

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en
alumnos de 5º de primaria de la I.E. 00500 del distrito de Soritor - 2018**

**Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación
con mención en Psicopedagogía**

AUTOR:

Ramiro Quintana Herrera

ASESOR:

Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez

Tarapoto - Perú

2019



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-Compartirigual 2.5 Perú](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/).

Vea una copia de esta licencia en
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN – TARAPOTO

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES**

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en
alumnos de 5° de primaria de la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018**

**Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación
con mención en Psicopedagogía**

AUTOR:

Ramiro Quintana Herrera

ASESOR:

Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez

Tarapoto - Perú

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN – TARAPOTO

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES**

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en
alumnos de 5° de primaria de la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018**

**Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación
con mención en Psicopedagogía**

AUTOR:

Ramiro Quintana Herrera

ASESOR:

Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez

Tarapoto - Perú

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN – TARAPOTO

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES**

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en
alumnos de 5° de primaria de la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018**

AUTOR

Ramiro Quintana Herrera

Sustentada y aprobada el 20 de setiembre del 2019, por los siguientes jurados:

.....
Dra. Dahpne Viena Oliveira

Presidente

.....
Lic. M.Sc. Pedro Zubiarte Montalván

Secretario

.....
Lic. M.Sc. Rossana Rocío Salvatierra Juro

Miembro

.....
Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez

Asesor

© Ramiro Quintana Herrera - 2019

Todos los derechos reservados

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN – TARAPOTO

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES**

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en
alumnos de 5° de primaria de la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018**

**El suscrito declara que el presente trabajo de tesis es original en su contenido y
en su forma.**

.....
Br. Ramiro Quintana Herrera
Ejecutor

.....
Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez
Asesor

Declaratoria de autenticidad

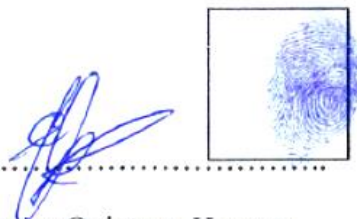
Ramiro Quintana Herrera, con DNI N° 00822908, egresado de la Escuela de Posgrado de la UNSM-T, Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación y Humanidades, Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, con mención en Psicopedagogía, autor de la tesis que lleva como título: **Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en alumnos de 5° de primaria de la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018.**

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis presentada es de mi autoría.
2. La redacción fue realizada respetando las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada, ni total ni parcialmente.
3. La tesis no ha sido autoplagada, porque no fue publicada anteriormente para obtener otro grado o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no fueron alterados, ni copiados, por tanto, deben considerarse como un aporte a la realidad investigada.

Si se demuestra que el trabajo cuenta con una falta grave, como el hecho de incluir datos fraudulentos o evidenciar indicios de plagio, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a las leyes del país y a la normatividad vigente de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto.

Tarapoto, 05 de Diciembre de 2019.

A handwritten signature in blue ink is positioned to the left of a square box containing a blue fingerprint. A horizontal dotted line is drawn across the page, passing through the bottom of the signature and the fingerprint box.

Ramiro Quintana Herrera

DNI N° 00822908

Formato de autorización NO EXCLUSIVA para la publicación de trabajos de investigación, conducentes a optar grados académicos y títulos profesionales en el Repositorio Digital de Tesis.

1. Datos del autor:

| | |
|----------------------|--|
| Apellidos y nombres: | QUINTANA HERRERA RAHURO |
| Código de alumno : | Teléfono: 957591733 |
| Correo electrónico : | quintanitaab@hotmail.com DNI: 00822908 |

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

2. Datos Académicos

| | |
|--------------|--------------------------------------|
| Facultad de: | EDUCACIÓN Y HUMANIDADES |
| Programa de: | MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN |

3. Tipo de trabajo de investigación

| | | | |
|------------------------------------|-----|--------------------------|-----|
| Tesis | (X) | Trabajo de investigación | () |
| Trabajo de suficiencia profesional | () | | |

4. Datos del Trabajo de investigación

| | |
|---------------------|--|
| Título: | ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE 5º DE PRIMARIA DE LA I.E. 00500 DEL DISTRITO DE SORITOR-2018 |
| Año de publicación: | |

5. Tipo de Acceso al documento

| | | | |
|-----------------------|-----|---------|-----|
| Acceso público * | (X) | Embargo | () |
| Acceso restringido ** | () | | |

Si el autor elige el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, una licencia **No Exclusiva**, para publicar, conservar y sin modificar su contenido, pueda convertirla a cualquier formato de fichero, medio o soporte, siempre con fines de seguridad, preservación y difusión en el Repositorio de Tesis Digital. Respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:

| |
|--|
| |
| |

6. Originalidad del archivo digital.

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.

7. Otorgamiento de una licencia *CREATIVE COMMONS*

Para investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia *Creative Commons*, con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Digital de Tesis, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12° del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI "**Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Repositorio Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA**".



.....
Firma del Autor

8. Para ser llenado en la Oficina de Repositorio Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso Abierto de la UNSM - T.

Fecha de recepción del documento:

30 / 12 / 2019




.....
Firma del Responsable de Repositorio
Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso
Abierto de la UNSM - T.

***Acceso abierto:** uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

** **Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.

Dedicatoria

A mi Padre Celestial por su continua guía, iluminando mi camino y fortaleciendo mi alma para superar las adversidades.

A mis padres: mi padre rogando desde el cielo, y mi madre apoyándome en esta vida, con su legado de humildad y cariño. Para mi ella es mi héroe de constancia y sacrificio después del Salvador mismo.

A mi esposa, Nelly Guzmán Pilco y a mis hijos: Andrew y Eugen, por su amor eterno y comprensivo que me instan a seguir alcanzando con humildad mis metas y expectativas profesionales.

Ramiro

Agradecimiento

A todos los docentes y administrativos de la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional de San Martín, por su invaluable apoyo, ideas y atención, a fin de que pueda culminar este trabajo de investigación.

A mi asesor de Tesis, Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez, quien me orientó en cada etapa del proceso del proyecto y quién me motivo a seguir adelante.

A la I.E. N° 00500 “Germán Rojas Vela” y en especial a los docentes del quinto grado A,B, C, D y E., por prestarme todas las facilidades del caso, a fin de aplicar los instrumentos de investigación.

Ramiro

Índice general

| | Pág. |
|--|------|
| Dedicatoria | vii |
| Agradecimiento | viii |
| Índice general | ix |
| Índice de tablas | x |
| Índice de gráficos | xiii |
| Índice de anexos | xv |
| Resumen | xvi |
| Abstract | xvii |
| Introducción | 01 |
| CAPÍTULO I: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA..... | 03 |
| 1.1 Antecedentes | 03 |
| 1.2 Bases Teóricas..... | 07 |
| 1.3 Definición de términos básicos..... | 27 |
| CAPÍTULO II: MATERIAL Y MÉTODOS..... | 29 |
| 2.1 Sistema de hipótesis..... | 29 |
| 2.2 Sistema de variables..... | 29 |
| 2.3 Tipo y nivel de investigación..... | 31 |
| 2.4 Diseño de investigación..... | 31 |
| 2.5 Población y muestra | 32 |
| 2.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos..... | 32 |
| 2.7 Técnicas de procesamiento y análisis de datos..... | 41 |
| CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN..... | 43 |
| 3.1 Resultados..... | 43 |
| 3.2 Discusión de resultados..... | 69 |
| CONCLUSIONES..... | 72 |
| RECOMENDACIONES..... | 73 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 74 |
| ANEXOS..... | 84 |

Índice de tablas

| | | Pág. |
|-----------|--|------|
| Tabla1: | Operacionalización de Variables..... | 30 |
| Tabla 2: | Muestra formada por alumnos del 5° Grado de I.E. 00500 año 2019. | 32 |
| Tabla 3: | Tareas según el tipo de proceso del PROLEC – R , 2007..... | 37 |
| Tabla 4: | Consistencia interna del PROLEC-R..... | 40 |
| Tabla 5: | Parámetros de correlación para la prueba de rho de Spearman..... | 42 |
| Tabla 6: | Nivel de Comprensión lectora según sexo, en los alumnos del 5° grado del nivel primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela, Soritor, 2019..... | 43 |
| Tabla 7: | Estrategias metacognitivas de los estudiantes de 5° grado del nivel primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela, Soritor, 2019..... | 44 |
| Tabla 8: | Estrategias metacognitivas a nivel del proceso de planificación según sexo de los estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela, Soritor, 2019..... | 45 |
| Tabla 9: | Estrategias metacognitivas a nivel del proceso de supervisión según sexo de los estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela, Soritor, 2019..... | 46 |
| Tabla 10: | Estrategias metacognitivas a nivel del proceso de Evaluación según sexo de los estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela, Soritor, 2019..... | 47 |
| Tabla11: | Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Planificación-Persona); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela..... | 48 |
| Tabla12: | Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Planificación-Tarea); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela..... | 49 |
| Tabla13: | Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Planificación-Tarea); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela..... | 50 |

| | | |
|-----------|--|----|
| Tabla14: | Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Supervisión-persona); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela..... | 51 |
| Tabla15: | Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Supervisión-Tarea); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela..... | 52 |
| Tabla16: | Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Supervisión-Texto); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela..... | 53 |
| Tabla17: | Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Evaluación-Persona); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela..... | 54 |
| Tabla18: | Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Evaluación-Tarea); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela..... | 55 |
| Tabla19: | Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Evaluación-Texto); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela..... | 56 |
| Tabla 20: | Determinación de la técnica de análisis factorial para ESCOLA..... | 57 |
| Tabla 21: | Tabla de comunalidades del análisis factorial del ESCOLA..... | 58 |
| Tabla 22: | Varianza total explicada del análisis factorial del ESCOLA..... | 59 |
| Tabla 23: | Matriz de componente rotado del análisis factorial de la prueba del ESCOLA..... | 61 |
| Tabla 24: | Determinación de la técnica de análisis factorial para el PROLEC R aplicada a los estudiantes de 5° de Primaria de la I.E. N° 00500..... | 62 |
| Tabla 25: | Tabla de comunalidades del análisis factorial del PROLEC R..... | 63 |
| Tabla 26: | Varianza total explicada del análisis factorial del PROLEC R..... | 64 |
| Tabla 27 | Matriz de componente rotado del análisis factorial de la prueba del PROLEC R..... | 66 |
| Tabla 28 | Procesos de estrategias metacognitivas según, el nivel de comprensión lectora, en los alumnos del 5° grado del nivel primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela, Soritor, 2019..... | 67 |

| | | |
|----------|--|----|
| Tabla29 | Relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de Primaria de la I.E. 00500 de Soritor, año 2019..... | 68 |
| Tabla 30 | Relación entre las dimensiones de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes del 5 ^a grado de Primaria de la I.E. 00500 de Soritor, año 2019..... | 68 |

Índice de gráficos

| | | Pág. |
|-------------|--|------|
| Gráfico 1: | Nivel de comprensión lectora, según sexo en los alumnos del 5° grado. (Fuente Tabla 6)..... | 43 |
| Gráfico 2: | Estrategias metacognitivas de los estudiantes de 5° grado de primaria. (Fuente Tabla 7)..... | 44 |
| Gráfico 3: | Estrategias metacognitivas a nivel del proceso de planificación según sexo (Fuente Tabla 8)..... | 45 |
| Gráfico 4: | Estrategias metacognitivas a nivel del proceso de supervisión según sexo (Fuente Tabla 9)..... | 46 |
| Gráfico 5: | Estrategias metacognitivas a nivel del proceso de Evaluación según sexo (Fuente Tabla10)..... | 47 |
| Gráfico 6: | Estrategias metacognitivas en relación Planificación-Persona; según sexo (Fuente Tabla 11)..... | 48 |
| Gráfico 7: | Estrategias metacognitivas en relación Planificación-Tarea; según sexo. (Fuente Tabla 12)..... | 49 |
| Gráfico 8: | Estrategias metacognitivas en relación Planificación-Texto; según sexo. (Fuente Tabla 13)..... | 50 |
| Gráfico 9: | Estrategias metacognitivas en relación Supervisión-persona; según sexo. (Fuente tabla 14)..... | 51 |
| Gráfico 10: | Estrategias metacognitivas en relación Supervisión-Tarea; según sexo. (Fuente Tabla15)..... | 52 |
| Gráfico 11: | Estrategias metacognitivas en relación Supervisión-Texto; según sexo (Fuente Tabla 16)..... | 53 |
| Gráfico 12: | Estrategias metacognitivas en relación Evaluación-Persona; según sexo (Fuente: Tabla17)..... | 54 |
| Gráfico 13: | Estrategias metacognitivas en relación Evaluación-Tarea; según sexo. (Fuente: Tabla 18)..... | 55 |
| Gráfico 14: | Estrategias metacognitivas en relación Evaluación-Texto; según sexo. (Fuente Tabla19)..... | 56 |
| Gráfico 15: | Grafico de sedimentación por componentes de Varianza total explicada (ESCOLA)..... | 60 |

| | | |
|-------------|--|----|
| Gráfico 16: | Gráfico de sedimentación por componentes de Varianza total explicada del PROLEC R..... | 65 |
| Gráfico 17: | Estudiantes de quinto grado desarrollando los instrumentos de investigación..... | 99 |
| Gráfico 18: | Estudiantes de quinto grado desarrollando los instrumentos de investigación..... | 99 |

Índice de anexos

| | Pág. |
|---|------|
| Anexo 1: Escala de conciencia lectora (ESCOLA 28A)..... | 85 |
| Anexo 2: Batería de evaluación de los procesos lectores (PROLEC-R)..... | 90 |
| Anexo 3: Carta del consentimiento informado para participar en la investigación..... | 97 |
| Anexo 4: Constancia de ejecución del Proyecto de Investigación en I.E N° 00500..... | 98 |
| Anexo 5: Evidencia fotográfica de la aplicación de los instrumentos de investigación..... | 99 |
| Anexo 6: Matriz de consistencia..... | 100 |

Resumen

En la actualidad, la sociedad organizada, tiene individuos incapaces de procesar eficazmente la información que usan a diario, por la carencia de estrategias autorreguladoras de lectura. En ese marco, este trabajo de investigación se propuso determinar la relación existente entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes del 5° de primaria en la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018. Había la necesidad de caracterizar la comprensión lectora a nivel semántico y las estrategias metacognitivas a nivel de planificación, supervisión y evaluación. La investigación fue la básica, a un nivel descriptivo y tuvo el diseño transeccional correlacional. Se tomó la información en un “solo momento, en un tiempo único”. Se aplicó dos instrumentos: la escala de conciencia lectora (ESCOLA-28A) y la batería de evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC – R, a una muestra de 100 escolares. Se analizó y discutió los resultados, vinculándose primero, con el problema y los objetivos formulados, y segundo con el marco teórico, llegando a determinar que el nivel del manejo de las estrategias metacognitivas si se relaciona con su capacidad para comprender mejor los textos. Se ha encontrado que, niños con mejores estrategias autorreguladas han tenido un mejor desempeño lector.

Palabras Clave: Comprensión lectora, Estrategias metacognitivas, Estrategias de aprendizaje, Lectura autorregulada

Abstract

At present, organized society has individuals incapable of effectively processing the information they use on a daily basis, due to the lack of self-regulatory reading strategies. Within this framework, this research work aimed to determine the relationship between metacognitive strategies and reading comprehension in students of the 5th grade of primary school at I.E. 00500 of the district of Soritor - 2018. There was a need to characterize reading comprehension at the semantic level and metacognitive strategies at the planning, monitoring, and evaluation levels. The research was basic, at a descriptive level and had transectional correlational design. The information was taken in a "single moment, in a single time". Two instruments were applied: the reading consciousness scale (ESCOLA-28A) and the Revised Reading Processes evaluation battery (PROLEC-R) to a sample of 100 schoolchildren. The results were analyzed and discussed, linking first with the problem and the formulated objectives, and second with the theoretical framework, coming to determine that the level of management of the metacognitive strategies is related to their ability to better understand the texts. It has been found that children with better self-regulated strategies have had a better reading performance.

Keywords: Reading comprehension, Metacognitive strategies, Learning strategies, Self-regulated reading.



Introducción

El Perú ha exhibido pobres resultados en su desempeño lector, tanto en las pruebas internas como en las externas, según la OCDE (2016), en la prueba PISA 2015 se ubicaba a 27 y 61 puntos, por debajo de los logros de Colombia y Chile, respectivamente (p. 01). A nivel interno, la reciente Evaluación Censal de estudiantes (ECE 2018), explicó que 34,8% de estudiantes del 4° grado de primaria se hallan en nivel satisfactorio. En San Martín, el 27,6% de alumnos de cuarto grado logró un nivel satisfactorio en la prueba ECE 2018, (MED, 2019, p. 05). Para el distrito de Soritor, el informe del MED (2019), el 39,5% de estudiantes, usaban de modo satisfactorio sus habilidades lectoras. En la I.E 00500, la cifra ascendió a 47 de cada 100 alumnos en nivel satisfactorio.

Las causas del problema del bajo desempeño lector fueron varias. La primera señala de que no hay una planificación de la lectura, que incluya el rol del lector antes, durante y después de la lectura. En segundo lugar, los padres apoyaban en forma escasa e insuficiente. En tercer lugar, el entorno del estudiante, también lo integraban personas con poca predilección por la lectura. Es raro ver a docentes y directivos leyendo libros de corte pedagógico o científico. Finalmente, la causa más importante, el estudiante no empleó estrategias que construya un proceso auto reflexivo y regulado. Los efectos de dicha situación problemática, es que habrá generaciones de ciudadanos con bajos rendimientos académicos, que no acceden a las oportunidades estudiantiles o laborales.

Por esta razón, se elaboró y ejecutó el proyecto: “Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en alumnos de 5° de primaria de la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018, y cuyo problema buscaba saber ¿Qué relación existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes del 5° de primaria en la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018? La ejecución es muy importante, ya que los resultados, motivarán a los docentes a implementar programas de desarrollo de estrategias, haciendo que sus estudiantes lean con mayor eficacia y eleven su nivel de desempeño académico en las diferentes áreas curriculares. La hipótesis explicó que las estrategias metacognitivas si se relacionan significativamente con la comprensión lectora en este grupo de escolares.

El propósito principal u objetivo general fue determinar la relación existente entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de la muestra de estudio. Con la finalidad de lograr este objetivo mayor, se tuvo que caracterizar primero a

las variables de comprensión lectora y las estrategias metacognitivas, luego se tenía que relacionarlas entre ellas a nivel semántico en el caso de la primera variable, y a nivel de planificación, supervisión y evaluación, en el caso de la segunda variable.

La investigación fue básica, porque pretendió enriquecer el conocimiento, se hizo a un nivel descriptivo y tuvo el diseño transeccional correlacional. Se tomó la información en un “solo momento, en un tiempo único”. Se aplicó dos instrumentos: la escala de conciencia lectora (ESCOLA- 28A) y la batería de evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC – R, a una muestra de 100 escolares. El informe final de este proyecto, tiene una estructura redactada en las siguientes secciones o capítulos:

El Capítulo I: “Revisión Bibliográfica” incluye los antecedentes del estudio y recogió los fundamentos teóricos actuales relacionados con la variable de comprensión lectora de los niños en primaria en las instituciones educativas de gestión pública. Se describió y analizó las aproximaciones conceptuales y las distintas propuestas sobre la lectura, sus variables, enfoques, modelos y etapas, que han llevado a comprender mejor el tema del proceso lector. Además, incluye los variados elementos teóricos relacionados con la variable metacognitiva: su evolución histórica, clases, variables y estrategias pedagógicas, que permiten su uso en las aulas del nivel primario, a fin de mejorar la lectura.

Luego, en el Capítulo II: “Materiales y Métodos”, se resaltó el sistema de hipótesis, sus variables y la tipología de la investigación: tipo, nivel y diseño el diseño de la investigación. Registra la muestra de investigación seleccionada, las técnicas e instrumentos usados a fin de obtener la información y cómo estos datos fueron procesados y analizados mediante recursos y paquetes tecnológicos y estadísticos.

Por último, en el Capítulo III: “Resultados y Discusión”, se incluyen los resultados obtenidos mediante el procesamiento de los datos, donde se usó el software estadístico: el SPSS 24, Mintab 18, y Excel 2016. La información se acompaña con tablas y gráficos, que cumplen la normativa APA. Finalmente, se incluye la discusión de los resultados para contrastarlos con los fundamentos teóricos recientes.

Se espera que el presente trabajo de investigación, resulte ser una motivación, con el fin de realizar estudios de mayor complejidad, respecto al tema tratado.

CAPÍTULO I

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

1.1 Antecedentes

A nivel internacional.

Vásquez (2016), en su tesis “Comprensión Lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de 5° de Primaria” realizada para optar el Grado de Doctora en la Universidad Complutense. Ella ha observado que los alumnos de la muestra de su estudio no solamente conocen las estrategias lectoras metacognitivas, sino que también las usan. Por ello, tienen un promedio algo mayor, que la media del instrumento estandarizado (p.455).

Rosas (2011) en su tesis “Nivel de Comprensión lectora en egresados de Educación Secundaria” para optar el título de Licenciada en Educación”, en la Universidad Veracruzana; concluye que la comprensión lectora de la mayoría de sus estudiantes de la muestra se ha visto afectada por las confusiones que presentaba su redacción escrita. Explica que esta ocurrencia se debe, al excesivo tiempo que dedican los alumnos a las nuevas tecnologías (Tablets, celulares inteligentes, etc.), que los alejan de una práctica constante de la comunicación escrita (p.103).

Hernández (2007) en su estudio “estrategias de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado, del nivel primario” para optar el grado de Licenciada, en la Universidad San Carlos de Guatemala. Ella ha notado que, si la lectura se basa en vivencias cercanas a su contexto y el texto tiene un vocabulario básico, eso lo ayudará a comprender mejor lo que lee y mejorará su rendimiento escolar (p.56).

Pérez (2004) en su estudio “Uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de 4° grado de Educación Básica” para optar el grado académico de Licenciado en Educación en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. La autora ha advertido que, a menor uso de estrategias lectoras, mayor es la dificultad para comprender las ideas de un texto (p.56).

A nivel nacional.

Bustamante (2014) en la tesis “Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del Centro Educativo Particular” para optar el grado de Magister en Educación en la Universidad Privada Antenor Orrego”. La autora ha concluido que sus resultados del post test son mejores que lo registrado en el pre test, o sea, antes de que se haya hecho la intervención. Por tanto, las estrategias usadas fueron eficaces, y permitieron tener mejores desempeños a los estudiantes (p. 64).

Carmen (2013) en su tesis “Implementación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos (as) del sexto grado” realizada para optar el grado de Magister en Educación en la Universidad de Piura. La investigadora ha notado que hubo avances destacables, porque al momento de elaborar y aplicar las estrategias participativas, se tuvo en cuenta las prácticas sociales y culturales de los niños y niñas (p. 97).

Aliaga (2012), en su tesis “Comprensión Lectora y Rendimiento Académico en Comunicación de alumnos del segundo grado de una Institución Educativa de Ventanilla” a fin de optar el Grado de Magister en la Universidad San Ignacio de Loyola. Esta investigadora, ha logrado demostrar la relación entre la comprensión lectora y su desempeño académico, en los estudiantes de un distrito del Callao, explicando que los estudiantes de la muestra tienen buen desempeño académico, gracias a su buen nivel de comprensión lectora (p. 59).

Cubas (2007) en su estudio “Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria” para optar el título de Licenciada en Psicología, en la Pontificia Universidad Católica del Perú. La autora ha observado que no existe relación significativa entre el nivel de comprensión lectora y sus actitudes manifestadas, explicando que el bajo rendimiento de los estudiantes se debe a otras variables o factores (p. 60).

A nivel local.

Se considera las investigaciones que se hicieron en la región San Martín o en la zona del Valle del Alto Mayo. En este sentido, se encontraron los siguientes estudios, relacionados con las variables de la presente investigación:

Mocarro (2016) en su trabajo de investigación “La velocidad lectora y su relación con la comprensión lectora en los estudiantes del 2do Grado de educación primaria de la I.E. "José Carlos Mariátegui" Sector Rupacucha - Rioja, 2014”, para optar el título de Licenciado de Educación en la Universidad Nacional San Martín. La autora ha notado que en el estudio se muestra una considerable relación entre las variables de la velocidad lectora y la comprensión lectora, evidenciada en los valores obtenidos en el registro del coeficiente de correlación de Pearson, valorado en 0,715 (p. 97).

Rimay & Ruíz (2014) en su tesis “Influencia del material didáctico Explosión Box en la comprensión lectora (niveles: literal, inferencial y crítico) de los estudiantes del 3er grado A nivel secundaria de la I.E. Tarapoto – 2013” a fin de optar el título de Licenciadas en la Universidad Nacional de San Martín, observando que el material didáctico Explosión Box es eficaz para mejorar los niveles de la comprensión lectora en los estudiantes del 3er A nivel Secundaria de la Institución Educativa Tarapoto (p. 100).

Chuquibala (2012) en estudio “Conciencia fonológica y su relación con la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de educación primaria en la Institución Educativa N° 00021 "Ricardo Palma" de Pueblo Libre - Moyobamba, 2011”. La autora ha notado que los sonidos de las palabras y fonemas se relacionan directamente, explicando que a mayor conciencia fonológica mayor dominio de los procesos lectores (p. 55).

En cada etapa de su vida, las personas requieren constantemente usar sus habilidades lectoras, para procesar la cuantiosa y renovada información. Pinzás (2006), define a la comprensión lectora como “un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo” (p. 17). En ocasiones, el lector no tiene un proceso eficiente, productivo y autorregulado; de hecho, Cassany, Luna, & Sanz (1998) advierten que hay “personas que a pesar de haber aprendido a leer y escribir no saben ni pueden utilizar estas habilidades para defenderse en la vida” (p. 194).

El fenómeno de los deficientes procesos lectores, están presente a nivel mundial. Los países con pobres niveles en desempeños lectores estudiantiles involucran al Líbano (Asia) y Kosovo (Europa), en último lugar con 347 puntos. A su vez, Argelia (África) es penúltimo con 350 puntos. A nivel latinoamericano, la República Dominicana figura a la zaga en comprensión lectora, con 358 puntos. Todos se hallan muy lejos del país más exitoso:

Singapur, con 535 puntos, indicando que sus estudiantes comprenden lo que leen en un nivel de excelencia (OCDE, 2016)

En el Perú, los resultados de la OCDE (2016), muestran que ocupa el último lugar en Sudamérica con 398 puntos, y en comparación con países vecinos, se halla a 27 y 61 puntos, por debajo de los logros de Colombia y Chile, respectivamente. A nivel regional, en San Martín, cerca de 38 alumnos de segundo grado logró un nivel satisfactorio en la prueba ECE 2016, de las cuales el sexo femenino tiene mejores resultados. Todavía más de la mitad, se hallan en proceso o en inicio (MED, 2017).

A nivel local, el informe MED (2017), indica que en año 2016 en el distrito de Soritor, 44 de cada 100 estudiantes, usan de modo satisfactorio sus habilidades lectoras. Este mismo estudio, señala que en la Institución Educativa N° 00500 “German Rojas Vela” de Soritor evidencia que 47 de cada 100 alumnos tienen un desempeño lector satisfactorio, en tanto, el mismo porcentaje todavía está en proceso de lograrlo.

La situación problemática observada en el escenario descrito está relacionada con el bajo nivel de comprensión lectora que demuestran los estudiantes. Es preocupante, porque más de la mitad de ellos, no entiende lo que lee, no encuentra lo más relevante y no puede hacer inferencias a partir del texto.

Desde la perspectiva del investigador, el bajo desempeño lector encuentra su explicación en que no hay una planificación de la lectura, que incluya las acciones del lector antes, durante y después de la lectura. Hay escaso apoyo de los padres, y éstos tampoco tienen costumbres lectoras de arraigo familiar. Lo más importante, el lector no emplea estrategias que construya un proceso auto reflexivo y regulado.

Si esta situación de la baja comprensión lectora continúa en los estudiantes, se tendrá generaciones de ciudadanos con bajos rendimientos académicos, que no acceden a las oportunidades estudiantiles o laborales. Estas personas no sabrán resolver problemas de su entorno, ni tendrán autonomía y estarán desmotivados.

La situación descrita, nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas: ¿Cuál es el problema encontrado? ¿Cuáles son los factores que lo ocasionan? ¿Qué estrategias de solución podemos plantear para el problema? Las respuestas a las mismas nos llevan a buscar la relación que hay entre el problema y las estrategias metacognitivas.

1.2 Bases Teóricas

1.2.1 La Comprensión Lectora: Precisiones conceptuales

Tipos de texto

¿Qué es la lectura? ¿Qué es leer?

Desde la diversidad de enfoques muchos han contribuido a la actualización y al enriquecimiento de este concepto. Un actualizado concepto de lectura es el que alcanza Chávez (2009), quién lo describe como el “proceso constructivo mediante el cual el lector reconoce el significado del texto y le otorga sentido” (p. 16). El citado autor afirma que cuando se desarrolla un proceso real de lectura, se tiene que superar el simple contacto del lector con el texto, sino que tiene interpretar y darle una explicación a la finalidad que tuvo el escritor al redactar dicho texto. “Muchas personas creen que, por el mero hecho de saber leer, leen bien, aunque en realidad, actualmente, se está perdiendo la capacidad de leer atentamente [...] y extraer de él todos los conocimientos” (Font, 2007, p. 06).

Dubois (1987), autora referente de investigadores, define a la lectura como un “conjunto de habilidades, como proceso interactivo y como proceso transaccional. A través de éstos diferentes enfoques la lectura ha pasado [...] a ser un proceso fluido en el que el lector y texto se confunden en una transacción” (p. 07).

¿Qué es leer? Una reconocida escritora, psicóloga y docente precisa que “leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (Solé, 1992, p. 18). El protagonismo la tiene el lector frente material textual que se le presenta y cómo usa lo que sabe. Hace poco, la misma autora explica que leer es el “producto de una interacción entre un lector y el texto (Sole [RojasAna], 2015).

El trabajo que hicieron Cassany, Luna, & Sanz (1998) donde enseñan que leer es “comprender un texto, [...], lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra menta a partir de esos signos (p. 44).

Además del rol interactivo y objetivo, se le agrega al lector una dimensión más, la que tiene que ver con la significancia al texto. Así lo entiende Cajiao (2013) citado por Arango, Aristizábal, Cardona, Herrera, & Ramírez (2015), al explicar el término “leer” como la

“capacidad de descubrir significados escondidos y, por tanto, quien sabe leer de verdad tiene la posibilidad de ver muchas más cosas en el mundo que aquel que no domina esta habilidad” (p. 38). Esta capacidad de encontrar el por qué y para qué, asignado por el autor al texto, le da una connotación cognitiva y metacognitiva al proceso de la lectura.

Del mismo modo, para Megías (2010), el proceso de leer es catalogada como una “actividad mental compleja, ya que supone la asimilación de varios símbolos: el de la grafía, el de la palabra y el de los contenidos, que implica imaginar, reflexionar y comprender, interpretar y recrear; que también sea comparar y producir significado” (p. 06). En la mente de Megías, no debe existir los procesos rutinarios ya que La lectura puede determinar el destino de cualquier individuo.

Se encuentra entonces que lectura y leer son dos términos que se refieren al mismo proceso de colocar al lector frente al texto, de manera dinámica e interiorizada para que ser descodificada. En ese sentido, Golder & Gaonach (2001), justifica “la idea de que leer es, ante todo, descodificar, o de manera más exacta, que la interpretación debe hacerse de un modo relativamente automatizado para permitir el funcionamiento de los procesos de alto nivel” (p. 10). Estos mecanismos de alto nivel propuesto por los autores son: la capacidad de hacer inferencias, juicios críticos, interpretaciones, entre otros. Ciertamente, Clarke y Silberstein (1977) citado en Rodríguez & Peñate (2007) declaran que “la lectura es un proceso activo que tiene que dar a los estudiantes la posibilidad de hacer predicciones, inferencias y extraer información global de un texto” (p. 244).

Proceso lector

Van Dijk y Kintsh (1998), citados por Ramos (2006), luego de años de estudio plantean la “Teoría de la comprensión de la lectura”; en la que afirman que “el proceso de comprensión se produce en ciclos, y los lectores, en forma simultánea construyen tres niveles de representación durante el proceso: representación superficial, representación del texto base representación del modelo de situación” (p. 198). En base a ello estos mismos autores definen al proceso de lectura como “un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto” (van Dijk y Kintsh, 1998 en Ramos, 2006).

Reyes (2005) abunda en mayor detalle sobre el proceso lector de los infantes desde los primeros momentos desde la concepción y que el vientre se convierte en un riquísimo campo lectura interneuronal y emocional. Esta autora, precisa que “la lectura comienza desde el

nacimiento – o desde el período de gestación- es necesario iniciar el trabajo en el ámbito de la familia, fomentando la consolidación de los vínculos afectivos madre-hijo, como precursores básicos del proceso lector” (p. 26).

Según Delgado, Díaz, & Díaz (2008), “un lector no lee únicamente en soledad, sino que vive en sociedad y esos mecanismos estructurales, universales de todo proceso lector son adquiridos y no innatos en los procesos de socialización como producto cultural” (p. 39). El componente socio cultural, debe también valorarse e insertarse como otro proceso lector y esto se encaja con los defensores de Vygotski..

1.2.2 Etapas del Proceso de Lectura

Antes de la lectura

En el trabajo de Acosta (2009), se fórmula tres interrogantes que todo lector debe hacer antes de iniciar el proceso lector: “¿para qué voy a leer? ¿Qué sé de este texto? y ¿De qué se trata este texto?” (p. 50). Este autor detalla que la primera busca crear objetivos de la lectura. La segunda representa conecta los saberes previos con el tema del texto, y finalmente, la tercera pregunta tiene un propósito predictivo.

Durante la lectura

Corresponde al momento en que se ejecutan ciertas estrategias lectoras a fin de comprender el texto. En ese sentido, se cree que la mayor parte del “esfuerzo del lector – tiene lugar durante la lectura misma” (Solé, 1992, p. 101).

Estos roles docentes, también es destacado por Vegas (2015), quien cree que los alumnos “trabajen los contenidos transversales, valores, normas y toma de decisiones; sin depender exclusivamente del docente. Claro está que él, no es ajeno a la actividad. Sus funciones son específicas, del apoyo a la actividad en forma sistemática y constante.” (p. 40). Ambos destacan el rol mediador del docente.

Por su parte, Castillo & Polanco (2005), desde un enfoque general cree que los lectores deben centrarse en tres aspectos: “el significado del texto, la estructura interna y las ideas principales” (p. 205). Estos escritores, apuntan entonces a determinar el “porqué” del texto (significado), el “como” está organizado los párrafos (estructura) y finalmente, el “qué” se destaca como fundamental sobre los demás, ósea cuál es la idea principal.

Después de la lectura

Según Acosta (2009), al finalizar la lectura. Hay que “hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recontar y utilizar organizadores gráficos” (p. 51). Para esta investigadora, es importante que, al culminar la lectura, se declare en forma sucinta lo que aprendió y sobre el significado; así también debe organizar los elementos más destacados, y centrarnos también en la formulación y resolución de preguntas.

Por su parte, otros autores creen que una acción de cierre incluye 4 aspectos claves que permitan asegurar el éxito del proceso lector: “reforzar la lectura, realizar un resumen, esquematizar y la información adicional” (Castillo & Polanco, 2005, p. 205). Muchos lectores no cultivan estos hábitos, pues creen que el proceso acaba, luego de que el individuo aparta su vista del texto, porque olvidan que, a partir de este instante, inicia la fase reflexiva.

1.2.3 Procesos cognitivos de la comprensión lectora

a. Proceso perceptivo

Esta categoría es la menos compleja, e involucra una “secuencia de letras, escritas que presentan ciertos rasgos (realizan trazos rectos verticales, horizontales, curvas, círculos [...]) que los procesos perceptivos visuales tienen que decodificar” (García, 1993, p. 89). La finalidad del proceso perceptivo es recibir la información contenida en el texto, luego se traslada dicho estímulo externo hasta las áreas visuales primarias ubicadas en la zona del lóbulo occipital del cerebro; área que se encargará del procesamiento lector.

b. Proceso léxico

En opinión de Velandia (2010), “el lector reconoce las palabras tanto a través de la representación visual interna como a través de la transformación de la palabra como grafema a la palabra como fonema” (p. 30). El proceso léxico ocurre cuando se recurre al banco de palabras procesados en el cerebro, por esto, este proceso también se llama “almacén léxico”. Se afirma que “el acceso a este almacén léxico es casi inmediato, sobre todo en las palabras que se utilizan frecuentemente que facilitan el significado inmediato que ayudan al lector a tener una mejor comprensión de la lectura” (Quiroz, 2015, p. 30).

Coltheart (1978) citado por Guzmán (1997), aclara que “existen dos códigos de acceso al léxico, uno grafémico – ortográfico y el otro fonológico. El acceso visual es más rápido que

el fonológico, lo que se explica por qué las palabras se leen más rápidamente que las pseudopalabras” (p. 33). Los impulsores de la ruta fonológica son “Gough (1972); Forster (1979); Glanzer y Ehrenreich (1979) y a Henderson (1982)” (p. 47). En tanto que la “ruta visual” es defendida por “Smith (1971); Johnson (1975); Morton (1982); Marslen-Wilson (1982); Klatt (1986) y McClelland y Elman (1986)” (Ramos J. A., 1998, p. 48).

En suma, los investigadores apoyan actualmente la propuesta de Coltheart (1978), aceptándose entonces que el acceso al significado de las palabras se realiza mediante dos vías: la vía léxica, directa o visual (uso de lectura visual de palabras) y la vía fonológica, indirecta (usa el sonido que hacen cada componente de las palabras

c. Procesamiento sintáctico

Los estudiosos notaron que el procesamiento perceptivo sólo visualiza los rasgos o trazos del texto y que el procesamiento léxico sólo posibilita acceder a las palabras almacenadas del cerebro, se dieron cuenta que faltaba el elemento integrador de las palabras. En respuesta a este problema, Garnham (1985) citado por Ramos J. A. (1998), aclara que las palabras no son elementos sueltos en el texto, “sino que en él estas están estrechamente relacionadas, siguiendo un orden sistemático y formando oraciones en las que desempeñan determinados papeles conforme a ciertas reglas sintácticas. (p. 48).

Ampliando el concepto, Golder & Gaonach (2001), explican que el “análisis de la estructura sintáctica de una oración supone, en primer lugar, que podamos segmentarlas correctamente, es decir que sepamos determinar cuáles son los elementos que van juntos para formar una unidad sintáctica “(p. 110). El individuo que lee, realiza todos estos procesos de segmentación. Se hace de manera automática, de cuyo hecho no nos damos cuenta.

d. Procesamiento Semántico

Definición de la semántica

Bunge define a la semántica como “la teoría de del significado, la verdad y conceptos afines” (Bunge, 2002, p. 21) y desde el enfoque filosófico, cree que ésta es la prima hermana de la gnoseología (teoría del conocimiento). El aporte que hace la semántica es la “descripción en el nivel de los significados de palabras / grupos de palabras y del papel de las categorías y sus combinaciones en el significado de la frase” (Vieiro & Gómez, 2005, p. 42)

En forma sencilla Muñoz (2006), explica que la semántica viene a ser “la dimensión del lenguaje que relaciona los elementos lingüísticos, nombres, predicados, oraciones, con los objetos, las acciones y propiedades y los hechos del mundo. La semántica tiene que ver con nuestra capacidad de representarnos el mundo mediante símbolos”

Sistema semántico

Un sistema se forma cuando varios elementos de un hecho se articulan a fin de dar origen a una unidad de mayor complejidad. Van Dijk (1992). también lo cree así, al definir que la semántica “se refiere no solo a significados generales y conceptuales de palabras, grupos de palabras y oraciones, sino también a las relaciones entre estos significados y la realidad, a los que se llama elementos referenciales” este autor cree que las relaciones son evidencias notables de un sistema semántico.

Más aún Vieiro & Gómez (2005), resalta que hay “palabras que residen en el sistema semántico de nuestra memoria permanente, conocimientos que incluyen los rasgos semánticos que distinguen a cada uno del resto” (p. 46). En opinión de estos autores, el sistema semántico viene a ser un lugar donde se almacena el significado de cada elemento, sean palabras, imágenes, sonidos de palabras, etc.

El procesamiento semántico

Es preciso interrogarse ¿Cómo se lleva a cabo la actividad del procesamiento semántico que tiene lugar al momento de efectuar el proceso de lectura? Según Cuetos (1991), este proceso ocurre cuando se logra “extraer el significado de la oración o texto y de integrarlo junto con el resto de los conocimientos que posee el lector” (p.43). De esta explicación se deriva que el proceso abarca dos fases: extraer significados y su incorporación en la memoria, a lo que se llama codificación semántica, que “es el proceso por el que el nuevo conocimiento se transfiere a la memoria a largo plazo” (Schunk, 2012, p. 222).

Con una breve diferencia, Golder & Gaonach (2001) reconocen que “es verdad que en la lectura existen procesos generales, no específicos de lo escrito: el análisis sintáctico y la integración semántica” (p. 51). Extraer el significado nos conduce a construir representaciones a partir de la oración o texto, teniendo en cuenta, los roles que los referentes otorgan a la actividad semántica.

En una investigación, se dio a niños material textual. Luego, se verificó los avances, dándoles cuatro oraciones, a las tres primeras se modificó el orden de las palabras; y la cuarta, si tenía cambios en el significado. Se demostró que, si se prolongaba un poco la presentación de cada pregunta, los estudiantes no reconocían entre las tres primeras cuál de ellas representa a la pregunta original. Se explicó que esto ocurre porque en los tres casos, la estructura semántica que se forma con el significado es idéntica para ellas, más no para la cuarta oración. Ejemplo de estas oraciones: “un perro mordió al cartero”, “el cartero fue mordido por un perro” y “Al cartero le mordió un perro” (Sachs, 1967).

Siguiendo los procesos que involucran la comprensión lectora y luego que el lector recurre al banco de palabras y hallar una relación entre ellas; en su mente se forma una “representación de la información expresada en el texto, es decir, debe producirse la comprensión, la cual se consigue mediante representaciones abstractas formadas por unidades proposicionales” (Quiroz, 2015, p. 30)

Siguiendo a García (1993), el reconocimiento de palabras (procesamiento léxico) y las relaciones entre ellas (procesamiento sintáctico) posibilita extraer su significado. Y extraer el significado de una oración o texto es construir una representación mental de su contenido conceptual y proposicional” (p. 92).

Sub proceso semántico: Comprensión de textos

Este subproceso implica que los estudiantes tienen la “capacidad de extraer el significado de los textos e integrarlos en sus conocimientos previos” (Jape, 2014, p. 15). Los investigadores presentan textos que pueden ser cuatro en total, los dos primeros son de naturaleza narrativa, y el resto, de naturaleza expositiva. Al final de cada texto se les alcanza 4 preguntas para medir su nivel de comprensión del texto, dos de ellas son literales y dos son inferenciales. En resumen, en este sub proceso se demuestra que nivel de interpretación se maneja al leer un texto.

Sub proceso semántico: Comprensión oral

En el escenario cambiante de la sociedad del conocimiento, se realizan con frecuencia reuniones de trabajo (Congresistas, profesores universitarios, gerentes, etc.). En estas reuniones se hacen disertaciones de cierta problemática y se espera que al final se generen propuestas, y muchas veces estas, tienen que hacerlo, después, que alguien disertó algunos

minutos sobre algo, y a partir de allí, se tiene que construir alternativas. En este caso, se hace imprescindible que las personas evidencien un buen nivel de comprensión oral.

Según los investigadores, el desarrollo del sub proceso de comprensión oral, se puede evidenciar al “entregar textos de tipo expositivo, en la cual el estudiante no los tiene que leer, sino que el investigador lee el texto con voz alta y en forma clara y pausada, luego formula preguntas oralmente” (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2014, p. 16).

En resumen, en estos experimentos, el docente lee el texto y el alumno sólo escucha y responde, y se hace con la finalidad de verificar si el estudiante ha desarrollado su capacidad de comprender oralmente los textos, lo que debe evidenciarse en las inferencias hechas por el estudiante.

1.2.4 Modelos de Lectura

La creación de modelos que expliquen cómo se realiza la lectura no es una tarea sencilla. Implica una serie de complejos procesos y elementos que se manifiestan cuando hay un trabajo de lectura. Con acierto, Samuels y Eisemberg citados por Sanz (2003), presentan algunos requisitos que debe tener un modelo: “tener en cuenta el gran número de procesos cognitivos implicados en el proceso. [...] debe explicar los diferentes tipos de información [...]; por último, deben explicar la complejidad de las interacciones entre los procesos cognitivos implicados y la información” (p. 09).

Se encontró que Gibson & Levin (1975), dividen los modelos en dos categorías: “El de procesamiento de la información [...] y el de análisis por síntesis” (p. 36)- defendidos por Rubisnteín (1971); Gough (1972); Kaplán (1970) y Hochberg (1970). A su turno, Mazaro (1975) plantea tres grupos de modelos: mediación fonológica, no mediadores y mediadores, apoyado en Gough (1972), Smith (1971) y Estes (1975). Una tercera propuesta proviene de Lesgold y Perfetti (1981), que considera “dos grandes grupos: los secuenciales. [...] y los interactivos.

Tomando en cuenta los procesos cognitivos y “desde el marco de la Psicología Cognitiva” (Gonzales, 1992, p. 34), varios docentes y psicólogos reconocen la existencia de tres tipos de modelos de comprensión de lectura: ascendente, descendente y el interactivo. Este modelo se explica con más detalle en este presente estudio.

Modelo Ascendente

Según Valles (2005), estudioso de este modelo, a esta etapa también lo llama *botton-up* y se explica como “el procesamiento de la lectura a partir de sus segmentos lingüísticos más moleculares, como las letras, las palabras, las frases”. (p. 49). El autor explica que se aprende en forma jerárquica o inductiva, comenzando por los elementos más sencillos, como la letra, luego con mayor exigencia se trata las palabras y al final, se analiza el elemento más complejo de los párrafos.

Como este proceso ascendente o inductivo abarca el mecanismo de descodificación. Por esta razón, se ha estudiado “la velocidad de descodificación de los elementos más básicos. [Entienden] la lectura como un conjunto de habilidades que secuencialmente permitan el acceso al desciframiento léxico” (Hunt et all, 1978 en Sanz, 2003)

Modelo Descendente

En vista de que se empezó a cuestionar ciertas partes del modelo ascendente, aparecieron falencias difíciles de superar. Así por ejemplo Goodman y Smith (1971) citados por Gonzales (1992) “postularon que la información durante la lectura se procesa, fundamentalmente de arriba – abajo” (p. 46).

En respuesta a estas críticas se plantea el modelo de comprensión lectora “*top – down*” (de arriba abajo). En este tipo “el procesamiento cognitivo se realiza de un modo descendente, es decir, desde la aportación de los conocimientos previos del lector y el reconocimiento global de las palabras” (Valles, 2005, p. 49). Este psicólogo explica que en este modelo tiene mayor importancia las experiencias previas del lector que el contenido mismo, este último queda relegada a un segundo plano en orden de importancia.

Otto (1982) citado por Solé (1987), al abordar el modelo del “*top down*” indica que el papel del lector “se revaloriza, en tanto se asume que la información que aporta al texto (sus conocimientos y experiencias previas) tiene mayor importancia para la comprensión que lo que el texto le aporta a él” (p. 02)

Modelo Interactivo

Se basa en el trabajo de Cassany, Luna, & Sanz (1998), - especialistas en el tema – quienes explican que en este modelo la “comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación

entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. [Son] dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce” (p. 04). Un modelo ecléctico sin duda que permite un encuentro provechoso del modelo ascendente con el descendente.

Ampliando el concepto, desde el campo de las deducciones, Solé (1987), cree que, en el modelo interactivo, leer es un “proceso de emisión de hipótesis, y de verificación de esas hipótesis [...]. De acuerdo con esa definición para dotar a los niños de estrategias susceptible de facilitar la comprensión habrá que enseñarles a elaborar hipótesis sobre el texto” (p. 05). El eje vertebral se centra en ayudar a reflexionar sobre el texto, y luego a generar hipótesis que luego deben ser verificadas por el lector.

Para Smith (1980) citado por Dubois (1987), “en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto. En ese proceso de interacción, el lector construye el significado de su texto” (p. 11). Entonces, el modelo interactivo es muy aceptado, pues aprovecha las experiencias del lector y la información del texto, y procesa el texto en forma constructiva.

1.2.5 Estrategias Metacognitivas: Precisiones conceptuales

Evolución histórica del concepto Metacognición

Los investigadores que empezaron a estudiar ciertos procesos psicológicos, tratando no sólo de responder ¿qué? y ¿cómo es? dichos procesos, sino tratando de explicar ¿Cómo y cuándo ocurren?; son sin lugar a duda, los referentes más antiguos de los estudios realizados acerca de la metacognición. Se sostiene que “la mayoría de las primeras investigaciones de metacognición eran descriptivas, por la naturaleza mediante la cual buscaban describir patrones generales de desarrollo del conocimiento de los niños” (Bara, 2001, p. 131)

En ese horizonte, Tulving & Madigan (1970) citado por Sierra (2011), “se interesaron en los años 60 por el fenómeno de la memoria y, en sus investigaciones se asume el concepto de ‘metamemoria’, como el conocimiento que se tiene sobre el funcionamiento de la memoria”. Gutiérrez, Vila, Kohen, Delval, & García (2015), coinciden con los primeros investigadores, indicando que “el término de ‘metacognición’ tiene su origen en algunos estudios evolutivos pioneros sobre el desarrollo de estrategias de memoria” (s. p.). De igual opinión, Heit (2011), afirma que el termino metacognición “comenzó a utilizarse a partir de los estudios que Tulving y Madigan realizaron sobre la memoria en el año 1969” (p. 16). Esto representa el

primer estudio relacionado con procesos de “meta” (después de) sobre algunos procesos psicológicos, en este caso, la memoria y la metamemoria.

A diferencia de Gutierrez et al (2015), y Heit (2011); Mayor et al. citado por Martínez, Negrete, & Sierra (2011), indican que la metacognición tiene como “antecedentes los trabajos sobre la metamatemática, el metalenguaje, la metacomunicación y que para los años 70 empieza a aplicarse a la cognición, al conocimiento, al pensamiento a distintos procesos cognitivos” (p. 72). La diferencia radica en que mientras los primeros hablan de la metamemoria como área de estudio, los segundos creen que el campo de acción fue más amplio abarcando a varios procesos cognitivos, y no sólo uno de ellos.

Luego de sistematizar sus estudios por más de 5 años, el psicólogo Jhon H. Flavell presentó ante la comunidad científica el concepto más refinado, complejo y completo de Metacognición. Desde ese entonces todos los conocen como el creador de este término. Flavell (1976) citado por Iriarte & Sierra (2011), define a la metacognición como el:

Conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos. La metacognición se refiere, entre otras cosas a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de una meta u objetivo concreto (p. 66).

A inicios de la década de los años ochenta, Flavell se da cuenta que para que un individuo pueda ser capaz de controlar sus procesos cognitivos debe aprender con cuatro elementos fundamentales. Estos son: el conocimiento metacognitivo, experiencias metacognitivas, metas cognitivas y las estrategias, lo que representa el modelo de Flavell. El primero se refiere a lo que conocemos sobre nuestra propia forma de aprender e involucra a las variables: persona, tarea y estrategias. El segundo, son vivencias conscientes que nos ayudan a poner en marcha las tareas cognitivas. El tercero (las metas cognitivas) sirven como objetivos de cómo lograr el evento cognitivo. Y el cuarto, (las estrategias), son las técnicas o recursos que se va a usar para llevar a cabo el proceso con éxito (Heit, 2011).

Algunos investigadores de la meta cognición se apoyaron en los planteamientos teóricos de la novedosa teoría del procesamiento de la información, la misma que cree que entre el funcionamiento de la computadora y el del cerebro humano hay una cierta similitud,

centrándose a investigar una serie de procesos importantes, muy en especial la memoria, a la que dividen en memoria de corto, mediano plazo y de largo plazo.

Uno de estos científicos, que tuvo como aliado a la teoría del procesamiento de la información fue Brown (1980) quien conceptúa a la metacognición como “el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva. Este gobierno absoluto de los procesos lectores manifestadas por el autor, conduce al desarrollo de “mecanismos de auto – regulación y de control utilizados por el sujeto durante el intento activo de solución de problemas” (Gonzales, 1992, p. 80).

Finalmente, Monereo, Castello, Clariana, Palma, & Pérez (1998), explican que la metacognición representa la “capacidad de conocer, analizar y controlar los propios mecanismos de aprendizaje, incluiría también el conocimiento y control de los factores personales, entre los que destacamos el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia” (p. 81). Una propuesta más reciente que apunta hacia la autorregulación de las estrategias metacognitivas.

Metacognición: definición actual

Para ello se recurre a las versiones actuales sobre metacognición. Una de ellas, lo aportan Araoz, Guerrero, Villaseñor, & Galindo (2008), quienes precisan que “el conocimiento más importante es el que se tiene de uno mismo, es decir, ser conscientes de cómo aprendemos, este proceso es llamado ‘metacognición. [...] que permite desarrollar el potencial de aprendizaje” (p. 24). Si se relacionan con proceso de comprensión lectora, esto implica que los estudiantes que alcanzan este nivel metacognitivo adquieren no sólo estrategias para entender lo que lee, sino que permite llegar a autorregular la forma en que lleva a cabo ese proceso, siendo un elemento de mayor trascendencia.

Un eficaz proceso metacognitivo implica usar de manera simultánea una serie de conocimientos o habilidades, relacionados con nuestro aprendizaje y que han sido incorporados a nuestro esquema mental. Desde la explicación que hace una autora, en todo proceso de metacognición, se tienen que echar mano a tres tipos de conocimientos: declarativo, procedimental y autorregulatorio.

En el primero, los alumnos conocen los mecanismos que afectan los procesos del aprendizaje, la memoria y toda estrategia que le permita realizar la tarea. En el segundo, se

recurre a las habilidades o técnicas para usar en forma apropiada las estrategias aprendidas en la primera. Por último, en el tercer tipo de conocimiento, se recurre a las actitudes autorregulatorias para saber de qué forma se planea la ejecución de las tareas y ver cómo se está llevando a cabo (Woolfolk, 2010)

Diferencia entre Cognición y Metacognición

Cognición y metacognición son términos diferentes, pero en el marco del desarrollo humano se hallan bien complementados. En primer lugar, la cognición según Cerchiaro, Paba, & Serrano (2004), “refleja la manera cómo el individuo construye una base de conocimientos y lo aplica, con sus propias estrategias en ambientes diferentes. Incluye todas las actividades de la mente como pensar, saber, recordar, percibir, reconocer y generalizar” (p. 143). Igualmente opina Araoz *et all* (2008), cuando señalan que tanto “la percepción, el descubrimiento, el reconocimiento, la imaginación, la memoria, el aprendizaje, el lenguaje y el pensamiento están implicados en el acto de conocer” (p. 43).

En segundo lugar, la metacognición permite que las personas autocontrolen y evalúen el desarrollo de procesos cognitivos. Desde el punto de la cognición, ésta genera los procesos que conducen a realizar la tarea, el componente metacognitivo, hace que ese proceso de realizar la tarea sea desarrollado de manera consciente y regulada. Al llegar a este punto, el individuo controla de manera independiente su forma cómo aprende (Jiménez, 2004). Esta afirmación es apoyada por Tárraga citado en Iriarte & Sierra (2011), quien explica que “las estrategias metacognitivas difieren de las cognitivas en que enfatizan la autoconciencia de conocimiento cognitivo, el uso de estrategias o procesos cognitivos durante la solución del problema” (p. 112). Se centra en los procesos internos.

Para cerrar este aspecto, vemos que la cognición y la metacognición trabajan en forma complementaria. No se puede llegar a aplicar las habilidades metacognitivas, si es que primero no se pone en marcha la maquinaria mental de los procesos cognitivos que funciona como base, y a partir de ese “andamiaje”, se encarrillan o empiezan a trabajar y desarrollar las distintas clases de habilidades metacognitivas.

Habilidades Metacognitivas

Las habilidades metacognitivas permiten mejorar la capacidad de autoorganización, de gestión, de reflexión y de evaluación de la información y del conocimiento de forma

autónoma” (Monereo & Pozo, 2001; Pozo, 2008; Bernabeu & Goldstein, 2009 en Larraz, 2015, p. 67). O sea, que un producto del trabajo metacognitivo del docente, es que los estudiantes se acostumbran a organizarse por sí mismos, poniendo en práctica una conducta autónoma.

Medrano (1998) citado por Allueva (2002), señala que “las habilidades metacognitivas corresponden a la gestión de la actividad mental, las ponemos en marcha para controlar y dirigir nuestro pensamiento y como consecuencia de ello nuestra conducta. Incluyen planificación, control y regulación”. Se refiere a la autorregulación o control de los diferentes procesos puestos en práctica al leer un texto.

1.2.6 Clases de Metacognición

Se considera hasta cinco tipos de metacognición:

La metamemoria

Esta se logra cuando la persona está plenamente consciente de los recursos que usa, para evocar de una mejor forma algo que aprendió hace poco. Pero también incluye reconocer cuál es el límite de ese conocimiento, y reconoce plenamente cuando se halla en un “terreno desconocido” (Sierra, 2011, p.56). A su vez, (Velandia (2010), explica que “cuando se tiene una toma de conciencia sobre este proceso se suelen usar estrategias para privilegiar el recuerdo y la referencia” (p.51). O sea, esta habilidad permite usar puntos de referencia para recordar algo, como, por ejemplo, una calle, un libro leído, el año del cumpleaños, el paso del autobús o carro que recoge la basura, etc.

La metacomprensión

Es la habilidad vinculada a la comprensión lectora, y por tanto el sujeto lector se halla en la capacidad de reflexionar de manera permanente y ordenada sobre su propio proceso de comprensión de los textos. Pero además de ello, es capaz de regular el proceso del “cómo hacerlo bien”, recurriendo a estrategias lectoras: motivación, concentración, identifica idea principal, se hace preguntas sobre el texto, hace anotaciones, entre otros. O sea, un estudiante con habilidad meta comprensiva es capaz de regular su comprensión por qué sabe cómo ha logrado leer bien y sabe gestionar este proceso cognitivo de lectura con una actitud consciente e involucrada (Alvarado, 2003).

La meta – atención

Es la capacidad metacognitiva de saber gobernar la atención cuando se está llevando a cabo ciertas tareas cognitivas. “Estar consciente de la forma en que hay que atender para no perder de vista ni mentalmente el desarrollo de las acciones del trabajo o estudio”. (Chirinos & Padrón, 2011; p.05). A juicio de Velandia (2010), esta habilidad esta “relacionada con la capacidad de eliminar mentalmente los elementos distractores” (p.; 51).

Hay personas que con un poco de música o ruido en el ambiente pierden el hilo de la atención. Por ejemplo, pierden la capacidad de observar por estar afectado por distractores virtuales (mensajes, chat, etc.). En cambio, hay algunos, que gobiernan mentalmente los estímulos que reciben. Son capaces de seleccionar sólo las “ondas sonoras” que corresponde al trabajo, pudiendo incluso estar escuchando música, sin interferir en su tarea. Ahora se está complicando aún más, porque muchos estudiantes dedican mucho tiempo al uso de los celulares inteligentes.

El metalenguaje

Se logra este tipo de metacognición cuando el estudiante muestra una “actividad reflexiva sobre el lenguaje. Que permite seleccionar, analizar, atender y examinar aspectos del lenguaje. Los comportamientos metalingüísticos se evidencian en el discurso de los sujetos cuando hacen reflexiones en el orden de lo lingüístico” (Sierra, 2011, p. 56). Ampliando el concepto, Golbert (1990), citado por Medrano (2014), describe que “el conocimiento metalingüístico es la capacidad de reflexión y manipulación del lenguaje en sus distintos niveles: fonológico, sintáctico, léxico, semántico, textual y pragmático.

El metaconocimiento

Se los describe como el “conocimiento que una persona posee acerca de sus procesos psicológicos; que le permite planificar sus estrategias de un modo más eficaz y flexible” (Sierra, 2011, p. 56). Se entiende como el conocimiento sobre nuestro propio conocimiento. Esto es algo que falta qu los docentes empiecen a enseñar en las aulas, es un tema pendiente en la agenda de las escuelas, porque su desarrollo haría posible contar con estudiantes críticos, que abordan con criticidad su vivencia lectora escolar o sobre cómo está logrando este tipo de pensamiento.

1.2.7 Dimensiones y Variables Metacognitivas

a. Dimensiones o Procesos de la Metacognición

Como procesos o dimensiones metacognitivas se cuentan la planificación, la supervisión y la evaluación. Según Jiménez (2004), la metacognición “incluye tres procesos: desarrollar un plan de acción (Planificación), supervisar el plan (Supervisión) y evaluar el plan (Evaluación) (p. 57). Se detalla cada una de estas dimensiones:

Planificación.

Según Bornhofen (2011), hay necesidad de “establecer un plan de acción, en general o antes de enfrentar alguna acción efectiva de aprendizaje, se realiza la identificación de la meta de aprendizaje” (p. 35). Implica definir la tarea que vas a realizar y se plantea la estrategia que te ayudará a desarrollarla. Puentes, Jiménez, & Alvarado (2009), aducen que este proceso se evalúa con “ítems que miden el procedimiento de búsqueda de la información, la actitud del lector ante el examen y la selección de estrategias lectoras más adecuadas” (p. 20). Un buen planificador primero traza el camino que seguirá para leer de modo eficiente.

Supervisión

Es el proceso verificador de las acciones planificadas. Su aspecto relevante, es la autorregulación puesta en práctica, al ver si se logró el objetivo de la lectura o si es necesario cambiar de técnica. Sánchez & Maldonado (2008), indican que “gracias a ella el estudiante es autorregulador de su propio aprendizaje y constantemente debe estar preguntándose sobre cómo está realizando su aprendizaje” (p. 27). La supervisión como proceso cognitivo, logra inducir al estudiante a procesos reflexivos sobre su eficacia, al utilizar la estrategia seleccionada y si es necesario o no, la reorientación de los procedimientos seguidos.

Evaluación

Una vez culminado la lectura, se requiere evaluar el proceso cumplido. Valorar los productos y procesos de regulación que se ha puesto en práctica en el momento de la lectura. Hay metas que evaluar: ¿Cómo lo hice? ¿Qué hubiera hecho de otra forma? (Jiménez, 2004). La evaluación metacognitiva cierra el ciclo de los procesos metacognitivos. Como efecto, se habrá alcanzado mayor dominio de las estrategias metacognitivas, mediante la vivencia de procesos autorregulatorios.

b. Variables Metacognitivas

La mayoría de investigadores concuerdan que las variables metacognitivas son tres: tarea, persona y estrategias. Esto fue mejor conocido, gracias al trabajo que, durante mucho tiempo, realizó Flavell (1976) y otros estudiosos. Se describe a cada una de ellas:

Persona

El conocimiento de la persona, según Mateos (2001) citado por Heit (2011), está representada por “aquel conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices, y pensadores (p. 21). La base de ese conocimiento incluye la amplia gama de la vivencia humana, representada en sus diversas dimensiones. Quiénes así lo entienden, afirman que la variable enfoca que la persona tiene conocimientos “afectivos, motivacionales, perceptuales, etc. Incluye conocimientos intraindividuales, interindividuales y universales” (Martínez et al, 2011, p. 79).

Otra reciente explicación, la ofrece Sierra (2011), para quien la variable persona son las opiniones que “el sujeto tiene sobre sus propios procesos cognitivos y la distinción de los procesos cognitivos de las demás personas, es decir [...] abarcan todo lo que uno podría creer y conocer acerca de uno mismo y de las demás personas.” (p. 57). Esta descripción, aparte de ser reciente, muestra un enfoque renovado que rescata el valor intrínseco de las creencias, que, al ser vista como una variable cualitativa, permite recoger elementos muy propios e internos de la persona o estudiante.

Tarea

Representa “los conocimientos que el sujeto tiene sobre las exigencias de la tarea, así como los conocimientos sobre la mejor manera de aprender un material” (Alvarado, 2003, p. 10). De la misma manera, (Martínez et al, 2011) señalan que “la naturaleza y demandas de la tarea influyen sobre su ejecución y sobre su relativa dificultad” (p. 79). Ambos autores establecen una relación entre el tipo de tarea y la actitud evidenciada por el lector en el momento del procesamiento lector.

La naturaleza del material determina la forma en que se va a trabajar o procesar. Cuando la información es explicativa y secuencial es fácil encontrar los elementos más representativos del texto. Pero si el texto incluye palabras desconocidas o párrafos amplios, la naturaleza de

la tarea cambia y para tener éxito, se seguirá otras técnicas: Se hará pausas, tomará notas, volverá a leer el texto, segmentará el párrafo en oraciones sencillas, usará un diccionario, entre otros recursos psicopedagógicos. Por tanto, a mayor nivel de complejidad de la tarea, mayores recursos usaremos para procesar con eficacia un material (Bara, 2001).

Estrategias

Heit (2011) lo define como “el conocimiento sobre las posibilidades de abordar el control de la ejecución de la tarea para conseguir las metas”. Se dividen en estrategias cognitivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas, buscan el desarrollo de procesos cognitivos básicos (percepción, atención, o la memoria) o superiores (como el pensamiento, el lenguaje y la inteligencia). Las estrategias metacognitivas, permiten elegir un proceso cognitivo y regularlo o controlarlo en función a los objetivos de la tarea asignada (Martínez et al, 2011).

Se recoge el aporte de Jiménez (2004) quién afirma que “las estrategias metacognitivas pueden ser conscientemente utilizadas por el sujeto para focalizar la atención en información importante, en el monitoreo de la comprensión de esa información, en determinados propósitos y alcanzarlos con éxito”. De esta manera, las estrategias son los caminos que permiten que la persona pueda cumplir la tarea emprendida. Por esta razón, ninguna de las tres variables trabaja aislada, sino en interrelación, pues cada una se articula con otras.

1.2.8 Estrategias de aprendizaje metacognitivas

Cada estudiante vincula sus habilidades metacognitivas con sus oportunidades de aprendizaje que tiene. Porque “la metacognición implica elegir la mejor forma de realizar una tarea de aprendizaje. Los estudiantes con buenas habilidades metacognitivas establecen metas, organizan sus actividades, eligen entre varios métodos de aprendizaje y cambian las estrategias en caso necesario” (Arango, Aristizábal, Cardona, Herrera, & Ramírez, 2015) (Woolfolk, 2010, p. 271). Por tanto, para mejorar el aprendizaje de la lectura hay que llevar a cabo la tarea de planificar, supervisar y evaluar.

Si algún investigador desea aplicar un programa de intervención en primaria se tiene que entrenarse en el uso de habilidades metacognitivas. Aunque algunos podrían creer que los procesos de autocontrol son habilidades reservadas para los de mayor edad. Existen cientos de estudios que certifican que el proceso metacognitivo se puede desarrollar desde

tempranas edades, siendo clave para ello, el reforzamiento oportuno (Karmiloff-Smith, 1992; Pramling, 1993; Muñoz, 2003 en Martínez et al. 2011).

Una propuesta tiene seis pasos: 1) tener claro el motivo de la lectura; 2) señalar las partes esenciales; 3) Centrarse en la idea principal, 4) controlar si se está entendiendo el texto; 5) realizar preguntas para ver si se va por el camino correcto o a cumplir la meta, y 6) luego de evaluar, se corrige los errores y vuelve a planificar la ejecución. (Brown, 1980 en Gonzales, 1992). Otra propuesta, ofrece tres estrategias: 1) brindar un apoyo para que el niño descubra términos relacionados con la tarea de pensar .2) El docente forme a los niños para elaborar preguntas sobre cómo están realizando su lectura, 3) La tercera y última estrategia donde los niños, exteriorizan lo que está pensando, de modo que forma procesos metacognitivos superiores (Fisher, 1998 y Martínez et al. 2011).

Para finalizar esta exposición teórica de las principales propuestas de estrategias metacognitivas, incluyendo el aporte de Alcalá (2012), donde agrupa en: “estrategias para desarrollar la conciencia sobre los procesos de aprendizaje, [...] Estrategias de preguntas y respuestas y las estrategias de prelectura, lectura y post lectura” (p. 37). De igual modo, Block & Pressley (2007) citado por Vásquez (2016), “Clasifican las estrategias metacognitivas dependiendo del momento en el que se utilizan” (83). Referidos al antes, durante y después de la lectura. A continuación, se describen con mayor detalle.

Estrategias desarrolladoras de la conciencia

Preparadas para que el aprendiz logre la metacompreensión, o sea que conozca como guiar los procesos cognitivos de manera consciente, y entienda que: “conoce su papel como lector activos y críticos, la naturaleza interactiva de la lectura y la necesidad de establecer un propósito cuando está leyendo o estudiando” (Alcalá, 2012, p. 37).

Estrategias de preguntas y respuestas

En la que elabore preguntas con palabras muy claras y sencillas, que cualquier lector las entienda y pueda responderlas sin que haya lugar para darle otra interpretación o entrar en el terreno de la confusión, porque no es imprecisa. Por otro lado, también tiene que responder interrogantes, que a partir del contexto del texto se pueda dar por entendido, sin que dicha situación se halle en la parte literal del texto (por su carácter implícito). Con ello se ayuda a formar la capacidad deductiva. (Alcalá, 2012).

Estrategias de pre lectura, lectura y post lectura

Pre lectura: Recurrir en primer lugar al conocimiento previo que posee el lector (recordar temas parecidos, personajes similares, palabras que conforman el título que ya conoce su significado, texto trabajado en forma similar como una carta, por ejemplo, etc.). En segundo lugar, el lector tiene que tener muy claro, con que propósito está realizando la lectura. (por ejemplo, si va a leer un ensayo puede hacerlo sabiendo que su maestro le ha pedido que luego, también escribirá un ensayo. Una tercera estrategia es ver cómo está estructurado el texto, el tamaño de los párrafos, la densidad de las palabras, y preparar un diccionario para tener a la mano, en casos de requerir su uso. (Alcalá, 2012; Vásquez, 2016).

Para lograr la activación del conocimiento previo mencionado en el anterior párrafo, podremos poner en marcha cuando aplicamos ciertas técnicas Bolaños (2015), propone algunas de ellas: “lluvia de ideas, preguntas, preguntas literales, preguntas exploratorias, técnica del “qué” (qué se, que quiero saber, que aprenderé) y la comparación entre respuesta anterior y respuesta posterior” (p. 33).

Durante la lectura: Los estudiantes realizan anotaciones sobre elementos que descubren o escriben algún símbolo para indicar que existe algún término o frase que no se comprendió con la primera lectura. Otra estrategia es formular preguntas, porque el tipo de preguntas determina la calidad del pensamiento (¿responde esto a mis objetivos? ¿Por qué aún no entendí esta parte? ¿Se relaciona el texto con algo que ya sabía? ¿Qué estrategias estoy utilizando para entender? ¿Qué estrategias aún no estoy utilizando y que me ayudaría a entender mejor? ¿Existen algunas pistas en el texto sobre el título? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Qué hechos debo descartar?). También es posible hacer resúmenes, elaborar esquemas sencillos y evaluar el progreso. (Alcalá, 2012; Elder & Paul, 2002; Vásquez, 2016)

Es evidente que, en la fase de la lectura se pone en práctica técnicas de lectura. A esto, Araoz et all (2008), lo definen como una “serie de pasos a seguir que se han sistematizado intencionalmente para lograr una meta de aprendizaje, en este caso, la comprensión lectora” (p. 53). Luego, el lector usa con prestancia ciertas técnicas: el subrayado, notas al margen, esquematización (cuadro sinóptico, mapa conceptual y mapa mental).

Después de la lectura: Demanda al lector que reorganice las estrategias que no funcionaron, consultar diccionarios para incrementar el nivel de comprensión de los términos nuevos. Volver a leer el párrafo “complejo” y segmentar el párrafo en ideas. Reflexionar cómo

podemos autorregular nuestra lectura, o sea, cómo hacer una lectura “consciente” (Alcalá, 2012; Vásquez, 2016).

Por ello, Bolaños (2015), dando un aporte actualizado señala que “tales estrategias constituyen formas novedosas de presentar los contenidos cuando no es posible prescindir de las explicaciones y tienen mucha efectividad durante el desarrollo de la secuencia didáctica (p. 45).

Como colofón para este resumen teórico, se precisa que para aplicar un programa de regulación de la lectura, se puede hacer uso de las estrategias metacognitivas actualizadas basadas en los aportes de Alcalá (2012), Araoz (2008), Bolaños (2015), Sierra (2011) y Vásquez (2016); asegurando de este modo la aplicación de elementos teóricos renovados y que están en el marco de los últimos fundamentos pedagógicos a fin de que se pueda ayudar a mejorar la comprensión lectora de nuestros niños.

1.3 Definición de términos básicos

Se precisa estos términos y en qué sentido se usarán en esta investigación.

Lectura autorregulada

Capacidad para regular sus propios procesos cognitivos, haciendo uso de estrategias metacognitivas, para hacer las correcciones en el momento oportuno a las tareas lectoras que no están dando buenos resultados.

Comprensión Lectora

Proceso complejo que realiza el lector, que abarca sus experiencias previas, las habilidades y hábitos de lectura, así como su metodología.

Estrategias de aprendizaje

Conjunto de actividades, técnicas y medios, planificadas según la necesidad del estudiante, el objetivo y el tema, con la finalidad de efectivizar el aprendizaje.

Habilidades Metacognitivas

Actividad mental realizada para autocontrolar y dirigir nuestro pensamiento y en consecuencia de ello nuestra conducta. Tiene 3 etapas: planificación, control y regulación.

Cognición

Proceso donde construimos conocimientos, y se aplican estrategias en diferentes momentos e incluyen operaciones mentales como pensar, recordar, percibir, reconocer y generalizar.

Metacognición

Conocimiento sobre nuestros propios procesos cognitivos, incluye el control activo y la regulación de procesos cognitivos, permite el aprendizaje y conduce a aprender a aprender.

Texto

Elemento comunicativo con diferentes unidades o párrafos creados para comunicar algo, y que, en el proceso lector, sirve como material de trabajo y para encontrar su significado.

CAPÍTULO II

MATERIAL Y MÉTODOS

2.1 Sistema de Hipótesis

2.1.1 Hipótesis de Investigación

Para los efectos del presente estudio , se formulò la siguiente hipótesis de investigación:

H₁: “Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión lectora en estudiantes del 5° de primaria en la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018”

2.2 .Sistema de Variables

2.2.1 Variable 1: Estrategias Metacognitivas

Definición conceptual

Es la capacidad de autorregular el aprendizaje, planificando las estrategias, usarlas, controlar el proceso, evaluarlas para ver fallos, y, transferir a una nueva actuación (Cepeda, 2011).

Definición operacional

En la batería - ESCOLA formato 28A, se parte de las habilidades del lector para usar estrategias metacognitivas eficazmente y esperó que el alumno cuando lee pueda:

- 1°. Aplicar la habilidad de planificación, usando conocimientos previos.
- 2°. Supervisar el proceso para alcanzar la metacomprensión.
- 3°. Evaluar sus logros y autorregula las estrategias que usa.

2.2.2 Variable 2: Comprensión Lectora

Definición conceptual

Para los fines del presente estudio se definió a la Comprensión lectora como “el proceso interactivo, determinado por la información del lector y el contenido que ofreció el texto en cuanto al nivel de complejidad que poseyó, es decir, de los factores sintácticos, semánticos y pragmáticos para la elaboración del significado (Alliende, Condemarín, & Milicic, 1991).

Definición operacional

Se usó el PROLEC-R de Cuetos et. al, 2007 y adecuado por Cayhualla et. al., (2011) que tiene 4 procesos: perceptivo, léxico, sintáctico y semántico. El estudio solo tomó en cuenta dos sub procesos del nivel semántico. Esperó que el estudiante use estas habilidades:

- 1°. Comprende textos.
- 2°. Realiza la comprensión oral de manera semántica

2.2.3 Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de Variables

| Variable 1 | Dimensiones | Indicadores | Ítems |
|----------------------------|---|------------------------|--|
| Estrategias metacognitivas | Planificación | Persona | 1, 10 y 25 |
| | | Tarea | 2, 3, 4, 8, 13 y 27 |
| | | Texto | 9, 15, 18 y 28 |
| | | Persona | 6 y 17 |
| | Supervisión | Tarea | 11, 21 y 23 |
| | | Texto | 12, 2 y 24 |
| | | Persona | 5, 14 y 20 |
| | | Evaluación | Tarea |
| | | Texto | 7 y 19 |
| Variable 2 | Dimensiones | Indicadores | Ítems |
| Comprensión Lectora | Proceso Semántico (Comprensión de textos) | “Carlos” | 1-2 preg. literales 3.4 preg. inferenciales |
| | | “Cumpleaños de Marisa” | 1-2 preg. literales 3.4 preg. inferenciales |
| | | “Los Okapis” | 1-2 preg. literales 3.4 preg. inferenciales |
| | | “Los indios Apaches” | 1-2 preg. literales 3.4 preg. inferenciales |
| | Proceso Semántico (Comprensión oral) | “El ratel” | 1-2 preg. literales 3.4 preg. inferenciales |
| | | “Los Vikingos” | 1-2 preg. literales 3.4 preg. inferenciales |

Fuente: Adaptado por el autor de la Escala de Conciencia Lectora - ESCOLA28A (2009) y la Batería de evaluación de los Procesos lectores Revisada - PROLEC-R. (2007)

2.3 Tipo y Nivel de Investigación

2.3.1 Tipo de investigación.

Según Valderrama (2002), el presente estudio es una *investigación básica*, porque “recoge información de la realidad para enriquecer el conocimiento teórico científico” (p. 28).

2.3.2 Nivel de investigación

El presente estudio se ubica dentro del *nivel Descriptivo*, porque “miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes” de la comprensión lectora y de las estrategias metacognitivas de un grupo de estudiantes de primaria (Toro & Parra, 2010, p. 246).

2.4 Diseño de Investigación

Según los fundamentos teóricos, el presente estudio se orienta hacia un “*diseño transeccional* y a decir de Hernández, Fernández, & Baptista (2014), afirma que estos diseños se caracterizan por “recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único.

Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p.157); entonces, se mide el valor de la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas que poseen por única vez, sin hacer ningún tratamiento, porque no es un estudio de naturaleza experimental.

En cuanto a la variante del diseño, corresponde al *diseño transeccional correlacional*; y que, según Hernández, et all. (2014), “este tipo de diseño consiste en medir y describir relaciones entre dos o más variables en un momento único” (p. 157). Su diseño es:

$$X_1 \text{---} Y_1$$

Donde:

- X_1 : Representa la variable “Estrategias metacognitivas”
- Y_1 : Representa la variable “Comprensión lectora”
- --- : Representa la relación entre variables, o sea la correlación.

2.5 Población y muestra

2.5.1 Población

El universo o la población estuvo compuesta por 100 estudiantes del quinto grado de Primaria de la I.E. N° 00500 “Germán Rojas Vela”, que se halla ubicada en el distrito de Soritor, Provincia de Moyobamba, en la república del Perú.

2.5.2 Muestra

Debido a que se tomó en su integridad, a todas las aulas que corresponden al 5° grado de primaria, se considera la formación de una “población muestral” porque la conformación de los integrantes se hizo de un modo no probabilístico. Al respecto López (1999), citado por Díaz (2007), explica que la muestra Censal es “aquella porción que representa a toda la población, es decir, la muestra indica que toda la población se investiga” (p. 34). Cada estudiante fue incluido en la investigación y estuvo integrada por 100 estudiantes según la Tabla 2:

Tabla 2

Muestra formada por alumnos del 5° Grado de I.E. 00500 año 2019

| Muestra | Sección | | | | | Total |
|-------------------|---------|-----|-----|-----|-----|-------|
| | 5°A | 5°B | 5°C | 5°D | 5°E | |
| Sexo Mujer | 17 | 12 | 8 | 8 | 7 | 52 |
| Hombre | 10 | 8 | 7 | 12 | 11 | 48 |
| Total | 27 | 20 | 15 | 20 | 18 | 100 |

Fuente: Elaboración propia (2019)

2.6 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

2.6.1 Técnicas de Investigación

Para el desarrollo del presente estudio, se requirió de la siguiente técnica de investigación: los cuestionarios de medición de las habilidades metacognitivas y de la comprensión lectora.

El Cuestionario

Según Buendía et al. (1998), con el cuestionario “se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que puede ser

respondida sin la presencia del encuestador”. En nuestro caso, el cuestionario se denomina “Escala de Conciencia lectora - ESCOLA” y nos servirá para conocer el nivel de autorregulación que alcanzan los niños del quinto grado de primaria. De igual manera, el cuestionario denominado “Batería de evaluación de los procesos lectores revisada – PROLEC-R” sirve para evaluar el rendimiento lector de estos niños.

2.6.2 Instrumentos de recolección de datos

En el presente se ha optado por usar un paquete evaluador de procesos cognitivos y metacognitivos propuesto por Puentes, Alvarado, & Jiménez (2009), que consta de la “Escala de Conciencia Lectora” o ESCOLA y la batería de evaluación de los procesos lectores revisada (PROLE-R), creada en su versión original por Cueto, Rodríguez, Ruano & Arribas (2007).

a. Cuestionario ESCOLA

Descripción del instrumento

Este instrumento consiste en un cuestionario que permite evaluar la autopercepción de las habilidades cognitivas que se ponen en marcha durante el proceso lector. Se puede aplicar a niños cuyas edades fluctúan entre 8 -13 años.

Cada prueba se compone de tres procesos “metacognitivos”. El primero es la planificación, la misma que contiene una serie de acciones conducentes a una adecuada búsqueda de la información, presentar una adecuada actitud frente a la lectura, y el empleo de un conjunto de técnicas, normas y recomendaciones sobre un buen proceso lector. El segundo proceso es la supervisión, mide como se está desarrollando en proceso lector en sí, necesitando mucho esfuerzo y atención para centrarse favorablemente en las estrategias elegidas. El tercer proceso, es la evaluación, donde se ocupa de verificar de modo la autorregulación del proceso. Es la conciencia lectora que se pone en juego (Puentes, Alvarado, & Jiménez, 2009).

A su vez, considera tres variables: la persona, la tarea y las estrategias. Estas variables se interrelacionan con cada uno de los procesos. Por tanto, se tiene las siguientes correlaciones: Persona_ planificación; persona – Supervisión; Tarea – planificación; tarea – Supervisión;

tarea – evaluación y Estrategias –supervisión (Sánchez & Maldonado, 2008). Estas correlaciones se analizan mediante el análisis factorial de esta estructura matricial de 3 x 3.

La prueba consta de 56 reactivos, cada una con tres alternativas o dilemas. Puentes et al. (2009), precisan que “cada uno de los dilemas expresa un nivel o grado diferente de conciencia lectora” (p.6).

Por tanto, es menester orientarle que no elija más de una alternativa, aunque en el texto haya más de una situación que se acerca a su realidad personal, en tal caso debe decidirse por la más cercana a ellos, pero sólo una alternativa. Indicarle al estudiante que “toda respuesta que refleje fielmente tu modo de pensar o actuar es una buena respuesta” (Jiménez, 2004, p. 160).

También se puede indicarles que el test no conduce a colocar nota o evaluar alguna área curricular, por lo que pueden hacerlo con la máxima sinceridad y tranquilidad.

Ficha técnica del instrumento

| | | |
|---------------------|---|--|
| Nombre del test | : | Escala de conciencia lectora –ESCOLA |
| Autores | : | Aníbal Puente, Virginia Jiménez y Jesús Alvarado |
| Editor del test | : | Instituto de Orientación Psicológica EOS |
| Fecha del test | : | 2009 (Original) |
| Adaptado para Lima | : | Elizabeth Rojas Huamancaja (2014) |
| Forma de aplicación | : | Colectiva |
| Formato de ítems | : | Elección múltiple |
| Ámbito | : | Niños entre 8 – 13 años |
| Área que evalúa | : | Procesos metacognitivos en la lectura |
| Versión | : | ESCOLA 28A |

La confiabilidad del instrumento ESCOLA

La adaptación al ámbito peruano (Lima Metropolitana) lo representa el trabajo realizado por Rojas (2014), con estudiantes limeños. En esa investigación, la *consistencia interna* de Escola calculada mediante el coeficiente del Alfa de Cronbach, arrojaron varios datos de los cuales, he tomado en cuenta lo siguiente: “Un alfa de Cronbach global de 0,55, considerada moderada. Esta misma prueba en las variables de gestión y sexo arroja cifras entre 0,71 a

0,73, lo que expresa valores aún más confiables. Finalmente, para la variable edad el alfa de Cronbach oscila entre 0,60 y 0,72, una confiabilidad que va de moderada a alta (Rojas, 2014).

La validez del instrumento ESCOLA

Se demuestra que se ha logrado medir el constructo desde su forma unidimensional. Lo que queda evidenciado con el uso de la técnica del análisis factorial confirmatorio aplicando el Software AMOS 22, en la que comparó el modelo unidimensional frente a un modelo multidimensional. Se pudo analizar las 9 combinaciones que son producto de relacionar 3 procesos (planificación, supervisión y evaluación) con las tres variables de la ESCOLA 28-A (Persona, tarea y texto)

Este análisis factorial confirmatorio arroja resultados determinantes, donde el test de Bondad de ajuste de Chi-cuadrado mínimo (Cmin) tiene un valor de 74,07, el cual con 27 grados de libertad presenta una probabilidad significativa, donde el pvalor ($p > 0,05$) que verifica que el modelo es adecuado, concluyéndose que el que mejor funciona es e unidimensional. De esta manera se ha logrado demostrar que el ESCOLA 28-A es un instrumento cuya validez y confiabilidad ha sido probada, para aplicarse en el ámbito peruano (Rojas, 2014).

b. Batería PROLEC-R

Ficha técnica del instrumento

| | | |
|----------------------|---|--|
| Nombre del test | : | Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC – R) |
| Autores | : | Fernando Cuetos, Banca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas |
| Fecha de creación | : | 2007 |
| Adaptación Perú | : | Nidia Cayhualla, Daniela Chilón y Rolando Espíritu -2011 |
| Forma de aplicación | : | Individual |
| Ámbito de aplicación | : | niños de 6 a 12 años (1°- 6° de educación primaria) |
| Área que evalúa | : | Evaluación de los Procesos lectores. |
| Material | : | Fotocopias de los estímulos, las hojas de aplicación y cronómetro. |

Descripción del instrumento

Este instrumento fue creado Fernando Cuetos, Banca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas en el año 2007; y fue adaptado para su uso en el Perú, por Cayhualla, Chilón, & Espíritu (2011), investigadores de la Pontificia Universidad Católica del Perú el año 2011. De este modo, hicieron un trabajo dedicado exclusivamente para que este instrumento sea estandarizado para usar en los centros educativos del País.

Es una batería que comprende un conjunto de nueve tipos de tareas: (1) nombre o sonido de letras con 20 ítems, (2) igual – diferente con 20 ítems, (3) Lectura de palabras con 40 ítems, (4) Lectura de pseudopalabras incluye 40 ítems, (5) Estructuras gramaticales con 16 ítems, (6) Signos de puntuación incluye 11 ítems, (7) Comprensión de oraciones con 16 ítems, (8) Comprensión de textos tiene 16 ítems y (9) Comprensión oral con 8 ítems (Cayllahua et al. 2011), lo que se ve en la Tabla 3.

Respecto a la versión anterior (PROLEC), el PROLEC-R, ha descartado algunos elementos poco discriminativos, además de recurrir a la medición del tiempo, incluyendo entonces el “índice secundario del tiempo”.

De igual modo, otra novedad es la incorporación del 5° y 6° grado de primaria, con lo que abarca todo el nivel primario. Finalmente, también se ampliado el número de casos para elaborar los baremos, y se agregó ha consolidado los procesos semánticos, incorporando una nueva tarea: la comprensión oral” de esta manera se fortalece el nivel superior del proceso de lectura,

Cada una de las 9 actividades tiene instrucciones específicas que orientan el proceso de aplicación del instrumento, En algunos, se hacen una lectura previa y luego se le entrega la hoja de aplicación.

En cuanto a la sub prueba de la Compresión oral, aquí hay una marcada diferencia con el resto de tareas o reactivos, porque en ésta, el docente lee primero al estudiante un texto y luego pide que los estudiantes respondan las preguntas en forma escrita, como se ve en la tabla N° 03:

Tabla 3*Tareas según el tipo de proceso del PROLEC – R , 2007*

| Tareas/ pruebas | Proceso |
|--------------------------------------|--|
| Nombre o sonido de letras (20 ítems) | Proceso Perceptivo Identificación de letras |
| Igual – diferente (20 ítems) | |
| Lectura de palabras (4° ítems) | Proceso léxico |
| Lectura de pseudopalabras (40 ítems) | |
| Estructuras gramaticales (16 ítems) | Proceso sintáctico |
| Signos de puntuación (11 ítems) | |
| Comprensión de oraciones (16 ítems) | Proceso semántico |
| Comprensión de textos (16 ítems) | |
| Comprensión oral (8 ítems) | |

Fuente: Tomado de Cayhualla et al. (2011)

Tareas Seleccionada en la investigación

Como se puede ver en la Tabla 3. se deduce que según los autores del instrumento de investigación, el proceso lector completo atraviesa gradualmente por cuatro niveles de complejidad, empezando por el componente perceptual que es el más sencillo, luego se forma palabras conocidas y pseudopalabras, hasta llegar al nivel semántico, el más complejo, compuesto por la comprensión de oración, la comprensión de textos y la comprensión oral.

En vista de que la muestra del presente estudio comprende sólo el quinto grado de educación primaria, que incluye a alumnos con procesos lectores más desarrollados que los primeros años de primaria, por esta razón, para fines del presente estudio se ha elegido el nivel semántico como objeto de investigación, pero sólo dos de los tres tareas o pruebas evaluadas: Comprensión de textos y comprensión oral.

- **Tarea: Comprensión de textos**

Se proporciona 4 textos expositivo que se ha sido creado por los investigadores españoles Cueto & Ramos (2007), y se les hace 4 preguntas relacionados con el texto que acaba de

leer, sabiendo que 2 son explícitas o literales y 2 son inferenciales, con un nivel de mayor o menor esfuerzo cognitivo.

El primer texto de la batería se titula “Carlos” cuyo contenido contiene 94 palabras y 4 oraciones. Además del texto incluye una hoja de aplicación con 4 preguntas. De éstas, 2 son literales, que podría responderlas usando su memoria o criterios de identificación; y los 2 restantes, son de naturaleza inferencial, que podrá responder si es que ha entendido el texto, porque requiere hacer deducciones o un trabajo inferencial a partir que no está explícitas en el texto.

El segundo texto titulado “Cumpleaños de Marisa” y esta vez el texto contiene 131 palabras y 4 oraciones. Además del texto, hay una hoja de aplicación donde se anotan 4 preguntas. De éstas, 2 son literales y los 2 restantes, son de naturaleza inferencial. Hay que precisar, que algunos de sus reactivos toman en cuenta los saberes previos relacionados con las fiestas de sus cumpleaños.

El tercer texto lleva el título de “Los Okapis” donde los contenidos del texto suman 74 palabras e incluye también 4 oraciones. Además del texto, hay una hoja de aplicación donde se anotan 4 preguntas. De éstas, 2 son de naturaleza literal y las 2 restantes son de carácter inferencial.

El cuarto y último texto se llama “Los indios Apaches” y esta vez el texto contiene 129 palabras y 8 oraciones. Además del texto, hay una hoja de aplicación donde se anotan 4 preguntas. De éstas, 2 son literales (la respuesta se ubica fácilmente en el texto) y los 2 restantes, son inferenciales, porque tiene que deducir la respuesta a partir del contexto o de las situaciones presentadas en el texto.

En cuanto a su aplicación, el texto se desarrolla en forma individual con una duración de máximo 15 minutos después de haber iniciado la lectura. Primero, se aclaran cualquier duda que pueda presentarse, se inicia la lectura individual, luego se recoge el texto y se entrega la hoja de aplicación con las 4 preguntas, para que las contesten.

Para evaluar el instrumento, se otorga un punto por cada respuesta en que el estudiante haya analizado y a partir de allí, haya logrado reconocer la idea principal y con cero, si esta respuesta fuera imprecisa, vaga o no incluyera la idea principal.

- **Tarea: Comprensión Oral**

Hay un enorme diferencia, en relación a los cuatro textos que se han incluido en la tarea de comprensión de textos. En esta actividad, el alumno no lee personalmente los dos textos que se insertò para la comprensión oral, sino que el docente lo hace por él y luego de escuchar al investigador, responde ciertas preguntas en su hoja de aplicación, dando a entender cuánto ha podido comprender en forma oral.

El primer texto se titula “El ratel” y su estructura se compone de 78. palabras. El docente le da instrucciones al estudiante para que escuche atentamente el texto que le va a leer, y luego lee el texto en forma clara y bien pausada. En el siguiente paso, el docente le indica al niño o niña que escuche las preguntas sobre el texto, y luego de cada pregunta leída, hace una pausa y luego el mismo docente anota la respuesta del estudiante, y así sigue el proceso hasta la cuarta pregunta.

El segundo y último texto se denomina “Los Vikingos” y contiene un total de 118 palabras. Igualmente, para su aplicación se sigue la misma tónica seguido en texto anterior. El docente primero hace las indicaciones, luego el alumno escucha primero el texto en forma silenciosa y luego lee las preguntas, para luego responderlas, anotando sus respuesta en la hoja de aplicación.

Se ve que, en la tarea de la comprensión oral, el docente cobra un gran protagonismo, pues lee el texto y también lee las preguntas, pero sin influir en los resultados. Lo que se busca con este tipo de actividad, es verificar si realmente el estudiante ha desarrollado su capacidad de comprender oralmente los textos presentados. Debe evidenciarse en las inferencias hechas por los niños.

Fiabilidad del PROLEC R Adaptado

Los creadores del PROLEC_R obtuvieron en el año 2007, con el Alfa de Cronbach una fiabilidad 0,79 para la prueba en general. En la adaptación realizada por Cayhualla, Chilón, & Espíritu (2011), el PROLEC-R “adaptado”, “obtuvieron una fiabilidad general de 0,98, evidenciando un coeficiente alfa estadísticamente significativo y elevado” (p. 82). En el cuadro N° 04. se observa la consistencia interna para las 9 tareas

Tabla 4*Consistencia interna del PROLEC-R*

| Tareas/ pruebas | Alfa |
|---------------------------|-------------|
| Nombre de letras | 0,88 |
| Igual – diferente | 0,78 |
| Lectura de palabras | 0,98 |
| Lectura de pseudopalabras | 0,96 |
| Estructuras gramaticales | 0,82 |
| Signos de puntuación | 0,90 |
| Comprensión de oraciones | 0,91 |
| Comprensión de textos | 0,84 |
| Comprensión oral | 0,61 |
| TOTAL PRUEBA | 0,98 |

Fuente: Tomado de Cayhualla et al. (2011)

Por estos elevados resultados el PROLEC-R ADAPTADO resulta ser un instrumento altamente fiable y por tanto, si se aplicara el mismo instrumento a los mismos alumnos se tendrán resultados muy semejantes.

Validez del PROLEC R Adaptado

El instrumento PROLEC-R ADAPTADO tiene gran validez para realmente medir la comprensión lectora de los estudiantes, en especial, ver si comprenden los textos escritos y hay una comprensión oral de dichos textos. Para llegar a este nivel de certeza, se ha realizado tareas relacionados con la validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo.

En la validez de contenido se consultó a 6 expertos si eran funcionales las modificaciones planteadas en los ítems y elementos relacionado con términos, protocolo, imágenes; todos los expertos manifestaron que, si eran funcionales y por tanto el valor de la V de Aiken indica que, según los jueces, el PROLEC-R adaptado tiene validez de contenido, porque sus ítems sí expresan el constructo “Procesos Lectores” esto se sustenta porque de los 12 criterios consultados, cinco jueces estuvieron de acuerdo en todo, solo un juez, aprobó 11 criterios y desaprobó 1 (Cayhualla et al., 2011).

Para la validez de criterio Cayhualla et al. (2011), pidieron a los docentes que hagan la valoración del nivel de lectura de 55 estudiantes para ubicarlos en una escala de ocho niveles.

Luego, sus apreciaciones fueron correlacionadas con los índices del PROLEC-R adaptado, se obtuvieron correlaciones significativas; por tanto, este instrumento tiene validez predictiva.

Finalmente, la validez de constructo se demostró correlacionando los índices principales contra los secundarios, observándose que al correlacionar los índices principales con los índices de precisión se obtiene mayor nivel de correlación. Así mismo al hacer el análisis factorial confirmatorio se encuentra la existencia de 4 componentes fuertemente relacionadas, los cuales son: la identificación de letras, los procesos sintácticos y los procesos semánticos, lo que lleva a concluir que el PROLEC-R adaptado es válido y refleja y explica la conducta lectora de los evaluados.

Si se fija la atención específica en el nivel de los “Procesos sintácticos” se infiere que el modelo teórico de éstos tiene alta correlación con los tres procesos seleccionados para la presente investigación. Así se tiene las siguientes correlaciones: 1.00 con Comprensión de oraciones, 0,72 con comprensión de textos y 0,35 con comprensión oral. Por ello resulta valido usar estas tres tareas en este estudio

2.7 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

2.7.1 Tratamiento Estadístico

Se usó el programa estadístico SPSS en su versión 24. Con esta herramienta se ha podido analizar y graficar las medidas de tendencia central (media, mediana) y las medidas de dispersión (variación, desviación estándar), así como se examinó los cuadros de análisis de componentes principales, y la varianza total explicada de los procesos semánticos de la lectura.

De igual modo, se hizo en primer lugar un análisis de las habilidades metacognitivas; con lo que se ha determinado el nivel de correlación entre las estrategias metacognitivas con el nivel de comprensión lectora, en el nivel semántico., usando para el ello, la prueba Rho de Spearman.

A continuación, estos datos sirvieron para elaborar una serie de tablas y gráficos finales, que ayudaron a explicar los objetivos del estudio, siguiendo las normativas del APA Sexta Edición y usando el SPSS o MINITAB 18 que son sistemas especializados para el

tratamiento estadístico de los datos. Como complemento, se usó el programa de Excel 2016, con su aplicativo XLSTAT.

2.7.2 Prueba de Hipótesis

H_0 : No hay relación entre las variables

H_a : Hay relación entre las variables

Criterio de decisión

Con un nivel de significancia de ,05 ($\alpha = 0,05$) se rechaza la H_0 a favor de H_a siempre que:

$$p\text{-valor} < ,05$$

Según los parámetros establecidos en la tabla5:

Tabla 5:

Parámetros de correlación para la prueba de rho de Spearman

| Parámetros de correlación | |
|---------------------------|--|
| 1 | Correlación positiva grande y perfecta |
| 0,90 a 0,99 | Correlación positiva muy alta |
| 0,70 a 0,89 | Correlación positiva alta |
| 0,40 a 0,69 | Correlación positiva moderada |
| 0,20 a 0,39 | Correlación positiva baja |
| 0, 01 a 0,19 | Correlación positiva muy baja |
| 0 | Correlación nula |
| -0,01 a -0,19 | Correlación negativa muy baja |
| -0,20 a -0,39 | Correlación negativa baja |
| -0,40 a -0,69 | Correlación negativa moderada |
| -0,7 a -0,89 | Correlación negativa alta |
| -0,90 a -0,99 | Correlación negativa muy alta |
| -1 | Correlación negativa grande y perfecta |

Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2014)

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Resultados

3.1.1 Resultados Generales del nivel de Comprensión lectora

Tabla 6

Nivel de Comprensión lectora según sexo, en los alumnos del 5° grado del nivel primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela, Soritor, 2019

| | | Comprensión Lectora | | | | | Total |
|-------|--------|---------------------|--------|---------|---------------|-------|--------|
| | | Previo al inicio | Inicio | Proceso | Satisfactorio | | |
| Sexo | Mujer | Fi | 2 | 9 | 14 | 27 | 52 |
| | | % | 2.0% | 9.1% | 14.1% | 27.3% | 52.5% |
| | Hombre | Fi | 1 | 9 | 22 | 15 | 47 |
| | | % | 1.0% | 9.1% | 22.2% | 15.2% | 47.5% |
| Total | | Fi | 3 | 18 | 36 | 42 | 99 |
| | | % | 3.0% | 18.2% | 36.4% | 42.4% | 100.0% |

Fuente: Elaboración propia del investigador (2019)

La tabla 6 alcanza la relación hallada entre la comprensión lectora del 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela, Soritor, según el sexo de los escolares.

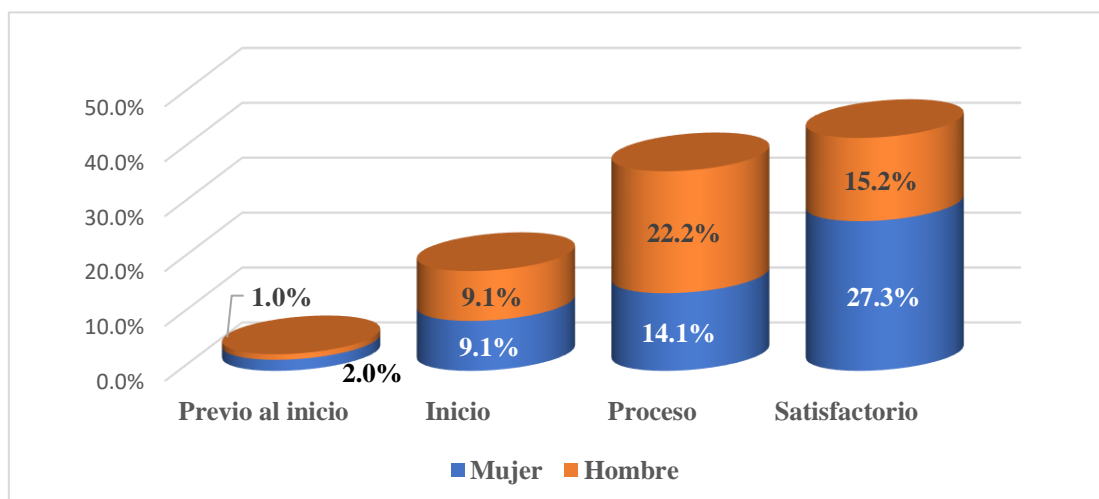


Gráfico 1: Nivel de comprensión lectora, según sexo en los alumnos del 5° grado. (Fuente Tabla 6).

Interpretación: Coligiendo los datos del Gráfico 1, se ve que alrededor de 42 de cada 100 estudiantes están en nivel *Satisfactorio*; Hay una brecha de 18% en *inicio* que debe disminuir para engrosar el nivel de estudiantes en *proceso*. Al día evaluado, sumando el nivel *proceso* y el *satisfactorio*, superan el 75% de escolares, que están bien encaminados hacia el éxito.

3.1.2 Resultados Generales de conciencia lectora

Tabla 7

*Estrategias metacognitivas de los estudiantes de 5° grado del nivel primaria de la II.EE.
Germán Rojas Vela, Soritor, 2019*

| | | Estrategias Metacognitivas | | | Total | |
|-------|--------|----------------------------|----------|---------------|-------|--------|
| | | Deficiente | Adecuado | Sobresaliente | | |
| Sexo | Mujer | Fi | 7 | 27 | 18 | 52 |
| | | % | 7.0% | 27.0% | 18.0% | 52.0% |
| Sexo | Hombre | Fi | 8 | 32 | 8 | 48 |
| | | % | 8.0% | 32.0% | 8.0% | 48.0% |
| Total | | Fi | 15 | 59 | 26 | 100 |
| | | % | 15.0% | 59.0% | 26.0% | 100.0% |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

La Tabla 7 incluye los resultados obtenidos sobre las estrategias metacognitivas mostradas por los estudiantes del 5° grado de primaria de la II.EE. German Rojas Vela.

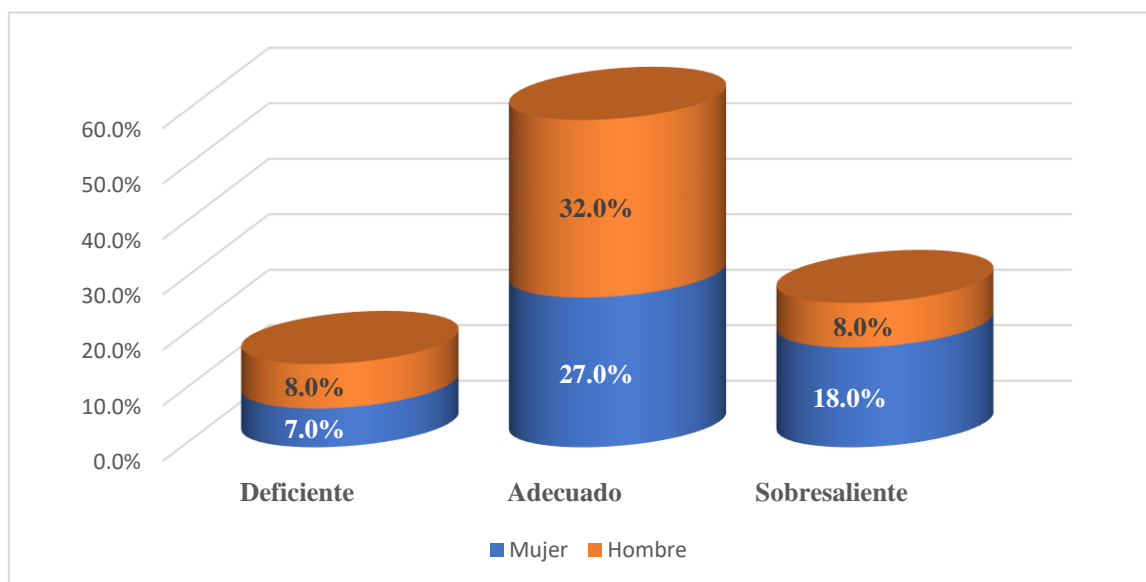


Gráfico 2: Estrategias metacognitivas de los estudiantes de 5° grado de primaria. (Fuente Tabla 7)

Interpretación: Del Gráfico 2, se colige que hay más de la cuarta parte (26%) de escolares que manejan de manera “sobresaliente”, sus estrategias metacognitivas. Las mujeres tienen ventaja en relación a sus pares del sexo masculino. En esa misma lógica en la categoría “Adecuado” son los varones que encuentran en mayor volumen, concluyendo que, a mayor número de lectores eficientes, mayor es el porcentaje de conciencia lectora sobresaliente.

Tabla 8

Estrategias metacognitivas a nivel del proceso de planificación según sexo de los estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela, Soritor, 2019

| | | Estrategias metacognitivas D1 | | | | | |
|-------|--------|-------------------------------|------------|----------|---------------|-------|--------|
| | | Muy deficiente | Deficiente | Adecuado | Sobresaliente | Total | |
| Sexo | Mujer | Fi | 8 | 15 | 20 | 9 | 52 |
| | | % | 44.4% | 45.5% | 57.1% | 64.3% | 100.0% |
| Sexo | Hombre | Fi | 10 | 18 | 15 | 5 | 48 |
| | | % | 55.6% | 54.5% | 42.9% | 35.7% | 100.0% |
| Total | | Fi | 18 | 33 | 35 | 14 | 100 |
| | | % | 18.0% | 33.0% | 35.0% | 14.0% | 100.0% |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

En la Tabla 8 el autor presenta la relación que existe entre la *Planificación* - sub proceso de la variable estrategias metacognitivas - y el sexo de los estudiantes de los estudiantes del quinto grado de primaria de la II.EE. “Germán Rojas Vela”.

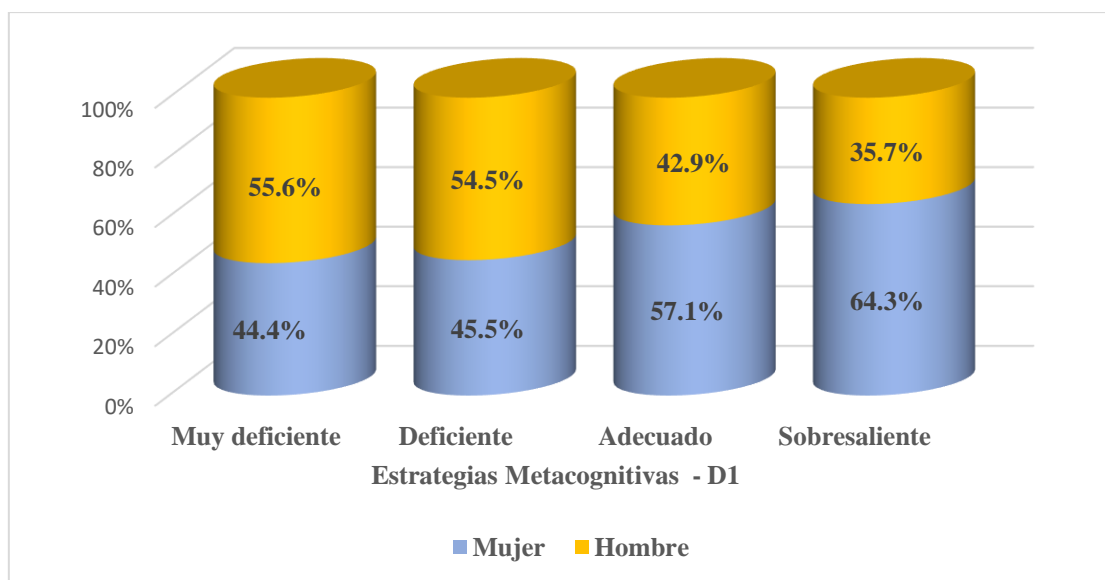


Gráfico 3. Estrategias metacognitivas a nivel del proceso de planificación según sexo (Fuente Tabla 8)

Interpretación: El Gráfico 3, se ve que del total de alumnos ubicados en la clase “Sobresaliente”; las niñas superan a sus pares en cerca de 30 puntos porcentuales. O sea, las chicas, tienen mayor eficacia al planificar sus lecturas: usando sus conocimientos previos, traza objetivos y un plan de acción para el proceso lector.

Tabla 9

Estrategias metacognitivas a nivel del proceso de supervisión según sexo de los estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela, Soritor, 2019

| | | Estrategias metacognitivas D2 | | | | Total | |
|-------|--------|-------------------------------|------------|----------|---------------|--------|--------|
| | | Muy deficiente | Deficiente | Adecuado | Sobresaliente | | |
| Sexo | Mujer | Fi | 6 | 15 | 22 | 9 | 52 |
| | | % | 46.2% | 48.4% | 53.7% | 60.0% | 52.0% |
| | Hombre | Fi | 7 | 16 | 19 | 6 | 48 |
| | | % | 53.8% | 51.6% | 46.3% | 40.0% | 48.0% |
| Total | | Fi | 13 | 31 | 41 | 15 | 100 |
| | | % | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

En la tabla 9 se inscribe una relación entre el sexo y las estrategias metacognitivas a nivel del proceso de supervisión de los estudiantes del quinto grado.

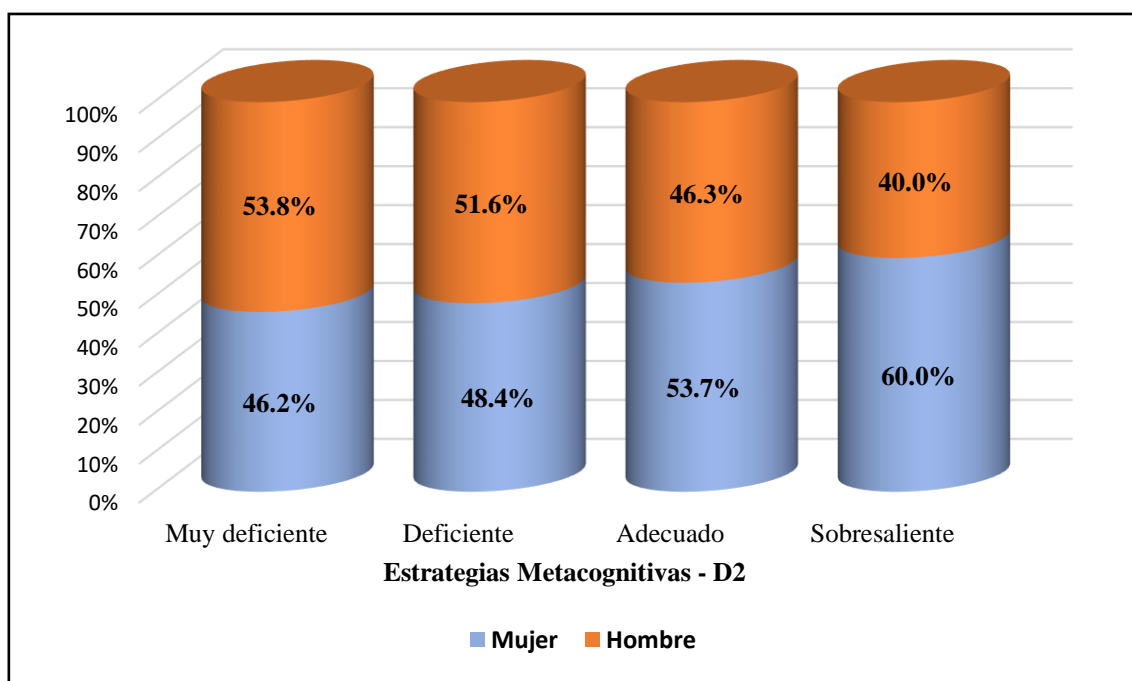


Gráfico 4: Estrategias metacognitivas a nivel del proceso de supervisión según sexo (Fuente Tabla 9)

Interpretación: El Gráfico 4, se ve que del total de alumnos ubicados en la clase “Sobresaliente”; las niñas superan a los varones en 20 puntos porcentuales. O sea, las chicas, tienen mayor eficacia al supervisar sus lecturas: ubicando partes claves, ubica dificultades de comprensión y sus causas, durante el proceso lector.

Tabla 10

Estrategias metacognitivas a nivel del proceso de Evaluación según sexo de los estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela, Soritor, 2019

| | | Estrategias metacognitivas D3 | | | | Total | |
|-------|--------|-------------------------------|----------------|------------|----------|---------------|--------|
| | | | Muy deficiente | Deficiente | Adecuado | Sobresaliente | |
| Sexo | Mujer | Fi | 7 | 14 | 26 | 5 | 52 |
| | | % | 43.8% | 48.3% | 56.5% | 55.6% | 52.0% |
| | Hombre | Fi | 9 | 15 | 20 | 4 | 48 |
| | | % | 56.3% | 51.7% | 43.5% | 44.4% | 48.0% |
| Total | | Fi | 16 | 29 | 46 | 9 | 100 |
| | | % | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

La Tabla 10 vincula los resultados de las estrategias metacognitivas a nivel de evaluación, y el sexo de los alumnos del 5° grado de la II.EE “Germán Rojas Vela”

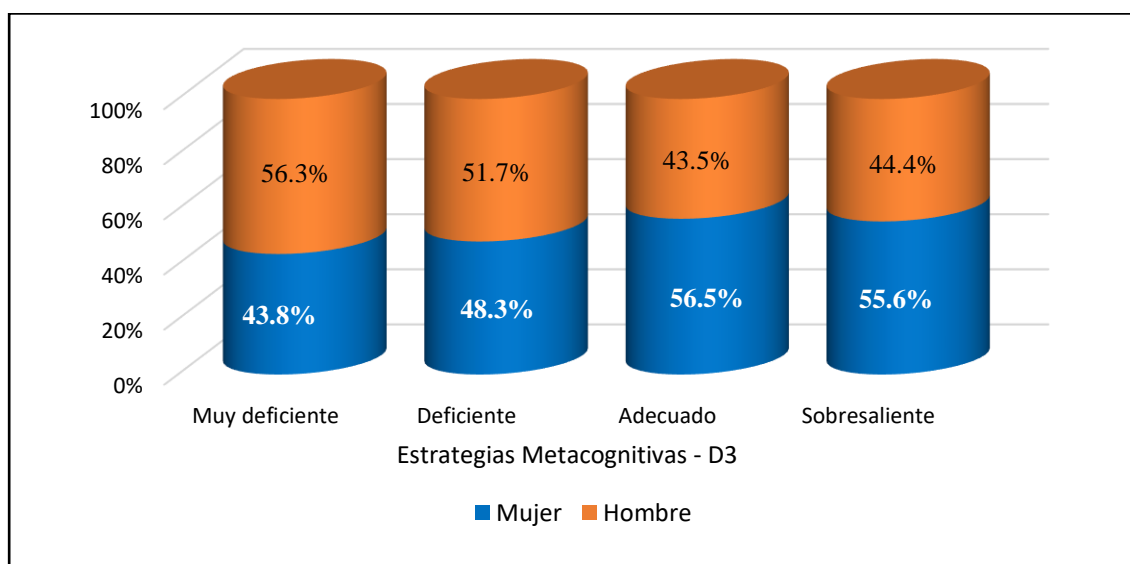


Gráfico 5: Estrategias metacognitivas a nivel del proceso de Evaluación según sexo (Fuente Tabla10)

Interpretación: Del Gráfico 5, se colige que del total de alumnos situados en la clase “Sobresaliente”; las niñas superan a los varones en 11 puntos porcentuales. O sea, las chicas, tienen mayor éxito al evaluar sus lecturas: identificando después del proceso lector, de manera consciente las estrategias que le ayudaron a entender.

Tabla 11

Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Planificación-Persona); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela.

| | | Planificación _ Persona | | | | Total | |
|-------|--------|-------------------------|------------|----------|---------------|-------|--------|
| | | Muy Deficiente | Deficiente | Adecuado | Sobresaliente | | |
| Sexo | Mujer | Fi | 4 | 22 | 15 | 11 | 52 |
| | | % | 4.0% | 22.0% | 15.0% | 11.0% | 52.0% |
| Sexo | Hombre | Fi | 0 | 30 | 11 | 7 | 48 |
| | | % | 0.0% | 30.0% | 11.0% | 7.0% | 48.0% |
| Total | | Fi | 4 | 52 | 26 | 18 | 100 |
| | | % | 4.0% | 52.0% | 26.0% | 18.0% | 100.0% |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

La Tabla 11 trata sobre la relación: *proceso – variable* de las estrategias metacognitivas y según el sexo de los estudiantes de la muestra de estudio.

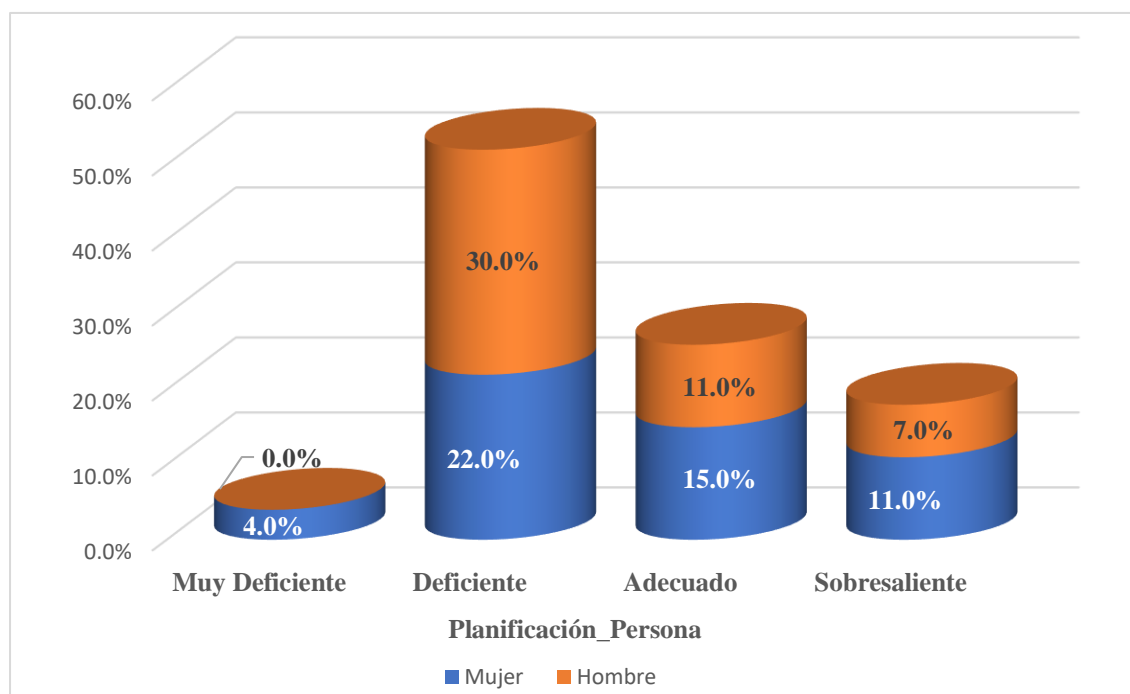


Gráfico 6: Estrategias metacognitivas en relación Planificación-Persona; según sexo (Fuente Tabla 11)

Interpretación: Del Gráfico 6 se extrae que poco más de la mitad del total de alumnos se sitúa en el nivel “*Deficiente*”; las niñas superan a los varones en sólo 4 puntos porcentuales, tanto en el nivel *adecuado* como el nivel *sobresaliente*. O sea, las chicas, tienen mayor éxito al planificar sus lecturas: a nivel personal durante el proceso lector.

Tabla 12

Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Planificación-Tarea); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela.

| Sexo | | Planificación _ Tarea | | | | Total |
|--------|----|-----------------------|------------|----------|---------------|-------|
| | | Muy Deficiente | Deficiente | Adecuado | Sobresaliente | |
| Mujer | Fi | 1 | 15 | 36 | 0 | 52 |
| | % | 1.0% | 15.0% | 36.0% | 0.0% | 52.0% |
| Hombre | Fi | 3 | 22 | 21 | 2 | 48 |
| | % | 3.0% | 22.0% | 21.0% | 2.0% | 48.0% |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

La tabla 12 incluye los resultados de la relación proceso – variable (Planificación-tarea) según sexo de los estudiantes sujetos del presente estudio.

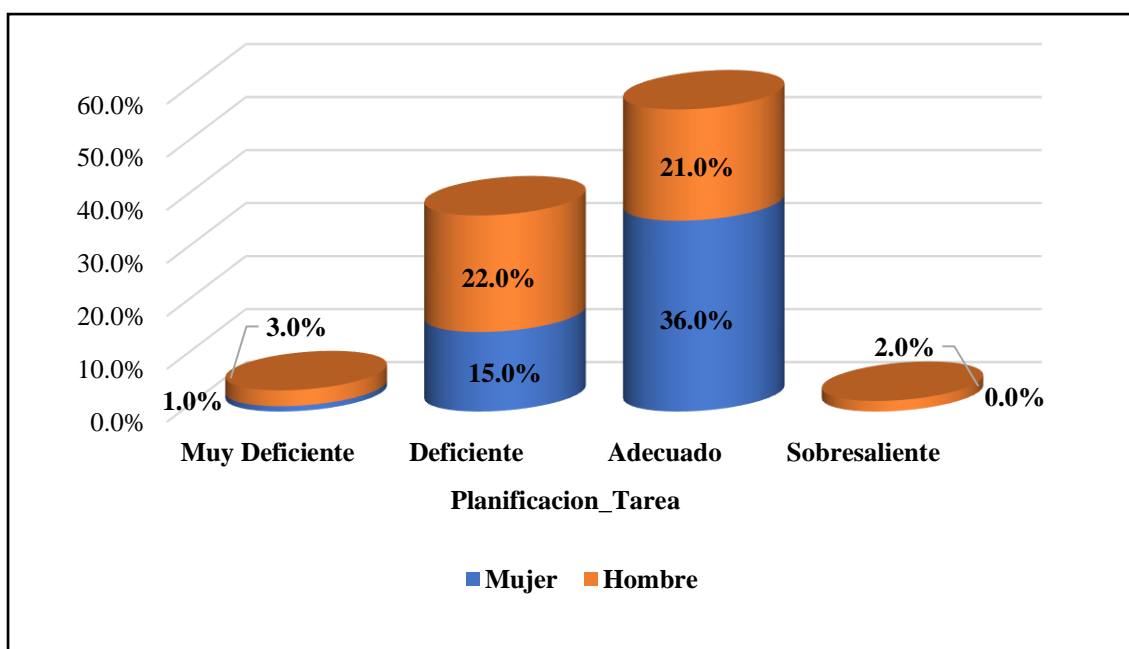


Gráfico 7: Estrategias metacognitivas en relación Planificación-Tarea; según sexo. (Fuente Tabla 12)

Interpretación: Del Gráfico 7 se deduce que las niñas superan a los varones en 15 puntos porcentuales, en el nivel *adecuado*. O sea, que, al planificar sus estrategias metacognitivas a nivel de la *tarea*, las chicas lo hacen de manera más eficiente o adecuado. Hay más varones que al planificar sus tareas de lectura lo hacen de manera *deficiente*.

Tabla 13

Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Planificación-Tarea); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la I.I.EE. Germán Rojas Vela

| | | Planificación _ Texto | | | | | |
|--------|----|-----------------------|------------|----------|---------------|--------|--|
| Sexo | | Muy Deficiente | Deficiente | Adecuado | Sobresaliente | Total | |
| Mujer | Fi | 4 | 11 | 24 | 13 | 52 | |
| | % | 4.0% | 11.0% | 24.0% | 13.0% | 52.0% | |
| Hombre | Fi | 5 | 12 | 18 | 13 | 48 | |
| | % | 5.0% | 12.0% | 18.0% | 13.0% | 48.0% | |
| Total | Fi | 9 | 23 | 42 | 26 | 100 | |
| | % | 9.0% | 23.0% | 42.0% | 26.0% | 100.0% | |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

La tabla 13 determina la relación proceso - variable (planificación-texto) de las estrategias metacognitivas, según el sexo, que presentan los estudiantes.

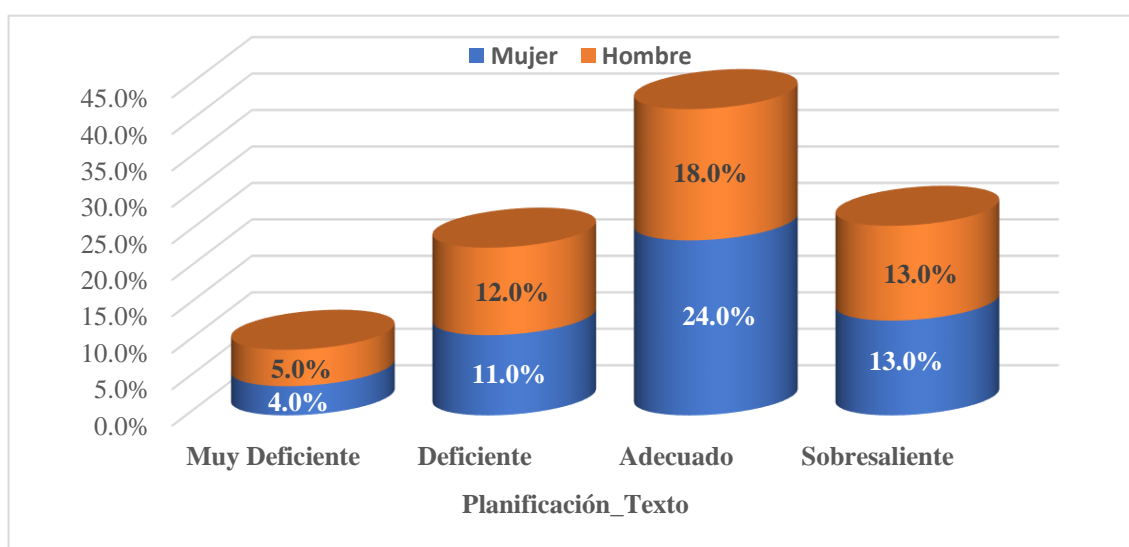


Gráfico 8: Estrategias metacognitivas en relación Planificación-Texto; según sexo. (Fuente Tabla 13)

Interpretación: Del Gráfico 8 se infiere que las niñas aventajan a los varones en 06 puntos porcentuales, en el nivel *adecuado*. O sea, que al planificar sus estrategias metacognitivas a nivel de la *texto*, las chicas lo hacen en forma más eficiente. El 42% del total, tienen un desempeño adecuado. Si a ello, se suma el 26% de estudiantes que se ubican en *sobresaliente*, el resultado es muy alentador.

Tabla 14

Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Supervisión-persona); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela

| | | Supervisión _ Persona | | | | | |
|--------------|---------------|-----------------------|------------|----------|---------------|-------|--------|
| | | Muy Deficiente | Deficiente | Adecuado | Sobresaliente | Total | |
| Sexo | Mujer | Fi | 17 | 9 | 15 | 11 | 52 |
| | | % | 17.0% | 9.0% | 15.0% | 11.0% | 52.0% |
| | Hombre | Fi | 10 | 11 | 19 | 8 | 48 |
| | | % | 10.0% | 11.0% | 19.0% | 8.0% | 48.0% |
| Total | | Fi | 27 | 20 | 34 | 19 | 100 |
| | | % | 27.0% | 20.0% | 34.0% | 19.0% | 100.0% |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

La tabla 14 muestra la relación proceso - variable (supervisión-persona) de las estrategias metacognitivas, según el sexo, que ostentan los estudiantes.

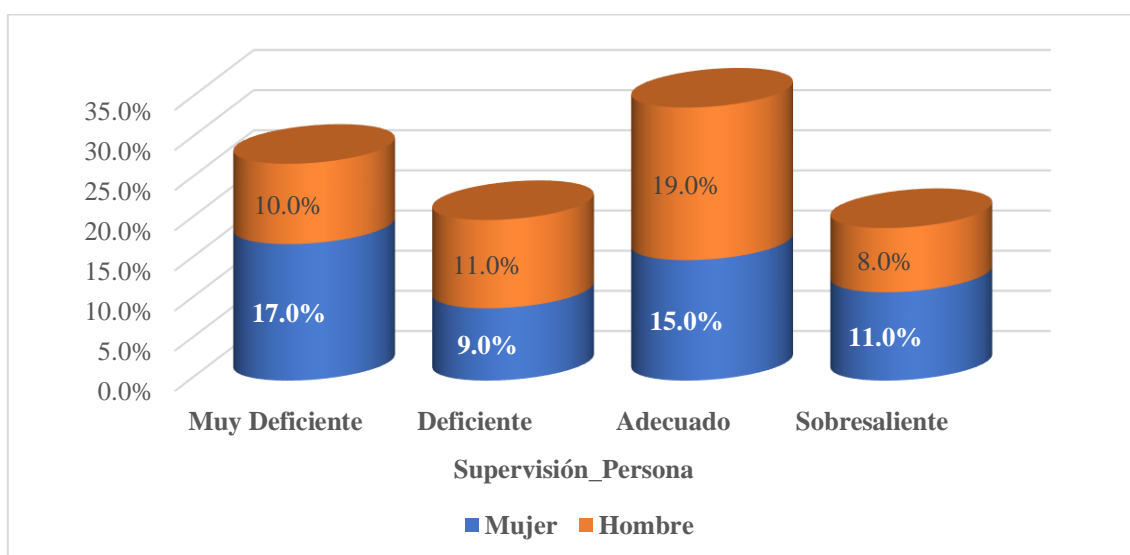


Gráfico 9: Estrategias metacognitivas en relación Supervisión-persona; según sexo. (Fuente tabla 14)

Interpretación: Del Gráfico 9 se colige que los varones superan a las niñas en 04 puntos porcentuales, en el nivel *adecuado*. Preocupa que 47 de cada 100 escolares muestre un desempeño de *deficiente* a *muy deficiente*. Los estudiantes tienen grandes dificultades a la hora de regular su proceso lector a nivel de la persona, o sea de saber qué puedes hacer en la mejora continua de su lectura.

Tabla 15

Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Supervisión-Tarea); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela

| | Sexo | | Supervisión _ Tarea | | | | Total |
|--|--------|----|---------------------|------------|----------|---------------|--------|
| | | | Muy Deficiente | Deficiente | Adecuado | Sobresaliente | |
| | Mujer | Fi | 3 | 18 | 11 | 20 | 52 |
| | | % | 3.0% | 18.0% | 11.0% | 20.0% | 52.0% |
| | Hombre | Fi | 3 | 20 | 9 | 16 | 48 |
| | | % | 3.0% | 20.0% | 9.0% | 16.0% | 48.0% |
| | Total | Fi | Fi | 38 | 20 | 36 | 100 |
| | | % | % | 38.0% | 20.0% | 36.0% | 100.0% |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

En la Tabla 15 se incluye la relación proceso – variable (supervisión-tarea) de las estrategias metacognitivas, según el sexo de los estudiantes del 5° de primaria.

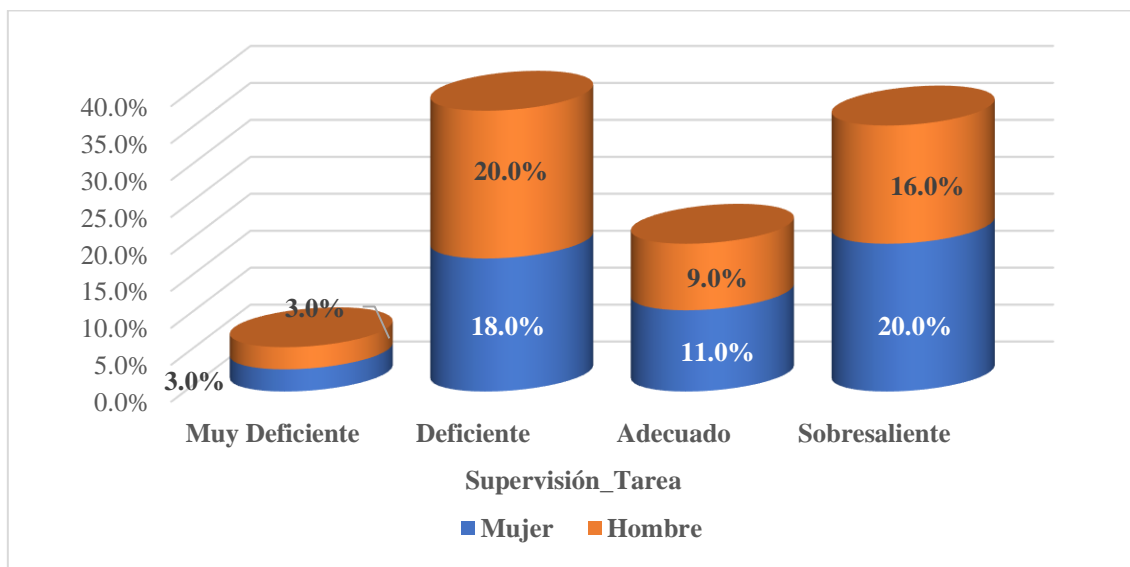


Gráfico 10: Estrategias metacognitivas en relación Supervisión-Tarea; según sexo. (Fuente Tabla15).

Interpretación: Del Gráfico 10 se deriva que apenas la quinta parte se ubica en el nivel *adecuado*. Como algo positivo se observa un desempeño alto en el nivel *satisfactorio* - poco visto en otras relaciones presentadas - sumando en conjunto de ambos sexos al 36%. Alrededor de 40% de ellos se ubican en el nivel *deficiente*, no son capaces de regular su proceso lector a nivel de la *tarea*, o sea de formularse preguntas en voz alta según avance en su lectura.

Tabla 16

Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Supervisión-Texto); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela

| | | Supervisión _ Texto | | | | Total | |
|-------|--------|---------------------|------------|----------|---------------|-------|--------|
| | | Muy Deficiente | Deficiente | Adecuado | Sobresaliente | | |
| Sexo | Mujer | Fi | 6 | 15 | 14 | 17 | 52 |
| | | % | 6.0% | 15.0% | 14.0% | 17.0% | 52.0% |
| | Hombre | Fi | 5 | 21 | 12 | 10 | 48 |
| | | % | 5.0% | 21.0% | 12.0% | 10.0% | 48.0% |
| Total | | Fi | 11 | 36 | 26 | 27 | 100 |
| | | % | 11.0% | 36.0% | 26.0% | 27.0% | 100.0% |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

La Tabla 16 exhibe la relación entre el proceso – variable (Supervisión – texto) de las estrategias metacognitivas de los estudiantes según su género.

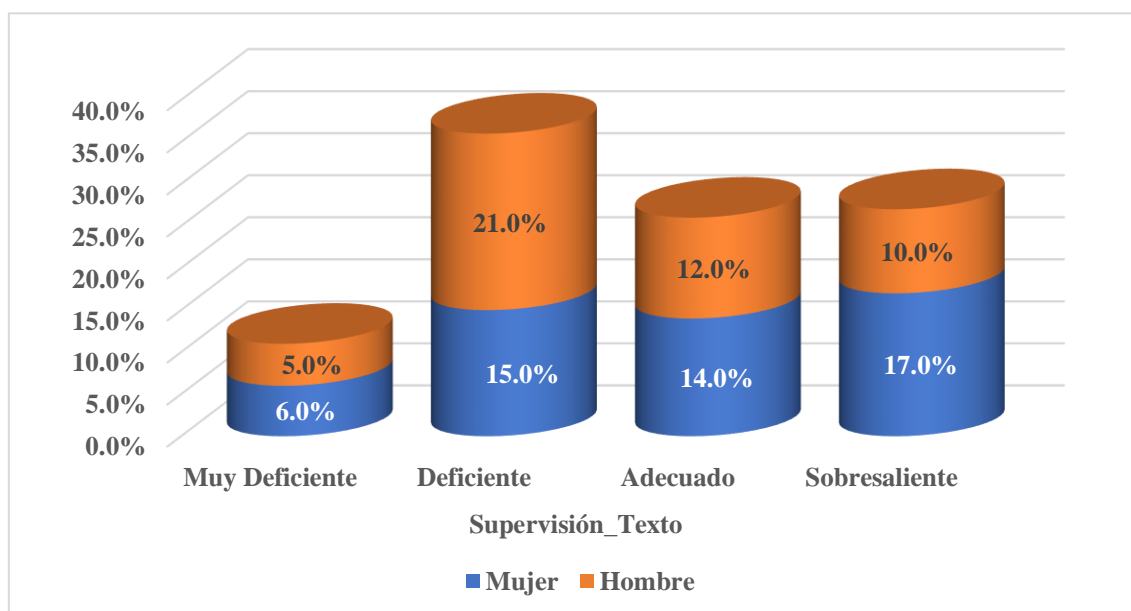


Gráfico 11: Estrategias metacognitivas en relación Supervisión-Texto; según sexo (Fuente Tabla 16).

Interpretación: Del Gráfico 11 se deduce que el 26% del total se ubica en el nivel *adecuado*. De igual modo, con cifras casi similares, el desempeño en el nivel *satisfactorio* de ambos sexos. Tomar en cuenta que el 36% de ellos se ubican en el nivel *deficiente*, no regular su proceso lector a nivel del texto, o sea observar las ilustraciones y cómo ayudaría en mejorar su proceso lector.

Tabla 17

Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Evaluación-Persona); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela

| Sexo | Mujer | Fi | Evaluación _ Persona | | | | Total |
|--------------|---------------|----|----------------------|------------|----------|---------------|--------|
| | | | Muy Deficiente | Deficiente | Adecuado | Sobresaliente | |
| | | | 1 | 15 | 20 | 16 | 52 |
| | | % | 1.0% | 15.0% | 20.0% | 16.0% | 52.0% |
| | Hombre | Fi | 6 | 12 | 19 | 11 | 48 |
| | | % | 6.0% | 12.0% | 19.0% | 11.0% | 48.0% |
| Total | | Fi | 7 | 27 | 39 | 27 | 100 |
| | | % | 7.0% | 27.0% | 39.0% | 27.0% | 100.0% |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

La Tabla 17 relaciona las estrategias metacognitivas por proceso variable (evaluación – persona) según sexo de los estudiantes que forman parte del estudio.

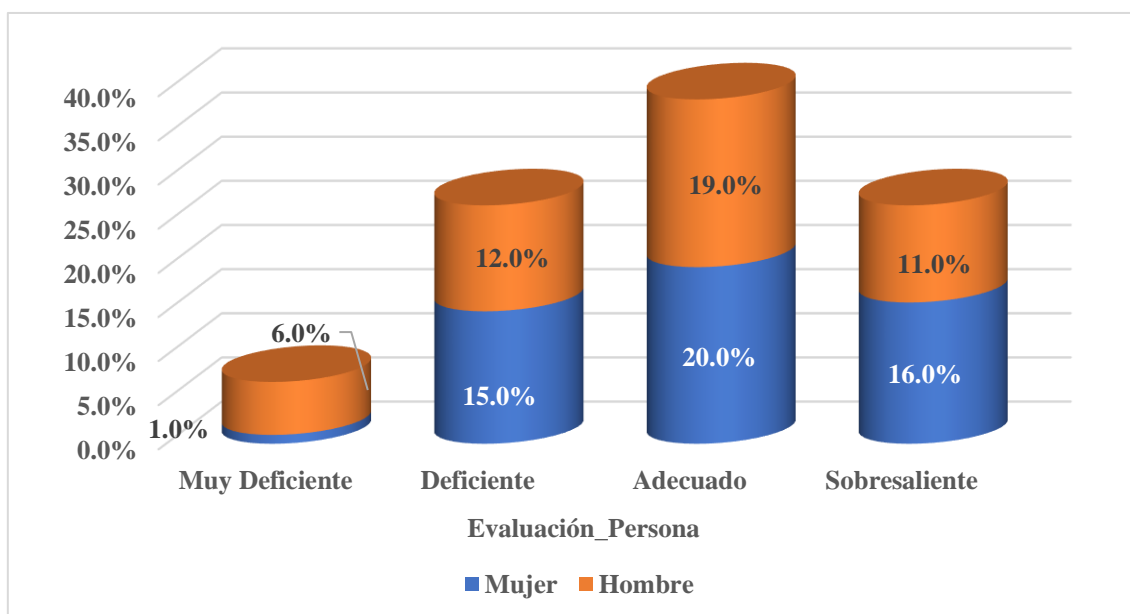


Gráfico 12: Estrategias metacognitivas en relación Evaluación-Persona; según sexo (Fuente: Tabla17)

Interpretación: Del Gráfico 12 se muestran resultados muy favorables. El 39% del total se ubica en el nivel *adecuado* y el 27% se ubica en el nivel *satisfactorio*. Esto indica que los estudiantes si saben evaluar su proceso lector a nivel de persona, o sea preguntarse si le ha gustado la lectura y qué ha aprendido y cómo le permite mejorar su proceso lector.

Tabla 18

Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Evaluación-Tarea); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la I.I.EE. Germán Rojas Vela

| | | Evaluación _ Tarea | | | | Total |
|---------------|----|--------------------|------------|----------|---------------|--------|
| | | Muy Deficiente | Deficiente | Adecuado | Sobresaliente | |
| Mujer | Fi | 8 | 17 | 17 | 10 | 52 |
| | % | 8.0% | 17.0% | 17.0% | 10.0% | 52.0% |
| Hombre | Fi | 10 | 19 | 12 | 7 | 48 |
| | % | 10.0% | 19.0% | 12.0% | 7.0% | 48.0% |
| Total | Fi | 18 | 36 | 29 | 17 | 100 |
| | % | 18.0% | 36.0% | 29.0% | 17.0% | 100.0% |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

La Tabla 18 incluye la relación entre las estrategias metacognitivas a nivel de proceso – variable (evaluación – tarea), y el sexo de los estudiantes evaluados.

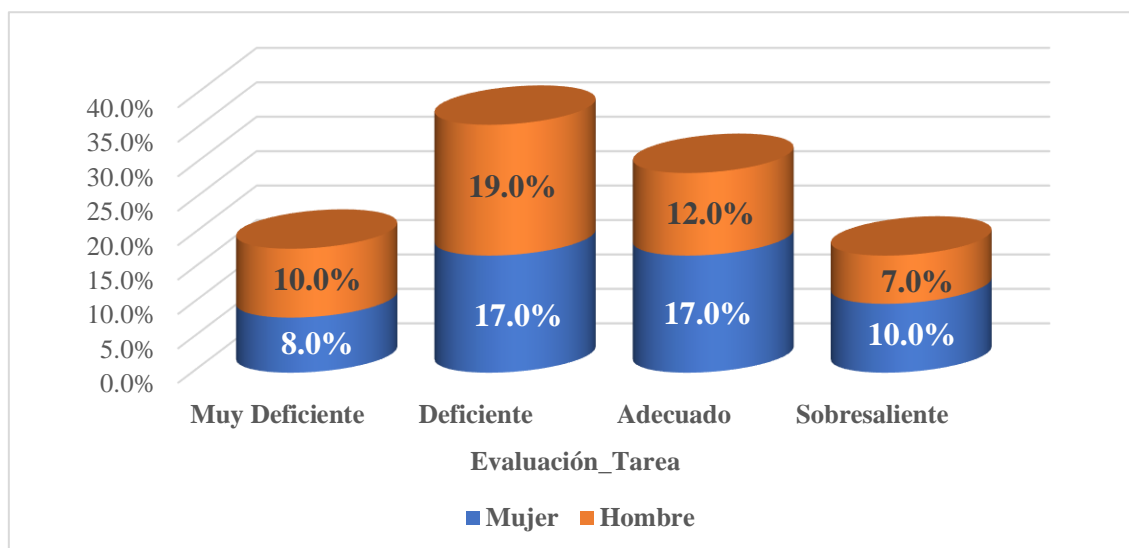


Gráfico 13: Estrategias metacognitivas en relación Evaluación-Tarea; según sexo. (Fuente: Tabla 18)

Interpretación: Del Gráfico 13 se deriva que, en todos los casos, las chicas presentan menores dificultades. En forma conjunta varones y mujeres, un 29% logran ubicarse en el nivel *adecuado*. Hay un considerable 54% que se ubica en el margen de *deficiente* o *muy deficiente*, lo que indica que aún no pueden realizar esquemas y explicar la lectura en voz alta.

Tabla 19

Estrategias metacognitivas con la relación proceso-variable (Evaluación-Texto); según sexo de estudiantes de 5° grado de primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela

| | | | Evaluación _ Texto | | | | Total |
|-------|--------|----|--------------------|------------|----------|---------------|--------|
| | | | Muy Deficiente | Deficiente | Adecuado | Sobresaliente | |
| Sexo | Mujer | Fi | 10 | 16 | 12 | 14 | 52 |
| | | % | 10.0% | 16.0% | 12.0% | 14.0% | 52.0% |
| | Hombre | Fi | 8 | 10 | 20 | 10 | 48 |
| | | % | 8.0% | 10.0% | 20.0% | 10.0% | 48.0% |
| Total | | Fi | 18 | 26 | 32 | 24 | 100 |
| | | % | 18.0% | 26.0% | 32.0% | 24.0% | 100.0% |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

La Tabla 19 incluye la relación de las estrategias metacognitivas a nivel de proceso variable (evaluación – texto) con el sexo de los estudiantes del 5° de primaria.

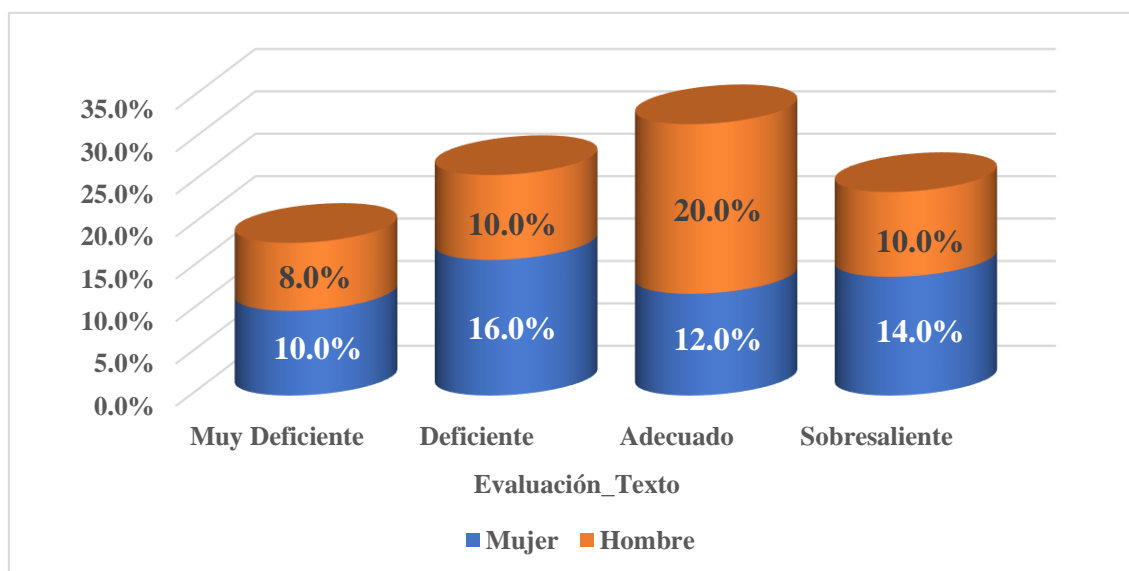


Gráfico 14: Estrategias metacognitivas en relación Evaluación-Texto; según sexo. (Fuente Tabla19).

Interpretación: Del Gráfico 14 se desprende que 32 de cada 100 estudiantes se hallan en el nivel adecuado, y en ese rango, son los varones los que muestran una gran ventaja a sus pares femeninos. Por otra parte, casi la cuarta parte (24%) de evaluados se ubican en el nivel satisfactorio. Las niñas son más eficientes para intentar dar otro final a la lectura o hacer un resumen de la misma.

3.1.3 Análisis factorial de los ítems de la prueba ESCOLA

Se ha procedido al análisis factorial mediante el programa estadístico SPSS versión 24 y se obtuvo lo siguiente

Tabla 20

Determinación de la técnica de análisis factorial para ESCOLA

| Prueba de KMO y Bartlett | | |
|---|---------------------|---------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo | | ,521 |
| Prueba de esfericidad de | Aprox. Chi-cuadrado | 642,033 |
| Bartlett | gl | 378 |
| | Sig. | ,000 |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

Se observa que la prueba KMO = 0,521 lo que indica que correlación positiva moderada, puesto que muchos plantean que valores menores de 0,50 no deberían usarse los datos para realizar un análisis factorial. Por otro, el p-valor o significancia es 0,000 lo que indica que es menor a 0,05 y por tanto se rechaza la hipótesis nula porque si existe relación.

En consecuencia, el análisis factorial si es una técnica apropiada para analizar la matriz de correlación de los datos contenidos en los ítems de la prueba de ESCOLA, versión 28A

Análisis de las comunalidades

Esta técnica nos permite valorar cuál de las variables son mejor o peor explicadas por el modelo factorial obtenido. En la tabla 21 vemos que los ítems 06 (0,761), ítems 07 y 10 (0,766) y los ítems 12 y 15 (0,776) son las que mejor explican el modelo. En cambio, los ítems 05 (0,497), 14 (0,534), 19 (0,560), 21 (0,562) y 22 (0,571) son los que peor explican la varianza según su participación en los factores o componentes resultantes en el análisis.

Tabla 21*Tabla de comunalidades del análisis factorial del ESCOLA*

| Comunalidades | | |
|----------------------|--------------|-------------|
| | Inicial | Extracción |
| Item01 | 1,000 | ,627 |
| Item02 | 1,000 | ,663 |
| Item03 | 1,000 | ,757 |
| Item04 | 1,000 | ,747 |
| Item05 | 1,000 | ,497 |
| Item06 | 1,000 | ,761 |
| Item07 | 1,000 | ,766 |
| Item08 | 1,000 | ,674 |
| Item09 | 1,000 | ,701 |
| Item10 | 1,000 | ,766 |
| Item11 | 1,000 | ,692 |
| Item12 | 1,000 | ,776 |
| Item13 | 1,000 | ,658 |
| Item14 | 1,000 | ,534 |
| Item15 | 1,000 | ,776 |
| Item16 | 1,000 | ,695 |
| Item17 | 1,000 | ,723 |
| Item18 | 1,000 | ,690 |
| Item19 | 1,000 | ,560 |
| Item20 | 1,000 | ,665 |
| Item21 | 1,000 | ,562 |
| Item22 | 1,000 | ,571 |
| Item23 | 1,000 | ,585 |
| Item24 | 1,000 | ,737 |
| Item25 | 1,000 | ,618 |
| Item26 | 1,000 | ,684 |
| Item27 | 1,000 | ,672 |
| Item28 | 1,000 | ,655 |

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

La varianza total explicada

Tabla 22

Varianza total explicada del análisis factorial del ESCOLA

| Comp | Varianza total explicada | | | | | | | | |
|------|--------------------------|------------------|----------------|---|------------------|----------------|---|------------------|----------------|
| | Autovalores iniciales | | | Sumas de extracción de cargas al cuadrado | | | Sumas de rotación de cargas al cuadrado | | |
| | Total | % de varianza | % acumulado | Total | % de varianza | % acumulado | Total | % de varianza | % acumulado |
| 1 | 3,890 | 13,893 | 13,893 | 3,890 | 13,893 | 13,893 | 2,947 | 10,525 | 10,525 |
| 2 | 2,044 | 7,301 | 21,193 | 2,044 | 7,301 | 21,193 | 1,934 | 6,906 | 17,432 |
| 3 | 1,805 | 6,446 | 27,640 | 1,805 | 6,446 | 27,640 | 1,850 | 6,607 | 24,038 |
| 4 | 1,727 | 6,169 | 33,809 | 1,727 | 6,169 | 33,809 | 1,690 | 6,037 | 30,075 |
| 5 | 1,674 | 5,977 | 39,785 | 1,674 | 5,977 | 39,785 | 1,681 | 6,003 | 36,078 |
| 6 | 1,569 | 5,605 | 45,391 | 1,569 | 5,605 | 45,391 | 1,573 | 5,616 | 41,695 |
| 7 | 1,424 | 5,084 | 50,475 | 1,424 | 5,084 | 50,475 | 1,544 | 5,514 | 47,209 |
| 8 | 1,345 | 4,805 | 55,280 | 1,345 | 4,805 | 55,280 | 1,453 | 5,188 | 52,396 |
| 9 | 1,215 | 4,339 | 59,619 | 1,215 | 4,339 | 59,619 | 1,438 | 5,137 | 57,534 |
| 10 | 1,119 | 3,996 | 63,615 | 1,119 | 3,996 | 63,615 | 1,418 | 5,066 | 62,599 |
| 11 | 1,002 | 3,578 | 67,193 | 1,002 | 3,578 | 67,193 | 1,286 | 4,593 | 67,193 |
| 12 | ,934 | 3,337 | 70,529 | | | | | | |
| 13 | ,897 | 3,202 | 73,731 | | | | | | |
| 14 | ,885 | 3,162 | 76,893 | | | | | | |
| 15 | ,772 | 2,757 | 79,651 | | | | | | |
| 16 | ,706 | 2,520 | 82,171 | | | | | | |
| 17 | ,694 | 2,478 | 84,649 | | | | | | |
| 18 | ,661 | 2,359 | 87,008 | | | | | | |
| 19 | ,543 | 1,941 | 88,949 | | | | | | |
| 20 | ,479 | 1,709 | 90,658 | | | | | | |
| 21 | ,465 | 1,662 | 92,320 | | | | | | |
| 22 | ,422 | 1,507 | 93,827 | | | | | | |
| 23 | ,387 | 1,381 | 95,208 | | | | | | |
| 24 | ,361 | 1,290 | 96,499 | | | | | | |
| 25 | ,323 | 1,152 | 97,651 | | | | | | |
| 26 | ,253 | ,903 | 98,554 | | | | | | |
| 27 | ,239 | ,852 | 99,406 | | | | | | |
| 28 | ,166 | ,594 | 100,000 | | | | | | |

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

En la tabla 22 considera la forma cómo algunos indicadores explican mejor la varianza frente a otros que no lo hacen. Todos ellos cumplen con la condición pedida al programa, de extraer autovalores mayores que 1 (Regla K1) . El primer factor explica un 13,89 %; el segundo factor explica un 7,30%, hasta el elemento undécimo, que explica un 3,58%. Son 11 los componentes que explican el 67,19%, de la varianza total de las variables relacionadas a las estrategias metacognitivas.

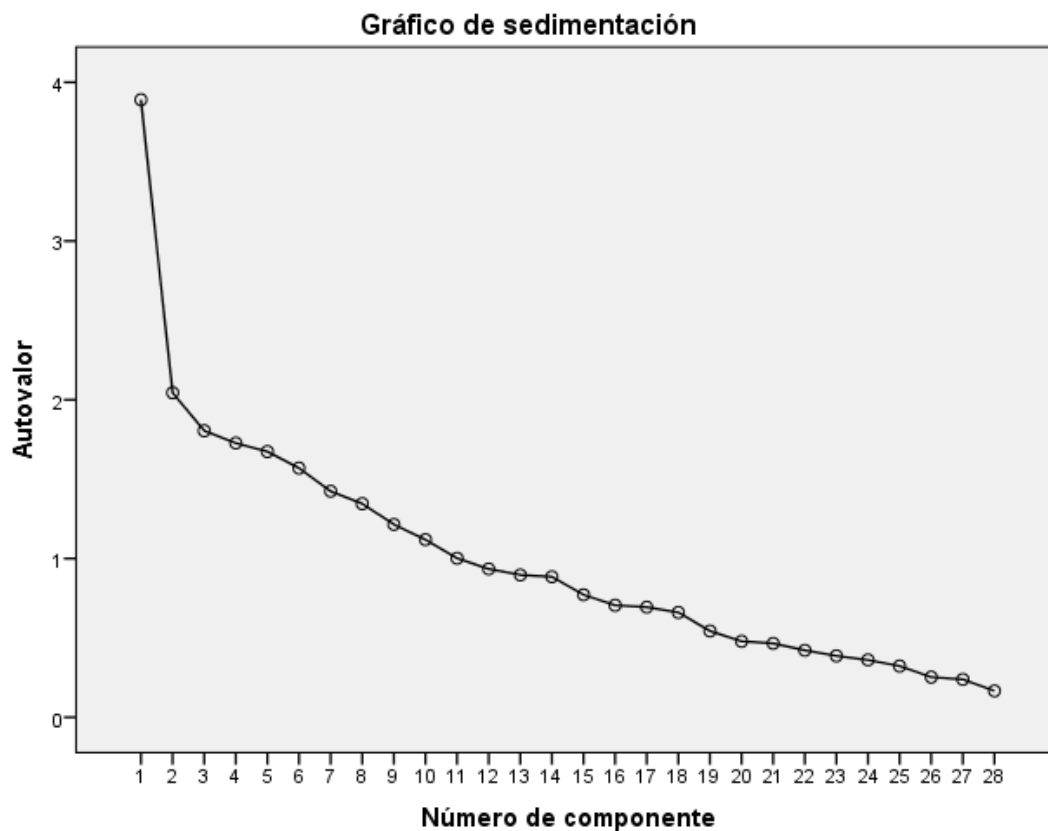


Gráfico 15: Grafico de sedimentación por componentes de Varianza total explicada (ESCOLA).

Interpretación: Del Gráfico 15 se extrae que un gráfico de sedimentación sirve para determinar el número fijo de dimensiones o factores y consiste en una representación gráfica del tamaño de los autovalores. Un autovalor indica la cantidad de varianza que explicada cada componente o factor. Se puede observar que sus cifras confirman lo dicho en la tabla 24 de la varianza total explicada. Al observar un punto de quiebre se nota que luego del dato 11 los datos dejan de tener una pendiente significativa y se vuelven más horizontales.

Por tanto, se concluye que siguiendo la *prueba de sedimentación de Cattell*, son once los componentes que explican la mayor cantidad de varianza acerca de las habilidades de autorregulación de la lectura (estrategias metacognitivas) que poseen los niños del quinto grado de primaria de la I. E. “Germán Rojas Vela”.

La Tabla 23 incluye la matriz de componente rotado del análisis factorial de la prueba del ESCOLA aplicada a la muestra. Esta técnica, evalúa de modo más apropiado y gráfica de la calidad del modelo respecto a los datos procesados. Permite distribuir la varianza total observada entre los distintos 11 componentes que seleccionó el modelo factorial.

Tabla 23*Matriz de componente rotado del análisis factorial de la prueba del ESCOLA*

| | Matriz de componente rotado ^a | | | | | | | | | | |
|--------|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Componente 10 | 11 |
| Item24 | ,799 | -,121 | ,028 | -,049 | ,151 | -,043 | -,030 | ,109 | ,065 | -,116 | ,161 |
| Item25 | ,745 | -,085 | -,020 | ,088 | ,010 | ,101 | ,064 | ,064 | -,068 | ,098 | -,119 |
| Item28 | ,653 | -,142 | ,163 | -,080 | ,202 | ,177 | ,107 | -,111 | -,172 | ,079 | -,206 |
| Item23 | ,628 | ,253 | ,208 | ,188 | ,044 | -,110 | ,140 | ,052 | ,089 | ,050 | ,038 |
| Item16 | ,080 | ,780 | -,085 | -,118 | ,175 | ,083 | ,048 | ,122 | -,039 | -,046 | ,038 |
| Item09 | -,198 | ,586 | ,360 | ,143 | -,063 | -,250 | ,058 | ,082 | -,065 | ,176 | -,239 |
| Item02 | -,031 | ,502 | ,072 | ,110 | -,226 | ,063 | -,262 | -,426 | ,259 | -,144 | -,009 |
| Item21 | ,216 | -,396 | ,336 | ,052 | ,250 | ,050 | ,339 | ,188 | -,020 | -,158 | -,048 |
| Item08 | ,063 | -,016 | ,775 | ,028 | ,106 | -,001 | ,115 | ,169 | -,094 | -,081 | -,033 |
| Item14 | ,203 | -,068 | ,525 | -,171 | -,196 | ,321 | -,113 | ,061 | -,005 | ,132 | -,086 |
| Item26 | ,473 | ,138 | ,512 | ,055 | ,008 | -,008 | ,119 | -,199 | ,108 | -,096 | ,318 |
| Item11 | -,139 | ,332 | -,033 | -,652 | ,216 | -,177 | ,216 | -,001 | -,085 | ,030 | ,060 |
| Item19 | ,093 | ,169 | -,022 | ,641 | ,242 | -,142 | ,007 | ,004 | ,040 | ,139 | -,109 |
| Item13 | ,019 | ,039 | ,008 | ,511 | ,160 | -,113 | ,153 | -,113 | -,295 | -,479 | ,065 |
| Item22 | ,299 | -,008 | ,215 | -,425 | ,304 | ,139 | ,018 | -,131 | ,074 | ,278 | -,206 |
| Item18 | ,106 | ,118 | -,131 | ,065 | ,775 | -,077 | ,012 | ,179 | ,021 | -,006 | ,062 |
| Item20 | ,188 | -,095 | ,249 | -,013 | ,656 | ,250 | ,001 | -,168 | ,091 | ,164 | ,040 |
| Item12 | ,124 | ,017 | ,102 | -,167 | ,098 | ,816 | -,193 | -,015 | ,004 | -,084 | -,027 |
| Item06 | -,269 | -,116 | ,181 | ,302 | -,041 | ,494 | ,388 | ,056 | ,270 | ,248 | -,133 |
| Item01 | -,053 | ,441 | -,349 | ,204 | -,050 | ,468 | ,117 | -,049 | -,125 | -,110 | ,002 |
| Item17 | ,147 | -,011 | ,060 | -,053 | ,005 | -,126 | ,807 | ,000 | ,075 | -,037 | -,143 |
| Item27 | ,499 | ,194 | ,037 | -,066 | -,039 | -,003 | ,533 | ,032 | ,066 | ,187 | ,231 |
| Item15 | ,013 | ,147 | ,184 | ,098 | ,016 | ,030 | -,003 | ,804 | -,080 | ,153 | ,185 |
| Item03 | ,186 | -,103 | ,065 | -,185 | ,043 | -,077 | ,004 | ,599 | ,398 | -,240 | -,302 |
| Item04 | -,015 | -,014 | ,000 | ,089 | ,159 | -,037 | ,039 | -,005 | ,833 | ,024 | ,123 |
| Item05 | ,028 | ,001 | ,220 | ,215 | ,314 | -,150 | -,243 | ,050 | -,464 | ,032 | -,051 |
| Item07 | ,088 | ,001 | -,040 | ,046 | ,132 | -,083 | ,051 | ,048 | -,058 | ,849 | ,034 |
| Item10 | ,000 | -,050 | -,027 | -,074 | ,065 | -,050 | -,086 | ,070 | ,108 | ,015 | ,852 |

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 27 iteraciones.

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

Por ejemplo, en el factor 1, el ítem los ítems 23 y 24 se relacionan muy significativamente con proceso metacognitivo de la Supervisión, la primera, en forma específica con la variable “tarea” y la segunda, se relaciona en menor grado con la variable “texto” En cuanto a los ítems 25 y 28 se relacionan con el proceso metacognitivo de la planificación; el primero con la variable persona, y la segunda con la variable “texto”. De esta manera el resto de los 10 factores o componentes se engranan con algunos de los 29 ítems del programa ESCOLA.

3.1.4 Análisis factorial del PROLEC R

Tabla 24

Determinación de la técnica de análisis factorial para el PROLEC R aplicada a los estudiantes de 5° de Primaria de la I.E. N° 00500.

| Prueba de KMO y Bartlett | | |
|---|---------------------|---------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo | | ,727 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Aprox. Chi-cuadrado | 608,239 |
| | gl | 276 |
| | Sig. | ,000 |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

Los resultados de la prueba $KMO = 0,727$ lo que indica que correlación positiva significativa, indican que si es posible realizar un análisis factorial. Por otro, el p-valor o significancia es 0,000, o sea que es menor a 0,05 y por tanto se rechaza la hipótesis nula porque si existe relación.

En consecuencia, el análisis factorial si es una técnica apropiada para analizar la matriz de correlación de los datos contenidos en los ítems de la prueba del PROLEC R versión revisada

Análisis de las comunalidades los resultados del PROLEC R

En la tabla 25 vemos que los ítems 03 (0,777), 02 (0,748), 06 (0,712), 12 (0,709) son los cuatro ítems que mejor explican el modelo factorial, explicando la mejor varianza. En cambio, los ítems CT9 (0,486), CO8 (0,509), CO4 (0,519), y CT15 (0,527) son aquellos que explican la varianza del modo más deficiente, según su participación en los factores o componentes resultantes del análisis hecho a los estudiantes del quinto grado de primaria, sujetos a la presente investigación. Tal como vemos en la tabla siguiente:

Tabla 25*Tabla de comunalidades del análisis factorial del PROLEC R*

| | Comunalidades | |
|------|---------------|------------|
| | Inicial | Extracción |
| CT1 | 1,000 | ,677 |
| CT2 | 1,000 | ,748 |
| CT3 | 1,000 | ,777 |
| CT4 | 1,000 | ,683 |
| CT5 | 1,000 | ,700 |
| CT6 | 1,000 | ,712 |
| CT7 | 1,000 | ,702 |
| CT8 | 1,000 | ,633 |
| CT9 | 1,000 | ,486 |
| CT10 | 1,000 | ,621 |
| CT11 | 1,000 | ,672 |
| CT12 | 1,000 | ,709 |
| CT13 | 1,000 | ,585 |
| CT14 | 1,000 | ,580 |
| CT15 | 1,000 | ,527 |
| CT16 | 1,000 | ,565 |
| CO1 | 1,000 | ,709 |
| CO2 | 1,000 | ,528 |
| CO3 | 1,000 | ,578 |
| CO4 | 1,000 | ,519 |
| CO5 | 1,000 | ,689 |
| CO6 | 1,000 | ,639 |
| CO7 | 1,000 | ,509 |
| CO8 | 1,000 | ,688 |

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

Varianza total explicada del análisis factorial del PROLEC R

En la tabla 26 se observa indicadores exponen mejor la varianza frente a otros que no lo hacen. La Regla K1, establece que los autovalores deben ser cifras mayores que 1. En este análisis, el factor 1, explica un 20,84 % de la varianza; el segundo factor lo hace a un nivel del 8,64%, y así sucesivamente, hasta el octavo elemento, que superan el valor de la unidad. Los 8 factores explican el 63,48%, de la varianza total de las variables relacionadas a las estrategias de comprensión lectora. Tal como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 26*Varianza total explicada del análisis factorial del PROLEC R*

| Componente | Varianza total explicada | | | | | | | | |
|------------|--------------------------|---------------|-------------|---|---------------|-------------|---|---------------|-------------|
| | Autovalores iniciales | | | Sumas de extracción de cargas al cuadrado | | | Sumas de rotación de cargas al cuadrado | | |
| | Total | % de varianza | % acumulado | Total | % de varianza | % acumulado | Total | % de varianza | % acumulado |
| | | | | | | | | | |
| 1 | 5,001 | 20,837 | 20,837 | 5,001 | 20,837 | 20,837 | 2,612 | 10,881 | 10,881 |
| 2 | 2,073 | 8,637 | 29,474 | 2,073 | 8,637 | 29,474 | 2,178 | 9,074 | 19,956 |
| 3 | 1,809 | 7,537 | 37,011 | 1,809 | 7,537 | 37,011 | 2,050 | 8,543 | 28,499 |
| 4 | 1,571 | 6,547 | 43,558 | 1,571 | 6,547 | 43,558 | 2,010 | 8,375 | 36,874 |
| 5 | 1,292 | 5,382 | 48,940 | 1,292 | 5,382 | 48,940 | 1,813 | 7,554 | 44,428 |
| 6 | 1,235 | 5,144 | 54,084 | 1,235 | 5,144 | 54,084 | 1,723 | 7,179 | 51,607 |
| 7 | 1,217 | 5,072 | 59,157 | 1,217 | 5,072 | 59,157 | 1,427 | 5,946 | 57,553 |
| 8 | 1,038 | 4,324 | 63,481 | 1,038 | 4,324 | 63,481 | 1,423 | 5,927 | 63,481 |
| 9 | ,950 | 3,960 | 67,441 | | | | | | |
| 10 | ,859 | 3,579 | 71,019 | | | | | | |
| 11 | ,808 | 3,367 | 74,386 | | | | | | |
| 12 | ,774 | 3,227 | 77,613 | | | | | | |
| 13 | ,655 | 2,730 | 80,344 | | | | | | |
| 14 | ,565 | 2,353 | 82,697 | | | | | | |
| 15 | ,553 | 2,305 | 85,002 | | | | | | |
| 16 | ,525 | 2,186 | 87,188 | | | | | | |
| 17 | ,493 | 2,054 | 89,242 | | | | | | |
| 18 | ,467 | 1,945 | 91,187 | | | | | | |
| 19 | ,440 | 1,835 | 93,021 | | | | | | |
| 20 | ,431 | 1,797 | 94,818 | | | | | | |
| 21 | ,388 | 1,618 | 96,436 | | | | | | |
| 22 | ,369 | 1,538 | 97,974 | | | | | | |
| 23 | ,281 | 1,172 | 99,146 | | | | | | |
| 24 | ,205 | ,854 | 100,000 | | | | | | |

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

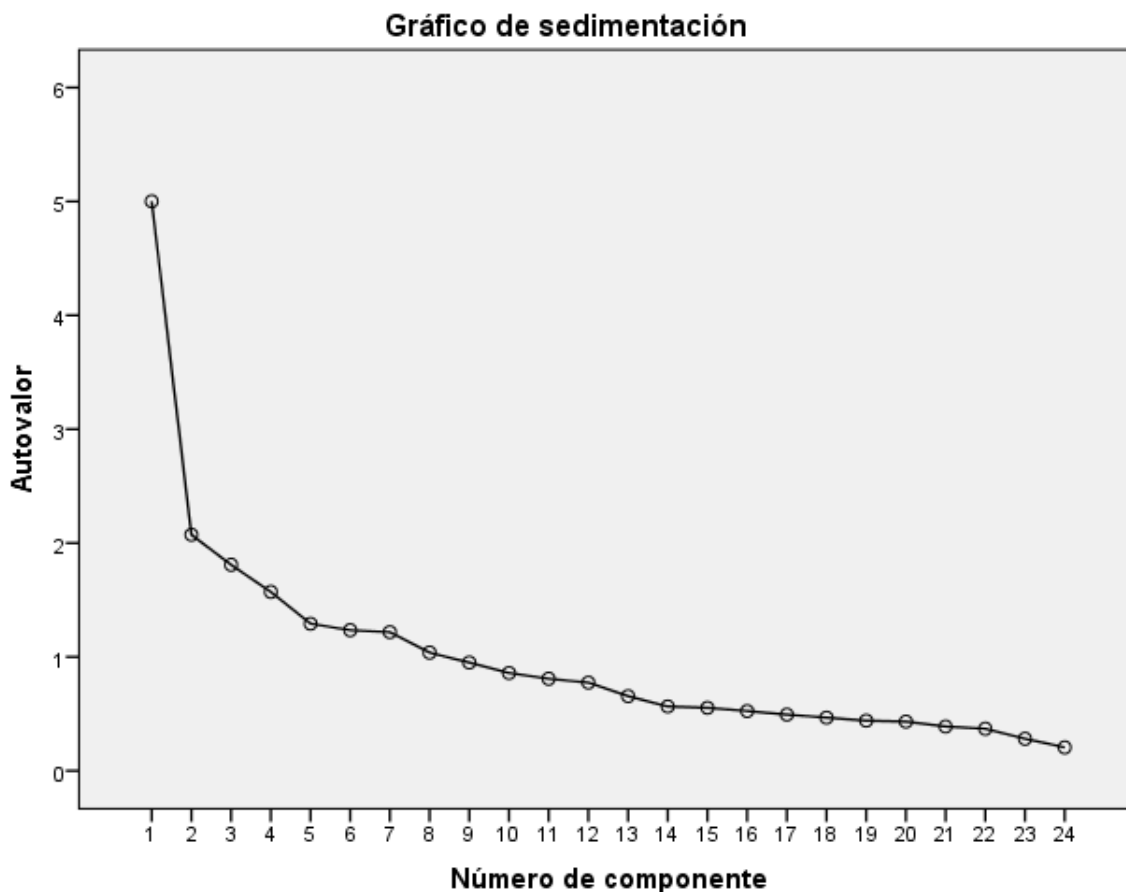


Gráfico 16: Grafico de sedimentación por componentes de Varianza total explicada del PROLEC R

Interpretación: Del Gráfico 16 se deriva que el autovalor indica la cantidad de varianza que explicada cada componente o factor. La curva trazada a partir de sus cifras, certifican lo que se afirmó en la tabla de la varianza total explicada del modelo de análisis factorial. Esto se empleó para la aplicación del instrumento del PROLEC R, el cual mide las habilidades correspondientes a la comprensión lectora.

Al observar un punto de corte en la curva, se observa que hasta el componente 8, la pendiente tiene una inclinación significativa, pero a partir de allí, los datos adquieren valores que tienden más hacia lo horizontal la *prueba de sedimentación de Cattell*, demuestra hay 8 componentes que explican la mayor cantidad de varianza acerca de las habilidades de comprensión lectora que poseen los niños del quinto grado que son la muestra de estudio.

Tabla 27*Matriz de componente rotado del análisis factorial de la prueba del PROLEC R.*

| | Matriz de componente rotado ^a | | | | | | | |
|------|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | Componente | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| CT11 | ,766 | ,138 | ,132 | -,024 | ,006 | ,079 | -,180 | ,098 |
| CT10 | ,683 | ,078 | ,185 | ,250 | ,067 | ,122 | ,135 | ,118 |
| CT12 | ,644 | -,216 | ,114 | ,273 | ,215 | -,066 | ,223 | -,247 |
| CT8 | ,581 | ,283 | -,105 | -,114 | ,118 | ,050 | ,418 | ,031 |
| CT14 | ,468 | ,115 | ,435 | ,290 | ,085 | ,029 | ,135 | ,220 |
| CT6 | ,090 | ,817 | ,083 | -,046 | ,130 | ,072 | ,063 | ,040 |
| CT7 | ,057 | ,784 | ,086 | -,009 | ,095 | ,051 | ,198 | -,162 |
| CT5 | ,092 | ,710 | -,129 | ,399 | -,030 | -,036 | -,098 | ,007 |
| CO6 | ,205 | ,081 | ,720 | ,071 | -,071 | -,026 | -,245 | -,021 |
| CT16 | ,164 | -,062 | ,615 | ,186 | ,238 | ,229 | ,114 | -,003 |
| CO5 | -,251 | ,124 | ,550 | -,168 | ,156 | -,169 | ,279 | ,386 |
| CT15 | ,092 | -,034 | ,524 | ,440 | ,126 | ,134 | ,121 | -,028 |
| CO7 | ,088 | ,066 | ,108 | ,670 | ,022 | ,093 | ,004 | ,163 |
| CT13 | ,357 | ,031 | ,271 | ,570 | ,238 | -,043 | -,006 | ,006 |
| CO3 | ,075 | ,219 | ,209 | ,431 | ,288 | -,266 | ,251 | ,279 |
| CO1 | ,040 | ,191 | ,033 | -,003 | ,770 | ,213 | -,170 | ,040 |
| CO2 | ,117 | ,018 | ,178 | ,098 | ,653 | -,088 | ,190 | ,039 |
| CT9 | ,398 | ,056 | -,023 | ,306 | ,450 | -,129 | ,068 | ,081 |
| CT3 | ,028 | -,010 | ,071 | ,059 | ,229 | ,846 | ,013 | -,006 |
| CT4 | ,271 | ,243 | ,221 | -,191 | -,189 | ,600 | ,163 | ,209 |
| CT1 | -,058 | ,043 | -,088 | ,443 | -,297 | ,569 | ,234 | ,035 |
| CT2 | ,131 | ,128 | ,031 | ,109 | ,009 | ,161 | ,819 | ,068 |
| CO8 | ,056 | -,014 | -,102 | ,104 | ,208 | ,096 | -,057 | ,780 |
| CO4 | ,127 | -,172 | ,216 | ,175 | -,172 | ,016 | ,165 | ,582 |

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 13 iteraciones.

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

En la Tabla 27 se ha incluido la matriz de componente rotado del análisis factorial de la prueba del PROLEC R a aplicada a los estudiantes del 5° grado de primaria. Esta técnica ha permitido observar cómo se distribuye la varianza total observada en sólo 08 componentes que seleccionó el modelo factorial mediante el software del SPSS.

En el primer factor, los ítems 08, 10, 11, 12 y 14 se relacionan muy significativamente con el proceso semántico; (comprensión de textos y comprensión oral). Aunque todos corresponden a la comprensión de textos, el 10, 11 y 12 corresponde al texto “*Los Okapis*”. Los ítems 5, 6 y 7 se vinculan de modo significativo con el segundo componente o factor 2, e incluyen tres preguntas referidas al texto “*Cumpleaños de Marisa*” que ha implicado a los estudiantes una mayor demanda inferencial para responder con eficacia a lo requerido en la evaluación. De igual manera se puede explicar, cómo el resto de los 08 factores o componentes se engranan con algunos de los 24 ítems de la batería de evaluación de los procesos lectores (PROLEC R).

Tabla 28

Procesos de estrategias metacognitivas según, el nivel de comprensión lectora, en los alumnos del 5° grado del nivel primaria de la II.EE. Germán Rojas Vela, Soritor, 2019

| | | | Comprensión lectora | | | | Total |
|-------------------------------|---------------|----|---------------------|--------|---------|---------------|--------|
| | | | Previo al inicio | Inicio | Proceso | Satisfactorio | |
| Estrategias Metacognitivas | Deficiente | Fi | 1 | 6 | 7 | 1 | 15 |
| | | % | 33.3% | 33.3% | 19.4% | 2.4% | 15.2% |
| | Adecuado | Fi | 2 | 12 | 21 | 23 | 58 |
| | | % | 66.7% | 66.7% | 58.3% | 54.8% | 58.6% |
| | Sobresaliente | Fi | 0 | 0 | 8 | 18 | 26 |
| | | % | 0.0% | 0.0% | 22.2% | 42.9% | 26.3% |
| Total | | Fi | 3 | 18 | 36 | 42 | 99 |
| | | % | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

La Tabla 28, relaciona los resultados de dimensiones de las estrategias metacognitivas, y los niveles de comprensión lectora, en los alumnos del 5° de primaria de la II.EE “Germán Rojas Vela”, en la cual se demuestra la relación que existe entre ellas. Los que manejan de manera sobresaliente sus estrategias de autorregulación metacognitivas, muestran también un desempeño o nivel satisfactorio en la comprensión lectora (42,9%). Por otro lado, también se denota que cuando los estudiantes tienen una deficiente estrategias cognitivas, también muestran un trabajo deficiente en comprensión lectora ubicándose en los niveles previo al inicio (33,3%) o en inicio (33,3%). Concluyendo que si un estudiante es eficiente al usar sus estrategias metacognitivas, también maneja eficientemente sus procesos lectores.

Tabla 29

Relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de Primaria de la I.E. 00500 de Soritor, año 2019.

| Coefficiente de correlación Rho de Spearman | Parámetro de correlación | Significancia | Nivel de significancia | Probabilidad |
|--|---------------------------------|----------------------|-------------------------------|---------------------|
| 0,446 | Correlación positiva moderada | 0,000004 | 5% | 0,05 |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

Tal como se puede observar en la Tabla 29 el coeficiente de correlación Rho de Spearman arroja un resultado de 0,45 lo que indica que existe correlación positiva moderada. El p-valor es igual a 0,000 004 y entonces $p < 0.05$, por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna o del investigador, de que efectivamente hay relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, en estudiantes del 5° de primaria en la I.E. 00500 del distrito de Soritor. Estos datos fueron obtenidos con el programa del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 24.

La Tabla 29 presenta la relación entre las dimensiones de las estrategias metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación) y la comprensión lectora, cuyos datos se precisan:

Tabla 30

Relación entre las dimensiones de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes del 5º grado de Primaria de la I.E. 00500 de Soritor, año 2019

| Estrategias metacognitivas (Dimensiones) | Comprensión lectora | | | | |
|--|---|-----------------|---------------|--------------|-------------------------|
| | Hipótesis | Rho de Spearman | Significancia | Probabilidad | Decisión |
| Planificación | H ₀ : sr (xy) = 0 Ha: sr (xy) ≠ 0 | 0,404914 | 0,000032 | 0,05 | Rechazar H ₀ |
| Supervisión | H ₀ : sr (xy) = 0 Ha: sr (xy) ≠ 0 | 0,445890 | 0,000004 | 0,05 | Rechazar H ₀ |
| Evaluación | H ₀ : sr (xy) = 0 Ha: sr (xy) ≠ 0 | 0,312824 | 0,001619 | 0,05 | Rechazar H ₀ |

Fuente: Elaboración propia del investigador. (2019)

En la Tabla 30, en primer lugar, se tiene el coeficiente de correlación Rhode Spearman, cifrado en 0,40, infiriendo que existe correlación positiva moderada. A su vez, *el p-valor = 0,000032* y $p < 0,05$. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta de que hay relación entre la dimensión planificación de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, en estudiantes del 5° de primaria en la I.E. N°. 00500 del distrito de Soritor.

Luego, se tiene el coeficiente de correlación Rho de Spearman que tiene un valor de 0,45, lo explica que hay una correlación positiva moderada. Esto se con firma con el nivel de significancia, donde el p-valor = 0,000004, evidenciando que $p < 0,05$. Por esta razón, se rechaza la hipótesis nula y se acepta de que hay relación entre la dimensión de la supervisión de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes del 5° grado de primaria de la I.E. N° 00500 del distrito de Soritor.

Finalmente, la correlación Rho de Spearman es 0,31, ubicándose en el parámetro de correlación positiva moderada. A sí mismo, su p valor= 0,001619 lo que explica que $p < 0,05$. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta de que hay relación entre la dimensión evaluación de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, en estudiantes de 5° de primaria de la I.E. N°. 00500, del distrito de Soritor.

3.2 Discusión de resultados

Para los efectos del presente estudio se realizará siguiendo los siguientes pasos: primero, el autor explica los resultados obtenidos luego se incluyen una breve contrastación con estudios similares que se han desarrollado sobre el tema.

Según el objetivo específico: “analizar la relación entre las estrategias metacognitivas a nivel de planificación y la comprensión lectora a nivel semántico en los estudiantes del 5° de primaria en la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018”; los resultados mostrados en la tabla N° 30, muestran que hay correlación positiva moderada entre las estrategias metacognitivas a nivel de planificación y la comprensión lectora, porque el coeficiente Rho de Spearman es de 0,40. Estos significa que alumnos que planifican su lectura, que se trazan objetivos y estrategias tienen mejores desempeños lectores en su aprendizaje del día a día, frente a aquellos que no toman un tiempo para pensar en “como lo voy a hacer”. Resultados que al compararse con los hallazgos de Muñoz (2015), para quién “ es importante identificar las dificultades, reconocer qué no se sabe, trazar nueva s estrategias y objetivos de la tarea”. Es evidente que ambos planteamientos, tienen que ver con el proceso de planificación de las

estrategias metacognitivas. Esto se enfoca dentro de la teoría que plantea Solé (1992), al decir que lo fundamental que resalta para un lector, que sepa lo que va a leer y con qué propósito, que use diversos recursos, estrategias y ayudas, que le lleva a manejar con éxito cualquier situación de lectura. Burón (2002) cree que un aspecto clave de la metalectura, es tener una finalidad, porque determina cómo se autorregula la acción de leer. El mismo parecer lo tienen Argudin & Luna (2007), para quienes, es preciso definir primero los objetivos y las expectativas. Todos estos elementos se relacionan con la planificación metacognitiva, para leer con eficacia.

Desde el objetivo específico: “analizar la relación entre las estrategias metacognitivas a nivel de Supervisión y la comprensión lectora a nivel semántico, en los estudiantes del 5° de primaria en la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018”. También los datos de la Tabla N° 30 explican que al tener el Rho de Spearman, un valor de (0,45) y p-valor (0,000004), se confirma que existe correlación positiva moderada, entre las estrategias metacognitivas a nivel de la supervisión y la comprensión lectora, en los estudiantes investigados. Esto explica que los estudiantes que tienen buen desempeño lector, no hacen la tarea al azar, sino que previo a la lectura, han diseñado un plan, y se basan en él, y pueden cambiar las estrategias cuando éstas no funcionan. Esto también lo ratifica Vasquez (2016), cuando en su investigación, concluye que los buenos lectores han adquirido ciertas habilidades supervisoras, para abordar un texto y además están conscientes de los métodos que les facilita la tarea. Este representa una construcción teórica, que son reforzadas por varios estudiosos. Burón (2002), explica que los buenos lectores entienden lo que leen y a la primera vez, y hallan las ideas claves. Hickman (1977) en una investigación, llegaron a entrevistar a profesionales que eran grandes lectores, para saber qué ocurrían en sus mentes. Llegaron a saber, que éstas personas ponían énfasis en sus experiencias y sus conocimientos previos.

En cuanto al último objetivo específico: “analizar la relación entre las estrategias metacognitivas a nivel de Evaluación y la comprensión lectora a nivel semántico en los estudiantes del 5° de primaria en la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018”. La Tabla 30 explica que el Rho de Spearman (0,31) y el p valor (0,001619), evidencian que hay correlación positiva moderada, porque hay relación entre las estrategias metacognitivas a nivel de evaluación y la comprensión lectora. O sea, que los estudiantes que son buenos lectores han puesto en práctica, una serie de pasos cruciales: se dan cuenta de las estrategias

que usaron ¿porqué no usamos esta otra estrategia? . Reflexionan sobre los resultados que hubieran tenido si las hubieran utilizados, o sea que autogestionan su aprendizaje. Al contrastar con Arango et all (2015), tienen hallazgos similares, al concluir que la autorregulación es un proceso que madura con el tiempo, y que sus niños se mostraron más reflexivos sobre sus propios procesos. Igual resultado lo ofrece Alcalá (2012), para quien, su muestra estudiada, logró desarrollar las habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector (planificación, supervisión y evaluación). A su vez, Carmen (2013) concluyó que el alumno logró pensar en forma consciente y reflexiva, cuando se les alcanzaron los textos. Todos estos hallazgos se constituyen un marco teórico, y confirmado por Bolaños (2015), que la evaluación, como proceso metacognitivo verifica el proceso de aprendizaje, valorando los objetivos alcanzados y la calidad de los resultados. Por su parte, Burón (2002), cree que una conducta madura lleva a tener objetivos definidos, usa estrategias adecuadas, y autorregula cada uno de sus esfuerzos. Los que carecen de ello, se distraen con facilidad, pierden el rumbo y no evalúan sus hechos. La autorregulación es para Belmont (1978), el “sello y marca de la inteligencia”, en tanto, que para Sternberg (1985), es “una pieza fundamental de la mente”. En resumen, la autorregulación es el tratamiento que se regula desde la mente.

CONCLUSIONES

Luego de aplicar y procesar los instrumentos de investigación se arriba a las siguientes conclusiones:

- Existe correlación positiva moderada entre la dimensión planificación de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora porque el coeficiente Rho de Spearman es igual a 0,40.
- Existe correlación positiva moderada entre dimensión supervisión de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, ya que el coeficiente Rho de Spearman es igual a 0,45.
- Hay correlación positiva moderada entre la dimensión Evaluación de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, porque el coeficiente Rho de Spearman tiene un valor de 0,31.

RECOMENDACIONES

Se alcanza las siguientes recomendaciones:

- Se recomienda que los docentes de la I.E N° 00500, realicen mediciones de las estrategias metacognitivas (a nivel de planificación, supervisión y evaluación) y de la comprensión lectora, aplicando el ESCOLA y el PROLEC R.
- Se recomienda al personal directivo de la I.E. N° 00500 promover la aplicación de un programa de desarrollo de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, I. (2009). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.
Recuperado el 20 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2icEG8l>
- Alcalá, G. (2012). *Aplicación de un Programa de Habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial 'Santísima Cruz de Chulucanas'*. Tesis de Maestría, Universidad de Piura, Facultad de Educación. Recuperado el 28 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2hydRz2>
- Aliaga, L. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una Institucion Educativa de Ventanilla*. Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Facultad de Educación. Recuperado el 15 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2h64Slm>
- Alliende, F., Condemarín, M., & Milicic, N. (1991). *Prueba CLP; Formas paralelas*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Alva, C. G. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en alumnos de segundo grado de primaria de una Institución Educativa del Callao*. Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. Recuperado el 01 de noviembre de 2017, de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1083>
- Alvarado, K. (2003). Los procesos metacognitivos: La metacomprensión y la actividad de la lectura. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en Educación*, 3(2), 1-17. Recuperado el 04 de enero de 2017, de <http://bit.ly/2idEbiz>
- Arango, L., Aristizábal, N., Cardona, A., Herrera, S., & Ramírez, O. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de Básica*

- Primaria*. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Manizales, Departamento de Educación. Recuperado el 27 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2h2yAqS>
- Araoz, E., Guerrero, P., Villaseñor, R., & Galindo, M. (2008). *Estrategias para aprender a aprender*. México D.F.: Pearson.
- Argudín, Y., & Luna, M. (2007). *Aprender a pensar leyendo bien*. México D.F.: Editorial Paidós.
- Bara, P. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje; estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P y Universidad*. Tesis de Maestría, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 02 de enero de 2017, de <http://bit.ly/2jfOL5h>
- Bolaños, M. (2015). *Compendio de estrategias de aprendizaje*. Guatemala: Universidad Mariano Gálvez Fondo Editorial.
- Bornhofen, L. (2011). *La metacognición como estrategia reguladora de la comprensión lectora en alumnos de 6° de primaria*. Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Monterrey. Recuperado el 10 de julio de 2018, de <http://hdl.handle.net/11285/570539>
- Boysson, B. (2007). *¿Qué es el Lenguaje?* México D.C.: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Buendía, L., Colás, M., & Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Bunge, M. (2002). *Ser, Saber y Hacer*. México D.F.: Paidós.
- Burón, J. (2002). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición* (Sexta ed.). Ediciones Mensajero.

- Bustamante, M. (2014). *Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del Centro Educativo Particular 'Juan Pablo II' - Trujillo 2014*. Tesis de Maestría, Universidad Privada Antenor Orrego. Recuperado el 20 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2ih2UC5>
- Carmen, P. (2013). *Implementación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos (as) del sexto grado "B" de educación primaria de la Institución educativa "Fe y Alegría N° 49" - Piura*. Tesis de Maestría, Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado el 21 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2icMsmc>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castillo, S., & Polanco, L. (2005). *Enseña a estudiar, aprende a aprender*. Madrid: Editorial Pearson.
- Cayllahua, N., Chilón, D., & Espíritu, R. (2011). *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC R en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana*. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado el 26 de enero de 2017, de <http://bit.ly/2k7JyiX>
- Cepeda, S. E. (2011). *Estrategias metodológicas de comprensión lectora en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas*. Tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Milagro. Recuperado el 29 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2iNFpN4>
- Chirinos, N., & Padrón, E. (2011). La metacognición en los estilos de aprendizaje de estudiantes de Post Grado durante la elaboración del trabajo de Grado, Caso la Universidad Rafael María Baralt. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(8), 1-20. Recuperado el 11 de enero de 2017, de <http://bit.ly/2ihQk1b>

- Chuquibala, E. (2012). *Conciencia fonológica y su relación con la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de educación primaria en la Institución Educativa N° 00021 "Ricardo Palma" de Pueblo Libre - Moyobamba, 2011*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto. Recuperado el 02 de noviembre de 2017, de <http://repositorio.unsm.edu.pe/handle/11458/2089>
- Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Tesis de Grado, Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Recuperado el 21 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2httwMI>
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). *PROLEC R, Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada* (Quinta ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Delgado, H. A., Díaz, H., & Díaz, C. (2008). *Prácticas lectoras en texto académicos de los estudiantes de segundo semestre de la Facultad de Ingeniería de la Fundación Universitaria Los Libertadores*. Tesis de Maestría, Universidad de La Salle, Facultad de Educación. Recuperado el 02 de enero de 2017, de <http://bit.ly/2h2yAqS>
- Díaz, R. (2007). *Sitio Web educativo para la asignatura Matemática Financiera*. Trabajo de Grado, Universidad Nacional Abierta. Recuperado el 20 de enero de 2017, de <http://bit.ly/2jT3W4M>
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura, de la teoría a la práctica*. Mérida, Venezuela: Editorial Aique.
- Echeverría, R. (2006). *Actos del Lenguaje*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- Elder, L., & Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. California :
Fundación para Pensamiento Crítico.
- Font, C. (2007). *Cómo escribir sobre una lectura, guía práctica para redactar informes editoriales y reseñas literarias*. Zaragoza, España: Editorial Titivillus.
- García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica*(5), 87-113. Recuperado el 29 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2hZArRn>
- Gibson, E. J., & Levin, H. (1975). *The Psychology of reading*. Cambridge: The Mit Press.
- Golder, C., & Gaonach, D. (2001). *Leer y comprender, Psicología de la lectura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gonzales, M. (1992). *Análisis metacognitivo de la comprensión lectora; un programa de evaluación e intervención en alumnos de enseñanza primaria*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología. Recuperado el 20 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/1FCGRGs>
- Gutierrez, F., Vila, J., Kohen, R., Delval, J., & García, J. (2015). *Psicología del Desarrollo II*. Madrid: UNED Editores. Obtenido de books.google.com.pe/books?isbn=8436270282
- Guzman, R. (1997). *Métodos de Lectura y acceso al léxico*. Tesis de Maestría, Universidad de la Laguna, Facultad de Psicología. Recuperado el 07 de enero de 2017, de <http://bit.ly/2j2pATK>
- Heit, I. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura de Lengua y Literatura*. Tesis de Grado, Universidad Católica Argentina, Departamento de Humanidades. Recuperado el 02 de enero de 2017, de <http://bit.ly/2jeTPqM>

- Hernández, M. (2007). *Estrategias de comprensión lectora en estudiantes del sexto grado, del nivel primario, un estudio realizado en el municipio de San José, Escuintla*. Universidad de San Carlos de Guatemala, Facultad de Humanidades. Recuperado el 23 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2hspl7a>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a. ed.). Ciudad de México: McGraw Hill.
- Huasco, J., & Paitán, N. (2013). *Lenguaje*. Lima: Lumbra Editores.
- Iriarte, A., & Sierra, I. (2011). *Estrategias metacognitivas en la resolución de problemas matemáticos*. Montería, Colombia: CYMTED-L.
- Jape, A. (2014). *Evaluación de las dificultades lectoras según el prolec R*. Recuperado el 29 de agosto de 2018, de <https://es.scribd.com/document/263410414/Prolec-R>
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión lectora, evaluación de los componentes estratégicos mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología. Recuperado el 20 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/12cCip6>
- Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Editorial Dykinson. Obtenido de books.google.com.pe/books?isbn=8490853819
- Martínez, L., Negrete, M., & Sierra, I. (2011). *Desarrollo de habilidades metacognitivas en educación infantil*. Montería, Colombia.
- MED. (2017). *Resultados de la ECE 2016*. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016/>
- Medrano, A. (2014). *Metalingüaje; desarrollo de la conciencia fonológica*. Tesis de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social. Recuperado el 11 de enero de 2017, de <http://bit.ly/2j9cR4q>

- Megías, M. P. (2010). *La enseñanza de la lectura y comprensión lectora*. Granada, España: Editorial ADICE.
- Mocarro, J. (2016). *La velocidad lectora y su relación con la comprensión lectora en los estudiantes del 2do Grado de educación primaria de la I.E. "José Carlos Mariátegui" Sector Rupacucha - Rioja, 2014*. Tesis de Grado, Universidad Nacional de San Martín. Recuperado el 04 de noviembre de 2017, de <http://repositorio.unsm.edu.pe/handle/11458/404>
- Monereo, C., Castello, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1998). *Estrategías de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Muñoz, C. (2006). Semántica cognitiva: Modelos cognitivos y espacios mentales. *A Parte Rei Revista de Filosofía*(43). Obtenido de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/carlos43.pdf>
- OCDE. (2016). *PISA 2015, Resultados Clave*. Recuperado el 31 de agosto de 2017, de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Palella, S., & Martins, F. (2006). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: Fedupel.
- Pérez, Y. (2004). *Uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de 4° grado de Educación Básica de la U.E. "Tomás Rafael Giménez" de Barquisimeto*. Tesis de Grado, Universidad Nacional Abierta. Recuperado el 17 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2h0jmBK>
- Pino, R. (2006). *Metodología de la Investigación Científica*. Lima: San Marcos.
- Pinzas, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima, Perú: MED Editores.
- Pinzás, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Minedu Editores.

- Puentes, A., Jiménez, V., & Alvarado, J. M. (2009). *Manual de la Escala de Conciencia Lectora, ESCOLA*. Madrid: Editorial EOS.
- Quiroz, D. P. (2015). *Programa de comprensión lectora para niños de tercer grado de educación primaria de una Institución Educativa estatal del distrito de Chorrillos*. Tesis de Maestría, Universidad Ricardo Palma. Recuperado el 28 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2hQC6Hz>
- Ramos, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de Octavo año Básico. *Onomázein*(14), 197-210. Recuperado el 02 de enero de 2017, de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=134516602007>
- Ramos, J. A. (1998). *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología. Recuperado el 29 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2io0j5U>
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la Primera Infancia*. Recuperado el 02 de enero de 2017, de <http://bit.ly/2iC8nmM>
- Rodríguez, A., & Peñate, M. (2007). La investigación de los procesos lectores. *Revista de Lenguas para fines específicos*, 14, 241-286. Recuperado el 02 de enero de 2017, de <http://bit.ly/2iC8nmM>
- Rojas, E. I. (2014). *daptación psicométrica de la escala de conciencia lectora (Escola 28-A) en estudiantes de 11 a 13 años de Lima Metropolitana*. Tesis Doctoral, Universidad de Lima, Psicología Educativa, Lima. Recuperado el 25 de marzo de 2019, de <http://repositorio.ulima.edu.pe/handle/ulima/2059>
- Rosas, P. (2011). *Nivel de Comprensión Lectora en egresados de Educación Secundaria*. Tesis de Licenciatura, Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía. Recuperado el 20 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2idHQbL>

- Sachs, J. (setiembre de 1967). Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception & Psychophysics*, 02(09), 437-442. Obtenido de <https://doi.org/10.3758/BF03208784>
- Sánchez, C., & Maldonado, M. (2008). *Comprensión lectora y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de Lectura*. Tesis de Grado, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora Del Rosario. Recuperado el 15 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2jPDSYR>
- Sanz, A. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*. Pamplona, España: Editorial Line Grafic.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje, una perspectiva educativa* (Sexta ed.). México: Pearson Education.
- Sierra, I. A. (2011). *La mediación metacognitiva en los procesos de autorregulación del aprendizaje*. Córdoba, España: Grupo CYMTED-L.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*(39-40), 1-13. Recuperado el 05 de enero de 2017, de <http://bit.ly/2hWpGj5>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sole[RojasAna]. (28 de enero de 2015). *Isabel Solé [Archivo de video]*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=unmRNBizsvc>
- Toro, I. D., & Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad.
- Valderrama, S. (2002). *Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación científica*. Lima: San Marcos.
- Valles, A. (1998). *Meta_Atención I*. Valencia, España: Editorial Promolibro.

- Valles, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *LIBERABIT*, 11, 49-61.
Recuperado el 04 de enero de 2017, de <http://bit.ly/2hT9uPo>
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Vásquez, E. (2016). *Comprensión lectora; comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de 5° de primaria*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Recuperado el 18 de diciembre de 2016, de <http://eprints.ucm.es/40468/1/T38130.pdf>
- Vegas, A. (2015). *Estrategia de aprendizaje para la comprensión lectora dirigido a docentes; caso ESTADAL 'U.E. Fundación 5 de julio'*. Tesis de Maestría, Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado el 24 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2i6rSn8>
- Velandia, J. (2010). *Metacognición y Comprensión lectora; la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. Tesis de Maestría, Universidad de la Salle. Recuperado el 23 de diciembre de 2016, de <http://bit.ly/2je2b0U>
- Vieiro, p., & Gómez, I. (2005). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Education.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Ciudad de México: Pearson Educación.

ANEXOS

Anexo 01: Escala de conciencia lectora (ESCOLA 28A)

Instrucciones


En este cuadernillo hay una serie de elementos, donde siempre se trata de enunciados o preguntas y tres posibles respuestas, de las cuales hay que elegir la más adecuada, según lo que cada uno crea.

Veamos un ejemplo:

Ejemplo Si leemos de forma habitual

- a) Mejoraremos la visión
- b) Reforzaremos nuestra capacidad de observación.
- c) Enriquecemos nuestro vocabulario.

Si analizamos con detenimiento las tres opciones, creo que estaremos de acuerdo en que la respuesta más adecuada es la C, por lo tanto, debemos marcar con una **X** la **C** en la **casilla de ejemplo**.

| Ítem | Respuestas | | |
|------|------------|----|---|
| 1 | a. | b. |  |

Para esta prueba no hay un tiempo determinado, la daremos por terminada cuando termine la gran mayoría. Recuerden que en este cuadernillo no deben escribir nada. **Coloca tu respuesta** en la casilla correspondiente de la **HOJA DE RESPUESTAS**

¿Alguna duda? Pueden empezar

ESCOLA 28-A

(De Anibal Puente Ferreras, Virginia Jiménez Rodríguez, Jesus M^a Alvarado Izquierdo)

- 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 voy 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, enciclopedias, etc.)
 - b. Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura
 - c. Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica, aunque nos 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/la profesor/a quiere cuando manda una lectura**
 - a. Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere él (la) profesor(a).
 - 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/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, entonan bien y se dan cuenta de los errores
 - c. Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen.
- 6. Si tienes que estudiar para un examen y el/la profesor/a te manda 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 hará y leo las lecciones 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 más largas.
 - c. Recordando los detalles que se describen
- 8. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que estudiar para un examen?**
 - a. Leerlo tantas veces como me sea posible.
 - b. Repasar las partes importantes del texto
 - c. Leerlo despacio comprendiendo y memorizando
- 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/la profesor/a te manda estudiar un texto para después tomar 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/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.
- 15. Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorarla lectura, ¿qué harías?**
- a. Recomendarle que lea todos los días.
 - b. Leer con él/ella ayudándolo/a 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 ya útil ninguna evaluación.
- 17. Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo 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.
- 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 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 su lectura?**
- El que tiene un objetivo claro.
 - El que tiene más tiempo.
 - El que sólo lee la parte que le gusta.
- 21. Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?**
- Practico mis habilidades de adivinador/a.
 - Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar.
 - Trato de descubrir alguna pista que me ayude.
- 22. Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?**
- Releo las palabras anteriores y leo las posteriores.
 - Busco en un diccionario.
 - Adivino el significado por la ortografía de la palabra.
- 23. Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?**
- Sí, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee.
 - No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro.
 - No, el pensamiento es diferente, la novela es más interesante.
- 24. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?**
- Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto.
 - Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes.
 - 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?**
- Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden.
 - Leer y empezar a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones
 - Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen.
- 26. ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?**
- Cuando soy capaz de explicársela a un/a compañero/a con mis propias palabras.
 - Cuando recuerdo ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia.
 - Cuando soy capaz de resumir las ideas principales.
- 27. ¿Cuándo estudias para un examen te parece importante...**
- Planificar el tiempo distribuyendo la materia.
 - Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar.
 - Leer la materia solamente el día anterior al examen.
- 28. ¿Qué haces para seleccionar una lectura?**
- Me fijo en el título y la tabla de contenidos o índice.
 - Me fijo en los dibujos o tamaño de los párrafos
 - Me fijo sólo en la parte final y las conclusiones.

Escala de conciencia lectora (ESCOLA 28A)**Hoja de Respuestas**

Nombre _____ Sexo: Varón () Mujer ()

Edad: _____ Grado: _____ Sección: _____

Fecha _____

Institución Educativa: N° 00500 "Germán Rojas Vela" – Soritor

Escola – 28 - A

| Ítem | Respuestas | | |
|------|------------|---|---|
| 1 | a | b | c |
| 2 | a | b | c |
| 3 | a | b | c |
| 4 | a | b | c |
| 5 | a | b | c |
| 6 | a | b | c |
| 7 | a | b | c |
| 8 | a | b | c |
| 9 | a | b | c |
| 10 | a | b | c |
| 11 | a | b | c |
| 12 | a | b | c |
| 13 | a | b | c |
| 14 | a | b | c |

| Ítem | Respuestas | | |
|------|------------|---|---|
| 15 | a | b | c |
| 16 | a | b | c |
| 17 | a | b | c |
| 18 | a | b | c |
| 19 | a | b | c |
| 20 | a | b | c |
| 21 | a | b | c |
| 22 | a | b | c |
| 23 | a | b | c |
| 24 | a | b | c |
| 25 | a | b | c |
| 26 | a | b | c |
| 27 | a | b | c |
| 28 | a | b | c |

Anexo 02: Batería de evaluación de los procesos lectores (PROLEC-R)**CUADERNO DE APLICACIÓN DEL ALUMNO****NOMBRE** _____**Fecha de Nacimiento** _____ **Edad** _____**Sexo:** M () F () **I.E. N°** _____ **Grado** _____**Fecha de Evaluación:** _____ **Evaluador** _____

| | | | |
|----------------------------------|--|------------------------------|--|
| APLICACIÓN INDIVIDUAL | | APLICACIÓN GRUPAL | |
|----------------------------------|--|------------------------------|--|

| TAREA | NOMBRE | Pág. | HORA | | PUNTAJE | | | |
|----------------------|----------------------|-------|--------|---------------------|---------|---|-------|------------|
| | | | Inicio | Térm. | Bruto | Z | T | Per centil |
| I-A-(1) | Carlos | | | | | | | |
| I-A- (2) | Cumpleaños de Marisa | | | | | | | |
| I-A-(3) | Los Okapis | | | | | | | |
| I-A-(4) | Los indios Apaches | | | | | | | |
| II-A (5) | El ratel | | | | | | | |
| II-A (6) | Los Vikingos | | | | | | | |
| PUNTAJE TOTAL | | _____ | | TIEMPO TOTAL | | | _____ | |

1. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Instrucciones

Apreciado estudiante a continuación te voy a presentar unos textos para que los leas. Léelo con atención porque después que termines te voy a hacer unas preguntas sobre ellos.

Carlos

Carlos quería ir al cine con sus amigos, pero sus padres no le dejaban. Muy molesto entró en su habitación, abrió la alcancía donde guardaba sus ahorros y sacó varias monedas. Durante unos momentos estuvo pensando en bajar por la ventana, pero sus padres se iban a molestar mucho, así que no lo hizo. Buscó el teléfono y llamó a sus amigos que le estaban esperando. Después estuvo un rato echado sobre la cama hasta que se le pasó el enojo y ya más alegre se fue a ver la televisión con sus padres.

1. ¿Por qué estaba Carlos molesto?
2. ¿Para qué sacó varias monedas de la alcancía?
3. ¿Por qué no bajó por la ventana?
4. ¿Para qué llamó a sus amigos?

Cumpleaños de Marisa

Era el cumpleaños de Marisa y allí estaban todas sus amigas esperando a que empezara la fiesta. De repente, oyeron un ruido en la cocina y se fueron todas corriendo hacia allá. Cuando entraron vieron la torta de cumpleaños tirada en el suelo y a un gato escapando por la ventana. Marisa se echó a llorar porque ya no podría apagar las velas y pedir un deseo como otros años. Sus amigas trataban de consolarla con bromas y chistes, pero ella seguía muy triste. De repente, sonó el timbre de la puerta y cuando abrieron se encontraron con el padrino de Marisa que venía con una gran torta de chocolate. Todas se pusieron muy contentas y la madre de Marisa enseguida colocó las ocho velas en la hermosa torta de chocolate.

5. ¿Qué era el ruido que oyeron en la cocina?

6. ¿Quién había tirado la torta al suelo?

7. ¿Por qué no podría Marisa pedir un deseo?

8. ¿Cuántos años cumplía Marisa?

Los Okapis

Los Okapis son animales mamíferos que viven en las Selvas de África. Son casi tan grandes como las jirafas y tienen rayas como las cebras. Tienen un hocico fuerte y con su lengua pueden limpiarse hasta las orejas. Se alimentan de las ramas de los árboles y de zanahorias que arrancan de las huertas de los campesinos. No soportan temperaturas muy frías ni vientos muy fuertes. Son muy tímidos y no son fáciles de ver.

9. ¿Por qué los okapis viven en las zonas donde hay árboles?

10. ¿Por qué los campesinos africanos se enfadan con los okapis?

11. ¿Por qué no podrían vivir los okapis en el Polo Norte?

12. ¿Cómo es la lengua de los okapis?

Los Indios Apaches

Los indios apaches vivían en las grandes praderas de Norteamérica. Allí había hierba alta y abundante que servía de alimento para muchos animales. Vivían de la caza y su presa preferida eran los bisontes que se desplazaban en grandes manadas. Los indios los cazaban provocando estampidas de la manada hacia desfiladeros que terminaban en precipicio. A menudo mataban tantos bisontes que no podían comer toda su carne, entonces la secaban para guardarle para el invierno. La piel la aprovechaban para hacer los vestidos y cubrir las tiendas donde dormían. Puesto que dependían de la caza, no vivían en lugares fijos, sino que iban siguiendo a los animales en sus desplazamientos. Era una vida dura porque tenían que transportar de un lado para otro todas sus cosas. Por eso, cuando llegaron los caballos su calidad de vida mejoró notablemente.

13. ¿Por qué vivían los indios apaches en las grandes praderas?

14. ¿Cómo mataban a los bisontes?

15. ¿Por qué se estaban moviendo continuamente de un lugar para otro?

16. ¿Por qué mejoró su calidad de vida cuando llegaron los caballos?

2. COMPRENSIÓN ORAL

Instrucciones

“Te voy a leer unos pequeños textos. Presta atención porque después te haré unas preguntas sobre ellas” (EL OBSERVADOR LEE EL TEXTO PAUSADAMENTE Y PRONUNCIANDO CON CLARIDAD), A continuación, lee las preguntas y anote si la respuesta es correcta o incorrecta (En este último caso escriba la respuesta que de el niño)

El ratel

El ratel es un animal muy pequeño parecido al tejón que vive en África. Se alimenta de insectos, ratones, lagartos y pájaros, pero lo que más le gusta es la miel. Tiene una piel muy fuerte que le protege de las picaduras de las abejas. Casi siempre va sólo, apenas se le ve con otros animales. En los lugares salvajes sale por el día y duerme por la noche, pero en las zonas donde hay poblados hace vida nocturna.

1. ¿Por qué se dice que el ratel es muy goloso?
2. ¿Por qué las abejas no le pueden picar?
3. ¿Por qué se dice que es tímido?
4. ¿Por qué en algunos lugares no sale durante el día?

Los vikingos

Los vikingos eran unos guerreros del norte de Europa que llevaron a cabo numerosas conquistas en la Edad Media. Sólo atacaban los pueblos próximos a la costa porque en el mar eran invencibles, pero en tierra firme se les podía vencer. Eran muy crueles ya que asesinaban a la gente y les incendiaban las casas. Aunque se pasaban mucho tiempo navegando y luchando, también cultivaban las tierras en su país. De hecho, siempre comenzaban las expediciones en la primavera, después de sembrar los campos, y volvían en verano para recoger las cosechas. Construían embarcaciones largas y muy ligeras para poder transportarlas por tierra. Para sacarlas del puerto utilizaban los remos. Una vez en alta mar desplegaban las velas.

5. ¿Por qué la gente temía a los vikingos?

6. ¿Por qué no atacaban a los pueblos del interior?

7. ¿Por qué no salían de conquista antes de la primavera?

8. ¿Cómo movían los barcos en alta mar?

Anexo03: Carta del consentimiento informado para participar en la investigación**CARTA DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN**

Por medio del presente otorgo mi consentimiento para que los miembros de la institución a mi cargo participen en la investigación: *“Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en alumnos de 5° de primaria de la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2019”*.

Se me ha explicado que la participación de mis alumnos y docentes consistirá en lo siguiente:

Se aplicarán a los estudiantes de Quinto Grado de Primaria, dos instrumentos de investigación: la “Escala de conciencia lectora –ESCOLA” y la “Batería de evaluación de los procesos lectores revisada - PROLEC – R” de manera grupal; pero todo lo que se diga los investigadores será confidencial.

Entiendo que la participación es este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a los cuestionarios serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Acepto voluntariamente que mi institución participe en esta investigación, comprendo qué cosas se van a realizar durante la misma. Igualmente, entiendo que tanto las personas a mi cargo como yo, podemos elegir no participar y que podemos retirarnos del estudio cuando alguno de los dos lo decida. Del mismo modo, comprendo que los alumnos tienen derecho a negarse a participar de la investigación, aunque yo haya dado mi consentimiento.

Soritor, 04 de marzo de 2019



I.E. N° 00500 "GRV"
Prof. Zelmar E. Escalante Valde-
SUBDIRECTOR

(Sello y firma del Director de la I.E. N° 00500 “GRV”)

Anexo 04: Constancia de ejecución del Proyecto de Investigación en I.E N° 00500



Institución Educativa N° 00500
"Germán Rojas Vela"
Soritor



Pionera de la Educación Soritor
Disciplina, Estudio y Trabajo

"Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad"

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INTEGRADO N° 00500
"GERMÁN ROJAS VELA" DEL DISTRITO DE SORITOR, PROVINCIA DE
MOYOBAMBA, REGIÓN DE SAN MARTÍN QUE SUSCRIBE,

CONSTANCIA

Al Profesor RAMIRO QUINTANA HERRERA, Identificado con DNI N°
00822908, quien ejecutó el proyecto de Investigación Denominado "**Estrategias
metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en alumno de 5 de
primaria de la 00500 del distrito de Soritor - 2018** ",

Se expide la presente a solicitud de la parte interesada para los fines que
crea conveniente.

Soritor, 20 de junio del 2019



Anexo 05: Evidencia fotográfica de la aplicación de los instrumentos de investigación

Grafico 17: *Estudiantes de quinto grado desarrollando los instrumentos de investigación.*



Grafico 18: *Estudiantes de quinto grado desarrollando los instrumentos de investigación.*

Anexo 06: Matriz de consistencia

| Problema | Objetivo | Hipótesis | Variable | Definición Conceptual y operacional | Dimensiones | Indicador | Escala valorativa |
|---|--|--|--|---|---------------|---|-------------------|
| ¿Qué relación existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes del 5° de primaria en la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018? | <p>Objetivo general Determinar la relación existente entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes del 5° de primaria en la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018.</p> <p>Objetivos Específicos Analizar la relación entre las estrategias metacognitivas a nivel de planificación y la comprensión lectora a nivel semántico en los estudiantes del 5° de primaria en la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018.</p> <p>Analizar la relación entre las estrategias metacognitivas a nivel de Supervisión y la comprensión lectora a nivel semántico en los estudiantes del 5° de primaria en la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018</p> | <p>Hipótesis Generales H_g : Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión lectora en estudiantes del 5° de primaria en la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018”</p> <p>Hipótesis Específicas H_{e1} Existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas a nivel de planificación y la comprensión lectora a nivel semántico en los estudiantes del 5° de primaria en la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018.</p> <p>H_{e2} Existe una relación significativa</p> | Variable 1 Estrategias metacognitivas | <p>D. Conceptual Capacidad de autorregular el propio aprendizaje, planificando las estrategias a usarse en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y luego, transferir todo ello a una nueva actuación (Según Cepeda, 2011)</p> <p>D. Operacional 1°. Aplica las habilidades de planificación, usando sus conocimientos previos. 2°. Supervisa el proceso para alcanzar la meta comprensión y meta atención y los objetivos. 3°. Evalúa sus logros y autorregula las estrategias que usa</p> | Planificación | <p>Persona Ítem 1-10-25</p> <p>Tarea Ítem 2-3-4-8-13-27</p> <p>Texto Ítem 9-15-18-28</p> | a, b, c |
| | | | | | Supervisión | <p>Persona Ítem 6-17</p> <p>Tarea Ítem 11-21-23</p> <p>Texto Ítem 12-22-24</p> | a, b, c |
| | | | | | Evaluación | <p>Persona Ítem 5-14-20</p> <p>Tarea Ítem 16.26</p> <p>Texto Ítem 7-19</p> | a, b, c |

