integración le permite comprender aquello que está leyendo.

Se puede dar el caso que el lector encuentre dificultad para integrar lo nuevo con aquello que ya conoce, la consecuencia de ello es que deja de comprender lo que está leyendo. Cuando esto sucede, el buen lector, casi de manera automática, toma en cuenta, sus procesos de evaluación textual, para así entender qué pasó, dónde empezó a dejar de entender y qué pueden hacer para solucionar la dificultad. Es allí donde se considera a la evaluación como una expresión de la conciencia o metacognición y el monitoreo cognitivo de la comprensión.

Pinzas (2003) explica que, el proceso de aprender a evaluar un texto y detectar sus inconsistencias con base en las propias expectativas y demandas significa moverse hacia adelante y hacia atrás durante el proceso de la lectura. El evaluar un texto es una acción recurrente, es decir se realiza en la lectura de todo el texto, sobre todo cuando se detecta que no se está comprendiendo aquello que se lee.

Puente et al. (1991) consideran el proceso de evaluación como el balance final que debe hacer el lector, tanto del producto de la lectura en el sentido de tomar en cuenta cuánto ha comprendido, como del proceso que ha ido desarrollando en la efectividad de estrategias usadas durante el proceso de la lectura para lograr dicha comprensión. En este proceso el lector sabe que, de todas las estrategias que utilizó algunas le habrán ayudado a lograr su objetivo, pero otras no; es ahí donde ha tenido que hacer ajustes sobre la marcha y replantear el uso de algunas estrategias metacomprendensivas.

Finalmente, las estrategias más adecuadas a tener en cuenta dentro del proceso de evaluación de la metacompreensión Puente et al. (2009) consideran:

- Leer rápido, entonar bien y darse cuenta de los errores.
- Para saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto, se debe reconocer aquellas oraciones que expresan las ideas principales.
- El leer mejor facilita el estudio y el aprendizaje.
- Al llevar a cabo una actividad de lectura, es útil evaluar si se ha comprendido lo que está escrito.
- Al terminar de leer un texto es importante resumir las ideas principales.

- Tener un objetivo claro hace al lector más eficaz en su lectura.
- Resumir las ideas principales ayuda a entender la lectura.

Es de destacar que estos tres procesos no ocurren inexorablemente en la secuencia presentada de planificación – supervisión – evaluación; el pensamiento humano procede avanzando hacia la meta y retornando hacia los conocimientos necesarios; evaluando lo que se realiza y volviendo a planificar. De hecho, la supervisión implica planificación y evaluación, porque se evalúa el funcionamiento de lo planificado originalmente y, si no está dando buenos resultados, hay que replanificar para poder seguir avanzando (Puentes, 1991, p. 285).

De todo lo expuesto, se puede concluir que la metacomprensión es un medio importante para lograr con éxito la comprensión de diversos tipos de texto. En ella, se involucran ciertos procesos cognitivos ya sean simples o complejos que no trabajan solos, sino que se van adquiriendo progresivamente en relación al desarrollo evolutivo de la persona. Tal es así que la metacomprensión es un proceso metacognitivo en la cual el sujeto utiliza procesos cognitivos que le permiten reflexionar y autorregular sus operaciones cognitivas por medio de diversas estrategias conscientes o automáticas que le van a ayudar a conseguir el propósito de lectura que es la comprensión. En sí la metacomprensión es el camino reflexivo hacia la comprensión, porque le ayuda al lector a darse cuenta de las fallas que presenta durante la lectura para así poder mejorarlas y lograr el objetivo; es un aprender a aprender. Dentro de ello, se explica que el sujeto sabe que llega a la comprensión cuando recuerda y transfiere sus conocimientos aprendidos ya sea por medio de un resumen, una síntesis, esquemas semánticos; entre otros.

Por tanto, el proceso de la lectura se va adquiriendo a lo largo del progreso evolutivo de los y las estudiantes, empezando con la decodificación progresiva, para luego pasar a la comprensión propiamente dicha. Tal es así, que dicho proceso no solo se desarrolla en el área de comunicación, sino también en las diversas áreas que desarrollan los y las estudiantes durante su época escolar. Si lo desarrolla bien los llevará al éxito escolar, de lo contrario, será difícil poder manejar estrategias para lograr el proceso lector.

Capítulo 3

Metodología de la investigación

3.1. Tipo de investigación

Todo proceso de indagación científica, en este caso, en el ámbito de las Ciencias sociales como es la Educación, se centra en un determinado paradigma o visión de la realidad y, en este marco, atendiendo al objeto de estudio, la investigación ha sido desarrollada de acuerdo al paradigma positivista, también denominado cuantitativo, empírico analítico y racionalista, porque se ha tenido acceso al campo de investigación a través de un instrumento cuantitativo y de recogida de información sistemática –como lo es el cuestionario–, que a la vez ha permitido realizar un proceso de análisis utilizando medidas estadísticas para llegar a resultados objetivos.

Respecto de lo anterior, Hernández Fernández & Baptista (2004, p.10) afirman que “el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población” aseveración que confirma que un estudio cuantitativo elige un problema, que transforma en una o varias preguntas de investigación relevantes; luego de estas deriva las hipótesis y las variables, desarrolla un plan para probarlas; mide las variables en un determinado contexto; analiza las mediciones obtenidas por medio de métodos estadísticos; y llega a una serie de conclusiones en relación a las hipótesis.

La investigación corresponde a un tipo no experimental específicamente descriptiva. En este sentido, es descriptiva porque mide, a través del recojo de información de manera independiente, las estrategias de metacompreensión lectora que utilizan con mayor incidencia los estudiantes de 6° grado de la IE Fe y Alegría N° 73 durante el período 2018. Con relación a ello, Hernández, Fernández & Baptista (2004, p. 93) afirman que “un estudio descriptivo mide, evalúa o recolecta datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar”, situación que se ha tomado en cuenta en el presente trabajo en el que se recolecta datos, se convierten en sistemas estadísticos y se describe la realidad encontrada respecto de la variable mencionada.

3.2. Sujetos de la investigación

Los estudiantes del nivel de Educación Primaria, específicamente del sexto grado, se constituyeron en los sujetos de estudio de la presente investigación y se distribuyen como a continuación se presenta:

IE	Sujetos		6° grado de Educación Primaria		Total
			Sección A	Sección B	
Fe y Alegría N° 73	Estudiantes	Varones	18	12	30
		Mujeres	11	16	27
Total			29	28	57

Fuente: Nómina de matrícula 2018

3.3. Diseño de investigación

En la investigación se asumió el diseño tipo encuesta, puesto que se aplicó el instrumento ESCOLA (Escala de conciencia lectora) que permitió recoger información sobre las estrategias de metacompreensión lectora que utilizan con mayor incidencia los estudiantes del 6° grado de Educación Primaria de la IE Fe y Alegría N° 73 – Paíta. Corresponde al grupo de diseños no experimentales transversales, con la denominación específica de descriptivo simple.

A continuación, se detalla el procedimiento que se realizó en cada una de las fases de este diseño:

Fase	Procedimiento	Descripción
1	Selección de objetivos	Partiendo del problema descrito en el capítulo 1 de la presente investigación y tomando como base la matriz de consistencia (Anexo 1) se formularon los objetivos de la investigación.
2	Concreción de la información	Se realizó la búsqueda de antecedentes y estudios realizados respecto al tema a nivel regional, nacional e internacional. Se hizo la recopilación de fuentes bibliográficas que podrían ser de utilidad en la fundamentación teórica de la investigación.
3	Definición de la población objeto	La población estuvo conformada por un total de 57 estudiantes de sexto grado de Educación Primaria la IE Fe y Alegría 73 – Paíta.
4	Disposición de los recursos	Para la presente investigación se realizaron las acciones previas tales como solicitar formalmente a dirección el permiso para poder aplicar la encuesta de campo a los participantes, de manera que no interfiera con sus

		actividades estudiantiles. Se explicó también los fines de la misma, y se dieron las instrucciones del llenado de la encuesta.
5	Elección del tipo de encuesta	Se utilizó la prueba denominada “Escala de conciencia lectora” (ESCOLA 56) que mide la metacompreensión lectora en tres categorías: la planificación mediante la selección de acciones que garanticen el objetivo de la lectura, la regulación y control del esfuerzo cognitivo, y la evaluación de la tarea y habilidades cognitivas implicadas en sujetos de habla hispana entre 8 y 13 años; el cuestionario consta de 56 ítems, en los que cada alternativa tiene una puntuación de 0; 1 o 2 puntos, dependiendo de la mayor o menor conciencia lectora que posea el alumno. Dicha prueba es original y sus autores son: Aníbal Puente Ferreras, Virginia Jiménez Rodríguez y Jesús Ma. Alvarado Izquierdo, y fue sometida a validación por juicio de tres expertos. Pero al aplicarla al grupo de 15 estudiantes de la I.E. Fe y Alegría 73, se observó la dificultad y la demora que tenían al desarrollarla (90 min.) debido a que no están acostumbrados a desarrollar un cuestionario tan largo. Es por ello, que se optó por bajar la complejidad al ESCOLA 28 A. El cual posee las mismas categorías, pero es más reducida debido a que contiene 28 ítems. Y los autores son los mismos. Este instrumento se consideró adecuado para los y las estudiantes de dicha institución.
6	Sistematización y análisis de datos	Para el procesamiento, organización y sistematización de la información se utilizaron los softwares: SPSS 25, se utilizaron tablas de frecuencias, valores en medias aritméticas (SPSS 25), y gráficas de líneas (Excel). El nivel de consistencia interna del instrumento según el programa es del 0.646, lo cual representa un valor aceptable de confiabilidad del instrumento teniendo en cuenta que a partir de 0,6 es aceptable y 0,8 es bueno al llegar a 1 es excelente.
7	Aplicación piloto	Para la aplicación piloto se escogió a 15 estudiantes que no son del grado, pero que tienen la misma edad de los estudiantes de sexto grado (11 años) y se les comunicó que se llevaría a cabo una prueba que no será calificada a fin de recoger información acerca de las estrategias de metacompreensión que utilizan con mayor incidencia los estudiantes, se les explicó el procedimiento del llenado de la prueba. Se procedió a entregar fuera del horario de clases la prueba a los estudiantes; las respondieron y las devolvieron en un tiempo de 90 minutos dejando algunas preguntas sin marcar.

8	Selección de muestra	Se creyó conveniente aplicar el cuestionario a una población total de 57 estudiantes. Previa coordinación con la dirección y las profesoras que tienen a cargo las aulas de 6° de la I.E. Fe y Alegría 73 de Paita.
9	Aplicación de la encuesta	Para la aplicación del instrumento, se coordinó y comunicó a los estudiantes el día, hora y se explicaron los objetivos de la investigación así como las indicaciones necesarias para el desarrollo exitoso del cuestionario.
10	Codificación de los datos	Los datos fueron recogidos ingresados y codificados directamente en el programa SPSS 25, creando las pestañas; variables categóricas y datos, posteriormente el programa asigna la puntuación correspondiente en tres opciones “a, b y c” que responden a cada una de las tres dimensiones de acuerdo a la variable en estudio.
11	Análisis de los resultados	El análisis se realiza luego de procesar y obtener tablas y gráficas de resultados. Luego se procede a hacer las respectivas divisiones por dimensión a fin de dar una interpretación literal a los resultados globales de cada dimensión. A continuación, se interpretaron los resultados a nivel de dimensiones de estrategias de planificación, supervisión y evaluación metacomprendensiva. Finalmente, se traducen y expresan en conclusiones de acuerdo a los resultados obtenidos.
12	Elaboración del informe	El estudio de esta investigación está conformado por cuatro capítulos como son: El planteamiento de la investigación, marco teórico de la investigación, Metodología de la investigación y Resultados de la investigación respectivamente. Lo cual, cada capítulo contiene el resultado de un proceso arduo de investigación y veracidad, por medio del método científico, lo que permitirá dar una visión objetiva del trabajo. Finalmente, se exponen las conclusiones y sugerencias de la investigación.

3.4. Variable y dimensiones de la investigación

VARIABLE	DESCRIPCIÓN	DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN
Estrategias de metacompreensión lectora	Son procedimientos que le permiten al lector encadenar de forma eficaz las acciones que le llevan a realizar con éxito una tarea. Puente, Jiménez y Alvarado toman de referencia la investigación de París y Jacob (1984), quienes fueron los primeros en evaluar la conciencia lectora en tres categorías: Evaluación de la tarea y habilidades cognitivas implicadas, planificación mediante la selección de acciones que garanticen el objetivo de la lectura; y regulación y control del esfuerzo cognitivo.	Estrategias de planificación metacompreensiva.	- Corresponden a las estrategias dirigidas específicamente hacia un objetivo y controlar los progresos realizados. Regularmente también implica la selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la lectura.
		Estrategias de supervisión metacompreensiva.	Implican la adecuación de las estrategias en función de los propósitos, identificar los puntos principales del texto para descubrir la idea principal, detectar los fallos de la lectura, tomar decisiones estratégicas para resolver el problema y hacerse preguntas relevantes durante la lectura.
		Estrategias de evaluación metacompreensiva.	-Son necesarias tanto en el producto como en el proceso, así se da cuenta de si ha comprendido o no el texto y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas y qué ha sucedido durante el desarrollo de la tarea.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica	Instrumento
Encuesta	Cuestionario “Escala de conciencia lectora (ESCOLA 28A)” (Puente, Jiménez y Alvarado; 2009, p.60)

En seguida, se detallan los ítems que conforman el instrumento, sistematizados según las dimensiones del estudio.

Variable	Dimensiones	Ítems
Estrategias de metacompreensión lectora	Estrategias de planificación metacompreensiva.	1. Antes de comenzar a leer, ¿Qué haces para ayudarte durante la lectura? 10. Para conseguir leer mejor cada día, ¿Qué podrías hacer? 25. Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿Qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen? 2. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje? 3. Una vez leído un texto, ¿Qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen? 4. Si sabes lo que el profesor o la profesora quieren cuando manda una lectura... 8. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen? 13. ¿Qué haces cuando el profesor o la profesora te manda estudiar un texto para después realizar un examen? 27. Cuando te preparas para un examen te parece importante... 9. Si lees un libro sobre un tema interesante... 15. Si tuvieras que ayudar a un compañero o compañera a mejorar la lectura, ¿Qué harías? 18. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos? 28. ¿Qué haces para seleccionar una lectura?

	Estrategias de supervisión metacomprendensiva.	6. Si tienes que preparar un examen y el profesor o la profesora te manda estudiar algunos temas. ¿Qué haces mientras los estudias? 17. Mientras estás leyendo, ¿Te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el autor o autora? 11. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es... 21. Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿Cómo lo realizas? 23.- Crees que mientras lees un cuento o un libro de texto, ¿Ocurre lo mismo con tu pensamiento? 12. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes? 22. Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿Qué haces? 24. Mientras lees un texto, ¿Intentas descubrir las partes de que se compone (Introducción, desarrollo, desenlace)?
	Estrategias de evaluación metacomprendensiva.	5. En la clase hay niños y niñas que leen bien y otros no tan bien. Tú crees que los buenos y buenas lectoras son aquellos o aquellas que... 14. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que... 20. ¿Quién crees que es más eficaz en la lectura? 16. Al llevar a cabo una actividad de lectura: 26. ¿Cómo sabes que has entendido bien una lectura? 7. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto? 19. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?

3.6. Procedimiento de organización y análisis de resultados

El análisis estadístico se realizó con el programa estadístico SPSS, v.25, considerando el procedimiento que a continuación se indica:

Alfa de cronbach

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,646	57

Diseño de base de datos: Se elaboró una vista de datos para realizar el conteo de las respuestas dada por los informantes en el instrumento entregado.

Tabulación: Se elaboró tablas de frecuencia absolutas y relativas, de acuerdo a los objetivos de la investigación.

Graficación: Se procedió a diseñar las figuras que ilustran cada una de las tablas presentadas.

Análisis Cuantitativo: Se utilizó las tablas de frecuencia absoluta y relativa con la finalidad de realizar un análisis estadístico descriptivo.

Capítulo 4

Resultados de la investigación

4.1. Descripción del contexto de investigación

La investigación se desarrolló en el escenario de la institución educativa Fe y Alegría N° 73 de la provincia de Paita, departamento de Piura. Esta escuela está ubicada en la parte alta de la provincia, correspondiente a una zona urbano-marginal, en el AH. Ramón Castilla, sector 28 de octubre Mz. D, lote 1.

La I.E. tiene como visión contar con estudiantes competentes, capaces de evidenciar mediante su compromiso personal y comunitario, una educación integral, orientados y promovidos por docentes íntegros, mediadores, críticos e innovadores; identificados con la propuesta educativa de Fe y Alegría y con el ideario del Instituto Religioso de las Hermanas Maestras Católicas del Sagrado Corazón de Jesús, debidamente capacitados para asumir con dedicación y responsabilidad sus funciones. Se encamina a que los y las estudiantes vivan los valores humanos y cristianos, con capacidad para el mejoramiento de su entorno y con habilidades desarrolladas que le permitan insertarse en el mundo laboral y cada vez más competitivo; que las madres y los padres de familia permanezcan siempre comprometidos con la labor educativa y participen como agentes de cambio desde sus hogares.

La I.E. Fe y Alegría N° 73, es una zona que presenta diferentes problemáticas relacionadas con el ámbito social, por ejemplo, se observan problemas de drogadicción, pandillaje, familias disfuncionales, violencia familiar, entre otros flagelos; sin embargo, a pesar de ello, la I.E. tiene como eje fundamental la práctica de valores en todo nivel; haciendo saber que todos los seres humanos tenemos la oportunidad y el derecho universal de tener una educación de calidad, donde el respeto y el amor sean imprescindibles, vivenciándolos en forma personal y colectiva. Asimismo, crea un espacio donde la labor educativa sea asumida y realizada con responsabilidad por todos sus miembros.

Los y las integrantes de la I.E. Fe y Alegría N° 73 buscan ser testimonios y modelos de honradez, honestidad y lealtad para lograr el cambio en la sociedad, formando hombres y mujeres justos que decidan con libertad y permanezcan siempre al servicio de los demás.

4.2. Presentación e interpretación de los resultados

A continuación, se presentan los resultados debidamente organizados en función a la variable *Estrategias de metacompreensión lectora* y sus respectivas dimensiones: *Estrategias de planificación*, *estrategias de supervisión* y *estrategias de evaluación*, ilustrados con las tablas estadísticas y las figuras correspondientes.

4.2.1. Dimensión1: Estrategias de planificación metacompreensiva

En la actividad lectora es importante que el estudiante siga unas pautas metacompreensivas, entendidas estas como el proceso en el que el estudiante reflexiona y analiza constantemente, mientras va leyendo, sobre sus aciertos y dificultades para tomar las medidas correctivas necesarias y lograr metas definidas referidas a la comprensión integral de los textos que lee.

Las primeras estrategias de metacompreensión corresponden a las de planificación, empleadas con la finalidad de constituir el punto de partida para el acercamiento al texto, así el estudiante debe poner en marcha procesos cognitivos de predisposición lectora, delimitándose objetivos, proponiendo hipótesis, auto motivarse o generar el interés por el texto y establecer relaciones entre sus conocimientos previos y los recursos para textuales del texto al que se va a enfrentar.

Para comprender los resultados de esta primera dimensión, se presenta la información sistematizada como aparece a continuación:

Tabla1. Estrategia 1 antes de la lectura

<i>Antes de comenzar a leer, ¿Qué haces para ayudarte durante la lectura?</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	<i>18</i>	<i>31,6</i>
	<i>1</i>	<i>11</i>	<i>19,3</i>
	<i>2</i>	<i>28</i>	<i>49,1</i>
	<i>Total</i>	<i>57</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Software SPSS25

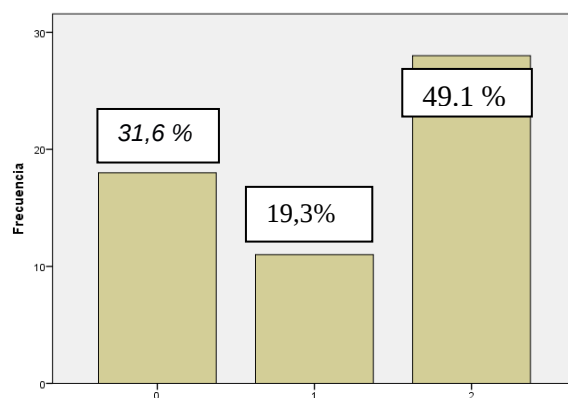


Figura 1. Antes de comenzar a leer, ¿Qué haces para ayudarte durante la lectura?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer.
 1: elijo un lugar confortable para leer.
 2: tengo en cuenta la razón por la que voy a leer

Los resultados presentados en la tabla N° 1 y figura N° 1 indican que un gran porcentaje de estudiantes (49,1%) tiene en cuenta la razón por la que van a leer; sin embargo un 31,6% no hace ningún plan, simplemente empieza a leer. Por el contrario, un mínimo de estudiantes 19,3% elige un lugar confortable para leer. Esto nos indica que aún es muy baja la cantidad de estudiantes que se ayudan durante la lectura buscando un mejor lugar para leer y; otro buen número no consideran ningún plan antes de leer, sólo empiezan a leer. Y sólo un mínimo de estudiantes toma en cuenta un lugar confortable para leer.

Tabla 2. Estrategia 10 antes de la lectura

<i>Para conseguir leer mejor cada día, ¿Qué podrías hacer?</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	2	3,5
	<i>1</i>	46	80,7
	<i>2</i>	9	15,8
	<i>Total</i>	57	100,0

Fuente: Software SPSS25

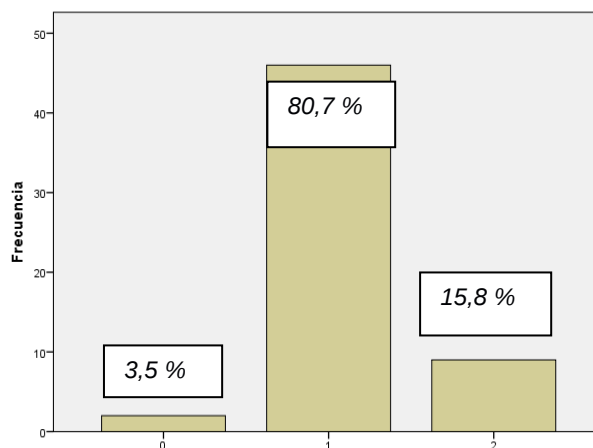


Figura 2. Para conseguir leer mejor cada día, ¿Qué podrías hacer?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Leer libros con muchas ilustraciones.
- 1: Leer más libros en mis ratos libres.
- 2: Leer libros a otros y comentarlos con ellos.

Los resultados en la tabla N° 2 Y figura N° 2 demuestran que, para leer mejor cada día los y las estudiantes de sexto grado prefieren leer, cada vez, más libros en sus ratos libres (80,7%). Sin embargo, son muy pocos (15,8%) aquellos que comparten la lectura con otros y la comentan; es decir, prefieren leer solos. Sólo dos estudiantes (3,5%) prefieren leer libros con muchas ilustraciones, lo cual demuestra que no es una estrategia adecuada para lograr la comprensión del texto.

Tabla 3. Estrategia 25 antes de la lectura

Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿Qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	0	2	3,5
	1	10	17,5
	2	45	78,9
	Total	57	100,0

Fuente: Software SPSS25

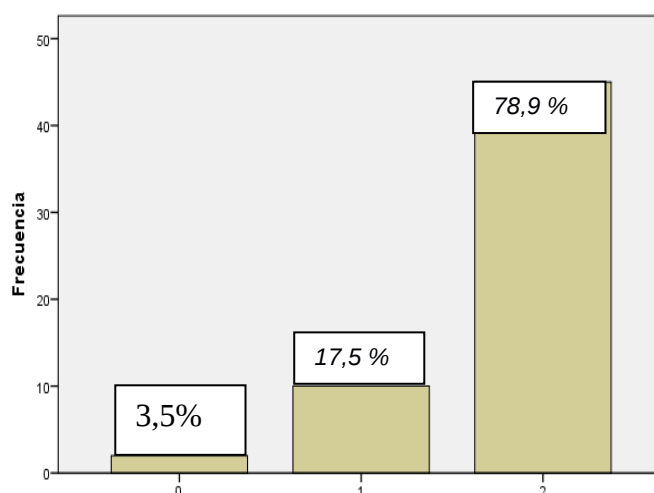


Figura 3. Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿Qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Leer y empezar a actuar de inmediato.
- 1: Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden.
- 2: Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen.

La tabla N°3 y la figura N°3 demuestra que, la estrategia que más utilizan los y las estudiantes de sexto grado, antes de realizar un examen es aquella en la cual, leen con atención dicho examen, lo marcan y revisan de vez en cuando para comprobar que lo están realizando bien (78,9%) esta se considera una estrategia adecuada debido a que se está utilizando algunos procesos cognitivos. Sin embargo, son pocos los estudiantes que leen con atención y marcan con una línea lo que piden (17,5%) y sólo dos estudiantes leen y empiezan a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones (3,5%) lo cual, obviamente no es una estrategia adecuada, debido a que no se utiliza una estrategia metacomprendensiva que lo lleve a desarrollar procesos cognitivos, entre ellos, la atención.

Tabla 4. Estrategia 2 antes de la lectura

Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	0	4	7,0
	1	29	50,9
	2	24	42,1
	Total	57	100,0

Fuente: Software SPSS25

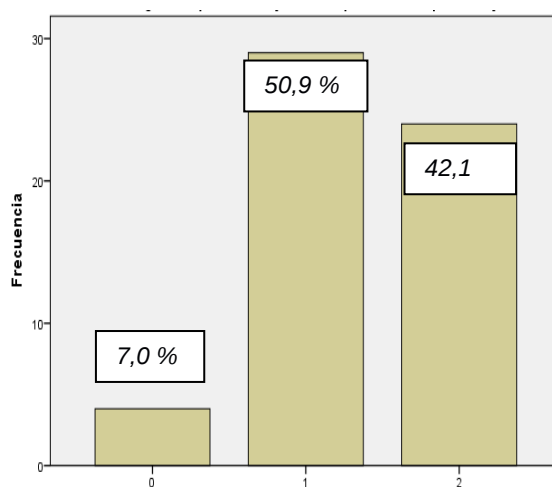


Figura 4. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica, aunque no las entienda.
- 1: Ampliando los conocimientos por otros medios (Profesor, profesora, enciclopedias; etc.)
- 2: Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura.

En este caso, según la tabla N°4 y la figura N°4, la estrategia más utilizada por los y las estudiantes de sexto grado al momento de estudiar un tema que desconocen y el texto es difícil de leer, es aquella en la cual, amplían sus conocimientos por otros medios, ya sea, mediante el profesor, enciclopedias; entre otros (50,9%). Esta no es una estrategia metacomprendensiva adecuada, debido a que no se utilizan estrategias de lectura. Por el contrario, son pocos los estudiantes que realizan correctas acciones metacomprendensivas, es

decir, que amplían sus conocimientos y desarrollan nuevas estrategias de lectura (42,1%). Finalmente, sólo el 7.0% de los estudiantes realizan una acción inadecuada de metacompreensión, porque repiten las ideas del texto de forma mecánica, aunque no las entiendan.

Tabla 5. Estrategia 3 antes de la lectura

<i>Una vez leído un texto, ¿Qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	6	10,5
	<i>1</i>	33	57,9
	<i>2</i>	18	31,6
	<i>Total</i>	57	100,0

Fuente: Software SPSS25

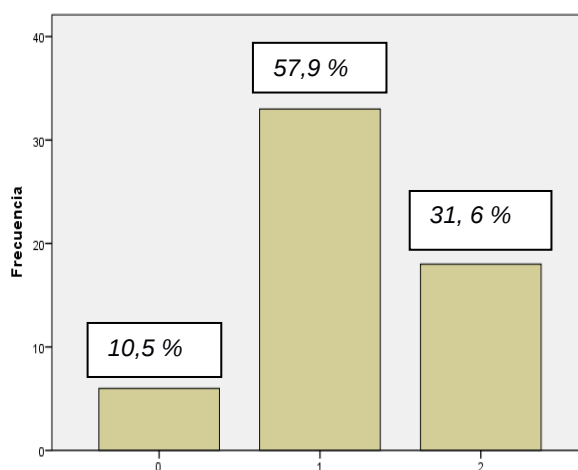


Figura 5. Una vez leído un texto, ¿Qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo.
- 1: No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante.
- 2: Me salto aquellas partes que no son importantes.

En la tabla N°5 y figura N°5 se muestra que los y las estudiantes de sexto grado, antes de hacer un resumen no prefieren saltarse ningún párrafo, pero leen con mayor atención

aquello que les parece más importante (57,9%), lo cual, no es una acción muy conveniente porque tampoco están trabajando estrategias metacomprendivas de seleccionar lo importante de lo secundario. Incluso existen estudiantes que prefieren la acción más fácil, en la cual, se saltan aquellas partes cuyo significado no entiende (10,5%), dejando así vacíos en la comprensión del texto. Sin embargo, son poco aquellos estudiantes que sí disciernen entre lo importante de lo secundario, es decir, saltan aquellas partes que no son importantes, tomando en cuenta aquellas que sí lo son (31,6%).

Tabla 6. Estrategia 4 antes de la lectura.

<i>Si sabes lo que el profesor o la profesora quieren cuando mandan una lectura...</i>		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	23	40,4
	<i>1</i>	16	28,1
	<i>2</i>	18	31,6
	<i>Total</i>	57	100,0

Fuente: Software SPSS25

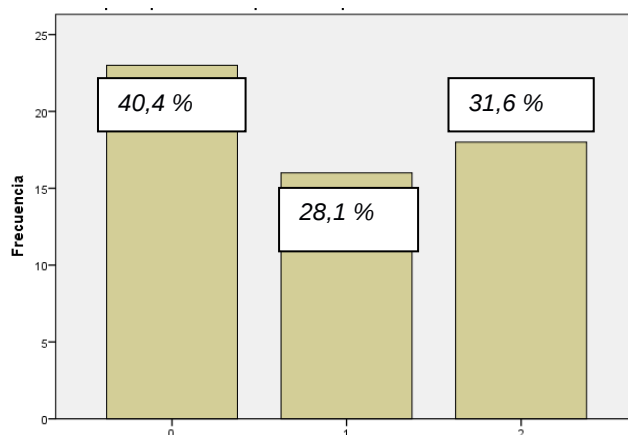


Figura 6: Si sabes lo que el profesor o la profesora quieren cuando mandan una lectura...

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien.
- 1: Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el profesor o la profesora.
- 2: Me será más fácil buscar las ideas importantes.

La tabla N°6 y figura N°6 demuestra que, los estudiantes perciben que no les ayuda mucho el hecho de saber lo que el profesor quiere cuando manda una lectura, pues ellos y

ellas creen que lo importante es leer bien (40,4%), lo cual no es correcta la actividad que realizan, porque no se están anticipando a la lectura, en este caso a lo que el profesor desea para así utilizar la estrategia correcta y facilitar la comprensión. Asimismo, se observa que un (28,1%) de los y las estudiantes considera que, el hecho de saber lo que busca un profesor en la lectura le permitirá dirigirla hacia lo que él desea dejando de lado lo más importante del texto. Por el contrario, un (31,6%) de estudiantes sí considera tomar en cuenta lo que el profesor quiere cuando manda una lectura, porque les sirve de apoyo para buscar las ideas importantes.

Tabla 7. Estrategia 8 antes de la lectura

<i>¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	2	3,5
	<i>1</i>	3	5,3
	<i>2</i>	52	91,2
	<i>Total</i>	57	100,0

Fuente: Software SPSS25

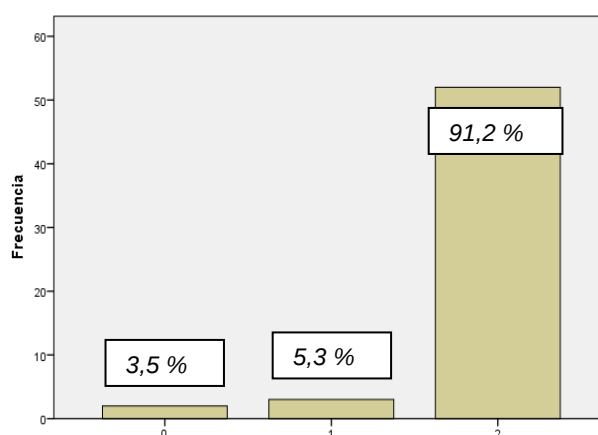


Figura 7. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Leerlo tantas veces como me sea posible.
- 1: Repasar las partes importantes del texto.
- 2: Leerlo despacio, comprendiéndolo y memorizándolo.

En la tabla N°7 y figura N°7 se muestra que los y las estudiantes de sexto grado, en su mayoría, sí utilizan la acción correcta antes de realizar un examen, es decir, ellos y ellas

prefieren leer despacio, comprendiendo y memorizando el texto (91,2%). Esto demuestra que en este caso se están utilizando las estrategias metacomprendivas más adecuadas, porque al leer despacio se utilizan procesos cognitivos complejos como es el análisis y la memorización para comprender mejor, lo cual le permite al estudiante autorregular lo que está leyendo. Sin embargo, aún existe un mínimo de estudiantes que solamente repasan las partes importantes del texto (5,3%). Y sólo el 3,5% de los estudiantes prefiere leer el texto tantas veces como les sea posible. Perdiendo así el sentido de la comprensión.

Tabla 8. Estrategia 13 antes de la lectura

¿Qué haces cuando el profesor o la profesora te mandan estudiar un texto para después realizar un examen?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	0	16	28,1
	1	24	42,1
	2	17	29,8
	Total	57	100,0

Fuente: Software SPSS25

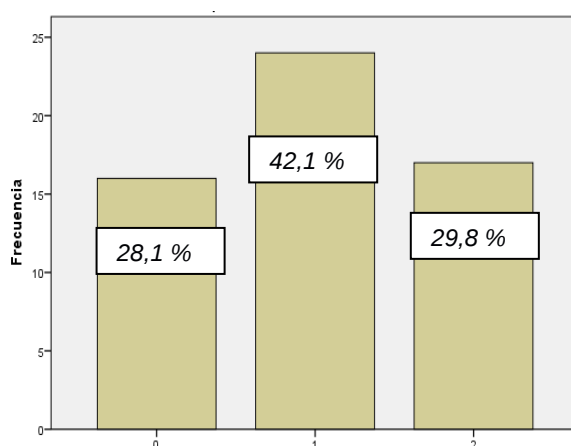


Figura 8: ¿Qué haces cuando el profesor o la profesora te mandan estudiar un texto para después realizar un examen?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles.
- 1: Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles.
- 2: Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes.

La tabla N°8 y figura N°8 nos demuestra que, los y las estudiantes de sexto grado, cuando el profesor les manda estudiar un texto para luego realizar un examen, ellos y ellas

prefieren dedicar más esfuerzo y atención a las partes más difíciles (42,1%) descuidando así la revisión de las partes complementarias del texto que sirven para facilitar la comprensión. Por el contrario, se puede decir que, un bajo número de estudiantes (29,8%) también atiende las partes más difíciles, pero ello le sirve para poder hacer resúmenes y así realizar con éxito un examen. Sin embargo, aún existen estudiantes (28,1%) que no utilizan estrategias metacomprendivas, porque simplemente leen de la misma forma las partes fáciles y las difíciles sin marcar la diferencia entre aquello que le puede servir de apoyo en la comprensión y aquello a lo cual le debe prestar más atención para complementar lo que va comprendiendo.

Tabla 9. Estrategia 27 antes de la lectura

<i>Cuando te preparas para un examen te parece importante...</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	<i>10</i>	<i>17,5</i>
	<i>1</i>	<i>23</i>	<i>40,4</i>
	<i>2</i>	<i>24</i>	<i>42,1</i>
	<i>Total</i>	<i>57</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Software SPSS25

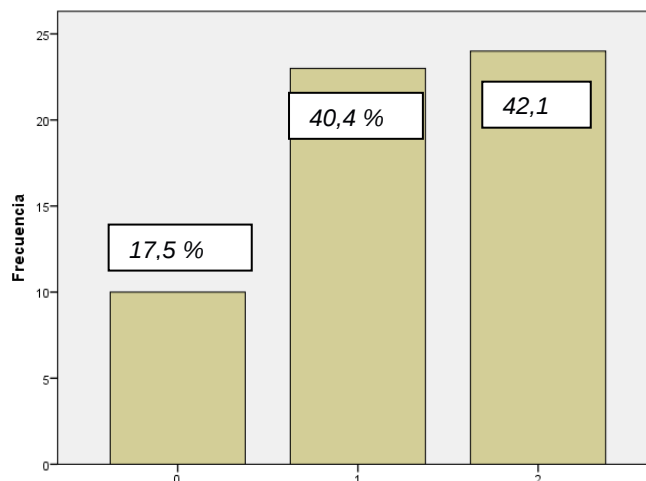


Figura 9. Cuando te preparas para un examen te parece importante...

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Leer los temas solamente el día anterior al examen.
- 1: Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar.
- 2: Planificar el tiempo distribuyendo los temas.

La tabla N°9 y figura N°9 nos demuestra que los y las estudiantes de sexto grado, al momento de prepararse para su examen les resulta importante planificar un tiempo, distribuyendo así la materia que estudiarán (42, 1%). Pero, aún existe un alto número de estudiantes (40,4%) que prefiere estudiar con más tiempo sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar. Y en un 17,5% no realizan la acción más adecuada, leen la materia solamente el día anterior al examen sin dar opción al uso de estrategias metacomprendivas que le permitan realizar un mejor aprendizaje.

Tabla 10. Estrategia 9 antes de la lectura

<i>Si lees un libro sobre un tema interesante...</i>		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	<i>4</i>	<i>7,0</i>
	<i>1</i>	<i>9</i>	<i>15,8</i>
	<i>2</i>	<i>44</i>	<i>77,2</i>
	<i>Total</i>	<i>57</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Software SPSS25

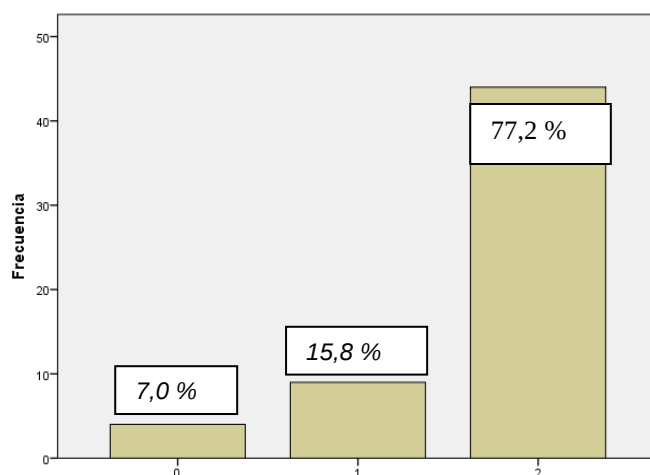


Figura 10. Si lees un libro sobre un tema interesante.

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente.
- 1: La lectura será más fácil, probablemente.
- 2: La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente.

La tabla N°10 y figura N°10 nos demuestra que, cuando los y las estudiantes de sexto grado leen un libro sobre un tema interesante, la lectura les resulta más atenta y comprensiva (77,2%) esto se da porque la atención es diferente y la motivación es intrínseca, es decir, se lee por placer. Poco son los y las estudiantes (15, 8%) que consideran, que al leer un libro sobre un tema interesante, la lectura será más fácil, lo cual también es correcto. Sin embargo, existen algunos estudiantes (7,0%) que piensan, que al leer un tema interesante la lectura será más o menos igual de fácil y rápida.

Tabla 11. Estrategia 15 antes de la lectura

Si tuvieras que ayudar a un compañero o compañera a mejorar la lectura, ¿Qué harías?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	0	12	21,1
	1	22	38,6
	2	23	40,4
	Total	57	100,0

Fuente: Software SPSS25

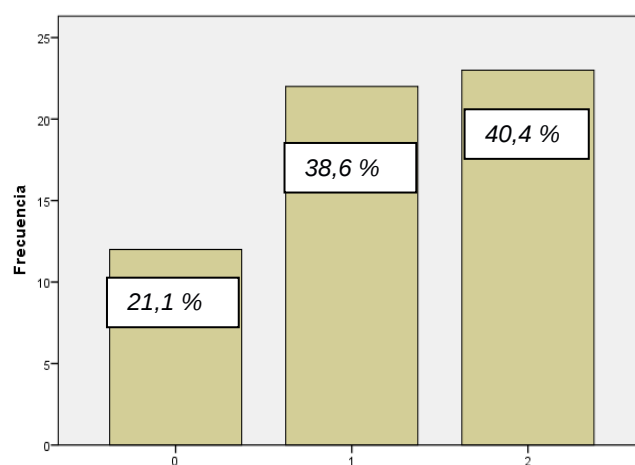


Figura 11. Si tuvieras que ayudar a un compañero o compañera a mejorar la lectura, ¿Qué harías?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Recomendarle que lea todos los días.
- 1: Leer juntos y comentar lo leído.
- 2: Leer con él o ella ayudándolo o ayudándola a comprender el texto.

En la tabla N°11 y figura N°11 se demuestra que los y las estudiantes de sexto grado, para ayudar a un compañero o compañera a mejorar la lectura, prefieren leer junto con él o ella con el objetivo de ayudarlo(a) a comprender el texto (40,4%) a esto se le conoce como aprendizaje colaborativo, es una actividad eficaz, porque permite que los estudiantes reflexionen acerca de su propio aprendizaje. Por el contrario, aún existe un alto número de estudiantes (38,6%) que practican la lectura en compañía, pero sólo comentan lo leído, más no logran llegar a la comprensión. Asimismo, un 21,1% de estudiantes sólo le recomiendan a su compañero o compañera que lea todos los días, pero no se comprometen en ayudarlo.

Tabla 12. Estrategia 18 antes de la lectura

<i>¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	2	3,5
	<i>1</i>	23	40,4
	<i>2</i>	32	56,1
	<i>Total</i>	57	100,0

Fuente: Software SPSS25

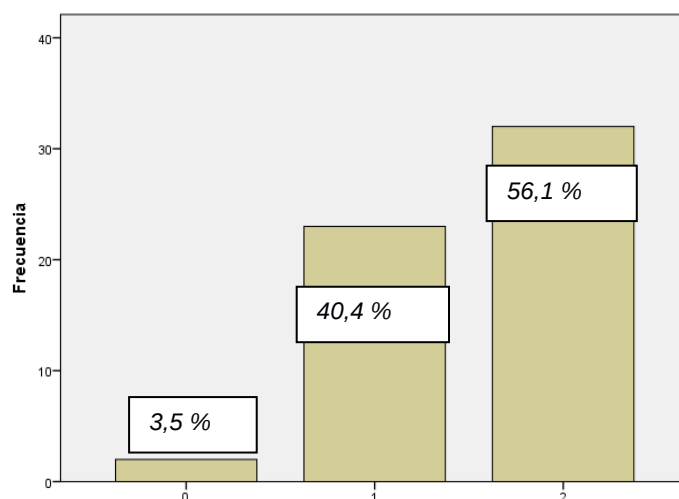


Figura 12: ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Porque así lo exige la presentación del texto.
- 1: Porque facilita la comprensión del texto.
- 2: Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior.

En la tabla N°12 y figura N°12 se demuestra que, con respecto a la pregunta planteada, los y las estudiantes de sexto grado opinan, en su mayoría (56,1%), que es, porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior, lo cual es un razonamiento correcto, porque en los párrafos, las ideas se entrelazan para brindar un sentido global del texto, un 40,4% opina que los párrafos facilitan la comprensión del texto, esto también se puede considerar correcto. Sin embargo, un 3,5% considera que los textos están divididos en párrafos porque así lo exige la presentación del texto; esto no es un razonamiento considerable, porque los párrafos cumplen una función importante en el texto que puede ser complementar, integrar y darle un sentido al texto.

Tabla 13. Estrategia 28 antes de la lectura

<i>¿Qué haces para seleccionar una lectura?</i>		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	<i>19</i>	<i>33,3</i>
	<i>1</i>	<i>10</i>	<i>17,5</i>
	<i>2</i>	<i>28</i>	<i>49,1</i>
	<i>Total</i>	<i>57</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Software SPSS25

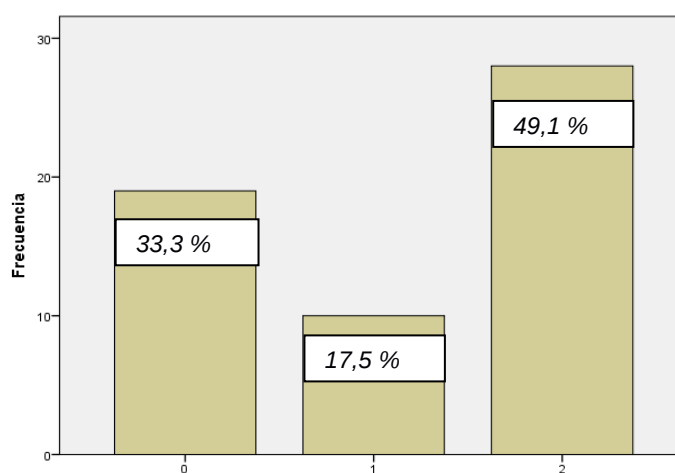


Figura 13: ¿Qué haces para seleccionar una lectura?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Me fijo en las ilustraciones y la extensión.
- 1: Me fijo sólo en la parte final y las conclusiones.
- 2: Me fijo en el título y el índice.

En la presentación de la tabla N°13 y figura N°13 se demuestra que, un gran número de los y las estudiantes de sexto grado (49,1%), para seleccionar una lectura, toman en cuenta el fijarse en el título y la tabla de contenidos o índice. Esto se considera una estrategia previa de preparación a la lectura. Pero, un 33,3% de estudiantes se fija en las ilustraciones y la extensión del texto. Esta estrategia no le aporta ningún beneficio al interés y comprensión de la lectura. Por otro lado, se puede rescatar a un 17,5% de los y las estudiantes al menos, se fijan sólo en la parte final y las conclusiones. Esto tampoco origina una visión global ni sentido a la lectura por ende le dificulta su comprensión.

4.2.2. Dimensión 2: Estrategias de supervisión metacomprendiva

Teniendo en cuenta que las estrategias metacomprendivas son recurrentes y no trabajan por separado, debemos saber que las estrategias de supervisión son aquellas que le sirven al lector para regular la estrategia que está utilizando y mejorar aquellas fallas, si las encuentra, dentro del proceso de la comprensión. En el desarrollo de cada una de las estrategias, el lector pone en marcha diversos tipos de procesos cognitivos, ya sean simples o complejos, que integrados forman parte del proceso metacognitivo que autorregulan la marcha y el desarrollo del proceso lector cuyo objetivo es la comprensión.

Para comprender los resultados de esta segunda dimensión, se presenta la información sistematizada como aparece a continuación:

Tabla 14. Estrategia 6 durante la lectura

Si tienes que preparar un examen y el profesor o profesora te manda estudiar algunos temas, ¿Qué haces mientras los estudias?

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	<i>4</i>	<i>7,0</i>
	<i>1</i>	<i>15</i>	<i>26,3</i>
	<i>2</i>	<i>38</i>	<i>66,7</i>
	<i>Total</i>	<i>57</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Software SPSS25

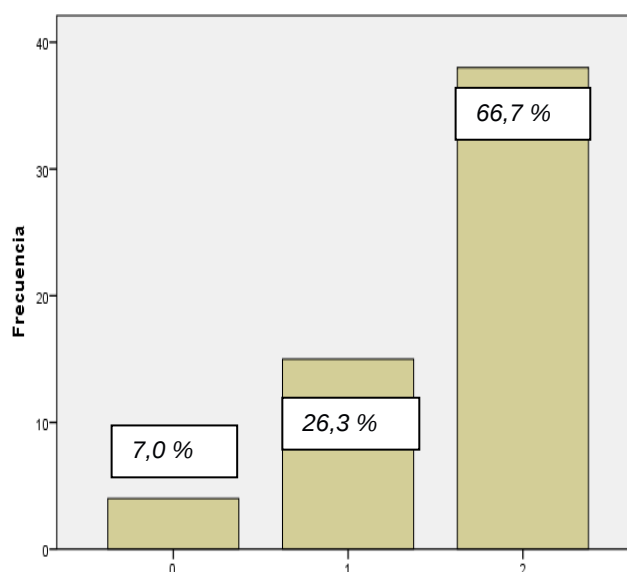


Figura 14. Si tienes que preparar un examen y el profesor o profesora te manda estudiar algunos temas, ¿Qué haces mientras los estudias?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Leo con la televisión y/o con la música puesta.
- 1: Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas.
- 2: Imagino las preguntas que me hará y leo los temas pensando en ellas.

La tabla N°14 y figura N°14 demuestra que la mayoría de los y las estudiantes (66,7%) de sexto grado mientras estudian imaginan las preguntas que el profesor o profesora le harán y leen los temas pensando en ellas; mientras que, el 26,3% de los y las estudiantes no hacen nada en especial, sólo leen comprendiendo y recordando las ideas. Y el 7,0% lee con la televisión y/o con la música puesta, lo cual esto se considera una estrategia inadecuada porque están presentes elementos distractores que no permiten una concentración adecuada.

Tabla 15. Estrategia 17 durante la lectura

Mientras estás leyendo te detienes a pensar ¿qué va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el autor o autora?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	0	15	26,3
	1	18	31,6
	2	24	42,1
	Total	57	100,0

Fuente: Software SPSS25

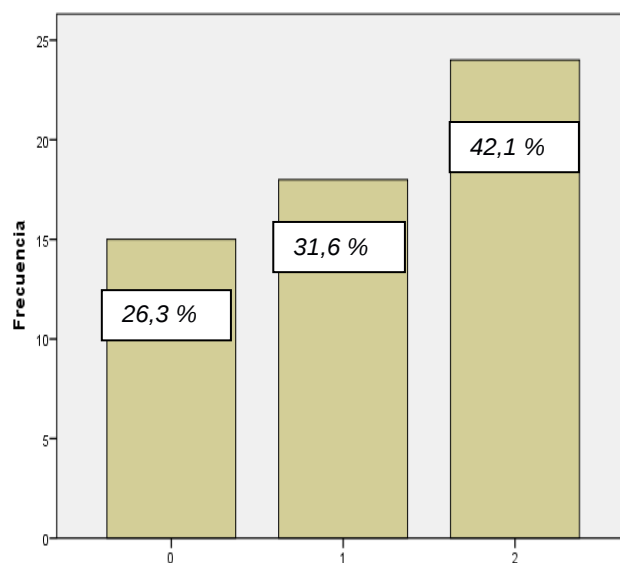


Figura 15: mientras estás leyendo te detienes a pensar ¿Qué va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el autor o autora?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: No, porque me desconcentro.
- 1: A veces, ya que me ayuda a entender aspectos claros.
- 2: Sí, porque me ayuda siempre a entender la lectura.

En la tabla N°15 y figura N°15 se demuestra que gran parte de los y las estudiantes de sexto grado (42,1%) sí se detienen a pensar en qué va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el autor o autora del texto, porque les ayuda siempre a entender la lectura. Asimismo, un 31,6% de los y las estudiantes a veces se detienen a pensar en lo que va a ocurrir más adelante, puesto que eso les ayuda a entender aspectos poco claros. Sin embargo, el 26,3% de los y las estudiantes no consideran pensar qué va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el autor, porque se desconcentran.

Tabla 16. Estrategia 11 durante la lectura

<i>Cuando tienes que leer un texto difícil lo aconsejable es</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	<i>5</i>	<i>8,8</i>
	<i>1</i>	<i>8</i>	<i>14,0</i>
	<i>2</i>	<i>44</i>	<i>77,2</i>
	<i>Total</i>	<i>57</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Software SPSS25

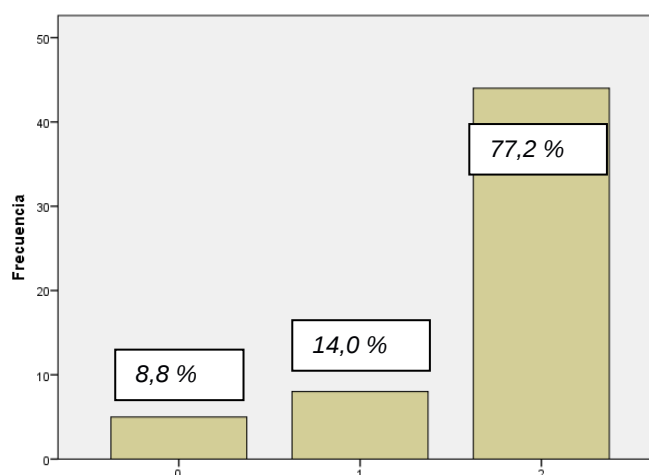


Figura 16. Cuando tienes que leer un texto difícil lo aconsejable es...

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

0: Leerlo más lentamente.

1: Leerlo más veces.

2: Leerlo lenta y comprensivamente.

En la tabla N°16 y figura N°16, la mayoría de los y las estudiantes de sexto grado (77,2%) demuestran que para leer un texto difícil lo aconsejable es leerlo lenta y comprensivamente. Esta es la mejor estrategia que pueden utilizar, porque analizan, autorregulan y reflexionan aquello que leen. Mientras que, un 14,0% de los y las estudiantes le dedica más atención y esfuerzo a las partes difíciles, perdiendo de vista y atención a la totalidad, incluso las partes fáciles pueden ayudar a comprender las partes difíciles del texto. Y sólo un 8,8% de los y las estudiantes no hace ninguna diferencia, lee de la misma forma las partes fáciles y difíciles, no utiliza ninguna estrategia que le ayude a detectar las fallas de comprensión para poder superarlas.

Tabla 17. Estrategia 21 durante la lectura

<i>Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿Cómo lo realizas?</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>1</i>	<i>56</i>	<i>98,2</i>
	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>1,8</i>
	<i>Total</i>	<i>57</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Software SPSS25

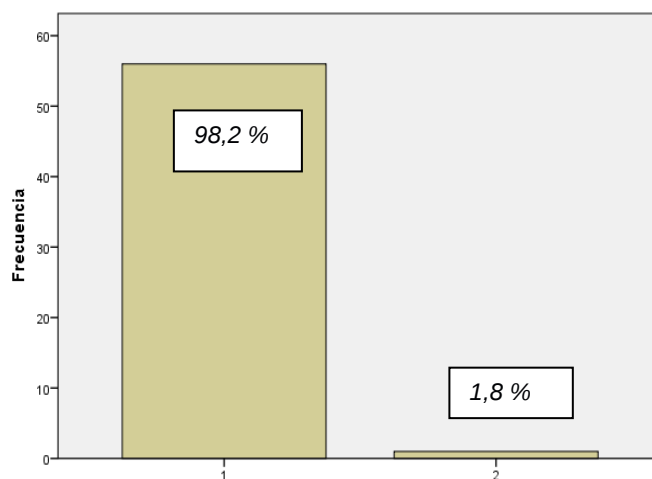


Figura 17: Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿Cómo lo realizas?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Practico mis habilidades de adivinador o adivinadora.
- 1: Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar.
- 2: Trato de descubrir alguna pista.

En esta tabla N°17 y figura N°17 se demuestra que la gran mayoría de los y las estudiantes de sexto grado (98,2%) antes de contestar un examen tipo test leen y analizan con cuidado antes de marcar. Mientras que, 1,8% trata de descubrir alguna pista que le ayude a contestar su examen.

Tabla 18. Estrategia 23 durante la lectura

<i>Crees que mientras lees un cuento o un libro texto, ¿Ocurre lo mismo con tu pensamiento?</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	<i>9</i>	<i>15,8</i>
	<i>1</i>	<i>11</i>	<i>19,3</i>
	<i>2</i>	<i>37</i>	<i>64,9</i>
	<i>Total</i>	<i>57</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Software SPSS25.

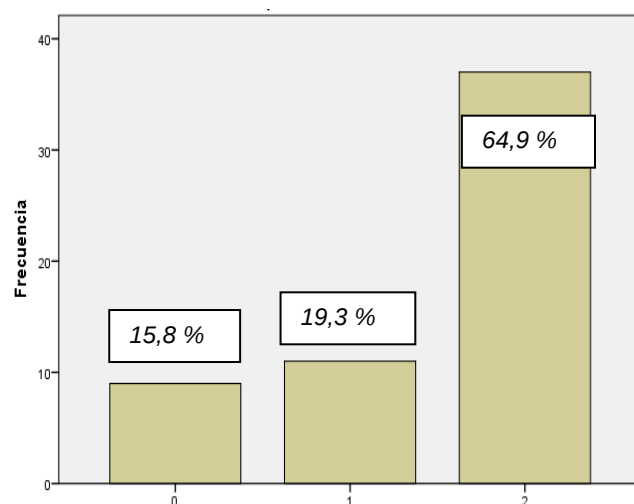


Figura 18: Crees que mientras lees un cuento o un libro texto, ¿Ocurre lo mismo con tu pensamiento?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Sí, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee.
- 1: No, el pensamiento es diferente, el cuento es más interesante.
- 2: No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro.

En la tabla N°18 y figura N°18 se demuestra que, los estudiantes piensan que mientras se lee un cuento o un libro texto no ocurre lo mismo con el pensamiento, porque es diferente, en uno se necesita mayor concentración que en otro (64,9%). Asimismo, un grupo de estudiantes (19,3%) también cree que no ocurre lo mismo con el pensamiento, porque es diferente, pero piensan que el cuento es más interesante, lo cual no es muy aceptable, porque un libro texto también puede resultar interesante y captar la atención del lector. Por el contrario, un 15,8% de los y las estudiantes cree que el pensamiento es el mismo, se lee por leer sin tener en cuenta lo que se lee. Este razonamiento no es correcto, porque toda lectura tiene un propósito intrínseco o extrínseco para el lector.

Tabla 19. Estrategia 12 durante la lectura

<i>¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	<i>5</i>	<i>8,8</i>
	<i>1</i>	<i>18</i>	<i>31,6</i>
	<i>2</i>	<i>34</i>	<i>59,6</i>
	<i>Total</i>	<i>57</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Software SPSS25

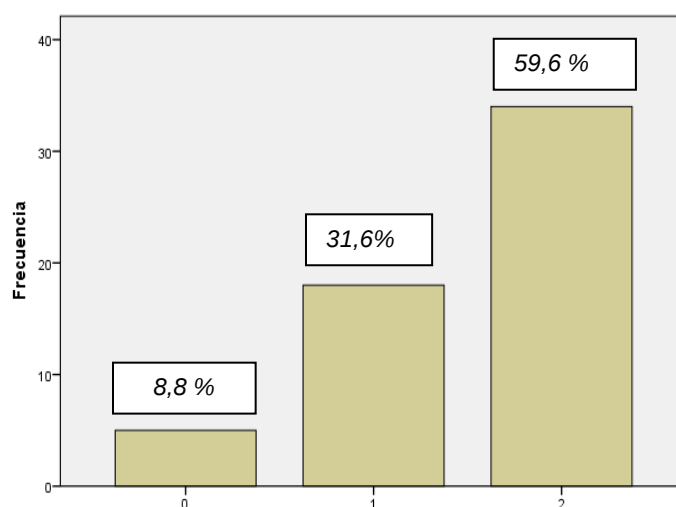


Figura 19: ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Me olvido de la frase y continúo leyendo.
- 1: Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado.
- 2: Releo la frase, así como las anteriores, y leo las posteriores, porque me ayuda a comprender el significado.

En la tabla N°19 y figura N°19 se demuestra que, la mayoría de los y las estudiantes de sexto grado (59,6%), al momento de encontrarse con una frase cuyo significado no entienden, releen la frase, así como las anteriores, y leen las posteriores porque les ayuda a comprender su significado y por tanto, todo el contenido del texto. Asimismo, un 31,6% sólo prefiere releer la frase porque es una buena práctica para entender el significado. Por el contrario, un 8,8 % de los y las estudiantes no toma en cuenta la frase que no entiende y sigue leyendo. Esta última acción no permitirá que el lector comprenda el texto, porque se ocasionarán vacíos en la lectura.

Tabla 20. Estrategia 22 durante la lectura

<i>Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿Qué haces?</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	<i>4</i>	<i>7,0</i>
	<i>1</i>	<i>33</i>	<i>57,9</i>
	<i>2</i>	<i>20</i>	<i>35,1</i>
	<i>Total</i>	<i>57</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Software SPSS25

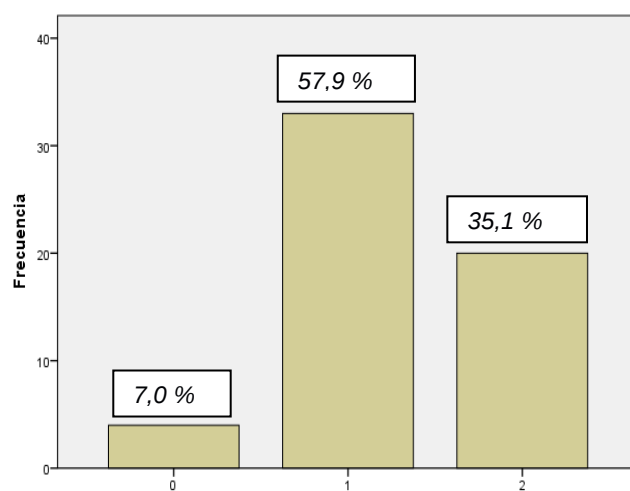


Figura 20: Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿Qué haces?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Adivino el significado por la ortografía de la palabra.
- 1: Busco en un diccionario.
- 2: Releo las palabras anteriores y leo las posteriores.

En la tabla N°20 y figura N°20 se puede reflejar que la mayoría de los y las estudiantes de sexto grado (57, 9%) utilizan una estrategia que no es completa, porque cuando no entienden una palabra que se encuentra dentro del texto, lo único que hacen es buscar en un diccionario. Sin embargo, un grupo menor (35,1%) sí utiliza la estrategia correcta, porque relee las palabras anteriores y posteriores para así poder entender la palabra desconocida. Es decir, revisa en forma ascendente y descendente las palabras, para encontrar el significado de aquella palabra que no entienden. Finalmente, un 7,0% de los y las estudiantes no toma en cuenta lo entendible de la palabra, sino que, adivina el significado por su ortografía. Lo cual,

no es conveniente, porque no se trata de adivinar, sino de analizar, supervisar cada detalle y detectar lo que no me permite comprender el texto, para así solucionar el problema.

Tabla 21. Estrategia 24 durante la lectura

Mientras lees un texto, ¿Intentas descubrir las partes de que se compone, (Introducción, desarrollo y desenlace)?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	0	4	7,0
	1	26	45,6
	2	27	47,4
	Total	57	100,0

Fuente: Software SPSS25

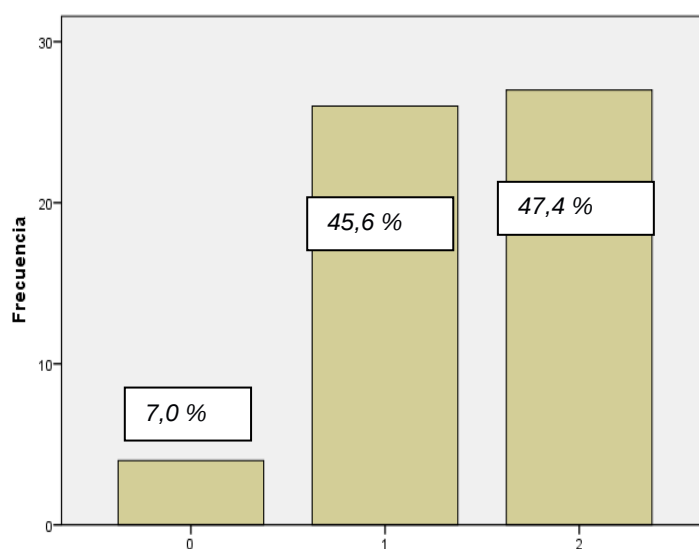


Figura 21. Mientras lees un texto, ¿Intentas descubrir las partes de que se compone, (introducción, desarrollo y desenlace)?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: No creo que sea muy importante para recordar las ideas.
- 1: Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes.
- 2: Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto.

En la tabla N°21 y figura N°21 se observa que gran parte de estudiantes de sexto grado (47, 4%), mientras leen un texto, sí intentan descubrir las partes de que se compone, ya que

generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto. Asimismo, otro grupo, un poco menor (45,6%) también intentan descubrir las partes de que se compone el texto, porque piensan que los textos son difíciles y se comprenden mejor descubriendo los componentes. Por el contrario, un grupo muy reducido (7,0%) no cree que sea muy importante descubrir las partes de que se compone el texto para poder recordar las tareas.

4.2.3. Dimensión 3: Estrategias de evaluación metacomprendiva

En esta dimensión, las acciones apuntan a evaluar aquellas estrategias que han servido para el desarrollo de la comprensión del texto. El lector, se autoevalúa, discerniendo y reflexionando todo el proceso lector que ha realizado a fin de fortalecer o cambiar las estrategias que está utilizando para comprender un determinado texto.

Para comprender los resultados de esta tercera dimensión, se presenta la información sistematizada como aparece a continuación:

Tabla 22. Estrategia 5 después de la lectura

En la clase hay niños y niñas que leen bien y otros no tan bien. Tú crees que los buenos y buenas lectoras son aquellos o aquellas que...

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	0	5	8,8
	1	32	56,1
	2	20	35,1
	Total	57	100,0

Fuente: Software SPSS25

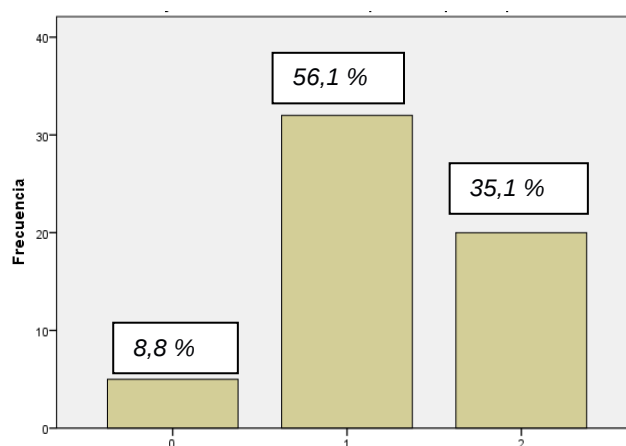


Figura 22. En la clase hay niños y niñas que leen bien y otros no tan bien. Tú crees que los buenos y buenas lectoras son aquellos o aquellas que...

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Leen rápido, pero no se dan cuenta de los errores.
- 1: Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen.
- 2: Leen rápido, entonan bien y se dan cuenta de los errores.

En la tabla N°22 y figura N°22 se demuestra que un gran número de estudiantes de sexto grado (56,1%) opinan que los buenos y buenas lectoras son aquellos o aquellas que leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen. Sin embargo, otro grupo (35,1%) utiliza la estrategia correcta, porque se manifiesta aquí que los buenos lectores son aquellos que leen rápido, pero que entonan bien y sobretodo se dan cuenta de los errores. Es decir, que detectan fallas, esto es una estrategia metacomprendensiva. Por el contrario, sólo un 8,8% piensa que los buenos lectores leen rápido, pero no se dan cuenta de los errores. Esto no es correcto, porque no le permite detectar las fallas en la lectura por ende no podrá corregirlas.

Tabla 23. Estrategia 14 después de la lectura

En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	4	7,0
	<i>1</i>	29	50,9
	<i>2</i>	24	42,1
	<i>Total</i>	57	100,0

Fuente: Software SPSS25

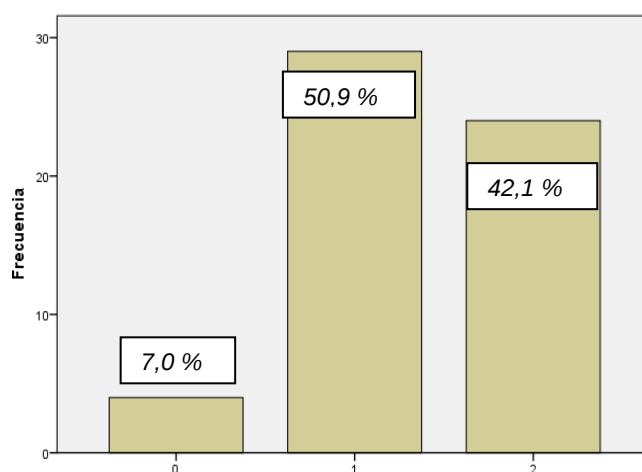


Figura 23. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Leer bien o mal no tiene mucha importancia.
 1: Todos y todas saben leer, pero algunos o algunas estudian más.
 2: Algunos o algunas estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender, porque leen mejor.

En la tabla N°23 y figura N°23 se puede evidenciar que el 50,9% de los y las estudiantes de sexto grado opinan que los estudiantes que obtienen mejores notas que otros es porque todos y todas saben leer, pero algunos o algunas estudian más. Sin embargo, el 42,1% de los y las estudiantes opina que esto se debe a que, algunos y algunas estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender, porque leen mejor. Esto es correcto, porque el logro de un buen proceso lector, los llevará a una buena comprensión y por tanto al éxito en los aprendizajes. Por el contrario, un grupo mínimo (7,0%) opina que leer bien o mal no tiene mucha importancia. No toma en cuenta lo relevante que es leer correctamente.

Tabla 24. Estrategia 20 durante la lectura

¿Quién crees que es más eficaz en la lectura?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	0	2	3,5
	1	17	29,8
	2	38	66,7
	Total	57	100,0

Fuente: Software SPSS25

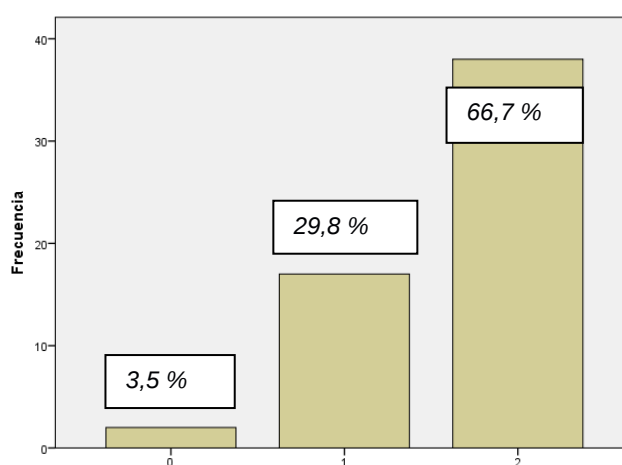


Figura 24. ¿Quién crees que es más eficaz en la lectura?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: El que sólo lee la parte que le gusta.
- 1: El que tiene más tiempo.
- 2: El que tiene un objetivo claro.

En la tabla N°24 y figura N°24 se muestra que dentro del grupo de los y las estudiantes de sexto grado, el 66,7% cree que, es más eficaz en la lectura, aquel que tiene un objetivo claro. Es un pensamiento razonable, esto lo lleva a tener un claro propósito en lo que lee. Sin embargo, existe otro grupo (29,8%) que opina que, es más eficaz en la lectura, aquel que tiene más tiempo para leer. Por el contrario, existe un grupo muy reducido (3,5%) que opina que es más eficaz en la lectura, aquel que sólo lee la parte que le gusta. Lo cual, no es una opinión objetiva, porque el leer sólo una parte no les va a permitir adquirir el sentido del todo en la comprensión.

Tabla 25. Estrategia 16 después de la lectura

<i>Al llevar a cabo una actividad de lectura...</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	4	7,0
	<i>1</i>	8	14,0
	<i>2</i>	45	78,9
	<i>Total</i>	57	100,0

Fuente: Software SPSS25

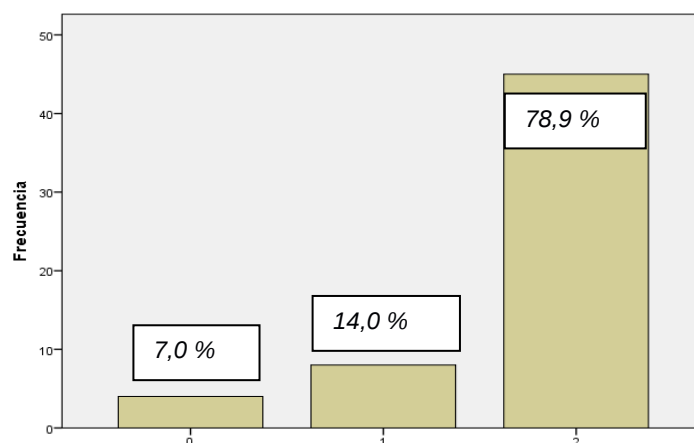


Figura 25. Al llevar a cabo una actividad de lectura...

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: No creo que después de leer sea útil ninguna evaluación.
 1: Creo que la evaluación está bien, pero la tiene que hacer una persona mayor.
 2: Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito.

En la tabla N°25 y figura N°25 se muestra que, la gran mayoría de los y las estudiantes de sexto grado (78,9%) opinan, al llevar a cabo una actividad de lectura creen que es útil evaluar si se ha comprendido lo que estaba escrito. Esto es considerable, porque al realizar esta acción metacomprendiva, los y las estudiantes van a reflexionar y van a detectar el proceso de su comprensión, si han tenido fallas o si sus estrategias han sido efectivas. Asimismo, la minoría (14,0%) piensa que la evaluación está bien, pero la tiene que hacer una persona mayor. Este grupo reducido aún percibe que una evaluación objetiva sólo se puede obtener por un adulto, mas no por ellos mismo. Finalmente, el 7,0% no cree que después de leer sea ya útil ninguna evaluación. En este mínimo grupo no considera necesario utilizar procesos metacomprendivos de evaluación.

Tabla 26. Estrategia 26 después de la lectura

<i>¿Cómo sabes que has entendido una lectura?</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>1</i>	<i>40</i>	<i>70,2</i>
	<i>2</i>	<i>17</i>	<i>29,8</i>
	<i>Total</i>	<i>57</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Software SPSS25

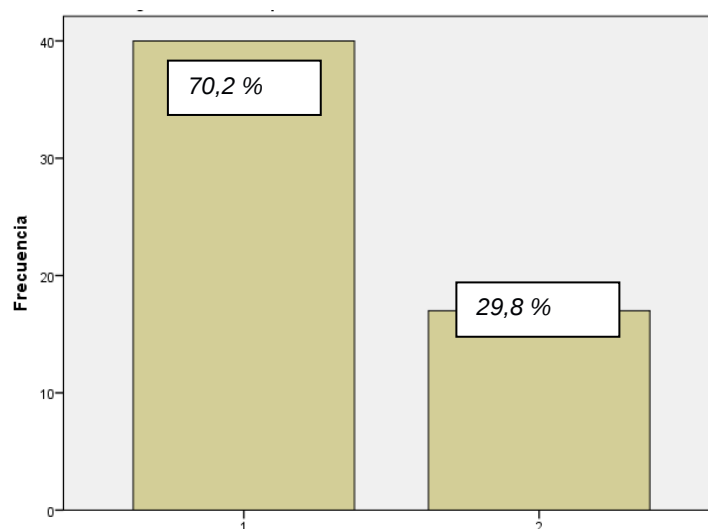


Figura 26. ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Cuando recuerdo ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia.
- 1: Cuando soy capaz de explicársela a un compañero o compañera con mis propias palabras.
- 2: Cuando soy capaz de resumir las ideas principales.

En la tabla N°26 y figura N°26 se muestra que la mayoría de los y las estudiantes de sexto grado (70,2%) no pueden detectar objetivamente la comprensión de una lectura, porque creen que lo han hecho cuando son capaces de explicársela a un compañero o compañera con sus propias palabras. Pero para poder explicar una lectura debe ser clara y entendible sin salirse de lo esencial que te brinda el texto, para ello, tiene que haber sido comprendida. Por el contrario, el 29, 8% de los y las estudiantes sí saben detectar cuando han entendido una lectura, porque pueden ser capaces de resumir las ideas principales.

Tabla 27. Estrategia 7 después de la lectura

<i>¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	<i>6</i>	<i>10,5</i>
	<i>1</i>	<i>10</i>	<i>17,5</i>
	<i>2</i>	<i>41</i>	<i>71,9</i>
	<i>Total</i>	<i>57</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Software SPSS25

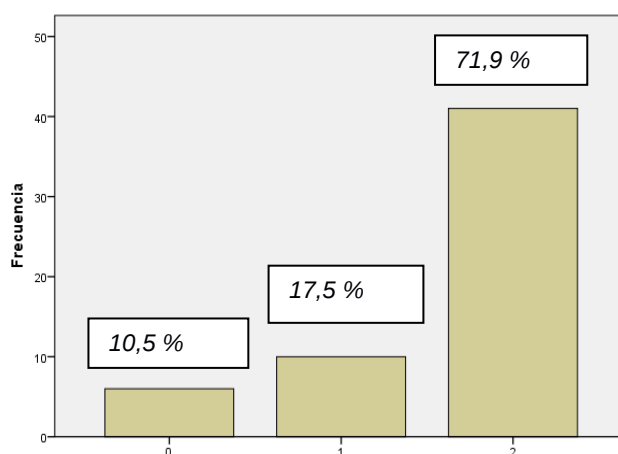


Figura 27. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Analizando las oraciones largas.
- 1: Recordando los detalles que se describen.
- 2: Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales.

La tabla N°27 y figura N°27 nos muestra que la mayoría de los y las estudiantes de sexto grado (71,9%) sí saben detectar las oraciones más importantes del texto, porque reconocen las oraciones que expresan las ideas principales. Por otro lado, el 17, 5% detectan las oraciones más importantes, recordando los detalles que se describen. Finalmente, un 10,5% lo hace analizando las oraciones más largas, perdiendo de vista lo más importante del texto.

Tabla 28. Estrategia 19 después de la lectura

<i>¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?</i>			
		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Válido</i>	<i>0</i>	9	15,8
	<i>1</i>	29	50,9
	<i>2</i>	19	33,3
	<i>Total</i>	57	100,0

Fuente: Software SPSS25

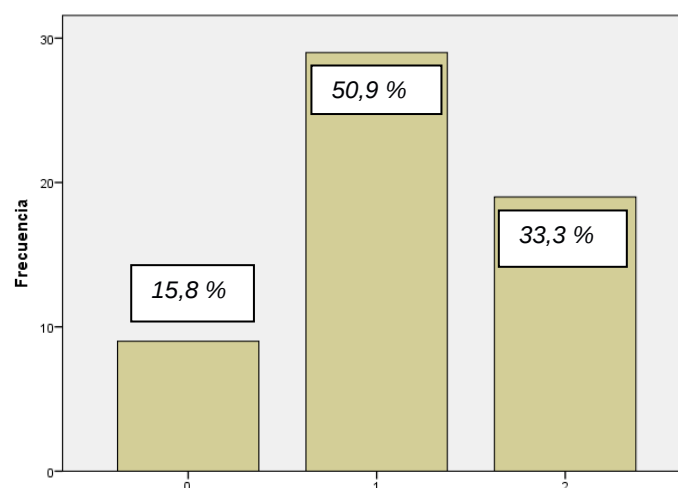


Figura 28. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?

Fuente: Software SPSS25

Leyenda:

- 0: Recordar los detalles de los que trata el texto.
- 1: Saber de qué trata el texto que he leído.
- 2: Poder resumir las ideas principales.

En la tabla N°28 y figura N°28 se demuestra que la mayoría de los y las estudiantes de sexto grado (50, 9%) aún no saben reconocer qué es lo más importante cuando se termina de leer un texto, porque consideran que, después de leer un texto se debe saber de qué trata. Sin embargo, un 33,3% considera que lo más importante después de leer un texto es, poder resumir las ideas principales. Lo cual demuestra que al aplicar aquello que ha comprendido lo puede reorganizar en un resumen. Por el contrario, un 15,8% de estudiantes solamente se limitan en recordar los detalles de lo que trata el texto. Sin tomar en cuenta lo principal de lo secundario.

4.2.4. Resumen estadístico según la estrategia más utilizada por cada dimensión

Atendiendo al objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación. Se explica y se demuestran los resultados mediante la sistematización como se detalla a continuación:

A. Objetivo general

El objetivo general de la presente investigación fue identificar las estrategias de metacompreensión lectora que utilizan con mayor incidencia los estudiantes del 6° grado de Educación Primaria de la I.E. Fe y Alegría 73 – Paita.

Al obtener los resultados de este objetivo que encierra la tesis, se explica que, las estrategias de metacompreensión lectora que utilizan con mayor incidencia los y las estudiantes de sexto grado, son aquellas que se encuentra en la primera dimensión que es la planificación obteniendo un peso máximo de 983 puntos, representado en un 44. 87%; considerando en segundo lugar las estrategias de supervisión, obteniendo un peso máximo de 635 puntos, representado en un 28, 98%. Finalmente, las estrategias que no se consideran mucho al momento de leer un texto son las de evaluación, obteniendo un peso máximo de 573 puntos, representado en un 26. 15%. Esto se demuestra en la siguiente sistematización:

Tabla 29. Estrategias metacompreensivas de la lectura

RESUMEN ESTADÍSTICO DE LAS DIMENSIONES DE LA METACOMPREENSIÓN				
	TOTAL	PLANIFICACIÓN	SUPERVISIÓN	EVALUACIÓN
Peso	2191	983	635	573
Porcentaje	100.00	44.87	28.98	26.15

Fuente: Software SPSS25

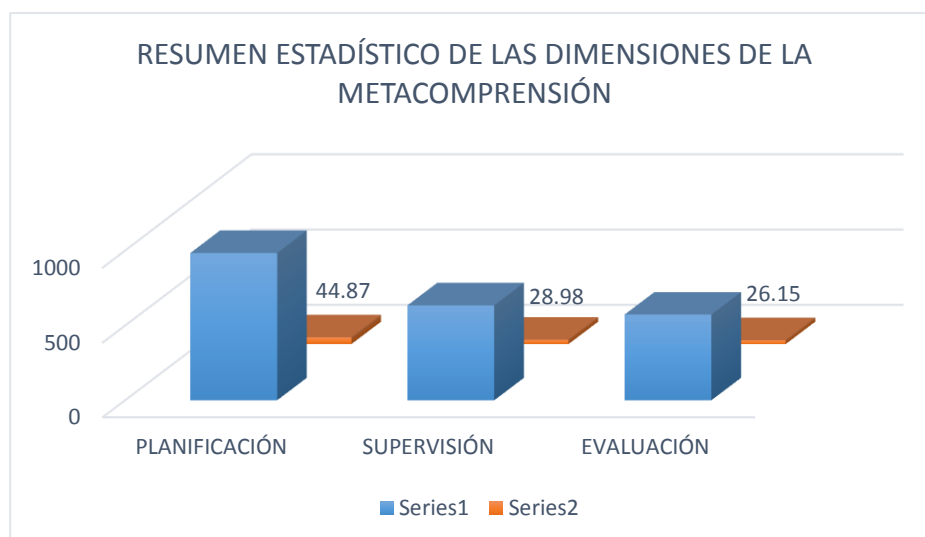


Figura 29. Estrategias metacomprendivas de la lectura

Fuente: Software SPSS25

B. Objetivos específicos

Dimensión 1: Estrategias de planificación

El objetivo de esta dimensión consiste en determinar las estrategias de planificación metacomprendiva que emplean con mayor incidencia los estudiantes de 6° grado.

A manera de resumen, en la tabla N°31 y figura N°31 se demuestra que la puntuación más alta es la obtenida en la pregunta 8 con un peso total de 107 puntos. Por tanto, la estrategia metacomprendiva más utilizada en esta dimensión por los y las estudiantes de sexto grado es aquella en la cual demuestra que la mejor manera de leer un texto antes de realizar un examen es despacio, comprendiéndolo y memorizándolo a la vez que repasan también las partes importantes del texto.

Esto se demuestra en la sistematización de la siguiente tabla y el gráfico. Explicando que, estos pesos o puntuación estadística se han obtenido multiplicando la frecuencia de cada pregunta por su valor respectivo y sumando cada uno de ellos, obteniendo así el peso total de cada pregunta.

Tabla 30. Frecuencia de estudiantes que utilizan estrategias de planificación

FRECUENCIA DE RESPUESTAS DE ENCUESTA													
valores	P1	P10	P25	P2	P3	P4	P8	P13	P27	P9	P15	P18	P28
0	18	2	2	4	6	23	2	16	10	4	12	2	19
1	11	46	10	29	33	16	3	24	23	9	22	23	10
2	28	9	45	24	18	18	52	17	24	44	23	32	28
Total	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57

Fuente: Software SPSS25

Tabla 31. Pesos o puntuación por cada pregunta

Estrategias de planificación metacomprendensiva													
PESOS POR PREGUNTA DE DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN													
valores	P1	P10	P25	P2	P3	P4	P8	P13	P27	P9	P15	P18	P28
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	11	46	10	29	33	16	3	24	23	9	22	23	10
2	56	18	90	48	36	36	104	34	48	88	46	64	56
Total	67	64	100	77	69	52	107	58	71	97	68	87	66

Fuente: Software SPSS25

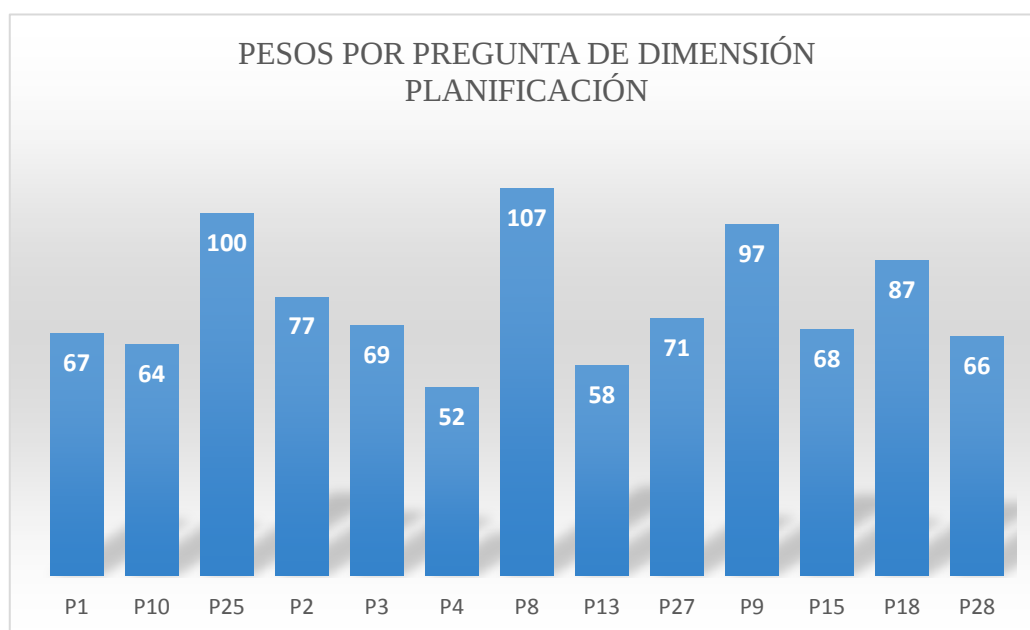


Figura 30. Pesos o puntuación por cada pregunta. Estrategias de planificación metacomprendensiva.

Fuente: Software SPSS25

Esto demuestra que en este caso se están utilizando las estrategias metacomprendensivas más adecuadas, porque al leer despacio se utilizan procesos cognitivos complejos como es el análisis y la memorización para comprender mejor, lo cual le permite al estudiante autorregular lo que está leyendo.

Dimensión 2: Estrategias de supervisión

El objetivo de la presente dimensión consiste en determinar las estrategias de supervisión metacomprendensiva que emplean con mayor incidencia los estudiantes de 6° grado.

La sistematización de las siguientes tablas N°32; N°33 y la figura N°33 nos demuestra que la puntuación más alta es la obtenida en la pregunta 11 con un peso de 96 puntos, lo cual demuestra que las estrategias metacomprendensivas usadas con mayor incidencia en esta

dimensión son aquellas en la cual los y las estudiantes, al momento de leer un texto difícil, lo hacen lenta y comprensivamente e incluso algunos prefieren leerlo varias veces.

Tabla 32. Frecuencia de estudiantes que utilizan estrategias de supervisión

FRECUENCIA DE RESPUESTAS DE ENCUESTA								
	P6	P17	P11	P21	P23	P12	P22	P24
0	4	15	5	0	9	5	4	4
1	15	18	8	56	11	18	33	26
2	38	24	44	1	37	34	20	27
TOTAL	57	57	57	57	57	57	57	57

Fuente: Software SPSS25

Tabla 33. Pesos o puntuación por cada pregunta

Estrategias de supervisión metacomprendensiva								
PESOS POR PREGUNTA DE LA DIMENSIÓN SUPERVISIÓN								
	P6	P17	P11	P21	P23	P12	P22	P24
0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	15	18	8	56	11	18	33	26
2	76	48	88	2	74	68	40	54
TOTAL	91	66	96	58	85	86	73	80

Fuente: Software SPSS25

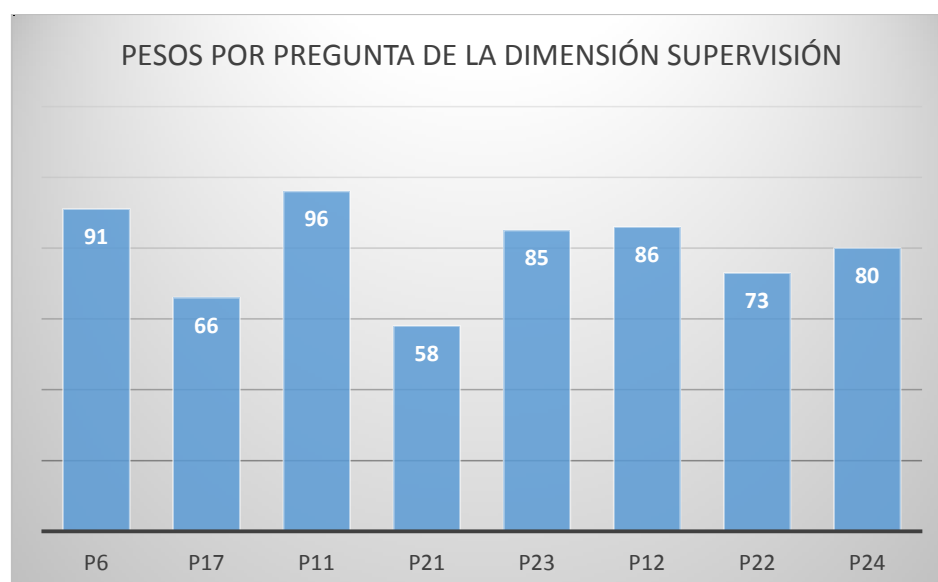


Figura 31. Pesos o puntuación por cada pregunta. Estrategias de supervisión metacomprendensiva

Fuente: Software SPSS25

Dimensión 3: Estrategias de evaluación

El objetivo de esta dimensión consiste en determinar las estrategias de evaluación metacomprendensiva que emplean con mayor incidencia los estudiantes de 6° grado.

En las siguientes tablas N°34; N°35 y la figura N°35 se demuestra que las estrategias metacomprendensivas de mayor incidencia que utilizan los y las estudiantes en esta dimensión son aquellas en la cual, al momento de llevar a cabo una actividad de lectura, se considera que es útil evaluar si se ha comprendido lo que estaba escrito. Esto se representa en la pregunta 16 obteniendo la puntuación más alta con un peso de 98 puntos.

Tabla 34. Frecuencia de estudiantes que utilizan estrategias de evaluación.

FRECUENCIA DE RESPUESTAS DE ENCUESTA							
	P5	P14	P20	P16	P26	P7	P19
0	5	4	2	4	0	6	9
1	32	29	17	8	40	10	29
2	20	24	38	45	17	41	19
TOTAL	57	57	57	57	57	57	57

Fuente: Software SPSS25

Tabla 35. Pesos o puntuación por cada pregunta.

Estrategias de evaluación metacomprendensiva							
PESOS POR PREGUNTA DE DIMENSIÓN EVALUACIÓN							
	P5	P14	P20	P16	P26	P7	P19
0	0	0	0	0	0	0	0
1	32	29	17	8	40	10	29
2	40	48	76	90	34	82	38
TOTAL	72	77	93	98	74	92	67

Fuente: Software SPSS25

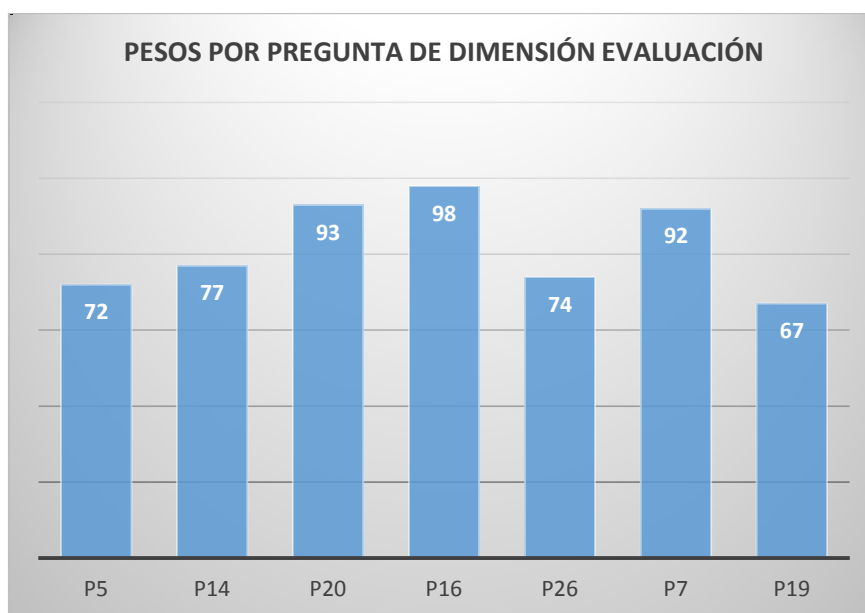


Figura 32. Pesos o puntuación por cada pregunta. Estrategias de evaluación metacomprendensiva.

Fuente: Software SPSS25

4.3. Discusión de los resultados de la investigación

La realidad educativa del Perú ha demostrado, a través de la historia y las evaluaciones censales, que el nivel de comprensión de los estudiantes está por debajo de los estándares nacionales e internacionales. Esta línea va en relación a lo que propugna Pinzás (2012) cuando se basa en los índices del INIDE (1977; 1978) menciona que, la investigación nacional sobre el nivel de comprensión y hábitos de lectura de los maestros y maestras del país coincide en describir que estos están por debajo de lo esperado, sugiriendo que es una característica relevante que se relaciona con el aprendizaje de la comprensión lectora que demuestran sus estudiantes.

Los resultados de la presente investigación intentan ser una pequeña contribución a la solución de uno de los más importantes problemas educativos del país, que es, la pobre comprensión de lectura que muestran nuestros estudiantes.

La aplicación del cuestionario ESCOLA (Escala de Conciencia Lectora) como instrumento elemental en la investigación ha permitido obtener información significativa y altamente científica de aquello que empíricamente se observa en los y las estudiantes de sexto grado de la I.E. Fe y Alegría 73 de Paita.

El análisis del contenido como técnica de investigación ha constituido un recurso imprescindible, ya que el conocimiento de estrategias metacomprendensivas que utilizan estos estudiantes requiere esencialmente del empleo de esta técnica investigativa y evaluativa.

Evidenciar las estrategias metacomprendivas que utilizan los y las estudiantes nos aporta, a la vez, una idea más clara y objetiva acerca del proceso lector y su autorregulación para llegar a la comprensión y transferencia del mismo.

En esta línea, los resultados obtenidos son muestra clara que la gran mayoría de los estudiantes sí utilizan estrategias metacomprendivas. Siendo así las de mayor incidencia aquellas en la cual, los y las estudiantes sí planifican al momento de leer un texto.

A continuación, se procederá a valorar y discutir los resultados observados:

Los resultados obtenidos en la presente investigación son una muestra de que el uso de estrategias metacomprendivas son un medio de reflexión que utiliza el o la estudiante sobre los propios procesos cognitivos, ya sean de manera consciente o intuitiva, lo cual autorregulan y mejoran el desempeño de su comprensión.

Asimismo, el desarrollo de estrategias metacomprendivas ayuda en el proceso de la comprensión de los diversos contenidos de las tareas escolares, por ello, son importantes para alcanzar el éxito escolar. Es decir, lo que se pretende es formar lectores expertos que reflexionen acerca de sus propios procesos cognitivos, aumentar su capacidad de autorregulación y aprender a aprender. Por tanto, que sean capaces de darse cuenta si la estrategia que están utilizando en la comprensión de aquello que leen es eficaz o es necesario buscar nuevos recursos para que la tarea resulte exitosa.

Para la presente investigación y como se ha venido trabajando desde el inicio se ha tenido en cuenta y se ha trabajado en función a responder a la problemática, el objetivo general, los objetivos específicos, la hipótesis, variable y las dimensiones.

Los resultados obtenidos en función al objetivo general y específicos que se propusieron, permite discutir lo que se presenta a continuación:

A. *Objetivo general*

El objetivo general responde al problema que se presenta en la investigación, en la cual, se pretende identificar las estrategias de metacomprensión lectora que utilizan con mayor incidencia los y las estudiantes de sexto grado. Respecto a ello, se encontró que la mayoría de los y las estudiantes utilizan con mayor incidencia las estrategias metacomprendivas de planificación, demostrando de esa manera que dichos estudiantes seleccionan estrategias y recursos apropiados para iniciar la lectura teniendo en cuenta sus conocimientos previos y su experiencia lectora, los cuales son necesarios, porque sobre ellos se construye e integra la nueva información; tal y como lo afirma Puente (2009) quien

siguiendo la línea de Schraw & Moshman (1995) manifiesta que planificar es coordinar las estrategias dirigidas específicamente hacia un objetivo y controlar los progresos realizados.

Asimismo, Puente (1991) considera que esta etapa implica anticipar las consecuencias de las propias acciones. Al relacionar así este aporte con los resultados obtenidos se puede decir que los estudiantes sí logran determinar los objetivos de la lectura., seleccionan las estrategias adecuadas con las cuales realizarán la lectura en función de los objetivos.

Los y las estudiantes no leen por leer, los estudios en esta investigación demuestran que tienen un propósito de lectura, amplían sus conocimientos y desarrollan nuevas estrategias de lectura cuando el texto es difícil de leer. Asimismo, se interesan por conocer aquello que pretende el profesor con respecto al objetivo, porque esto les ayuda a buscar las ideas importantes y medirse en la exigencia que demanda la lectura ya sea un texto sencillo o un texto que le sirva para hacer crecer sus conocimientos e incluso un texto que le sirva para prepararse para un examen.

Es considerable que la o el estudiante se anticipe a la lectura propiamente dicha, porque esto le ayudará a darse cuenta de los conocimientos previos que posee, organizados en su memoria y con los cuales puede aportar en gran medida en el desarrollo de la misma. Tal es así, que se logre una conexión directa entre lo consciente de aquello que conoce con la nueva información.

B. *Objetivos específicos*

Dentro de los objetivos específicos se ha podido comprobar, en la aplicación del instrumento, la importancia del uso de estrategias metacomprendivas en los y las estudiantes de sexto grado, puesto que, se logra observar en los resultados de las muestras, que las estrategias de planificación metacomprendiva que se emplean con mayor incidencia son aquellas en las cuales el estudiante lee despacio, comprendiendo y memorizando el texto. Este resultado se da en relación a los conocimientos que tiene el sujeto sobre la exigencia de la tarea y los conocimientos que ya posee acerca de la mejor manera de aprender un contenido teniendo en cuenta su organización y naturaleza (Alvarado, 2003).

Este aspecto con respecto a la exigencia de la tarea es importante, porque aumenta la conciencia del sujeto frente a diversas tareas cognitivas logrando así un desarrollo eficaz de sus actividades lectoras.

Se puede decir que, los resultados obtenidos logran coincidir con lo que manifiesta Puente (1991) en la cual señala que la categoría de un plan de acción debe concluir con una selección de procesos y estrategias que sean apropiados para el tipo de lectura que se desea

trabajar. Es decir, para seleccionar una estrategia es necesario tener un conocimiento previo sobre el tema y tener claros los objetivos que demanda la lectura, ya sea para leer por placer o para prepararse en una lectura previa a un examen. La estrategia debe estar adecuada a cualquier circunstancia que se presente.

Con respecto al segundo objetivo específico se logra demostrar en el instrumento aplicado a los estudiantes de sexto, que las estrategias metacomprendivas de mayor incidencia que se utilizan en la supervisión son aquellas en las que el estudiante, cuando se enfrenta a un texto difícil, lee lento y comprensivamente. Atendiendo a lo mencionado, Puente (2009) de acuerdo a la línea de Shraw (1994) explica que supervisar la lectura implica tener en cuenta y controlar las estrategias de acuerdo a los propósitos de la misma. Es decir, tener en cuenta, en este caso, la exigencia que demanda el hecho de leer un texto difícil para así poder detectar las fallas de lectura que no permiten su comprensión y poder tomar decisiones estratégicas para solucionar el problema.

Puente (1991) considera a la supervisión como el segundo proceso de la metacompreensión. Esta teoría coincide con los resultados de la investigación, puesto se muestra en ella que los y las estudiantes después de planificar, supervisan la lectura que están realizando. Esto es importante, porque comprueban aquello que se está o no comprendiendo, el desarrollo de la tarea y la efectividad de las estrategias utilizadas. Todo ello, permite que el lector se pregunte constantemente acerca de su progreso en la comprensión del texto por más difícil que este resulte.

En cuanto a la evaluación que es el tercer y último objetivo específico se demuestra que la mayoría de los y las estudiantes, al llevar a cabo una actividad de lectura, piensan que es útil evaluar si es que se ha comprendido aquello que estaba escrito. Estos resultados se consideran correctos puesto que coinciden con la teoría que postula Puente (1991) en la cual considera el proceso de evaluación como el balance final que debe hacer el lector, tanto del producto de la lectura en el sentido de tomar en cuenta cuánto ha comprendido, como del proceso que ha ido desarrollando en la efectividad de las estrategias utilizadas durante el proceso de la lectura para lograr dicha comprensión.

Por otro lado, si describimos de manera global los resultados de esta dimensión, se observa que las estrategias de evaluación metacomprendiva aún no son correctamente aplicadas por los estudiantes de sexto grado, porque se observan algunas fallas en el uso de estrategias dadas en la mayoría de dichos estudiantes, entre las cuales podemos mencionar que, algunos estudiantes aún no saben reconocer qué es lo más importante cuando se termina de leer un texto, porque consideran que, después de leerlo se debe saber de qué trata.

Por tanto, es ahí donde se debe incidir en la práctica del buen uso de estas estrategias debido a la importancia de su función en el proceso de la comprensión. Tal como postula Pinzás (2003) explicando que, el proceso de aprender a evaluar un texto y detectar sus inconsistencias con base en las propias expectativas y las demandas significa moverse hacia adelante y hacia atrás durante el proceso de la lectura. Es decir, la autoevaluación de un texto es una acción recurrente en la lectura de todo el texto, la cual debe ser aprendida con la práctica de estrategias para así detectar con objetividad que no se está comprendiendo aquello que se lee.

De no lograr la práctica de las estrategias evaluativas puede ocurrir que el lector encuentre dificultad para integrar lo nuevo con aquello que ya conoce, trayendo como consecuencia de ello que el estudiante deja de comprender lo que está leyendo o pierde el interés por la lectura.

Los datos obtenidos como resultados de la presente investigación permiten concluir este apartado enfatizando en la importancia de la práctica en el uso de estrategias metacomprendivas en la planificación, supervisión y evaluación; teniendo en cuenta que cada una de ellas se interrelacionan llegando a ser recurrentes en todo el proceso de la comprensión. Destacando así lo que postula Puente (1991) en la cual manifiesta que estos tres procesos no ocurren siempre en la secuencia presentada; sino que el pensamiento humano actúa avanzando hacia la meta y retornando hacia los conocimientos necesarios. Es decir, cada uno de estos tiene gran importancia, por lo que entre ellos se complementan y se dirigen a cumplir un solo objetivo que es lograr el propósito de la lectura que viene a ser la comprensión del texto. Guardando en sí una relación muy estrecha entre la metacompreensión y la comprensión.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Primera. Con relación al objetivo general de la investigación se concluye que se logró identificar las estrategias de metacompreensión lectora que utilizan con mayor incidencia los estudiantes del 6° grado de la IE Fe y Alegría N°73 – Paita. En esta línea, se logró comprobar que la mayoría de los estudiantes utilizan con mayor incidencia las estrategias de planificación metacompreensiva seguidas por las estrategias de supervisión metacompreensiva. Con estos resultados obtenidos, la hipótesis que se planteó en la matriz de consistencia queda probada, la cual indicaba que las estrategias de metacompreensión lectora que utilizan con mayor incidencia los estudiantes del 6° grado son las de planificación y supervisión. Por otro lado, se concluye que la estrategia que se utiliza menos en los estudiantes de sexto grado, corresponde a la de evaluación, porque aún no se logra aplicar correctamente debido a que no se tiene el conocimiento respectivo por parte de los docentes, lo cual trae como consecuencia la falta de orientación en la autoevaluación de aquello que se lee.

Segunda. Con referencia a la primera dimensión – planificación- se concluye que las estrategias de planificación que los y las estudiantes de sexto grado han utilizado con mayor incidencia, son aquellas que están relacionadas con sus conocimientos previos y la integración al nuevo conocimiento; la exigencia que demande la tarea o la lectura que realice leyéndola despacio y comprendiéndola, así como en relación al tipo de texto, contenido paratextual y la estructura que presente.

Tercera. Con respecto a la segunda dimensión –supervisión– se concluye que un buen porcentaje de estrategias utilizadas por los y las estudiantes, son aquellas en las cuales predicen las preguntas y revisan los temas pensando en ellas; leen lento y analizan el texto; releen las frases y las relacionan entre las anteriores y las posteriores; controlan las estrategias que utilizan y el mayor tiempo de concentración que demande la lectura; y revisan la introducción, el desarrollo y desenlace del texto. Todo este proceso los conduce a interesarse por autorregular aquello que van leyendo y, por ende, aprendiendo de lo que leen de acuerdo a su interés y la exigencia que les demande el texto.

Cuarta. Asimismo, las estrategias metacomprendivas que se utilizan con mayor incidencia en la tercera dimensión, la evaluación, son aquellas en las cuales permiten identificar que los y las estudiantes sí creen importante evaluar su lectura para darse cuenta de aquello que han comprendido, pero las pruebas, de acuerdo al puntaje total que arroja el instrumento, demuestran que aún no saben cómo utilizar esas estrategias. Asimismo, es importante saber que un gran porcentaje de los y las estudiantes tienen un objetivo claro con respecto a la lectura que realizan. Finalmente, saben identificar las oraciones que expresan las ideas principales; pero muy pocos logran resumir las ideas principales.

Recomendaciones

Primera. Se recomienda a la IE Fe y Alegría N° 73 promover e implementar talleres de capacitación y actualización a todos los docentes en el conocimiento y manejo de estrategias metacomprendivas que autorregulen y mejoren el desempeño de la comprensión de textos escritos para lograr con éxito el fortalecimiento de las competencias lectoras de los estudiantes, así como el desarrollo de los procesos metacognitivos relacionados con la comprensión de textos. De esta manera se propiciaría la toma de consciencia de que una correcta autorregulación de la lectura permite la comprensión lectora y el éxito del aprendizaje no solo del área de Comunicación, sino para el logro de los aprendizajes en todas las áreas.

Segunda. Los docentes deben ser conscientes de que la lectura es un proceso progresivo y que se da acorde con el desarrollo evolutivo de los estudiantes, por ello, deben promover, desde los primeros grados, la lectura reflexiva y la retroalimentación de aquello que se va aprendiendo, generando espacios para la reflexión y toma de consciencia de todo aquello que leen. Asimismo, se les recomienda a todos los docentes del área de Comunicación reforzar, a través de las actividades de aprendizaje, las estrategias de metacompreensión lectora en las tres dimensiones: planificación, supervisión y evaluación; enfatizando en esta última, debido a que los y las estudiantes aún no aplican satisfactoriamente este tipo de estrategias. Lograr, mediante la práctica de estrategias, que el o la estudiante se autoevalúe cuánto ha comprendido y el proceso que ha llevado a cabo para lograr la comprensión.

Tercera. Los padres y madres de familia deben asumir un mayor compromiso con la labor estudiantil de sus hijos e hijas, ya sea en la participación de los talleres que se les brinde para facilitar la práctica y el trabajo de estrategias de comprensión y metacompreensión que les permita lograr el hábito lector y la motivación para la lectura por placer tanto en ellos, ellas, como en sus hijos; asimismo, propiciar en casa, espacios en los que se comparta la experiencia de leer y autorregular su lectura.

Cuarta. Los estudiantes, con la guía de sus docentes, deberían crear círculos de inter aprendizaje en los que se estimule la motivación intrínseca por el placer de leer; así como talleres de lectura que les permita desarrollar su hábito reflexivo y autorregulador. Esta lectura puede ser de textos creados por otros autores, así como también, producida por ellos mismos; es decir, leen y comparten sus propias producciones a la vez que también planifican, regulan sus estrategias y evalúan sus producciones y el impacto que generó entre sus compañeros y compañeras.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, M. (2013). Motivación, estrategias de aprendizaje y metacompreensión lectora: Un estudio descriptivo en alumnos universitarios peruanos. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol. 7 N°1, 71-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386168>
- Alonso, J y Mateos, M.M. (1985) *Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación: Infancia y aprendizaje*. Madrid, España. Universidad Autónoma de Madrid.
- Alvarado, K. (2003) *Los procesos metacognitivos: La metacompreensión y la actividad de la lectura*. Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/447/44730204/>
- Alliende, F. (2002) *La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo..* Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello
- Anaya, D. (2003, 04 de agosto). *Efectos del resumen sobre la mejora de la metacompreensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico*. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_14.pdf
- Arenas, N., Párraga C., Erice X., Gantus V. y Acevedo A. (2004) *Comprensión de textos y resolución de problemas: Proyecto pedagógico con modalidad a distancia para terminalidad de estudios de EGB y Educación Polimodal EDITEP*. EDIUNC (Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo) Mendoza, Argentina.
- Bustos, J. (1996) *La construcción de textos en español*. Ediciones Universidad de Salamanca. España. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=OOudCaA94fIC&oi=fnd&pg=PA13&dq=BUSTOS,+J.+\(1996\)+La+construcci%C3%B3n+de+textos+en+espa%C3%B1ol.+Ediciones+Universidad+de+Salamanca.+&ots=MWymX43vew&sig=x8-5Zzi1DNyLw2CT1lomDCqiTo0#v=onepage&q=BUSTOS%2C%20J.%20\(1996\)%20La%20construcci%C3%B3n%20de%20textos%20en%20espa%C3%B1ol.%20Ediciones%20Universidad%20de%20Salamanca.&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=OOudCaA94fIC&oi=fnd&pg=PA13&dq=BUSTOS,+J.+(1996)+La+construcci%C3%B3n+de+textos+en+espa%C3%B1ol.+Ediciones+Universidad+de+Salamanca.+&ots=MWymX43vew&sig=x8-5Zzi1DNyLw2CT1lomDCqiTo0#v=onepage&q=BUSTOS%2C%20J.%20(1996)%20La%20construcci%C3%B3n%20de%20textos%20en%20espa%C3%B1ol.%20Ediciones%20Universidad%20de%20Salamanca.&f=false)

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, España. Paidós Ibérica.

Cassany, D. (2006) *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, España. Ediciones PAIDOS - IBÉRICA.

Cairney, T.H (2002) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, España. Ediciones Morata.

Espinosa, C. (1998). *Lectura y escritura: Teorías y promoción 60 actividades*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=A04gfM3VibIC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Lectura+y+escritura:+Teor%C3%ADas+y+promoci%C3%B3n+60+actividades.+&ots=2JjHZB0AHw&sig=07-Z-5oDmEwPP7ueM8ksw11A-DI#v=onepage&q=Lectura%20y%20escritura%3A%20Teor%C3%ADas%20y%20promoci%C3%B3n%2060%20actividades.&f=false>

Gómez, V. Y Zalba, E. (2003). *Comprensión de textos: Un modelo conceptual y procedimental*. Universidad Nacional de Cuyo. EDIUNC (Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo). Mendoza.

Gutiérrez, P. (2012). *Implementación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos(as) del sexto grado “B” de educación primaria de la I.E. Fe y Alegría N° 49 – Piura* (tesis de maestría). Universidad de Piura.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. 10. Madrid, España. Universidad Complutense de Madrid.

Masías, P. (2017). *Estrategias de lectura para la comprensión de textos en estudiantes de 4° grado de educación secundaria de la I.E. Fe y Alegría N° 49 Piura* (tesis de maestría). Universidad de Piura.

Mengual, E. (2017). *Metacompreensión e inteligencia emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5° y 6° de educación primaria* (tesis doctoral).

- Ministerio de Educación (2017). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes ECE 2016*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/presentacion-ECE-2016.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf
- Miramón, C. (2006) *Biblioteca de recursos electrónicos de humanidades – E- excellence. Para red de comunicaciones Internet*. España. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=G17T_9LpWxEC&oi=fnd&pg=PA26&dq=+MIRAM%C3%93N,+C.+\(2006\)+Biblioteca+de+recursos+electr%C3%B3nicos+de+humanidades+%E2%80%93+E-+excellence.+Para+red+de+comunicaciones+Internet+&ots=K2RTQB2z7b&sig=9SJLzFYtb9RIPyyTwPN8SdhhsrY#v=onepage&q=MIRAM%C3%93N%2C%20C.%20\(2006\)%20Biblioteca%20de%20recursos%20electr%C3%B3nicos%20de%20humanidades%20%E2%80%93%20excellence.%20Para%20red%20de%20comunicaciones%20Internet&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=G17T_9LpWxEC&oi=fnd&pg=PA26&dq=+MIRAM%C3%93N,+C.+(2006)+Biblioteca+de+recursos+electr%C3%B3nicos+de+humanidades+%E2%80%93+E-+excellence.+Para+red+de+comunicaciones+Internet+&ots=K2RTQB2z7b&sig=9SJLzFYtb9RIPyyTwPN8SdhhsrY#v=onepage&q=MIRAM%C3%93N%2C%20C.%20(2006)%20Biblioteca%20de%20recursos%20electr%C3%B3nicos%20de%20humanidades%20%E2%80%93%20excellence.%20Para%20red%20de%20comunicaciones%20Internet&f=false)
- Montanero, M. (2003, 05 de febrero). *Cómo evaluar la comprensión lectora: Alternativas y limitaciones*. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67998/00820053000175.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peronard, M. y colaboradores (1998) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.
- Peronard, M. (2009) *Metacognición: Mente y cerebro*. Boletín de filología, Tomo XLIV Número 2: 263– 275
- Pinzás, J. (2003) *Metacognición y lectura*. Lima, Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú – Fondo Editorial.
- Pinzás, J. (2012) *Leer Pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima, Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú – Fondo Editorial.

- Puente A. (1991) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid, España. Ediciones Pirámide.
- Puente, A., Jiménez V. y Alvarado Jesús (2009) *ESCOLA: Escala de la conciencia lectora*. Editorial EOS. Madrid, España., 13-21.
- Quaas C. & Crespo N. (2003). *¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacomprendivo de sus alumnos?*. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342003005400007&script=sci_arttext&tlng=pt
- Reyes, M. Y Barrero, N. (2004) *Estrategias de animación para la lectura: metacognición, audición y lenguaje*. Sevilla, España. Editorial Guadalmena.
- Rojas, M. (2012). *Comprensión lectora en alumnos de 6° grado de Instituciones Educativas Estatales del distrito del Callao* (tesis de pregrado). Universidad San Ignacio de Loyola., Lima, Perú.
- Solé, I. (1995). *Lectura y vida*. Revista Latinoamericana de lectura, 16 (3), 1-8. Recuperado de <https://elatelierdealadin.com/wp-content/uploads/2014/11/el-placer-de-leer-de-isabel-sale-i-gallart.pdf>
- Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Serie didáctica de la lengua y de la literatura. Editorial GRAÓ. Barcelona, España.
- Wong, F. (2011). *Estrategias de metacomprendión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Anexos

Anexo 1
Matriz de consistencia

“Estrategias de metacompreensión lectora en estudiantes del 6° grado de Educación Primaria de la I.E. Fe y Alegría 73 – Paita.”

Problema	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variable	Dimensiones	Técnica e instrumentos	Sujetos de estudio
¿Cuáles son las estrategias de metacompreensión lectora que utilizan con mayor incidencia los estudiantes del 6° grado de Educación Primaria de la IE Fe y Alegría 73– Paita?	Identificar las estrategias de metacompreensión lectora que utilizan con mayor incidencia los estudiantes del 6° grado de Educación Primaria de la I.E. Fe y Alegría 73 – Paita.	✓ Determinar las estrategias de planificación metacompreensiva que emplean con mayor incidencia los estudiantes de 6° grado. ✓ Determinar las estrategias de supervisión metacompreensiva que emplean con mayor incidencia los estudiantes de 6° grado. ✓ Determinar las estrategias de evaluación metacompreensiva que emplean con mayor incidencia los estudiantes de 6° grado.	Las estrategias de metacompreensión lectora que utilizan con mayor incidencia los estudiantes del 6° grado son las de planificación y supervisión.	Estrategias de metacompreensión lectora	• Estrategias de planificación. • Estrategias de supervisión. • Estrategias de evaluación.	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario ESCOLA	Estudiantes de 6° grado.

Anexo 02

Fichas de validación del cuestionario ESCOLA



UNIVERSIDAD DE PIURA
Facultad de Ciencias
de la Educación

FICHA DE VALIDACIÓN
DE INSTRUMENTO

I. INFORMACIÓN GENERAL

1.1 Nombres y apellidos del validador : Cecilia Lopez Baca
1.2 Cargo e institución donde labora : Docente. Universidad de Piura
1.3 Nombre del instrumento evaluado : Cuestionario ESCOLA (Escala de conciencia lectora)
1.4 Autora del instrumento : Aníbal Puente, Virginia Jiménez y Jesús María Alvarado

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	☐	☐	X	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en las variables y sus dimensiones.	☐	☐	X	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre si y con el concepto que miden.	☐	☐	X	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir las variables.	☐	☐	X	
• OBJETIVIDAD	Los ítems miden comportamientos y acciones observables.	☐	X	☐	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de las variables.	☐	☐	X	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	☐	☐	X	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	☐	X	☐	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	☐	X	☐	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	☐	☐	X	
CONTEO TOTAL		0	3	7	
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancalima

Coefficiente de validez : $\frac{A+B+C}{30} = 0.9$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

0.9= Validez muy buena

Piura, 26 de setiembre de 2018.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena



UNIVERSIDAD DE PIURA
Facultad de Ciencias
de la Educación

FICHA DE VALIDACIÓN
DE INSTRUMENTO

I. INFORMACIÓN GENERAL

1.1 Nombres y apellidos del validador : Luis Enrique Guzmán Trelles
1.2 Cargo e institución donde labora : Universidad de Piura
1.3 Nombre del instrumento evaluado : Escala de Conciencia Lectora
1.4 Autora del instrumento :

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	☐	☐	☒	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en las variables y sus dimensiones.	☐	☐	☒	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que miden.	☐	☐	☒	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir las variables.	☐	☐	☒	
• OBJETIVIDAD	Los ítems miden comportamientos y acciones observables.	☐	☐	☒	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de las variables.	☐	☐	☒	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	☐	☒	☐	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	☐	☐	☒	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	☐	☐	☒	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	☐	☐	☒	
CONTEO TOTAL		-	2	27	
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancalima

Coefficiente
de validez :

$$\frac{A + B + C}{30}$$

$$= \frac{29}{30} = 0,96$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

0,96 Validez muy buena.

Piura, noviembre de 2018.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Luis Enrique Guzmán T.
02867702

Anexo 03

Instrumento de evaluación

ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA 28A)

Nombre y apellidos: _____

Sexo: _____ **Edad actual:** _____

Fecha: _____

- ❖ A continuación, se presenta un conjunto de situaciones, algunas de las cuales son reales y otras inventadas. Piensa en estas situaciones y elige, marcando con un (X) una de las alternativas. Al imaginar las situaciones piensa que puede ser posible más de una alternativa. Elige aquella que te parezca más adecuada. Contesta a todas las preguntas.
1. Antes de comenzar a leer, ¿Qué haces para ayudarte durante la lectura?
 - a.- No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer.
 - b.- Tengo en cuenta la razón por la que empiezo a leer.
 - c.- Elijo un lugar confortable para leer.
 2. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?
 - a.- Ampliando los conocimientos por otros medios (Profesor, profesora, enciclopedias; etc.)
 - b.- Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura.
 - c.- Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica aunque no las entienda.
 3. Una vez leído un texto, ¿Qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?
 - a.- Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo.
 - b.- Me salto aquellas partes que no son importantes.
 - c.- No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante.
 - 4.- Si sabes lo que el profesor o la profesora quieren cuando manda una lectura...
 - a.- Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el profesor o la profesora.
 - b.- Me será más fácil buscar las ideas importantes.
 - c.- No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien.
 - 5.- En la clase hay niños y niñas que leen bien y otros no tan bien. Tú crees que los buenos y buenas lectoras son aquellos o aquellas que...
 - a.- Leen rápido, pero no se dan cuenta de los errores.
 - b.- Leen rápido, entonan bien y se dan cuenta de los errores.
 - c.- Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen.
 - 6.- Si tienes que preparar un examen y el profesor o la profesora te manda estudiar algunos temas. ¿Qué haces mientras los estudias?
 - a.- Leo con la televisión y/o con la música puesta.
 - b.- Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas.
 - c.- Imagino las preguntas que me hará y leo los temas pensando en ellas.

- 7.- ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?
- a.- Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales.
 - b.- Analizando las oraciones largas.
 - c.- Recordando los detalles que se describen.
- 8.- ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?
- a.- Leerlo tantas veces como me sea posible.
 - b.- Repasar las partes importantes del texto.
 - c.- Leerlo despacio, comprendiéndolo y memorizándolo.
- 9.- Si lees un libro sobre un tema interesante...
- a.- La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente.
 - b.- La lectura será más fácil, probablemente.
 - c.- La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente.
- 10.- Para conseguir leer mejor cada día, ¿Qué podrías hacer?
- a.- Leer libros con muchas ilustraciones.
 - b.- Leer más libros en mis ratos libres.
 - c.- Leer libros a otros y comentarlos con ellos.
- 11.- Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:
- a.-Leerlo más lentamente.
 - b.-Leerlo más veces.
 - c.- Leerlo lenta y comprensivamente.
- 12.- ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?
- a.- Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado.
 - b.- Me olvido de la frase y continúo leyendo.
 - c.- Releo la frase, así como las anteriores, y leo las posteriores, porque me ayuda a comprender el significado.
- 13.- ¿Qué haces cuando el profesor o la profesora te manda estudiar un texto para después realizar un examen?
- a.- Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles.
 - b.- Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles.
 - c.- Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes.
- 14.- En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...
- a.- Algunos o algunas estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender, porque leen mejor.
 - b.- Todos y todas saben leer, pero algunos o algunas estudian más.
 - c.- Leer bien o mal no tiene mucha importancia.
- 15.- Si tuvieras que ayudar a un compañero o compañera a mejorar la lectura, ¿Qué harías?
- a.- Recomendarle que lea todos los días.
 - b.- Leer con él o ella ayudándolo o ayudándola a comprender el texto.
 - c.- Leer juntos y comentar lo leído.

- 16.- Al llevar a cabo una actividad de lectura:
- a.- Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito.
 - b.- Creo que la evaluación está bien, pero la tiene que hacer una persona mayor.
 - c.- No creo que después de leer sea útil ninguna evaluación.
- 17.- Mientras estás leyendo, ¿Te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el autor o autora?
- a.- No, porque me desconcentro.
 - b.- Sí, porque me ayuda siempre a entender la lectura.
 - c.- A veces, ya que me ayuda a entender aspectos claros.
- 18.- ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?
- a.- Porque así lo exige la presentación del texto.
 - b.- Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior.
 - c.- Porque facilita la comprensión del texto.
- 19.- ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?
- a.- Saber de qué trata el texto que he leído.
 - b.- Recordar los detalles de los que trata el texto.
 - c.- Poder resumir las ideas principales.
- 20.- ¿Quién crees que es más eficaz en la lectura?
- a.- El que tiene un objetivo claro.
 - b.- El que tiene más tiempo.
 - c.- El que sólo lee la parte que le gusta.
- 21.- Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿Cómo lo realizas?
- a.- Practico mis habilidades de adivinador o adivinadora.
 - b.- Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar.
 - c.- Trato de descubrir alguna pista.
- 22.- Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿Qué haces?
- a.- Releo las palabras anteriores y leo las posteriores.
 - b.- Busco en un diccionario.
 - c.- Adivino el significado por la ortografía de la palabra.
- 23.- Crees que mientras lees un cuento o un libro de texto, ¿Ocurre lo mismo con tu pensamiento?
- a.- Sí, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee.
 - b.- No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro.
 - c.- No, el pensamiento es diferente, el cuento es más interesante.
- 24.- Mientras lees un texto, ¿Intentas descubrir las partes de que se compone (Introducción, desarrollo, desenlace)?
- a.- Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto.
 - b.- Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes.
 - c.- No creo que sea muy importante para recordar las ideas.

- 25.- Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿Qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?
- a.- Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden.
 - b.- Leer y empezar a actuar de inmediato.
 - c.- Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen.
- 26.- ¿Cómo sabes que has entendido bien una lectura?
- a.- Cuando soy capaz de explicársela a un compañero o compañera con mis propias palabras.
 - b.- Cuando recuerdo ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia.
 - c.- Cuando soy capaz de resumir las ideas principales.
- 27.- Cuando te preparas para un examen te parece importante...
- a.- Planificar el tiempo distribuyendo los temas.
 - b.- Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar.
 - c.- Leer los temas solamente el día anterior al examen.
- 28.- ¿Qué haces para seleccionar una lectura?
- a.- Me fijo en el título y el índice.
 - b.- Me fijo en las ilustraciones y la extensión.
 - c.- Me fijo sólo en la parte final y las conclusiones.

Anexo 04
Instrumento de evaluación

ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA 56)

A continuación, se presenta un conjunto de situaciones, algunas de las cuales son reales y otras inventadas. Piensa en estas situaciones y elige una de las alternativas, marcando con un (X). Al imaginar las situaciones piensa que puede ser posible más de una alternativa. Elige aquella que te parezca más adecuada. Contesta a todas las preguntas.

- 1.- Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos.
¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?
 - a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad.
 - b) Algunos son más difíciles de comprender que otros.
 - c) No importa la dificultad si se sabe leer.

- 2.- Antes de comenzar a leer, ¿Qué haces para ayudarte de la lectura?
 - a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer.
 - b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer.
 - c) Elijo un lugar confortable para leer

- 3.- Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?
 - a) Ampliando los conocimientos por otros medios (profesor/a, enciclopedias, etc.).
 - b) Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura.
 - c) Repitiendo las ideas del texto de manera mecánica, aunque no las entienda.

- 4.- Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...
 - a) Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta.
 - b) Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras.
 - c) Leen veloz y correctamente las palabras.

- 5.- Una vez leído un texto, ¿Qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?
- a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo.
 - b) Me salto aquellas partes que no son importantes.
 - c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante.
- 6.- Antes de empezar a leer un libro; ¿Crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?
- a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada.
 - b) El título y las ilustraciones son importantes para lectores más pequeños.
 - c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores.
- 7.- Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura...
- a) Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el/la profesor/a.
 - b) Me será más fácil buscar las ideas importantes.
 - c) No ayudará mucho ya que lo más importante es leer bien.
- 8.- En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...
- a) Leen rápido, pero no se dan cuenta de los errores.
 - b) Leen rápido, entienden bien y se dan cuenta de los errores.
 - c) Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen.
- 9.- Si tienes que preparar un examen y él/la profesor/a te manda a estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias?
- a) Leo con la televisión y/o con la música puesta.
 - b) Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas.
 - c) Imagino las preguntas que me hará y leo las lecciones pensando en ellas.
- 10.- Si conoces previamente el tema del que trata el texto...
- a) La comprensión será más fácil y rápida.
 - b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión.
 - c) Conocer el tema no ayudará nada.

- 11.- ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?
- a) reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales.
 - b) Analizando las oraciones largas.
 - c) Recordando los detalles que se describen.
- 12.- ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?
- a) Leerlo tantas veces como me sea posible.
 - b) Repasar las partes importantes del texto.
 - c) Leerlo despacio comprendiéndolo y memorizándolo.
- 13.- Si lees un libro sobre un tema interesante...
- a) La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente.
 - b) La lectura será más fácil, probablemente.
 - c) La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente.
- 14.- Para conseguir leer mejor cada día, ¿Qué podrías hacer?
- a) Leer libros con muchas ilustraciones.
 - b) Leer más libros en mis ratos libres.
 - c) Leer libros a otros y comentarlos con ellos.
- 15.- Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿Qué haces?
- a) Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo.
 - b) No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema.
 - c) Continúo leyendo para ver si se aclara el significado más adelante.
- 16.- Cuando lees un texto, ¿Qué haces para comprenderlo?
- a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes...
 - b) Lo leo varias veces para asegurarme de que lo he comprendido.
 - c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo.
- 17.- Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:
- a) Leerlo más lentamente.
 - b) Leerlo más veces.
 - c) Leerlo lenta y comprensivamente.

- 18.- ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?
- a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado.
 - b) Me olvido de la frase y continúo leyendo.
 - c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado.
- 19.- ¿Qué haces cuando él/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen?
- a) Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles.
 - b) Leo de la misma forma las partes fáciles o difíciles.
 - c) Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes.
- 20.- Si él/la profesor/a te dice que debes mejorar la lectura, ¿Qué puedes hacer para mejorarla?
- a) Esperar a que él/la profesor/a me diga lo que debo hacer.
 - b) Dedicar más tiempo a la lectura.
 - c) Darme cuenta de los errores y corregirlos.
- 21.- En la clase hay mejores estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a qué...
- a) Algunos/as estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender porque leen mejor.
 - b) Todos/as saben leer, pero algunos/as estudian más.
 - c) Leer bien o mal no tiene mucha importancia.
- 22.- Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿Qué harías?
- a) Leer las partes más importantes del texto.
 - b) Leer preferentemente las palabras largas y nuevas.
 - c) Leer hasta donde me permita el tiempo.
- 23.- ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?
- a) Leer libros cortos que usen palabras fáciles.
 - b) Pedir a otras personas que me corrijan cuando leo.
 - c) Dedicar tiempo a la lectura y tratar de comprender.

- 24.- Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿Cuál crees que puede ser la causa?
- a) El texto, que es muy difícil de leer.
 - b) El/la profesor/a que no me enseñó a leer bien.
 - c) La forma en que leo que no es la adecuada.
- 25.- Cuando lees un texto...
- a) Leo simplemente por leer.
 - b) Leo procurando comprender lo leído.
 - c) Leo para obtener información.
- 26.- Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...
- a) Leo sólo el primer párrafo.
 - b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda.
 - c) Leo el resumen (si es que lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos.
- 27.- ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?
- a) Normalmente no se puede saber.
 - b) Por las palabras y pistas del texto.
 - c) por lo que espero que me cuente el texto.
- 28.- Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿Qué haces?
- a) Leo sólo la primera parte.
 - b) Leo los títulos de los encabezamientos y el contenido general.
 - c) Leo todo muy deprisa.
- 29.- Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿Qué harías?
- a) Recomendarle que lea todos los días.
 - b) Leer con él/ella ayudándolo a comprender el texto.
 - c) Leer juntos y comentar lo leído.

- 30.- ¿Qué textos crees que son los más fáciles de leer?
- a) Los que son más cortos y tienen la letra más grande.
 - b) Los que su contenido me resulta familiar.
 - c) Los que están adaptados a mi nivel de comprensión.
- 31.- Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...
- a) Pedirle a una persona mayor que lo lea y me lo explique.
 - b) Volver a leerlo otra vez y si sigo sin entenderlo, dejarlo.
 - c) volver a leerlo y darme cuenta de por qué no lo entiendo.
- 32.- ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?
- a) Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que dice, con mis palabras.
 - b) Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes.
 - c) Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa.
- 33.- La mejor forma de empezar a leer un texto es...
- a) Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué trata.
 - b) Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo.
 - c) Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido.
- 34.- Al llevar a cabo una actividad de lectura:
- a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito.
 - b) Creo que la evaluación está bien, pero la tiene que hacer una persona mayor.
 - c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación.
- 35.- Mientras estás leyendo, ¿Te detienes a pensar que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a?
- a) No, porque me desconcentro.
 - b) Sí, porque me ayuda siempre a entender la lectura.
 - c) A veces, puesto que me ayuda a entender aspectos poco claros.

- 36.- ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?
- a) Porque así lo exige la presentación del texto.
 - b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior.
 - c) Porque facilita la comprensión del texto.
- 37.- ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?
- a) saber de qué trata el texto que he leído.
 - b) Recordar los detalles de los que trata el texto.
 - c) Poder resumir las ideas principales.
- 38.- ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?
- a) El que tiene un objetivo claro.
 - b) El que tiene más tiempo.
 - c) El que sólo lee la parte que le gusta.
- 39.- Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿Qué haces?
- a) Busco el significado en un diccionario.
 - b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto.
 - c) Me salto la palabra y sigo leyendo.
- 40.- ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar..., te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?
- a) Las estrategias sólo me ayudan a entender mejor.
 - b) Las estrategias sólo me ayudan a no perder el tiempo.
 - c) Las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas.
- 41.- Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿Cómo lo realizas?
- a) Practico mis habilidades de adivinador/a.
 - b) leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar.
 - c) Trato de descubrir alguna pista que me ayude.

- 42.- Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿Qué haces?
- a) Releo las palabras anteriores y leo las posteriores.
 - b) Busco en un diccionario.
 - c) Adivino el significado por la ortografía de la palabra.
- 43.- ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?
- a) Cuando me piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto.
 - b) Cuando tengo que explicar lo que opino de un personaje descrito.
 - c) Cuando tengo que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído.
- 44.- Si has oído alguna noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿Qué crees que ocurrirá con la lectura?
- a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia.
 - b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera leído.
 - c) No necesito leerla porque ya tengo la información.
- 45.- ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?
- a) Esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo.
 - b) Algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender.
 - c) Las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura.
- 46.- Crees que mientras lees una novela o un libro texto, ¿Ocurre lo mismo con tu pensamiento?
- a) Sí, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee.
 - b) No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro.
 - c) No, el pensamiento es diferente, la novela es más interesante.
- 47.- Mientras lees un texto, ¿Intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?
- a) Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto.
 - b) Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo sus componentes.
 - c) No creo que sea muy importante para recordar las ideas.

- 48.- Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...
- a) Leo primero el párrafo y lo complemento con las lecturas de las notas en los márgenes.
 - b) Vuelvo a leer todo el texto.
 - c) Leo sólo el párrafo más importante.
- 49.- ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?
- a) No es igual puesto que el libro de texto requiere mayor concentración.
 - b) No importa puesto que la actividad es la misma.
 - c) Algunas lecturas se pueden hacer con la TV encendida y/o música puesta.
- 50.- ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?
- a) Me la salto y sigo leyendo.
 - b) Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra.
 - c) La marco para preguntar más tarde a un/a compañero/a o al profesor/a.
- 51.- Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿Qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización de un examen?
- a) Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden.
 - b) Leer y empezar a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones.
 - c) Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen.
- 52.- Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿Cómo lo haces?
- a) Lo leo varias veces.
 - b) Utilizo marcadores y escribo notas en los márgenes mientras leo.
 - c) Hago un resumen en mi cuaderno después de leer.
- 53.- ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?
- a) Cuando soy capaz de explicársela a un/a compañero/a con mis propias palabras.
 - b) Cuando recuerdo ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia.
 - c) Cuando soy capaz de resumir las ideas principales.

- 54.- Cuando te preparas para un examen te parece importante...
- a) Planificar el tiempo distribuyendo el curso.
 - b) Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar.
 - c) Leer la materia solamente el día anterior al examen.
- 55.- ¿Qué haces para seleccionar una lectura?
- a) Me fijo en el título y la tabla de contenidos o índice.
 - b) Me fijo en las ilustraciones y la extensión del tema del texto.
 - c) Me fijo sólo en la parte final y las conclusiones.
- 56.- ¿Cuándo comprendes mejor un texto?
- a) Cuando lo leo en voz alta.
 - b) Cuando lo leo “para mí”.
 - c) Cuando lo oigo leer a otro.