



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Nivel de uso de las estrategias de Metacomprensión lectora
en los estudiantes del VII ciclo de Educación Secundaria
de la I.E. “Estados Unidos” – Comas, 2015**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

AUTOR:

Br. Judith Yudell, Gil Perez

ASESORA:

Mgtr. Mercedes, Nagamine Miyashiro

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención integral del infante, niño y adolescente

PERÚ – 2017

Dr. Mitchell Alberto Alarcón Díaz.
Presidente

Mg. Santiago Gallarday Morales.
Secretario

Mg. Mercedes Nagamine Miyashiro.
Vocal

Dedicatoria

A todos aquellos que directamente me impulsaron, para llegar hasta aquí y cumplir con mis propósitos.

Agradecimientos

A la Universidad César Vallejo por la oportunidad de fortalecer mi formación profesional. A cada uno de los docentes que sus conocimientos, visión crítica y experiencia profesional han contribuido en mi persona en el logro de meta y objetivos. Para ellos: Muchas gracias y que Dios los bendiga.

Declaración de Autoría

Yo, Judith Yudell Gil Perez estudiante del Programa Maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, Sede Lima; declaro el trabajo académico titulado “Nivel de uso de las estrategias de Metacompreensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de Educación Secundaria de la I.E. “Estados Unidos”, Comas, 2015”, presentada en 105 folios para la obtención del grado académico de Maestra en Psicología Educativa, es de mi autoría.

Por tanto declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Los Olivos, 25 de noviembre del 2015.

.....

Judith Yudell Gil Perez.

DNI: 10401970

Presentación

Señores miembros del jurado evaluador, de conformidad con los lineamientos técnicos establecidos en el reglamento de grados y títulos de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, dejo a vuestra disposición la revisión y evaluación del presente trabajo de tesis titulado, “Nivel de uso de las estrategias de Metacomprensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de Educación Secundaria de la I.E. “Estados Unidos”, Comas, 2015”, realizado para obtener el Grado de Maestra en Psicología Educativa, el cual espero sea un referente para otro que conlleve a su posterior aprobación.

Este trabajo de investigación está estructurado en siete capítulos: Introducción, marco metodológico, resultados, discusión, conclusiones, recomendaciones y las referencias bibliográficas.

Por lo expuesto señores miembros del jurado, recibo con beneplácito vuestros aportes y sugerencias para mejorar, a la vez deseo sirva de aporte a quién desea continuar un estudio relacionado con la Metacomprensión lectora, permitiendo de esta manera, al estudiante, involucrarse en procesos de tipo inferencial, importantes y necesarios para la interpretación y, análisis crítico de diversos textos, sean estos orales o escritos.

Lista de contenidos

	Pág.
Páginas preliminares	
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaración de autenticidad	v
Presentación	vi
Lista de contenidos	vii
Lista de tablas	ix
Lista de figuras	xi
Resumen	xiii
Abstract	xiv
I. INTRODUCCIÓN	13
1.1. Antecedentes	16
1.1.1. Antecedentes internacionales	16
1.1.2. Antecedentes nacionales	18
1.2. Fundamentación científica	21
1.3. Justificación	42
1.4. Problema	44
1.5. Hipótesis	45
1.6. Objetivos	46
II. MARCO METODOLÓGICO	48
2.1. Variables	49
2.2. Operalización de variables	50
2.3. Metodología	50
2.4. Tipo de estudio	51
2.5. Diseño	51
2.6. Población, muestra y muestreo	51
2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	52
2.8. Método de análisis de datos	54
III. RESULTADOS	55

IV. DISCUSIÓN	68
V. CONCLUSIONES	71
VI. RECOMENDACIONES	74
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
VIII. ANEXOS	81

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Distribución de frecuencias.	51
Tabla 2. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora.	56
Tabla 3. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, antes de la lectura.	57
Tabla 4. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, durante de la lectura.	58
Tabla 5. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, después de la lectura.	59
Tabla 6. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora. Género masculino.	60
Tabla 7. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora. Género femenino.	61
Tabla 8. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, antes de la lectura. Género masculino.	62
Tabla 9. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, antes de la lectura. Género femenino.	63
Tabla 10. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, durante la lectura. Género masculino.	64
Tabla 11. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, durante la lectura. Género femenino.	65
Tabla 12. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, después de la lectura. Género masculino.	66
Tabla 13. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, después de la lectura. Género femenino.	67

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora.	56
Figura 2. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, antes de la lectura.	57
Figura 3. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, durante de la lectura.	58
Figura 4. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, después de la lectura.	59
Figura 5. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora. Género masculino.	60
Figura 6. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora. Género femenino.	61
Figura 7. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, antes de la lectura. Género masculino.	62
Figura 8. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, antes de la lectura. Género femenino.	63
Figura 9. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, durante la lectura. Género masculino.	64
Figura 10. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, durante la lectura. Género femenino.	65
Figura 11. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, después de la lectura. Género masculino.	66
Figura 12. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, después de la lectura. Género femenino.	67

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general conocer el nivel de uso de estrategias de Metacomprensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas, de tal manera que los objetivos específicos estuvieron orientados a describir y comparar el nivel de uso de las estrategias de Metacomprensión lectora ya sea antes, durante y después de la lectura; para ello se aplicó el instrumento denominado Inventario de Estrategias de Metacomprensión lectora – IEML a los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la Institución Educativa.

Se aplicó a una muestra censal de 100 estudiantes de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas; el tipo de estudio es Básica, diseño Descriptivo.

Las conclusiones obtenidas demostraron que los estudiantes utilizan adecuadamente las estrategias de Metacomprensión lectora, con menor intensidad antes de la lectura, con mediana intensidad durante la lectura y de manera adecuada después de la lectura. Asimismo, el conocimiento metacomprensivo tuvo relación con la descripción de la tarea cognitiva en sí, que realiza el lector (estudiante) al identificar el título, las imágenes, imaginarse el contenido, la pronunciación, estableciendo una relación con los objetivos que persigue la lectura y la influencia de esta en él.

Palabras claves: Niveles Metacomprensión lectora. Estilos de aprendizaje. Estudiantes del Nivel secundaria.

Abstract

The presentation have as objective general know the nivel from use from strategies from metacomprehension reader in the students from seventh century from education high school from I.E. "United States" Comas district , from such manner the objectives specific is it so oriented to describe and compare the nivel from use metacomprehension reader either antes , during and after from the reading ; metacomprehension reader - IEML to the students from seventh century from education high school from the educational institution.

I apply to a sample census from 100 students from the I.E. "United States" Comas district, the type from study is basic ,desing descriptive.

Conclusions obtenias show what the students used suitable the strategies from metacomprehension reader, with less intensity before the reader, with through intensity during the reading and the manner right after from the reading. Also, the Knowledge metacomprehension has relation with the description from the homework cognitive, what makes the reader (students) the indetificar the title, the picture, imagine he content, the pronunciation, setting moon relationship with the objective what chases the reading and the influence from is in he.

Keywords: Metacomprehension reading levels, Learning Styles, Students of secondary level.

I INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca considerando los datos estadísticos de la Evaluación Censal de Estudiantes 2014, donde se puede apreciar un resultado positivo en todas las regiones del Perú, en comprensión lectora, así como, en matemática. En el año 2014, todas las regiones presentaron una medida promedio donde el porcentaje en el Nivel En Inicio en Comprensión lectora se redujo. En el caso de Matemática, aún existen algunas regiones donde la medida promedio los ubica en el Nivel En Inicio. No se debe dejar de lado los resultados en lo que respecta a Comprensión Lectora, cabe resaltar que de 65 países que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) 2012, el Perú se sitúa en el último lugar.

Es evidente entonces, mencionar la problemática de la I. E. “Estados Unidos” del distrito de Comas: Escaso hábito de lectura, desconocimiento de técnicas de comprensión lectora, falta de interés por leer, padres que carecen del hábito lector y no fomentan la lectura en sus hijos. Es en este contexto que se desarrolla la Tesis denominada “Nivel del uso de las estrategias de Metacomprensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas 2015, debido a esto, se planteó la siguiente interrogante: ¿Cuál es el nivel del uso de estrategias de Metacomprensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas, 2015?

En los marcos de las observaciones anteriores, la presente tesis está orientada a determinar el nivel del uso de estrategias de Metacomprensión lectora antes, durante y después de la lectura en los y las estudiantes del ciclo antes mencionado; asimismo, se busca impulsar, organizar y orientar la práctica de la lectura en los estudiantes del Nivel Secundaria en todas las áreas curriculares y abordar, sin excepción, los temas transversales propuestos en el Diseño Curricular Nacional y en los Mapas de progreso del aprendizaje, los cuales detallan la progresión cualitativa de capacidades (habilidades cognitivas, disposiciones y conocimientos) preeminentes, comprometidos en la Lectura, Escritura y Comunicación oral en todo el proceso que abarca la escolaridad;

respondiendo así a favorecer el aprendizaje, dando mayor claridad y cohesión a las metas que logren los estudiantes y, en consecuencia, son las Rutas del Aprendizaje las que sirven de apoyo a la labor de los docentes, orientándolo en el uso y aplicación de sus estrategias específicas de enseñanza- aprendizaje.

Con referencia al párrafo anterior, se puede afirmar que el desarrollo de las distintas capacidades en diversas situaciones de comunicación se debe a las competencias comunicativas. Todas estas situaciones forman parte de las prácticas sociales. En tal sentido, la tesis “Nivel del uso de estrategias de Metacompreensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas, 2015”, busca conocer el nivel de los estudiantes referido a estas competencias; lo que implica, insertarlos, como entes partícipes de la cultura escrita y oral, en una diversidad de prácticas y experiencias, con la única finalidad de satisfacer sus necesidades y responder a sus intereses de comunicación.

Teniendo en cuenta el objetivo general, que es conocer el nivel de uso de estrategias de Metacompreensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas, utilizando como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario de inventario de Estrategias de metacompreensión de Schmitt.

El contenido de esta investigación está dividido en ocho partes los que se detallan a continuación: La primera parte corresponde a la Introducción, la segunda, el Marco Metodológico, la tercera, los resultados, cuarta, discusión; cinco, conclusiones; seis, recomendaciones; siete, las referencias bibliográficas y, ocho corresponde a los anexos.

Finalmente, se debe entender la comprensión de lectura como el proceso continuo y fundamental, iniciándose con el interactuar del lector con el texto en un contexto real, objetivo. Dicha interacción se encuentra intercedida por su propósito, las expectativas y el conocimiento previo, esto permitirá al estudiante,

involucrarse en procesos de tipo inferencial, importantes y necesarios no solo para la interpretación, sino, para la comprensión en diversos ámbitos que el estudiante se desenvuelva.

1.1. Antecedentes

1.1.1. Antecedentes internacionales

Heit (2011) en la Tesis titulada *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura de lengua y literatura*, tuvo como fin la identificación de las estrategias metacognitivas en comprensión lectora y, fijar de manera clara y exacta, su influencia en el desarrollo eficiente de la asignatura mencionada; ante ello el autor se planteó como hipótesis que si los estudiantes aplican estas estrategias de metacognición presentaran mejor eficacia en las asignaturas mencionadas. El autor llegó a concluir que existe una influencia significativa positiva al aplicar las estrategias metacognitivas en la efectividad correspondiente al curso de lengua y literatura.

Donoso, Cáceres y Guzmán (2012) en su trabajo de investigación referido a *Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en el Nivel Básico 2 en la comuna de Talange*, tiene como objeto de estudio, tratar de explicar de manera completa, con el mayor cuidado y rigor, qué significa la comprensión lectora para las y los docentes, entendiendo que son ellos los que principalmente deben motivar e impulsar la comprensión lectora. Cabe agregar, que la metodología aplicada fue la cualitativa, considerando el paradigma interpretativo, así como el estudio exploratorio, enmarcado en el estudio de casos. La unidad de análisis estuvo conformado por los Jefes de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y Profesoras/es NB2. Los instrumentos que se utilizaron en la presente investigación fueron la entrevista a profundidad, la observación participante y el cuestionario; los autores llegaron a obtener como resultado que los docentes mencionan en sus discursos la relevancia de la comprensión lectora como un proceso fundamental para adquisición de diferentes aprendizajes.

Altamirano (2010) investigó sobre *Estrategias de metacomprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de expresión oral para los estudiantes del nivel superior del Instituto Superior Tecnológico “Juan Francisco Montalvo” de la ciudad de Ambato, período 2009-2010*, tiene como propósito facilitar a los docentes de una guía instructiva que le facilite el proceso de enseñanza aprendizaje en la gerencia de aula para la materia de Expresión Oral en el nivel superior de la institución mencionada. La modalidad básica de la investigación será cuali-cuantitativa, de carácter documental con el fin de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto del tema aquí investigado. Los Instrumentos aplicados evidenciaron los siguientes resultados: Los estudiantes de los cursos de nivel superior de Instituto Superior Tecnológico “Juan Francisco Montalvo” se ven preocupados al ver que sus conocimientos no son lo suficientemente sólidos y perdurables para hacer uso correcto de la expresión oral, el lenguaje y la comunicación en el aprendizaje significativo; asimismo, presentan un desinterés por la lectura por una falta de motivación, poca concentración y reflexión que va imposibilitar el desarrollo de la comunicación. El autor añade además que los docentes no conocen diversas estrategias de metacomprensión lectora que le sirve en el proceso de enseñanza aprendizaje de la expresión oral razón por la cual no utilizan metodologías activas lo cual ayuda a que los estudiantes sean los actores directos y los docentes asumir su misión de facilitadores del aprendizaje de los estudiantes.

Velandia (2010) en su investigación referente a *La correlación existente entre el uso de las estrategias Metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*, tiene como propósito, determinar, en primer lugar, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 9° y 10° grado del colegio Casablanca; así mismo los datos recolectados permitieron tener un diagnóstico de las posibles dificultades que presentan los estudiantes en referencia a los estándares internacionales como es el caso de la evaluación PISA. Los resultados permitieron también tener el grado de autoconcientización y autorregulación con respecto al uso y manejo de las estrategias metacognitivas, para ello los ítems se enfocaron a evaluar si las

respuestas de autorregulación mantienen una relación directa con el uso de las estrategias metacognitivas. Finalmente, la aplicación del instrumento permitió identificar la capacidad de reflexionar sobre la autorregulación de los procesos comprensivos y de esta manera conocer que tanto sabe el estudiante y por consiguiente, reflexione él mismo.

Torres (2010) en la tesis titulada *Comprensión lectora y desempeño metacognitivo en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional: un estudio descriptivo*, tiene como propósito evaluar y correlacionar los niveles de comprensión lectora con desempeño metacognitivo de alumnos de octavo semestre de la Licenciatura de Psicología Educativa, para determinar el tipo de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora que utilizan y con ello hacerse una idea de formación de los egresados de esta universidad. Se obtuvieron las siguientes conclusiones: Los alumnos de Licenciatura ponen mayor atención a las actividades que se realizan en la etapa de supervisión que en las otras etapas, pues de las ocho actividades que son más usadas, cinco son actividades que se llevan a cabo en la etapa de supervisión. Las actividades de lectura que posibilitan en mayor medida el control del proceso de lectura son las menos utilizadas en las tres etapas de lectura pues dentro de las actividades que los alumnos dijeron utilizar menos están precisamente las actividades fundamentales para lograr la autorregulación del proceso lector. Mediante la aplicación de anova se determinó que las puntuaciones de los seis en los tres tipos de comprensión son similares, pues no se encontró diferencia significativa.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Wong y Matalinares (2011) en la tesis titulada *Estrategias de Metacomprensión lectora y estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios*, tiene como fin determinar la relación de las estrategias de Metacomprensión lectora con los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. En la tesis antes mencionada para obtener los datos en la muestra elegida, se trabajó con el tipo de investigación "expostfactocorrelacional" y se recurrió a la aplicación del Inventario de Estrategias de Metacomprensión de Schimitt y el Inventario de Estrategias de

Aprendizaje de Kolb. Con respecto a los resultados, estos indican que los participantes poseen un bajo nivel referente al desarrollo de las estrategias metacomprendivas, en cuanto a los estilos de aprendizaje no se evidenció un estilo predominante, pero si se encontró diferencias entre los estudiantes de dichas universidades en ambas variables. Finalmente, se encontró que no hay relación entre ambas variables ante ello se presume que esto se da por la poca o nula aplicación de estas estrategias en la población investigada. Los autores concluyen que la muestra objeto de la presente investigación posee un nivel bajo en cuanto al desarrollo de la variable estrategias de metacomprensión lectora; se puntualiza además que los estudiantes que proceden de universidades nacionales se hallan en menor proporción en el nivel bajo y en mayor proporción en el nivel medio referente al uso de las estrategias de metacomprensión lectora en comparación con los estudiantes que proceden de universidades privadas.

Navarro (2011) en el artículo titulado *Aplicación de un programa de estrategias para la comprensión lectora*, tiene como fin mejorar la comprensión lectora y el aprendizaje en estudiantes del primer grado del Colegio Particular "Ingeniería" de El Tambo Huancayo, para lo cual se aplicó un programa de estrategias para la comprensión lectora. El diseño que presentó la investigación fue cuasi experimental con pre y post prueba y el instrumento de medición fue el test de comprensión lectora. Los resultados demostraron que los estudiantes mejoraron significativamente en la comprensión lectora y el aprendizaje con la aplicación del programa. Se concluye que, con una debida planificación los resultados serán satisfactorios.

Para elaborar y aplicar un programa de estrategias metodológicas se obtendrá buenos resultados en lo referente a mejorar el nivel de comprensión lectora y el aprendizaje.

Monroy y Gómez (2009) el artículo titulado *Comprensión lectora*, se establece la relación sobre la importancia de la Comprensión Lectora; asimismo, se propone diferentes definiciones así como teorías y enfoques entorno a la

variable, como también las diferentes investigaciones sobre el tema realizado en otros países. Cabe agregar que se hace referencia a la evaluación sobre la comprensión lectora, realizada en el plano internacional, principalmente en México. De esta manera, se concluye que para mejorar la calidad académica es necesario impulsar más el entrenamiento y capacitación de los alumnos en la comprensión lectora.

Alcalá (2012) en la tesis titulada *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*, tiene como propósito dar a conocer el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas en el nivel de comprensión lectora y la influencia al desarrollarse este programa; donde, se puede confirmar que se elevó el nivel de comprensión lectora en lo referente a las habilidades de realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto. Asimismo, dicho programa contribuyó en desarrollar en los estudiantes algunas características de buen lector como las de leer de acuerdo al objetivo de la lectura, conectar los saberes previos con los nuevos conceptos y distinguir las relaciones entre las informaciones que puede proporcionar el texto.

Vega (2012) en la investigación denominada *Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una Institución Educativa de Bellavista-Callao*, tuvo como propósito especificar el nivel en comprensión lectora que presentan los alumnos. Al realizar la evaluación general de la comprensión lectora, se determinó que el índice de rendimiento es de un nivel medio y que este resultado no es representativo. Los distintos escenarios incluyendo el socioeconómico, son las causas de esta eficiente evaluación. El nivel medio de comprensión lectora obtenido en los alumnos de quinto grado de primaria, finalizan en un producto que es la comprensión lectora. Asimismo, en cuanto al nivel literal los estudiantes se encuentran en un nivel bajo, ello se debe a que los estudiantes tienen poca capacidad para prever la formulación de un texto. En cuanto a la comprensión lectora reorganizacional, los estudiantes también se ubican en un nivel bajo ya que presentan dificultad en reordenar las ideas a partir

de la información que obtienen para hacer una síntesis comprensiva de un texto. También se pudo percibir que los estudiantes presentan dificultad para activar los conocimientos previos del lector y formular anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto, por ello se pudo determinar que tienen un nivel bajo en lo referente al análisis inferencial. En cuanto al nivel criterial, los estudiantes están en un nivel medio y alto por lo que se puede afirmar que estos son capaces de formar juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo.

1.2. Fundamentación científica

La lectura

Sáez (1951, p. 31) definió la lectura como aquella actividad en la cual se le da un sentido a lo leído, por ello se puede afirmar que existe un deseo de conocer, un ansia de penetrar en la intimidad de las cosas.

Al realizar una lectura amena, recreativa y con eficacia, se debe tener en cuenta, diversos factores como por ejemplo: el desarrollo del estudiante, la madurez mental, el que conozca las reglas y normas del lenguaje escrito ya que todo ello está en relación con la ortografía y el proceso de redacción textual que realiza el estudiante.

Cassany (2006, p. 21), ante la interrogante ¿Qué es leer?, mencionó que muchas veces concebimos que leer es solo oralizar una grafía, el autor considera que eso es ya un concepto desechado por lo cual pone énfasis en que si concebimos la lectura como un proceso mecánico se estaría dejando a un segundo plano la comprensión que es lo más importante.

En la actualidad, se considera que lo más moderno es la visión leer es comprender. Por ello, para que el lector comprenda lo que lee, tiene que desarrollar diversas destrezas y procesos como planificar anticipadamente, elaborar inferencias para comprender mejor; al conjunto de todas estas destrezas y capacidades se le denomina alfabetización funcional. Ante ello, si la persona puede comprender mas no puede oralizarlo recibe el nombre de analfabeto funcional.

No cabe duda en señalar que esta concepción es universal ya que se sostiene que todos pueden leer de igual forma ya que son procesos biológicos y por ende, universales.

En la vida real, se realiza la lectura de modo diferente, esto es, al leer un texto poético, una noticia, las instrucciones de un artefacto eléctrico, un contrato de hipoteca o un anuncio publicitario. La manera de comprender cada uno de estos textos varía, puesto que se busca cosas diferentes en cada caso y la aproximación a esas líneas también tiene otra connotación. El contenido, las palabras, las ideas y la lógica que las relaciona también van a variar. Se relea el poema e incluso se oraliza y se establecen interpretaciones libres y creativas (tanto de fondo y forma); al realizar la lectura del titular de una noticia y se salta al texto para buscar un dato importante y relevante; se barre con el ojo cada paso de las indicaciones buscando establecer la relación de una palabra con un objeto de la realidad.

Entonces, se formula las siguientes interrogantes: ¿qué está sucediendo con aquellas nuevas formas de practicar la lectura como el indagar datos de internet, leer y analizar el contenido en diversas lenguas, leer sobre diferentes disciplinas como política y economía?, ¿Se puede resolver todo con la alfabetización funcional?, ¿Se lograra todo ello con los procesos considerados? Es necesario tener presente ante ello que si bien se puede lograr en forma parcial más no de manera permanente, ya que el leer implica más aspectos.

Es importante considerar el papel que juegan el desarrollo de las destrezas cognitivas de la comprensión, ya que brinda descripciones precisas y experta en lectura. También menciona como funciona la mente para entender las hipótesis e inferencias, para al final brindar datos experimentales, prácticos y detallados.

Importancia de la lectura

¿Por qué leer? De acuerdo a Sáez (1951, p. 31) define la lectura como aquella actividad de carácter instrumental en la cual no se lee por leer sino con un fin, por ello la lectura cobra un papel importante en la vida humana por el aporte en la formación integral de la persona aportando en el desarrollo de la capacidad de

comprensión y fijación de dichos hábitos, mejoramiento de su vocabulario, sensibilidad orientada a la creatividad.

Por otra parte, el pensar críticamente se convierte en el segundo ingrediente de la lectura. Puesto que es a partir de este proceso reflexivo, que se logra ver y comprender el qué, por qué, cómo, cuándo y el resultado final de determinada situación. Es en este espacio que la mente es capaz de conectarse con la del escritor, en donde logra descubrir sus intereses, motivaciones y más profundos deseos. Es decir, logra comprender cada línea, idea y en el mejor de los casos opinar críticamente a partir de los detalles observados. Al pensar críticamente se encierra el arte de hacerse cargo de lo que la mente manifiesta, y al lograrlo, asume la responsabilidad de su vida, la mejora y se somete a su propio criterio y decisiones. Para que ello se lleve a cabo, se requiere que aprenda a autodisciplinarse y practique el hábito de la examinación, por él mismo, las cosas que va a hacer, y lo que va a emprender (Beyer, 1998), esto conllevará a que el estudiante se interese en cómo trabaja su mente, qué puede hacer para poder dirigirla, afinarla, entonarla y modificar sus operaciones, de tal manera que mejore cada día.

Habilidades implicadas en la lectura

Para que un estudiante aprenda a leer debe, de manera sucesiva, adquirir habilidades de conversión grafema – fonema, relacionando el símbolo con el sonido articulado, a continuación, anexará la fluidez lectora y, finalmente la comprensión.

Lo anterior está sustentado en los estudios que analiza Puente (1991, citado en Jiménez Rodríguez, 2004, p. 6) donde afirma que un niño lee cuando entiende el conjunto de signos de una palabra y el significado que tiene; por ello no se debe entender que solo formar palabras es saber leer aunque el fin que tenga sea comprender el significado. El comprender implicara no solo formar las palabras sino también el significado de ellas y como son las relaciones entre las palabras; en el significado se debe considerar las experiencias que tienen el estudiante acerca de lo que está a su alrededor.

Etapas en el desarrollo y adquisición de la lectura

Los estudios realizados por Uta Frith (1985 y citado por García Madruga en el 2006), identifica tres estrategias en la adquisición de la lectura, a saber: estrategias logográficas, alfabéticas y ortográficas; cada una de ellas corresponde con una etapa en la secuencia evolutiva del desarrollo de la lectura.

Considerando a Alegría y Morais (1989), quienes describen las estrategias en la adquisición de la lectura como mecanismo que permitan identificar las palabras escritas, pero que estos mecanismo están unidos y van de menos a más complejidad sin que esto implique la sustitución del anterior; de esta manera las etapas no pueden ser consideradas como etapas consolidadas y delimitables.

El periodo logográfico se caracteriza por el reconocimiento visual de algunos rasgos gráficos que conducen al significado verbal en las palabras escritas, estableciéndose así una relación de reconocimiento y, este proceso de relación que se da entre el significante gráfico y significado verbal, en el cual se debe tener en cuenta el proceso de atención y la memoria visual lo cual permitirá encontrar diversa información vinculada no solo a objetos, sino, a lugares, animales y personas.

El periodo alfabético es un proceso más complejo ya que el estudiante aprenderá el fonema respectivo a cada letra y la asociación de ellas formando palabras y, palabra con palabras, en esta fase las personas reconocen y operan sobre estos elementos auditivos significativos, para poder establecer estrategias cognitivas. Esto facilitará su aprendizaje para descifrar como se va combinando los fonemas que van a ir constituyendo palabras legibles y de esta manera ir aumentando su léxico.

No obstante, para llevar a cabo el aprendizaje de la lectura es importante tener en cuenta el paso de la conciencia silábica inicial a la "conciencia fonológica; ya que el desarrollo de esta última es propio del periodo alfabético en el cual se incluirá la toma de conciencia de los fonemas para formar otras estructuras.

Bermeosolo (1994, p. 96,) afirmó que la conciencia fonológica se refiere a "la habilidad para ejecutar operaciones mentales sobre el output del mecanismo

de percepción del habla” la cual se irá logrando aproximadamente de tres a los siete años.

Son numerosas las funciones de la conciencia fonológica. Para empezar, aquella que está relacionada con la habilidad para efectuar un “análisis segmental” de los fonemas que conforman las palabras. Cabe señalar que el desarrollo de esta habilidad no se manifiesta de manera espontánea, sino, que requiere de la discriminación de los segmentos pronunciables de las palabras, es decir, aquellas relacionadas con las rimas, sílabas, los sonidos iniciales y finales; el cual puede desarrollarse con la enseñanza de la lectura o incluso antes de la exposición explícita a la misma.

Durante el periodo preescolar, será necesario que el niño haya desarrollado un nivel mínimo en el desarrollo fonológico prelexical; de tal manera que se pueda actuar la enseñanza alfabética. Los infantes que no tienen dificultades para lograr una conciencia fonológica es por el desarrollo de los principios alfabéticos.

El periodo ortográfico está en función de las relaciones entre los signos y su significado ante las normas gramaticales ortográficas establecidas. Es conveniente el registro de las asociaciones más afianzadas y funcionales entre los grafemas y su pronunciación; las cuales dependen de las reglas ortográficas de los diferentes idiomas en el aprendizaje de las reglas alfabéticas.

Es así que en el castellano, durante el aprendizaje de las vocales, la decodificación alfabética de las palabras es mucho más fácil, de lo que se da en el inglés. Morán y Calfee (1993), consideraron que el idioma castellano es considerado un idioma silábico ya que se construye por pequeñas sílabas, por ello las palabras son decodificables sílaba a sílaba, por ello se debe tener en cuenta que aprender las vocales en castellano es un desafío mucho menor que el inglés

Enseñanza de la comprensión lectora

Actualmente, se comprueba que existe un gran desarrollo en los conocimientos sobre los procesos lectores; sin embargo, los cambios en los métodos de enseñanza de la comprensión lectora no son significativos. Por ello, Cairney T.H. en su obra “Enseñanza de la comprensión lectora”, vuelve a definir los roles que

cumplen tanto el docente como el estudiante y los recursos como las estrategias debidas para la enseñanza de la lectura; asimismo, ofrece desde una nueva óptica, los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la comprensión lectora; los cuales serán de apoyo y estímulo en la construcción de significados de los niños y niñas.

También recalca la importancia que tiene el aplicar diversas estrategias para enseñar y contar con un espacio adecuado para este proceso lo cual servirá en la comprensión de textos ya sean literarios o expositivos. Para Cairney, su principal preocupación consistió en cómo podemos estimular al estudiante mediante la utilización de textos significativos completos, el trabajo en grupo y la integración de la lectura con otras formas de construir significados (la escritura, la expresión plástica y la dramatización), de que se vean a sí mismos como personajes decisivos en los procesos de construcción de significados.

Adicionalmente, Paris, Lipton y Wixon (1994), sugieren el tipo de conocimiento estratégico que desde el campo pedagógico es algo esencial en la cual la persona sabe el fin al plantear una estrategia y de aplicarla; una estrategia adecuada para estar más certero en el proceso de comprensión lectora.

Ante lo expuesto anteriormente, es suficiente tener en claro qué queremos saber para tomar decisiones, de qué estrategia utilizar y cómo aplicarla; por ello la persona debe estar segura del objetivo que se persigue con la lectura, si se da la lectura en voz alta para que se evalúe por el resto de los oyentes, si se da el caso aprender de memoria datos precisos sí necesitamos responder pruebas o cuestionarios que permitan medir la comprensión de lo leído.

En consecuencia, lo que se pretende es que se comprenda para elaborar resúmenes y parafraseo, para comparar el contenido con otros. Por ello un buen lector estratégico debe generar un modelo mental del trabajo a realizar en el cual se incluirá la interpretación que se tuvo del texto.

Por ello será necesario que el docente defina en forma clara y precisa lo que deseamos al brindar una tarea al estudiante, de esta manera el estudiante sabrá la intención de lo que está leyendo.

Comprensión Lectora y procesos psicológicos

En un artículo de la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Flavell (1979), consideró que las estrategias son un componente del conocimiento metacognitivo, por lo cual se tiene presente que las estrategias metacognitivas asegurara que el proceso vaya por buen camino para alcanzar el éxito.

Es conveniente recalcar que el mismo Flavell (1985) establece diferencias entre el conocimiento verbalizable acerca de las estrategias, su aspecto metacognitivo, y su uso “on line”, en otras palabras, insiste en el carácter consciente y verbalizable de la metacognición (conocimiento de los procesos y productos cognitivos y, el control y dirección de los mismos).

Para puntualizar lo que parece una contradicción consigo mismo por parte de Flavell, es puntual mencionar que, a partir de 1980, tanto los términos metacognición como el de estrategia se hacen casi tan populares, adquiriendo así, un significado más polisemántico e incluso, ambiguo.

Por otra parte, Baker y Brown (1984) resaltan lo mencionado por Flavell (1977) ante lo cual se proponen diferenciar entre regulación y conocimiento metacognitivo. De tal manera que al referirse al primero este sería no verbalizable e invariable y el segundo, se intensificaría con la edad y sería verbalizable.

Es evidente entonces, la coincidencia que existiría entre conocimiento procedural y fáctico o declarativo; el primero es inconsciente, automático referido al proceso cognitivo; mientras que el segundo se relaciona con la expresión de las ideas por medio de las palabras (definición verbalizable).

Entonces, con respecto a la utilización de estrategias se puede manifestar que el conocimiento declarativo de las estrategias consiste en saber de su existencia en cuanto a posibilidad cognitiva (concepto) y el conocimiento procedural es saber cómo llevarla a cabo (aplicación y práctica). En cuanto a este último, los procesos básicos que intervienen en la comprensión lectora son:

Atención selectiva, en este proceso el lector fija su atención en el texto, para lo cual debe conocer el objetivo al leer lo cual le servirá para fijarse en el texto y no puedan distraerle algunos factores externos; ante ello el estudiante debe desarrollar el control y autorregulación de su atención frente al texto.

Análisis secuencial, en este proceso el lector va a realizar una lectura continuada, relacionando el significado de las palabras, estableciendo inferencias lingüísticas; en el cual se realiza el proceso de análisis y síntesis ya que se va incluyendo el significado de palabras, frases y párrafos.

Síntesis, el lector, en este proceso realiza la comprensión del texto, mediante la recapitulación, el resumen y asignando un significado a las unidades lingüísticas que formen una unidad con coherencia y significado.

La eficacia de la comprensión lectora se medirá cuando los procesos cognitivos de análisis-síntesis sean interactivos. En efecto, al leer, producirá una percepción visual de las letras, las cuales son decodificadas, relacionando la letra con el sonido respectivo, avanzando de letras a palabras, frases y párrafos; en todo ello, se exige una interactividad sintético-analítica.

Memoria, este proceso está en función del realizado a los distintos tipos de memoria existentes como la memoria a corto y largo plazo. La memoria es un proceso latente que interviene en la lectura y comprensión; lo cual se da por almacenamiento de significados. En cuanto a la memoria a largo plazo el estudiante va uniendo lo nuevo con los conocimientos previos, afianzándose de esta manera, el aprendizaje significativo en el estudiante.

Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales

García Madruga, Carriedo y González Labra (2000), sostienen que los sujetos necesitan construir y manipular experiencias y conocimientos de manera general, también llamados modelos mentales, a fin de que el sujeto infiera, establezca conclusiones, etc.; es decir, parte de lo general para llegar a lo particular (razonamiento deductivo). Es evidente entonces, que todo lo anterior constituye la base del razonamiento humano.

En lo que respecta a la construcción y manipulación de estos modelos mentales se debe puntualizar la implicancia de diversas operaciones mentales, las cuales, sobrecargan la memoria operativa con la finalidad de establecer conexiones relevantes durante el proceso de lectura por lo que, cuanto mayor es el número de modelos necesarios para obtener una conclusión, mayor dificultad

tendrá la tarea, esto es, la posibilidad de que en algún momento se obtengan errores en el resultado. Hacia el 2006, afirmaron que una persona es experta en lectura cuando construya una representación mental del significado del texto.

La comprensión lectora y niveles

Considerando los estudios realizados por Vallés Arándiga en el 2005, manifiesta que para definir a la comprensión lectora se han llevado a cabo diversas investigaciones por diversos autores, sobretodo, definiciones relacionadas con los métodos, estrategias y estilos de enseñanza en todo el proceso de la comprensión lectora. Todo ello le permitirá al docente superar las barreras en este campo.

Desde el enfoque cognitivo la comprensión es vista como un producto y no como un proceso. Si se refiere a la comprensión como producto entonces se tendrá en cuenta la interacción del lector con el texto y el producto obtenido se fija en la memoria a largo plazo; cuando la necesitemos será evocado el conocimiento almacenado de ahí la importancia de la memoria a largo plazo ya que el lector centrara su atención en el contenido del tema, como en las ideas centrales.

Después de lo anterior expuesto, la comprensión lectora abarca diferentes dimensiones: lingüísticas, informativas, expresivas, intencionalidades del autor, extracción de información, entre otras. Cabe señalar que al establecer o determinar el significado de un texto, el proceso no siempre es lineal, es decir, que este se realiza de modo gradual, progresivo, ya que existen momentos de incompreensión a lo largo de la lectura realizada por el lector y, existen también momentos de mayor nivel de comprensión. Todo dependerá de las herramientas y estrategias que disponga el lector.

En relación a la comprensión lectora como proceso, este es dinámico cuando hacemos referencia al acceso a la información, esto es, el lector tiene a su alcance todo un conjunto de técnicas no solo para indagar sino también para categorizar, clasificar, etc. Por lo tanto, en la lectura de un texto son diversos los niveles de comprensión que se pueden dar, ya que, se consideran variables como:

El nivel de competencia decodificadora del lector, cuando se tiene establecido que: aprender a leer implica aprender a decodificar, es algo sobre lo cual hoy no se discute. Por lo tanto, para lograr este aprendizaje, la lectura debe ser automatizada y que el lector realice la misma de manera fluida; solo así, estará más capacitado en la comprensión lectora: decodificando lo que lee. Antes no, porque se hablaría solo de oralización de los textos y el estudiante se habituara a leer y no comprender.

Otra variable es el nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura. Aquí, el lector otorga significado a lo que lee a través de las coordinaciones que establezca con el texto, su contexto y los conocimientos previos que posee. Para ello, como lector deberá emplear una serie de habilidades o estrategias que le permitan la decodificación de lo que lee y estará en la capacidad de construir sus conocimientos; los cuales serán aplicados en diferentes contextos, sean formales o no formales; logrando así, la conjugación de conocimientos, actitudes y capacidades, elementos esenciales en el desarrollo de su personalidad y su vida social.

La capacidad cognoscitiva es otra variable y está relacionada con aspectos referidos al procesamiento de la información como la atención, percepción, memoria, establecimiento de analogías entre otros. Lo que se busca con esta variable es que el lector reduzca la memorización como herramienta para almacenar información sin efectuar un proceso de significación y de esta manera, reducir en él la utilización de aquellas habilidades organizativas complejas, ya que estas no le permiten enriquecer su léxico, dificultando así, el buen desenvolvimiento frente a sus receptores. En consecuencia, el lector debe recurrir a formatos complementarios, sean estos, visuales, auditivos, multigráficos, entre otros.

El Nivel de competencia lingüística. Esta variable se enmarca en la capacidad que tiene cada persona al construir estructuras gramaticales en una lengua, en otras palabras, que dichas estructuras o enunciados respeten las reglas de la gramática de dicha lengua, considerando el vocabulario, la formación de palabras y oraciones, la pronunciación y semántica; inferencias, deducciones, empleo de claves, etc. Todo ello le permite a una persona que no solo entienda

mensajes previamente codificados sino que aplique las reglas gramaticales comprendiendo y formulando juicios.

El nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora, es la variable que trata del uso adecuado de los procesos dinámicos y constructivos que utiliza el lector ya sea consciente e intencionalmente en la construcción de la representación mental de lo que lee (texto escrito), es decir, el estudiante lector relaciona la indagación que el texto le presenta con la que él posee, con sus saberes.

La variable: El grado de interés por la lectura, está referida a que la lectura es una actividad eminentemente social y fundamental, que permite a los lectores conocer, analizar aplicar, construir y reconstruir nuevos saberes en la cual el ser humano se va formando una visión general del mundo, todo ello le permitirá ir conociendo el mundo y las riquezas que se tiene; de esta manera estará formando un juicio crítico al respecto.

Las condiciones psicofísicas de la situación lectora. Está variable se enmarca en las primeras impresiones que tiene el lector al iniciar la lectura de un texto, es decir, aquellas imágenes que evocan su lectura, recuerdos, emociones, imágenes sensoriales. Es de suma importancia este primer encuentro con la obra o texto, donde no exista ningún tipo de afectación externa que dificulte el proceso de la lectura. Por ejemplo, el lector realiza la lectura mientras lee mensajes de texto en su celular o responde una llamada, nunca sabrá qué realmente leyó y qué información recibió para comenzar la creación.

Con referencia a lo anterior, se habla de haber logrado cierto nivel de concentración donde, la vista y el cerebro trabajan de modo coordinado y casi simultáneo en una actividad que los especialistas designan como un proceso físico y mental. Es conveniente que, en este proceso el lector sea capaz de detectar en el texto las ideas de un modo más ágil y adecuado; en otras palabras, que mejore su visión periférica.

Debe quedar bastante claro que no se debe leer palabra por palabra, sino idea por idea; ello le permite al lector rescatar el mensaje de manera plena, porque al captar las ideas mentalmente él las va hilvanando unas con otras; las

jerarquiza a la vez, considerando el grado de importancia hasta lograr determinar la estructura interna del texto.

Finalmente, la variable grado de dificultad del texto, esto se producirá cuando el lector no esté familiarizado con la temática del texto; entonces, provocará detenciones frecuentes en el proceso lector, recurrencia del diccionario cuando desconoce el significado de algunas palabras, incapacidad para realizar preguntas pertinentes y se convertirá en una lectura pesada y aburrida.

Estrategias para construir significados

En una recopilación realizada por Gómez Palacio Margarita sobre las estrategias para construir significados, considerando los estudios de Goodman, señalan que los lectores utilizan las siguientes estrategias para construir significados: La predicción, anticipación, inferencia, confirmación, autocorrección y muestreo.

En primer lugar, en la predicción, el lector formula hipótesis sobre el contenido del material de lectura; a continuación, lee el texto donde busca confirmar sus hipótesis. En síntesis, como lector, formula inferencias de lo implícito sobre personajes, objetos, lugares, valores, relación entre caracteres e incluso, las preferencias del autor.

Goodman afirma (1986) que las estrategias de inferencia son muy usadas por los lectores, por ello el autor trata de inferir, es decir, deduce lo implícito, aquellos aspectos desconocidos del lenguaje.

Segundo, la confirmación, cuando el lector ha ido formulando una serie de hipótesis tentativas acerca del sentido del texto – a partir de los muestreos, predicción e inferencias – que tendrá que confirmar, modificar o rechazar por medio de un proceso de autocontrol.

La autocorrección, cuando el lector ha tenido que rechazar algunas hipótesis, utiliza estrategias de autocorrección elaborando hipótesis alternativas; para ello, podrá regresar a partes anteriores del texto, en busca de índices útiles adicionales; explorará nuevas alternativas, revisando supuestos o premisas que no habían sido previamente cuestionados, estableciendo nuevas relaciones entre las porciones informativas, a partir de un reordenamiento de las mismas.

Finalmente, las estrategias de muestreo (sampling) se desarrollan debido a que el texto provee índices reiterativos que en algunos casos no tienen la misma importancia. Si se emplearan todos los índices disponibles, el aparato perceptivo se encontraría recargado con información no necesaria, inútil o irrelevante; es así que el lector elige (basándose en sus conocimientos previos, estructuras textuales y semántica) aquellos que considera útiles en el proceso de comprensión lectora, los cuales permiten verificar las predicciones y así lograr la construcción del significado.

No olvidar que las estrategias de muestreo, predicción e inferencia son elementales en el proceso de la lectura; aunque a veces, la persona puede equivocarse, ya sea al seleccionar las claves gráficas, al inferir o establecer predicciones. Por ello, el lector recurre a otras estrategias, a fin de confirmar o rechazar sus conclusiones previas, se habla entonces de las estrategias de confirmación y de corrección.

Para concluir, el lector se encuentra revisando constantemente su propia lectura; para ello, Goodman (1986) afirmó que emplear las mismas señales que se emplean al predecir e inferir, sirven para confirmar las estrategias antes mencionadas; por ello las estrategias de muestreo están permanentes en todo el proceso de lectura. Si no se fija claramente el tema central el lector de forma inconsciente regresara a la lectura en la cual buscara algún dato que le permita conocer el fin de lo que está leyendo; en este caso el lector está usando la estrategia de corrección.

Durante la corrección, el lector trata de construir un significado que se acerque al planteado por el autor, identificando así aquellos aspectos importantes del texto; si esta nueva lectura no lo ayuda se concluye que el lector carece de conocimientos previos en relación al tipo y formato de texto. Si se da lo contrario entonces la estrategia usada se repetirá de forma continua para comprender lo leído.

Estrategias cognitivas

Cuando se habla de cognición implica también, el término conocimiento. El conocer está referido a averiguar mediante el uso de sus facultades intelectuales

las cualidades y relaciones de las cosas (Diccionario de la Real Academia Española, 2015). Gellatly (1997), precisó que la cognición se refiere al conocer, recoger, organizar y usar el conocimiento.

Cabe mencionar que, en la comprensión lectora se involucran el proceso de reconocimiento de las letras y su integración al formar sílabas en la cual se va desarrollando la conciencia fonológica, esto va ir en aumento para lograr un modelo coherente e integrado del texto leído (De Vega, 1993). Conviene subrayar que para que se logre lo anterior expuesto, el lector debe realizar actividades que le permitan el procesamiento cognitivo como relacionar, seleccionar, concretizar, aplicar (Vermut, 1996).

De la misma manera, Luque (1999) sostiene que al construir un texto (desde la conciencia fonológica hasta la estructura textual) intervienen diferentes operaciones cognitivas en la cual se construye una nueva estructura que integra elementos procedentes del texto con los que son recuperados de la memoria; por lo tanto se conjugan los conocimientos nuevos con los previos.

De la misma forma, Palincsar y Brown (1997), sostienen que un buen lector es aquel que tiene y aplica una diversidad de estrategias cognitivas en el proceso de lectura; además él mismo puede hacerse cada vez más experto al usar estrategias más sofisticadas y menos conocidas que en estudiar las menos importantes y más conocidas (Flavell, 1996).

Estrategias metacognitivas

La metacognición está referida a un conocimiento o actividad cognitiva con el fin de regular un aspecto de cualquier empresa cognitiva (Flavell, 1996, p. 157). Por su parte, Palincsar y Brown (1997), sostienen que el conocimiento metacognitivo permite al lector desarrollar diversas capacidades, como por ejemplo, seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Estas incluyen, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información.

Por su parte, Baker (1994) sostuvo que durante el proceso de lectura existen dos actividades autorregulatorias: la evaluación en la cual se da cuenta uno de sí hemos comprendido lo que hemos leído y la otra es resolver problemas

detectados paso a paso a lo que se denomina regulación. Es preciso aclarar que cuando la lectura resulte insatisfactoria, se pone en práctica la regulación (Otero, 1992).

En relación con este último, Baker (1994) añade que si queremos saber si un texto fue comprendido se debe aplicar criterios que responden a esta fase de evaluación, para ello se verificara si se comprendió el significado de las palabras mediante el criterio léxico; por medio del criterio de coherencia externa el lector analiza lo leído relacionando con los conocimientos previos, buscando que sean compatibles, mientras que el criterio de cohesión proposicional analiza la cohesión local de las ideas del texto, si nos referimos al criterio de cohesión estructural busca que las ideas del texto estén referidas al mismo tema, el criterio de cohesión interna analiza la consistencia lógica que presentan las ideas y el criterio de suficiencia informativa analiza si el texto contiene la información necesaria sobre el tema para lograr el objetivo.

Considerando los aportes Crespo y Peronard, ambos autores sostienen que la metacognición es un aspecto central en las reformas educativas que se van dando en diversos países, ya que busca que el estudiante sea independiente en el proceso de aprender; ante ello, como docentes, vamos tomando conciencia que no solo basta con tener un desenvolvimiento eficiente de una habilidad cognitiva sino que implica más, cómo los aspectos metacognitivos permiten la comprensión del texto; por ello, el desarrollo de la comprensión lectora no debe dejar de lado este nivel.

Para establecer conclusiones respecto a las estrategias metacognitivas se aporta lo siguiente: Vermunt (1996), resaltó que algunas estrategias que ayudan al proceso de aprendizaje es el monitoreo para ir evaluando si se está logrando lo planteado, analizar las causas y hacer los ajustes pertinentes.

Metacompreensión – Conocimiento metacompreensivo

Está referida a las estrategias, acciones y procedimientos que nos ayudan a controlar el proceso de comprensión, ellas ven aspectos como la velocidad con la que el lector lee, el esfuerzo que realiza, la atención que presta y las acciones que

buscan solucionar fallas en la captación de una información debida. (Meza y Lazarte, 2007).

El conocimiento metacomprendivo tiene relación, primero, con la descripción de la tarea cognitiva en sí, que realiza el lector al identificar el título, las imágenes, imaginarse el contenido, la pronunciación, etc. Por otro, la relación que establece este con los objetivos que persigue la lectura y la influencia de esta en él.

En la comprensión del texto y en el recuerdo de lo que ha sido leído, juega un papel relevante, los procesos metacognitivos, ya que estos facilitan la comprensión y permiten al lector ajustarse al texto y al contexto, de tal manera que el proceso de comprensión lectora se da sin ningún inconveniente.

Según Giasson (1990), al llevarse a cabo el proceso de lectura, el primer componente de la metacognición está referido a aquellos procesos cognitivos previos que tiene el lector en función de lo que está leyendo, cuando esto se da el lector demuestra un interés y un compromiso en un proceso de comprensión y autoevaluación. El segundo componente está referido a la regulación o control cognitivo durante la lectura a lo que denominamos metacompreensión, en el cual se manifiestan dos componentes que son el conocimiento de los procesos y la gestión de los procesos cognitivos.

Finalmente, ante todo lo expuesto es necesario recalcar que la educación tiene un rol importante en el desarrollo del conocimiento metacomprendivo.

Las estrategias de comprensión lectora

Considerando los aportes de Paris, Wasik y Tuner (1991), en la cual los autores mencionan seis razones por las cuales deben adquirir una competencia estratégica referida a la comprensión lectora necesaria para la formación integral del educando.

La primera razón, es que las estrategias de comprensión lectora permiten organizar y evaluar una información recibida; segundo la adquisición de estas estrategias ayudan a la mejora de la atención, memoria y aprendizaje durante el periodo de la infancia; tercera ellas pueden ser controladas por el propio lector ya que se pueden usar de forma flexible; la cuarta es que ellas reflejan la

metacognición; la penúltima es que ellas fomentan la lectura y pueden ser transmitidas por los docentes; finalmente, la lectura estratégica mejora las demás áreas curriculares.

En lo relacionado con la comprensión de textos, las estrategias ayudan a la toma de decisiones en la selección y uso de procedimientos que ayuden a realizar una lectura activa, autorregulada.

Estrategias metacognitivas previas a la lectura

Dentro de este aspecto se puntualiza cuatro acciones, el identificar el género de la lectura que vamos a realizar, determinar la finalidad, activar los conocimientos previos referidos y generar preguntas relacionadas con el texto que leemos.

El primer aspecto se refiere a ver la clasificación de los tipos de textos sean estos narrativos, descriptivos y expositivos (Brewer, 1980). En ella, el lector reconoce el tipo de texto que está leyendo, le facilita el organizar e interpretar la información que hay en él durante el proceso lector (Sánchez, 1998; Meyer 1975). El presente estudio se centra en textos narrativos, en los cuales se presenta un suceso o relato; el cual tiene la siguiente estructura secuencial ambiente, evento inicial, respuesta interna, acción, consecuencia, reacción; los textos narrativos a su vez pueden ser sub clasificados de acuerdo a la intención del discurso (Brewer, 1980), como ejemplo están las recetas que permiten dar información.

Identificar y determinar con anticipación la estructura del texto que lee, le servirá para anticiparse qué tipo de información pretende ser comunicada (Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983). Ante ello, es necesario que los estudiantes desarrollen esta capacidad que les permitirá saber qué tipo de texto van a leer para que lo representen en su mente y puedan planificar y organizar la información que obtendrán al leer.

La segunda etapa, es darse cuenta cual es el fin de la lectura por ello los estudiantes comprenderán que su atención y las estrategias a utilizar no siempre perseguirán un mismo objetivo, independientemente del género discursivo (Schmitt & Baumann, 1990). Por ejemplo, el estudiante, algunas veces, ubica la información relevante para asociarla a otras y tener una visión más amplia; en otro momento, lo utilizara solo para contestar preguntas determinadas. Es por ello

que es importante que los lectores sepan cuáles son las características de la demanda en una tarea determinada de lectura y sean capaces de responder a cuestiones como: ¿Para qué leo? ¿Quién lo escribe y para qué? ¿Qué finalidad tiene el discurso?

En lo que respecta a activar los conocimientos previos, la finalidad con la que origina es en la teoría de los esquemas en el cual se está procesando la información, qué está obteniendo y que su a vez lo ayudará al evocar este conocimiento. Según Mayer (2002, p. 68), un esquema es “la estructura general de conocimiento del lector que sirve para seleccionar y organizar la nueva información en un marco integrado y significativo”.

Por otro lado, si se inicia teniendo en cuenta que el proceso lector es simultáneo al proceso de extracción y construcción del significado del lenguaje escrito, que es posible a través de la transacción entre las experiencias y conocimientos del lector con el texto escrito (Rossenblatt, 1978), por ello la representacionalidad del texto está en relación con los conocimientos previos que el lector activa durante la lectura (Schaller, 1991 citado, en Bruning, Schraw, & Bronning, 2002).

Los estudios refieren la importancia de los conocimientos previos que ayudaran al lector a realizar inferencias y predicciones (Marr & Gormely, 1982), activar este proceso ayudara a los estudiantes a la comprensión textual, por ello se podrán usar interrogantes: ¿Cómo se relaciona este texto con otros que ya ha leído y tratan la misma temática presentan similitudes, revelan inconsistencias? ¿Qué se conoce sobre dicha temática?

Finalmente, anticiparse sobre el contenido de la información que trae el texto es reflexionar sobre lo que se conoce de dicho texto y llegar a realizar interrogantes como por ejemplo, ¿qué le sucederá a un personaje?, ¿cómo terminará la historia? Desde el título y las imágenes ayudaran a activar y facilitar la comprensión lectora porque será el mismo estudiante quien se interroge sobre lo que pasara en el relato. De la misma forma es necesario que incentivemos al estudiante a formular interrogantes que serán contestadas mientras van leyendo (Schmitt & Baumann, 1990).

Todas estas acciones (predicciones o inferencias predictivas y generación de preguntas) lograrán que el lector se involucre más en este proceso y pueda comprender lo leído mejorando de esta manera su rendimiento, independientemente de que estas acciones previas a la lectura se realicen de forma correcta o no (Schmitt & Baumann, 1990).

Estrategias durante la lectura

El lector, en esta etapa, irá construyendo una representación mental de lo que va leyendo, para lograr ello es necesario el uso de estrategias para poder llegar a reconocer palabras, poder interpretar frases y párrafos, como lo señalan Block & Pressley (2007) y Kintch (1998). Así mismo, permitirá que el lector resuelva problemas que se van suscitando en el proceso de comprensión lectora. (Sánchez, 1998).

Poner en práctica las estrategias, en esta etapa beneficiará al lector ya que le permite contestar preguntas planteadas en un inicio del texto, además de ir formulándose otras que serán resueltas mientras leen, permite identificar palabras que necesitan ser aclaradas, nos ayuda a parafrasear y resumir, finalmente, permitirá realizar nuevas inferencias, así como evaluar predicciones previas a la lectura (Palincsar y Brown, 1984).

Considerando los aportes de Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004, los cuales resaltan la importancia de usar las representaciones visuales para lograr comprender lo leído. Las estrategias de generación de preguntas, realización de inferencias y predicciones buscan lo mismo que las estrategias que se desarrollan previas a la lectura, ya que en ellas el lector formulara nuevas interrogantes y predicciones, verificar las previas, algunas estrategias usadas son:

Primero, el reconocer las palabras que necesitan ser aclaradas, considerando que los lectores noveles precisan de cierta efectividad en los procesos de reconocimiento de patrones visuales, decodificación, donde no limiten la memoria operativa (Anderson & Freebody, 1981), estas estrategias ayudaran al lector a conocer el significado de las palabras que resultarían claves en el proceso de comprensión del texto. (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Seigneuric & Ehrilch, 2005).

Los procesos de reconocimiento y comprensión de palabras refieren aspectos como la capacidad de reconocer una información visual o fonológica que le servirá para recuperar una información a largo plazo, es en esta etapa donde hará uso del diccionario y a su vez irán construyendo su nuevo repertorio de palabras que serán empleadas y asociadas con sus respectivos sinónimos y antónimos y, sobretodo el campo semántico al que pertenecen.

Cuando el estudiante no tiene un amplio vocabulario esto puede dificultar la comprensión de lo que está leyendo por ello se le debe instruir a usar la estrategia de pistas contextuales para acceder al significado del léxico. West & Stanovich, (1978) señalaban la importancia de que los estudiantes aprendan a usar estas pistas textuales así como estrategias que se basan en un análisis morfológico que les ayudara a conocer el significado de palabras (Bruning, Schraw, & Ronning, 2002; Nagy, Diakidoy, & Anderson, 1993; Qian & Schedl, 2002).

Como segundo aspecto el estudiante tiene que releer y parafrasear lo leído, si mencionamos releer es por aquellos aspectos que no han quedado claro, de esta forma el lector es consciente de las fallas que tiene en la comprensión de lo leído, realizar esto permitirá que el estudiante no esté omitiendo párrafos que no logra entender. El parafraseo permite comprender la información que nos resulta más compleja ya que lo dirá con sus propias palabras facilitando su retención (Sánchez, 1998). El uso del resumen brindara mejor aporte en el desarrollo de la capacidad para lograr comprender información más amplia, por ello se seleccionara y se irán integrando proposiciones para comprender lo leído.

Tercer punto, al aspecto de representación visual se justifica por cuatro razones; primero, induce a que el estudiante vaya realizando representaciones de lo leído logrando de esta manera sintetizar la información recibida en la memoria operativa; dos, permite que el estudiante relacione las ideas con los conceptos; tercero, facilita y mejora así la calidad de la memoria explícita y por tanto, facilita el uso de esa información.

Finalmente, permite realizar inferencias, la comprensión lectora está supeditada a la calidad de los procesos inferenciales (Anderson & Pearson, 1984;

Cain & Oakhill, 1999; Cain, Oakhill, Barnes, & Brian, 2007; Dewitz, Carr & Patberg, 1987) este proceso ayuda primero a lograr establecer conexión entre lo que está leyendo con los conocimientos previos; segundo permite al lector completar información explícitamente omitida en el texto pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada.

Detectar información relevante, es el cuarto punto. Muchas veces en las actividades de la lectura no se logra precisar toda la información textual que permita comprender el texto, por ello se debe separar las ideas principales de las secundarias y de otras que son irrelevantes. Ante ello, es necesario que los estudiantes sean capaces de seleccionar esta información relevante que les permitirá elaborar una visualización global del texto que están leyendo (Escoriza, 2003; Israel, 2007; Kintsch, 1998).

Estrategias metacognitivas después de la lectura

Durante esta etapa se distinguen tres finalidades: la primera referida a la revisión del nivel alcanzado de comprensión, la segunda está orientada a elaborar una representación global del texto y, para terminar, la finalidad comunicativa.

El primer proceso está relacionado con la revisión de lo leído en la cual el lector toma conciencia del nivel logrado; por eso la labor de los docentes será que los estudiantes revisen las preguntas, inferencias, sin dejar de lado las estrategias que debe usar antes y durante la lectura, usando para ello toda la información del texto. También deben constatar si se logró el propósito que se planteó al iniciar la lectura (Schmitt & Baumann, 1990).

Como segundo punto se encuentra la construcción global de representación mental: en ella el lector realiza la síntesis de lo leído; esta será presentada a través de representaciones visuales (Schmitt & Baumann, 1990). El uso continuo de estas representaciones facilita la comprensión textual (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004) y los procesos memorísticos (Pearson & Fielding, 1991). Es en este momento donde el estudiante hace uso de los mapas conceptuales como una forma gráfica de presentar lo leído, estos esquemas son considerados como una estrategia para organizar y conectar la información, en cuanto a los textos de tipo narrativo, tales esquemas representan la estructura y

secuencia. Este proceso permite al lector comprobar si realmente ha comprendido el texto o tiene dificultades (Escoriza, 2003).

Por último, la finalidad comunicativa, en ella los estudiantes comparten la información recibida, así como, discuten sobre su visión del texto leído, todo ello facilita el desarrollo de la competencia comunicativa. Es conveniente brindarle al estudiante experiencias que le ayuden a desarrollar la competencia comunicativa, ello favorecerá a que vean hasta qué punto han entendido y si falta algo, aclararlo, que el estudiante sea consciente de los procesos que se dan en la lectura todo ello se justifica en la necesidad de atender a la función comunicativa (Block & Pressley, 2007; Escoriza, 2003).

1.3. Justificación

La presente investigación parte de una problemática que se da a nivel nacional ya que los resultados demostraron que el Perú ocupa el último lugar en las evaluaciones PISA (2012). En el caso de la presente investigación, en la institución "Estados Unidos" los estudiantes presenta escaso hábito de lectura, así como desconocimiento de técnicas de comprensión lectora, así como también los padres no tienen también este hábito lector razón por la cual el fomento de la lectura no se da en casa.

La última Evaluación Censal de Estudiantes 2014 (ECE 2014) realizada por el Ministerio de Educación (MINEDU) brinda datos de cómo va el avance en comprensión lectora y matemática. La aplicación de la prueba fue a 517 mil estudiantes de segundo grado de primaria tanto de escuelas públicas como privadas; los resultados evidenciaron que el 44% de ellos alcanzó el nivel satisfactorio en comprensión lectora y 26% en matemática, lo cual significa un crecimiento a comparación del año anterior.

Después del análisis respectivo, es necesario precisar que en cuanto a las escuelas públicas el incremento fue de 10 puntos porcentuales en el nivel satisfactorio en comprensión lectora, el mismo resultado tuvo las instituciones educativas privadas; mientras que las escuelas ubicadas en zonas urbanas registraron un aumento de 11 puntos porcentuales en comprensión lectora.

Por otra parte, en las escuelas rurales el porcentaje baja a 7 puntos porcentuales en comprensión lectora. Estos resultados permiten reflexionar que la brecha entre las escuelas de zonas rurales en comparación a las escuelas de zonas urbanas debe disminuir ya que de esta manera todos se benefician de una educación de calidad.

Cabe mencionar que estas mejoras se debieron a que muchas escuelas recibieron los materiales educativos a tiempo, maestros contratados de manera oportuna, el recibir las sesiones desarrolladas, el contar con el programa de soporte pedagógico todo ello en el marco de la campaña del buen inicio del año escolar; así mismo durante el año se va desarrollando el programa de reforzamiento al estudiante con dificultades y en las zonas rurales se continuó con el programa de acompañamiento al docente.

Por otra parte, el programa Qali Warma ha expandido su cobertura de estudiantes de inicial y primaria en las escuelas públicas. Ello es importante ya que los estudiantes reciben una nutrición adecuada lo cual les ayudara en mejorar su atención

Con estos datos, se puede afirmar que el problema de falta de una buena comprensión lectora en los estudiantes todavía no está solucionado por lo cual merece ser tratado.

Si no se realiza alguna forma de intervención no se solucionara y seguiremos con los mismos resultados, más aún, sin la oportunidad de asimilar los elementos de su propia cultura que se presentan en la narrativa local. La presente investigación intenta contribuir a la mejora de las prácticas docentes, en el cual se hace uso de las estrategias de Metacomprensión lectora, mediante ello el estudiante identifica información en los textos, reorganizarla e inferir lo que está implícito (Rutas del Aprendizaje, Versión 2015, VII Ciclo, pág. 110).

Sin embargo, el no llevar a cabo la Tesis traería consecuencias perjudiciales para los estudiantes, ya que se dejaría de fomentar el placer y el hábito por la lectura, especialmente recreativo; no se incorporaría progresivamente los ritmos de aprendizaje y avances de cada estudiante, se debilitaría la lectura personal hasta convertirse en una actividad esporádica no acorde con la demanda de este siglo XXI.

1.4. Problema

Para el desarrollo de la investigación denominada “Nivel del uso de estrategias de Metacompreensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria”, nace de los resultados los cuales evidencian que el Perú ocupa el último lugar entre los 65 países que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2012, asimismo en el año 2014, todas las regiones presentaron una medida promedio que supera el Nivel En Inicio en Compreensión lectora, según Evaluación Censal de Estudiantes 2014 .

Estos datos permiten analizar la situación de los estudiantes en lo que respecta al desarrollo de sus competencias y capacidades en la diversas Áreas curriculares, enfatizando en el de Comunicación y su relación con los Mapas de progreso, donde el estudiante del VI y VII Ciclo comprende, a partir de una escuela activa, textos orales de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas (Rutas del aprendizaje, 2015).

La mayor parte de los estudiantes que leen en nivel secundaria presenta dificultades para poder construir una representación coherente de lo que leen y estas dificultades son arrastradas en el nivel superior donde, los estudiantes tienen problemas en el nivel inferencial. Es así que se deduce que el comprender una lectura o un texto, va más allá de develar el significado de cada palabra, frase e incluso de determinar la estructura del mismo; sino de producir una representación mental, considerando la contextualización del texto.

No se debe olvidar que la comprensión de lectura exige el uso de estrategias de aprendizaje, con el fin de regular la actividad de los estudiantes, para llegar a la meta trazada, ello es debido a que las estrategias si bien es cierto son independiente pero se puede generalizar; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema del que se trate.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la problemática en la I. E. “Estados Unidos” del distrito de Comas es la siguiente: Escaso hábito de lectura, desconocimiento de técnicas de comprensión lectora, falta de interés por leer, padres que carecen del hábito lector y no fomentan la lectura en sus hijos.

Es en este contexto que se desarrolla la Tesis denominada “Nivel del uso de estrategias de Metacomprensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria”.

Problema general:

¿Cuál es el nivel del uso de estrategias de Metacomprensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos”, Comas, 2015?

Problemas Específicos:

¿Cuál es el nivel del uso de estrategias de Metacomprensión lectora de los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos”, Comas en el 2015, según género?

¿Cuál es el nivel del uso de estrategias de Metacomprensión lectora antes de la lectura en los y las estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos”, Comas en el 2015?

¿Cuál es el nivel del uso de estrategias de Metacomprensión lectora durante de la lectura en los y las estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos”, Comas en el 2015?

¿Cuál es el nivel del uso de estrategias de Metacomprensión lectora después de la lectura en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas en el 2015?

1.5. Hipótesis

Hipótesis General

El nivel de uso de estrategias de Metacomprensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de Educación Secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas” es bajo.

Hipótesis Específicas

Los estudiantes del VII ciclo de Educación Secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas hacen uso de las estrategias de Metacompreñión lectora, por del nivel medio, según género.

Los estudiantes del VII ciclo de Educación Secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas” hacen uso de las estrategias de Metacompreñión lectora antes de la lectura, por debajo del nivel medio.

Los estudiantes del VII ciclo de Educación Secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas” hacen uso de las estrategias de Metacompreñión lectora durante la lectura, en el nivel medio.

Los estudiantes del VII ciclo de Educación Secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas” hacen uso de las estrategias de Metacompreñión lectora después de la lectura, por encima del nivel medio.

1.6. Objetivos

Objetivo General.

Conocer el nivel de uso de estrategias de Metacompreñión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas.

Objetivos Específicos

Describir el nivel de uso de las estrategias de Metacompreñión lectora según género en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas.

Describir el nivel de uso de las estrategias de Metacompreñión lectora antes de la lectura en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas.

Describir el nivel de uso de las estrategias de Metacomprensión lectora durante la lectura en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas.

Describir el nivel de uso de las estrategias de Metacomprensión lectora después de la lectura en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas.

II MARCO METODOLÓGICO

2.1. Variable

Estrategias de Metacomprensión lectora

Predicción y verificación (PV).

Las estrategias de, se busca predecir el contenido del texto, a fin de promover su comprensión; de tal manera, que el lector tenga una idea del por qué va a leer. Finalmente, las estrategias de verificación, permite generar nuevas predicciones en función del contexto y la organización estructural del texto. Estas estrategias se aplican antes, durante y después de la lectura.

Revisión a “vuelo de pájaro”.

Esta estrategia busca que el lector active sus experiencias previas, recabando información, la cual le será de gran utilidad en la construcción de las predicciones. Esta estrategia también llamada lectura panorámica se aplica cuando se busca una palabra en el diccionario u otro dato específico. Se efectúa antes de la lectura. Desarrolla el interés y atención del lector.

Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO).

Al efectuar esta estrategia se establece el para qué lee el lector, es decir, el propósito de la lectura. Permitiéndole al lector regular y evaluar todo el proceso de la lectura. Díaz y Fernández (1998) sostienen que son cuatro los propósitos para comprender un texto: Leer para encontrar información específica; leer para actuar, siguiendo instrucciones; leer para demostrar que se ha comprendido el contenido y, leer comprendiendo para aprender.

Autopreguntas (AU).

Esta estrategia se efectúa antes, durante y después de la lectura ya que promueve la comprensión activa, ofreciéndole al lector un propósito para la lectura. Esta estrategia permite activar el conocimiento previo, despertando así el interés por leer. Las autopreguntas parten desde el nivel literal hasta el crítico, relacionándose entre sí.

Uso de conocimientos previos (UCP).

Esta estrategia contribuye a la comprensión. El lector infiere y genera predicciones; de tal manera que el lector establezca significados, interprete y/o construya representaciones. Es importante que el lector posea conocimientos previos, porque no comprenderá lo que lee, ni sus niveles de comprensión.

Resumen y aplicación de estrategias definidas (RAE).

Estas estrategias permiten al lector resumir el contenido del texto desde diversos puntos del contexto. Permite el seguimiento y la evaluación de la comprensión de textos, es decir, el lector demostrará que comprendió el texto al elaborar resúmenes y organizadores gráficos.

2.2. Operacionalización de variables

La variable

Estrategias de Metacompreensión lectora.

Variable	Nivel de medición
Estrategias de Metacompreensión lectora. <ul style="list-style-type: none"> • Predicción y verificación (PV). • Revisión a “vuelo de pájaro”. • Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO). • Autopreguntas (AU). • Uso de conocimientos previos (UCP). • Resumen y aplicación de estrategias definidas (RAE). 	Variable nominal de seis categorías. Al interior de cada categoría se conforma una variable ordinal tratada como variable cuantitativa. Las respuestas del sujeto se convierten en puntuaciones directas y objetivas, donde se evalúa las seis estrategias metacompreensivas del inventario de Estrategias de Metacompreensión (Schmitt, 1990).

2.3. Metodología

La presente investigación utilizó la tendencia hipotética deductiva, parte de la observación en el cual se construye el conocimiento para llegar a ser medido, analizado y explicado según un tratamiento estadístico.

2.4. Tipos de estudio

La presente investigación es básica; ya que en ella se busca recoger información referidas a las variables en estudio, a través de la descripción y observación. Para luego ampliar los conocimientos existentes. Estableciendo el nivel de uso de las estrategias de comprensión lectora de los estudiantes.

2.5. Diseño

El diseño de investigación seleccionado es descriptivo. Implica observar y describir el comportamiento del sujeto sin influir sobre él de ninguna manera. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003, p.154). El aporte de estos investigadores nos refiere que el nivel de uso en los alumnos y las estrategias de comprensión lectora de los estudiantes se realizó en la institución estatal ubicada en el distrito de Comas, en su estado natural, sin la intervención de los investigadores en las variables nivel de uso de las estrategias de comprensión lectora.

2.6. Población, muestra y muestreo

Tabla 1

Distribución de frecuencias.

Distribución de la muestra por género		N° de Alumnos	
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Femenino	157	49,0
	Masculino	165	51,0
	Total	322	100,0

Fuente. Institución educativa Secundaria del distrito de Comas.

Muestra

La muestra de alumnos a quienes se les aplicó el instrumento de recolección de datos está conformada por 100 estudiantes de educación secundaria seleccionados, lo que conlleva afirmar que la muestra está representada por el total de la población.

El muestreo fue probabilística aleatorio simple, con un nivel de confianza del 90 % y un error de 10%.

2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En la presente investigación se empleó como técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario organizado en ítems, todo ello para medir las dimensiones y por ende la variable, en la cual se asignó una escala numérica (0 y 1) por cada actitud.

Este instrumento denominado ficha de evaluación está orientado a los alumnos en el nivel de uso de estrategias de comprensión lectora.

Instrumentos

El instrumento aplicado en la presente investigación fue un cuestionario, el cual está conformado por un conjunto de preguntas cerradas; el instrumento utilizado fue el Inventario de Estrategias de Metacompreñión (IEM), el cual fue propuesto por Maribeth Schmitt (1990), posteriormente fue traducido por Meza y Lazarte (2007).

El cuestionario está dividido en tres secciones las cuales evalúan tres momentos del proceso de la lectura.

El primero consta de 10 ítems que evalúan las estrategias metacompreñivas que se utilizan antes de leer un texto, el segundo momento consta también de 10 ítems en el cual se evalúan las estrategias metacompreñivas utilizadas durante la lectura y finalmente el último momento que consta de solo 5 ítems que evalúa las estrategias metacompreñivas utilizadas después de leer el texto.

Ficha técnica del Inventario de Estrategias de Metacompreñión (IEM)

La psicóloga Schmitt (1990) de la Universidad Purdue , Indiana (EEUU), elaboró el "Metacompreñion Strategy Index" (MSI) y lo puso a disposición de los profesores para la evaluación del conocimiento que tienen los alumnos de Educación Básica sobre sus procesos estratégicos asociados a la lectura. Esta prueba, según Peronard, Vásquez y Crespo (2000), resulta interesante desde el

punto de vista pedagógico; su mayor valor radica en ser un instrumento útil en la sala de clases, dado que, complementado con otras técnicas, permite al profesor hacer acopio de información para evaluar a sus alumnos.

El cuestionario ha sido traducido por Meza y Lazarte y publicado el 2007 (Meza y Lazarte, 2007). Está dividido en tres secciones, es decir, evalúa tres momentos en el proceso de la lectura. El primer momento consta de 10 ítems y en él se evalúan las estrategias metacomprendivas utilizadas antes de leer un texto. El Segundo momento también tiene 10 ítems, donde se evalúan las estrategias metacomprendivas utilizadas durante la lectura propiamente dicha de un texto. Y el último momento contiene 5 ítems orientados a evaluar las estrategias metacomprendivas utilizadas después de leer el texto.

Durante el primer momento, las estrategias que preferentemente se miden son las de predicción así como aquellas que ayudan a generar predicciones, como a revisión “a vuelo de pájaro” y la explicitación de conocimientos previos y las que ayudan a establecer los objetivos.

En el segundo momento, las estrategias que se miden son las de verificación y en menor medida, las de auto-preguntas, explicitación de conocimientos previos, uso del resumen y estrategias definidas. A cada Ítem le acompañan 4 alternativas de respuesta. Solo una es la correcta.

Validez y confiabilidad

La confiabilidad global se midió con el estadístico Kuder Richardson 20 y arrojó un valor de 0.53, considerada moderada. La autora advierte que al separar las respuestas por estrategias, los resultados no son confiables, posiblemente debido al escaso número de preguntas asociadas a cada una de ellas (de 3 a 7).

Por su parte, Meza y Lazarte (2007) en la traducción que han hecho no comunican datos sobre la confiabilidad y la validez del IEM, por lo que por razones metodológicas necesarias para una adecuada observación de la variable estrategias de metacomprensión lectora hacen un estudio de confiabilidad y validez que indican que el Inventario tiene características de confiabilidad y

validez que lo hacen un instrumento útil para la evaluación de las estrategias de metacompreensión lectora.

2.8. Métodos de análisis de datos

Se utilizó el Excel como base de datos para realizar la recolección de los datos obtenidos en las respectivas encuestas, estos datos fueron analizados y trabajados para ser presentados en tablas de frecuencias y porcentajes; estos resultados también fueron mostrados en figuras de barras por porcentajes, con ello se pudo visualizar los objetivos planteados.

El instrumento de investigación ha permitido brindar las siguientes informaciones consolidadas teniendo en cuenta las dimensiones que corresponde a la variable en estudio.

Considerando importante el uso de la “Estadística Descriptiva”, para el estudio que permitió incluir la obtención, organización, presentación y descripción de información numérica de los datos (unidades de estudio) para procesarlos.

Uno de los objetivos de la estadística descriptiva es la de resumir toda la información recopilada en unos pocos valores numéricos, para sacar consecuencias de esa información. Dentro del conjunto de valores numéricos que resumen la información los hay de distinto tipo y que aportan distintas características.

III RESULTADOS

El rigor estadístico que se presenta en el procesamiento y análisis de los datos incluye la presentación de datos, utilizando las tablas de distribución porcentual, acompañados con sus respectivos gráficos que servirán para demostrar visualmente los resultados del estudio; así como para plantear las conclusiones o en forma numérica acompañado por una descripción cualitativa.

Resultados de la variable estrategias de metacompreñión lectora

Tabla 2

Nivel de percepción del empleo las estrategias de metacompreñión lectora.

RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO (20-25)	1	1,0
MEDIO (13-19)	29	29,0
BAJO (0-12)	70	70,0
TOTAL	100	100,0

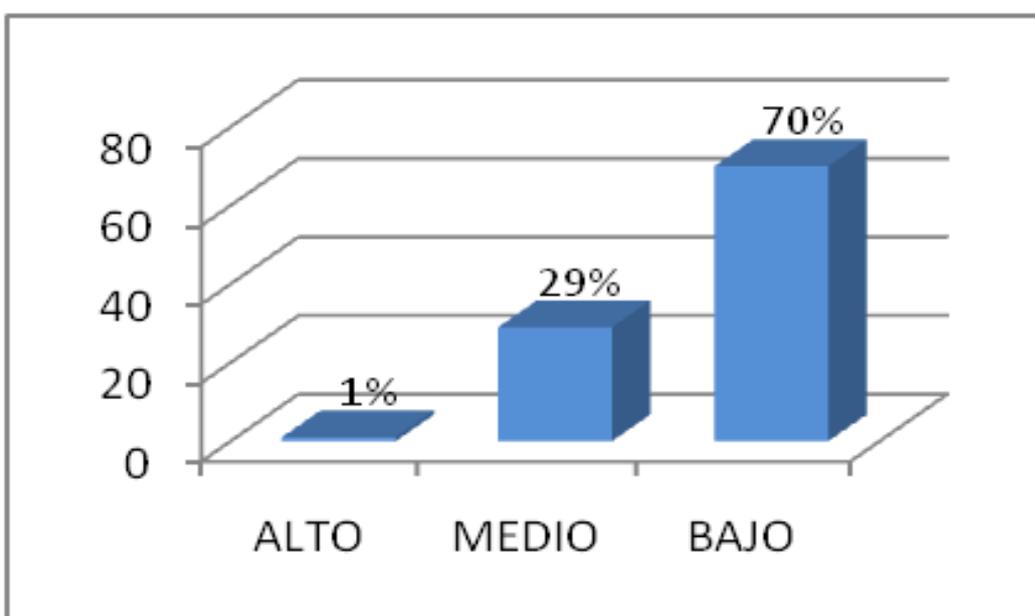


Figura 1. Nivel de percepción del empleo las estrategias de metacompreñión lectora.

Interpretación:

Los resultados presentados en la tabla permiten afirmar que el 70% de los estudiantes se encuentran en un nivel bajo en lo que respecta a su

percepción sobre el nivel de empleo de las estrategias de metacompreñión lectora, el 29% que se ubica en el nivel medio y el 1% en un nivel alto.

Tabla 3

Nivel de percepi3n del empleo de las estrategias de metacompreñión lectora, antes de la lectura.

RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO (9 - 10)	6	6,0
MEDIO (6 -8)	24	24,0
BAJO (0-5)	70	70,0
TOTAL	100	100,0

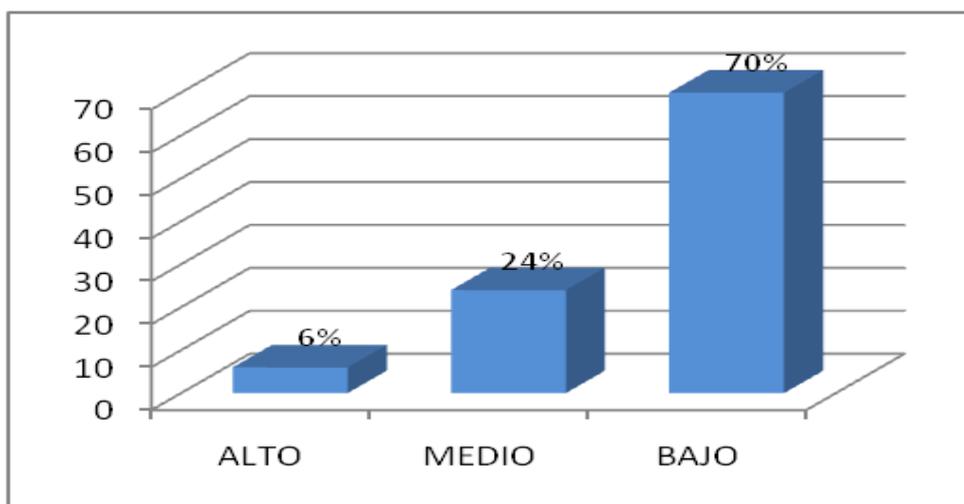


Figura 2. Nivel de percepi3n del empleo de las estrategias de metacompreñión lectora, antes de la lectura.

Interpretaci3n:

Los resultados presentados permiten afirmar que el 70% de los estudiantes encuestados est3n en un nivel bajo en lo que respecta a las estrategias de metacompreñión lectora antes de la lectura, el 24% que se ubica en el nivel medio, observ3ndose el 6% en el nivel alto.

Tabla 4

Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacompreensión lectora, durante de la lectura.

RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO (9 - 10)	0	00
MEDIO (6 -8)	19	19,0
BAJO (0-5)	81	81,0
TOTAL	100	100,0

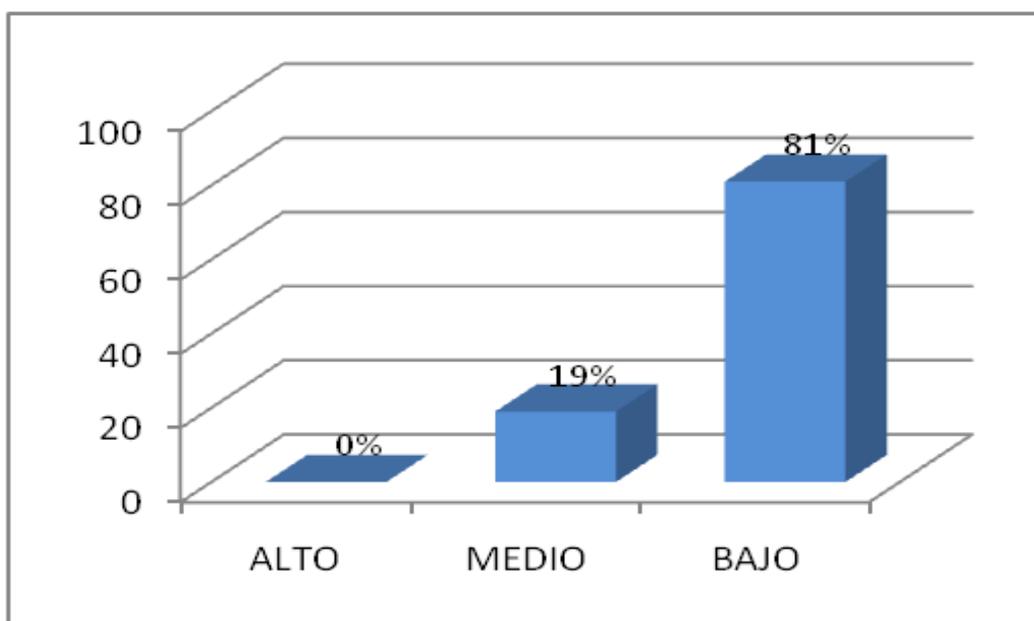


Figura 3. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacompreensión lectora, durante de la lectura.

Interpretación:

Los resultados presentados evidencian que el 81% de los estudiantes están en un nivel bajo en lo que respecta a las estrategias de metacompreensión lectora empleadas durante la lectura, el 19% que se ubica en el nivel medio, observándose el 0% en el nivel alto.

Tabla 5

Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, después de la lectura.

RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO (5)	4	4,0
MEDIO (3 - 4)	44	44,0
BAJO (0-2)	52	52,0
TOTAL	100	100,0

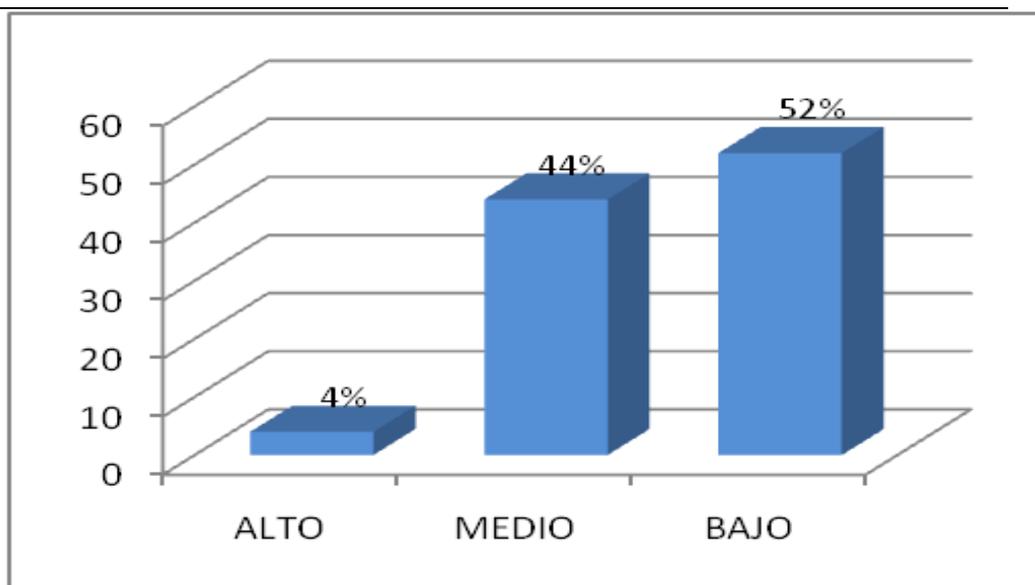


Figura 4. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, después de la lectura.

Interpretación:

Los resultados presentados evidencian que el 52% de los estudiantes se encuentran en un nivel bajo con respecto a las estrategias de metacomprensión lectora, después de la lectura, el 44% que se ubica en el nivel medio y el 4% en el nivel alto.

Resultados de la variable estrategias de metacompreñión lectora, según género.

Tabla 6

Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacompreñión lectora.

Género masculino

RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO (20-25)	1	2,0
MEDIO (13-19)	18	36,0
BAJO (0 - 12)	31	62,0
TOTAL	50	100,0

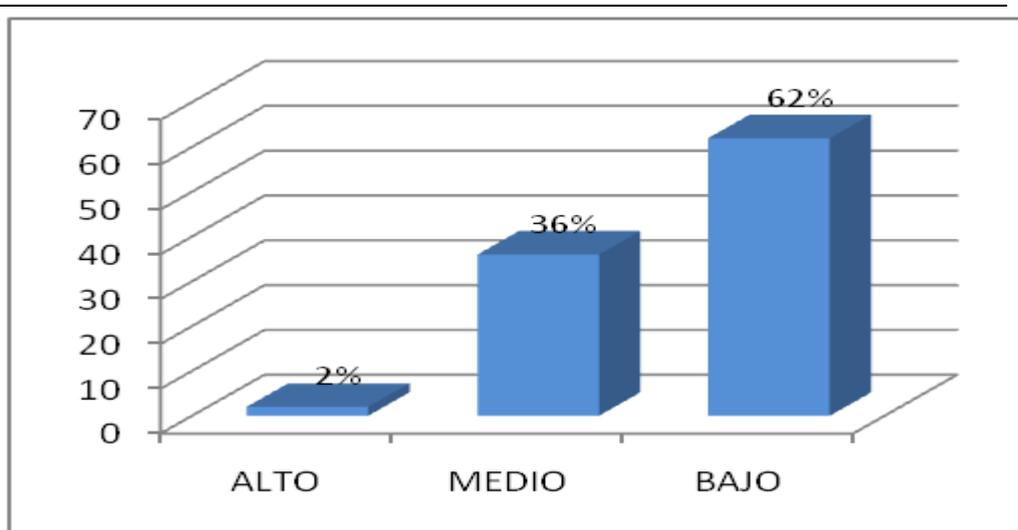


Figura 5. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacompreñión lectora. Género masculino.

Interpretación:

Los datos presentados en la tabla evidencian que el 62% de los datos se ubica en el nivel bajo en lo que respecta a su percepción sobre el nivel de empleo de las estrategias de metacompreñión lectora por parte de los sujetos de la muestra de estudio, el 36% que se ubica en el nivel medio, y el 2% en el nivel alto.

Tabla 7

Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora. Género femenino.

RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO (20-25)	0	0,0
MEDIO (13-19)	11	22,0
BAJO (0 - 12)	39	78,0
TOTAL	50	100,0

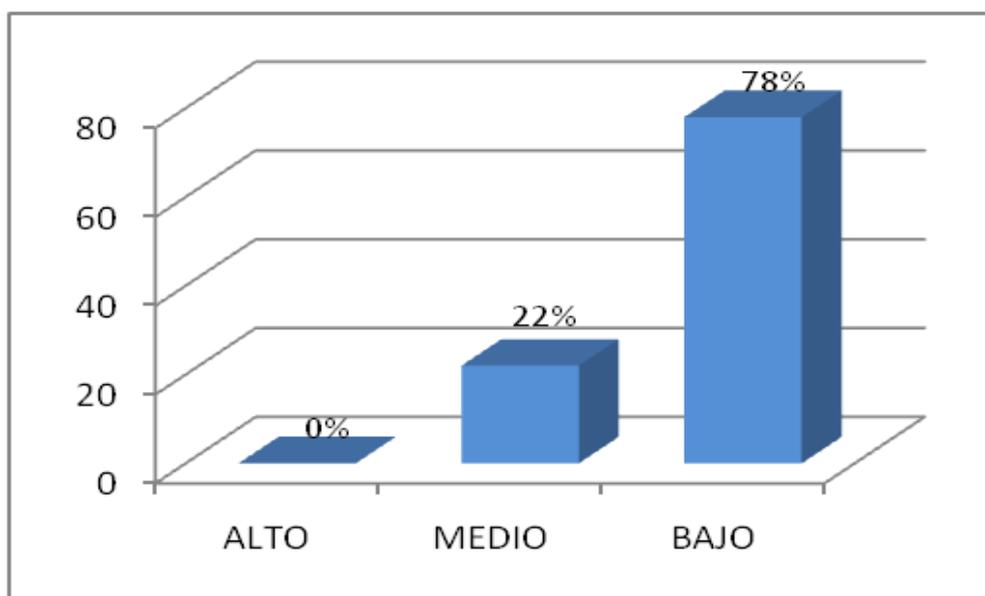


Figura 6. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora. Género femenino.

Interpretación:

Los resultados evidencian que el 78% de los estudiantes de género femenino tienen un bajo nivel sobre el nivel de empleo de las estrategias de metacomprensión lectora por parte de los sujetos de la muestra de estudio, seguido por 22% que se ubica en el nivel medio, y el 0% en el nivel alto.

Tabla 8

Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacompreensión lectora, antes de la lectura. Género masculino.

RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO (9 - 10)	3	6,0
MEDIO (6 -8)	14	28,0
BAJO (0-5)	33	66,0
TOTAL	50	100,0

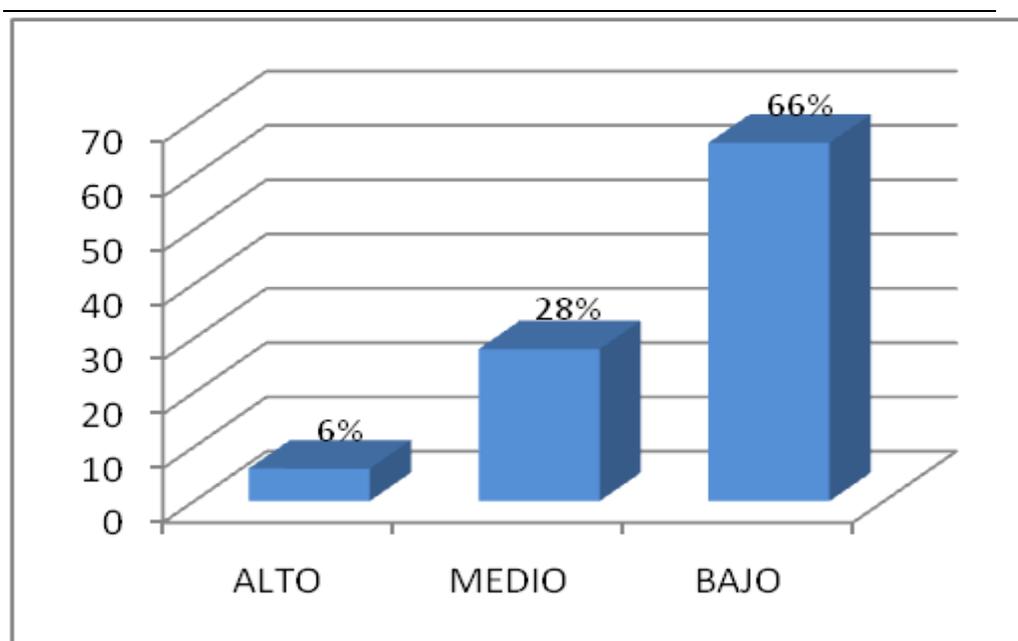


Figura 7. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacompreensión lectora, antes de la lectura. Género masculino.

Interpretación:

En referencia a los datos presentados el 66% de los estudiantes de género masculino se ubica en el nivel bajo respecto a las estrategias de metacompreensión lectora, antes de la lectura, el 28% que se ubica en el nivel medio, y el 6% en el nivel alto.

Tabla 9

Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacompreensión lectora, antes de la lectura. Género femenino.

RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO (9 - 10)	3	6,0
MEDIO (6 -8)	10	20,0
BAJO (0-5)	37	74,0
TOTAL	50	100,0

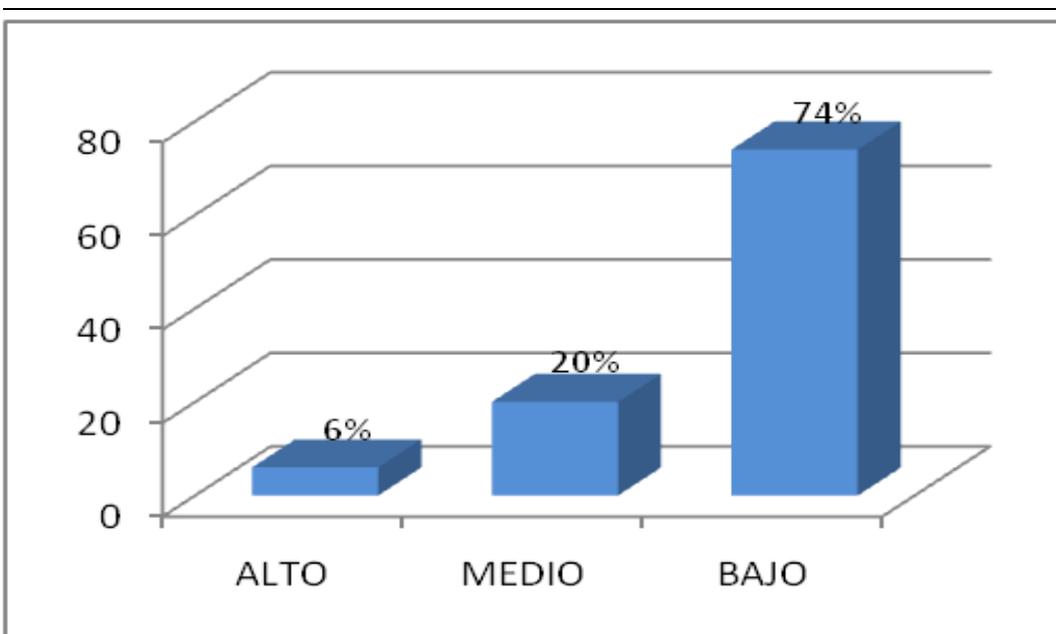


Figura 8. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacompreensión lectora, antes de la lectura. Género femenino.

Interpretación:

Según los datos presentados en la tabla respectiva el 74% de los estudiantes de género femenino se ubica en el nivel bajo en lo que respecta a su percepción sobre el nivel de empleo de las estrategias de metacompreensión lectora, antes de la lectura, el 20% se ubica en el nivel medio, y el 6% en el nivel alto.

Tabla 10

Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, durante la lectura. Género masculino.

RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO (9 - 10)	0	0,0
MEDIO (6 -8)	13	26,0
BAJO (0-5)	37	74,0
TOTAL	50	100,0

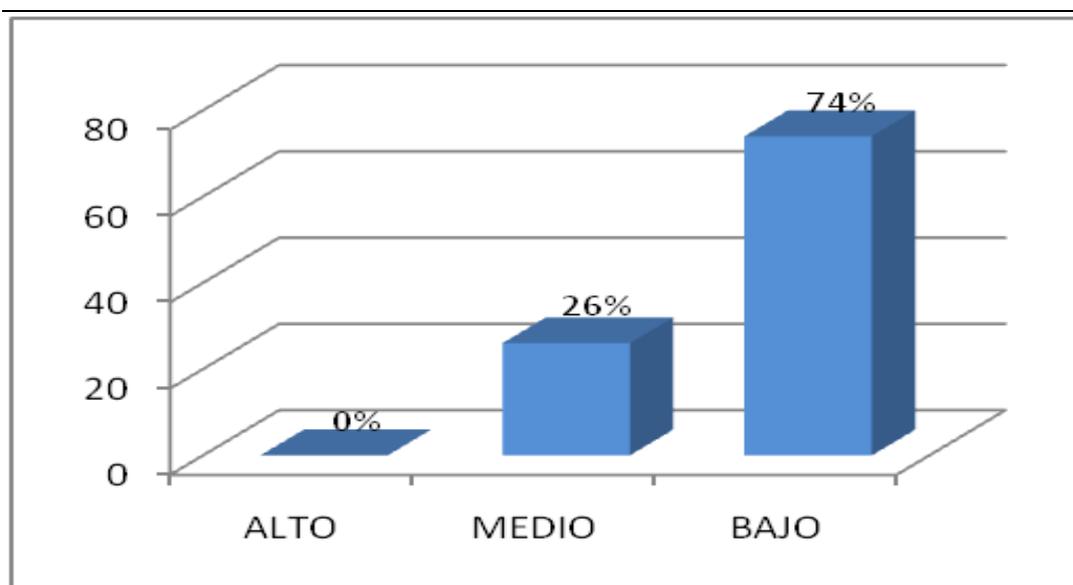


Figura 9. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, durante la lectura. Género masculino

Interpretación:

Los datos presentados en la tabla respectiva evidencian que el 74% de los estudiantes de género masculino se ubica en el nivel bajo en lo que respecta a su percepción sobre el nivel de empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, durante de la lectura, 26% que se ubica en el nivel medio, no obteniéndose ninguno en el nivel alto

Tabla 11

Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacompreñión lectora, durante la lectura. Género femenino.

RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO (9 - 10)	0	0,0
MEDIO (6 -8)	6	12,0
BAJO (0-5)	44	88,0
TOTAL	50	100,0

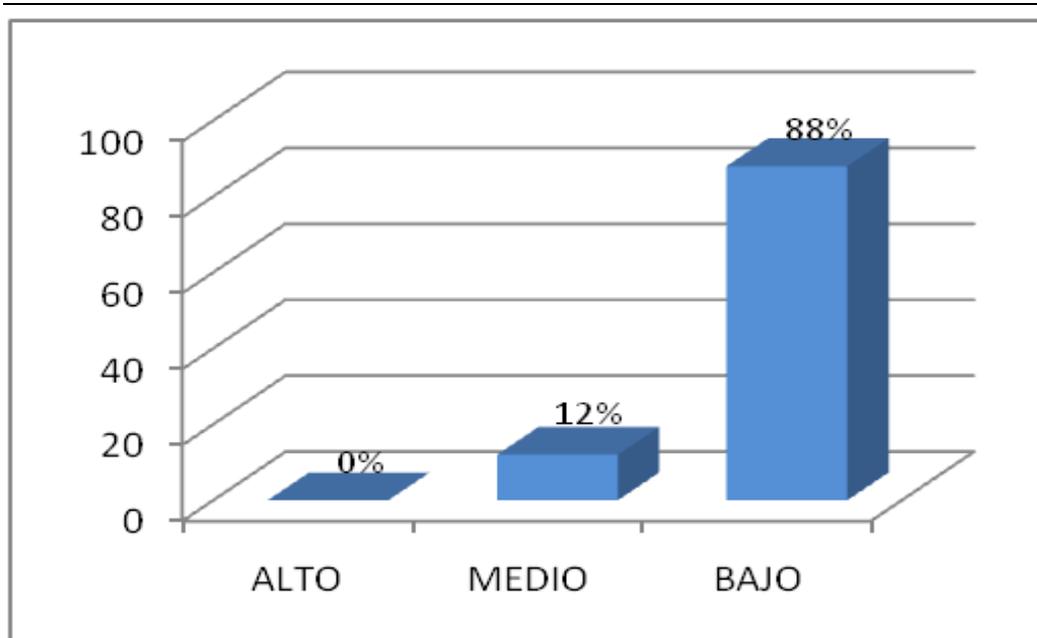


Figura 10. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacompreñión lectora, durante la lectura. Género femenino.

Interpretación:

Según los datos procesados en la tabla el 88% de los estudiantes de género femenino se ubica en el nivel bajo en lo que respecta a su percepción sobre el nivel de empleo de las estrategias de metacompreñión lectora, durante de la lectura, el 12% que se ubica en el nivel medio, y ninguno llegó al nivel alto

Tabla 12

Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, después de la lectura. Género masculino.

RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO (5)	0	0,0
MEDIO (3 - 4)	23	46,0
BAJO (0-2)	27	54,0
TOTAL	50	100,0

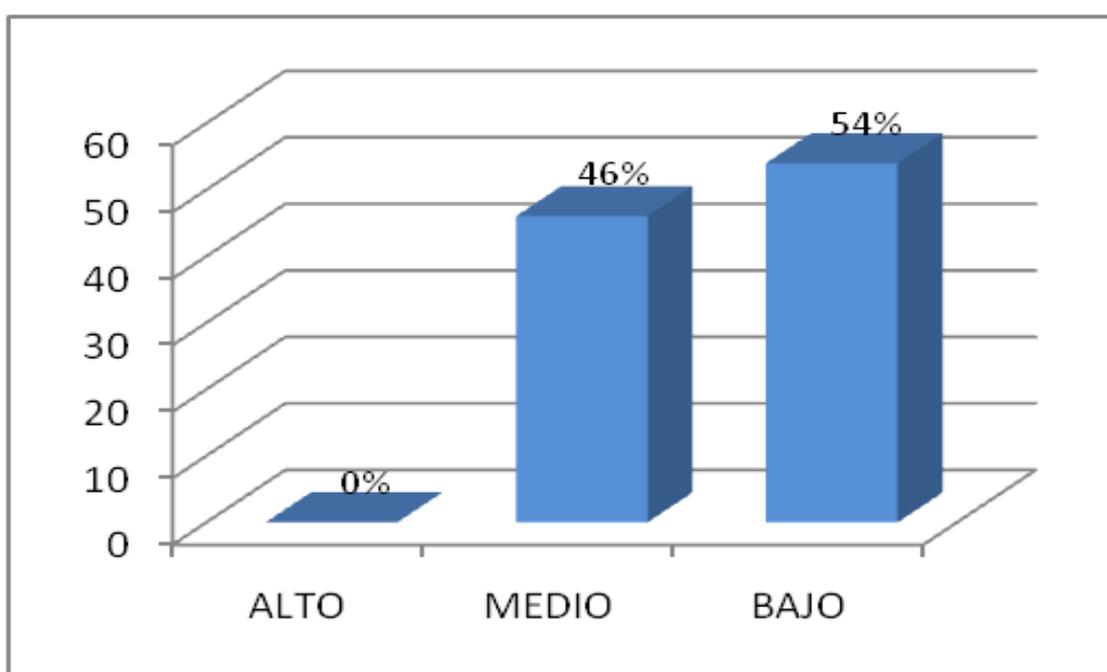


Figura 11. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, después de la lectura. Género masculino.

Interpretación:

Según los datos procesados y presentados en la tabla anterior el 54% de los estudiantes de género masculino se ubica en el nivel bajo en lo que respecta a su percepción sobre el nivel de empleo de las estrategias de metacomprensión lectora, después de la lectura, el 46% que se ubica en el nivel medio, y ninguno logro alcanzar el nivel alto.

Tabla 13

Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacompreñión lectora, después de la lectura. Género femenino.

RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO (5)	4	8,0
MEDIO (3 - 4)	21	42,0
BAJO (0-2)	25	50,0
TOTAL	50	100,0

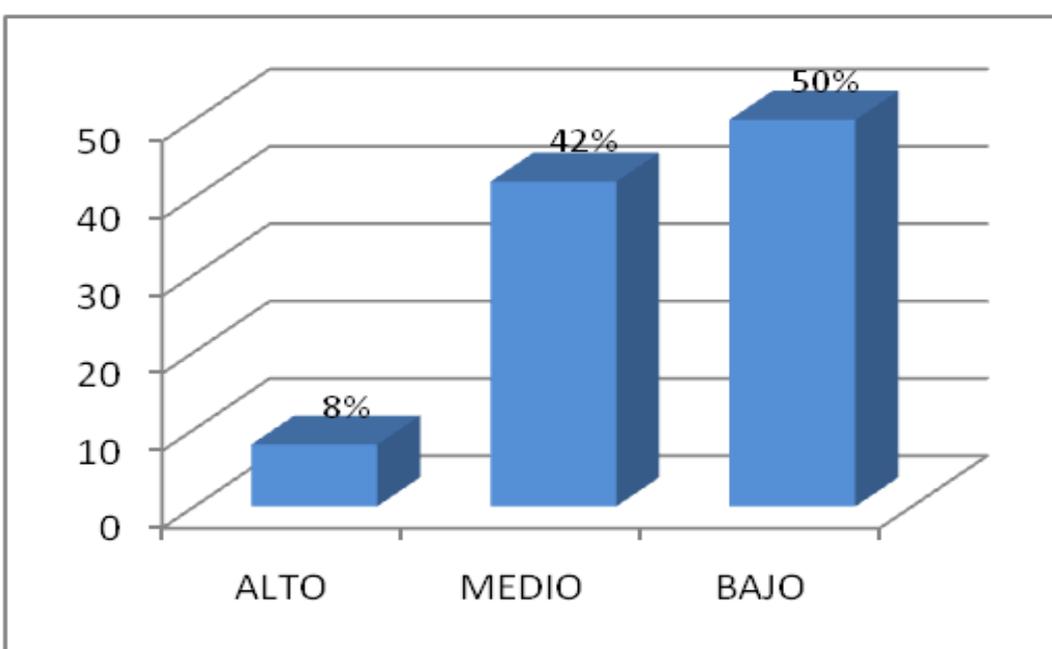


Figura 12. Nivel de percepción del empleo de las estrategias de metacompreñión lectora, después de la lectura. Género femenino.

Interpretación:

Según los datos presentados en la tabla anterior el 50% de los estudiantes de género femenino se ubica en el nivel bajo en lo que respecta a su percepción sobre el nivel de empleo de las estrategias de metacompreñión lectora, durante de la lectura, el 42% que se ubica en el nivel medio, y el 8% en el nivel alto.

IV DISCUSIÓN

En la presente investigación la hipótesis general o de investigación sostiene que existe diferencias en el uso de estrategias de Metacompreñión lectora en los estudiantes del VII ciclo de Educación Secundaria de la I.E. "Estados Unidos", Comas según género. En efecto, los resultados señalan que dicha hipótesis es aceptada dado que los resultados observados reflejan diferencias porcentuales respecto al empleo de las estrategias de Metacompreñión lectora, según el género en los estudiantes sujetos de la muestra de estudio (tabla 6 y 7).

Según los resultados de la investigación de Heit (2011), afirmó que existen una influencia significativa positiva de la estrategia de metacognición global y con los resultados obtenidos, son los varones que se identifican con los enunciados propuestos en el antes, durante y después de la lectura; de tal manera, que los estudiantes aplican las estrategias de Metacompreñión Lectora de manera adecuada. Por otro lado, en el caso de las mujeres la influencia es significativa en el antes y después.

Ante lo expuesto en el párrafo anterior, se puede establecer que son los y las docentes quienes expresan la importancia de la comprensión lectora, que les servirá en la adquisición de los diversos aprendizajes, solo así se puede afirmar que los estudiantes, al leer un texto, hacen uso de las Estrategias de Metacompreñión Lectora.

Revisando los resultados, se ha obtenido datos en los cuales los estudiantes se encuentran en el Nivel bajo debido a sus respuestas inferiores a los 13 puntos, esto se puede sustentar con la investigación realizada por Altamirano (2010), donde el autor menciona que los docentes desconocen sobre los diferentes tipos de estrategias de metacompreñión lectora que se emplean en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la expresión oral, es necesario que los docentes utilicen metodologías activas en la cual los estudiantes participen activamente en la construcción de su aprendizaje y como docentes ser los facilitadores y guías del proceso.

Velandia (2010), en su investigación sobre la correlación existente entre el uso de las estrategias Metacognitivas y el nivel de comprensión lectora, permitió darse cuenta de las deficiencias que presentan los estudiantes en cuanto a las tareas y propósitos que el texto exige. Ello se corroboró con los

resultados a nivel diagnóstico, donde los resultados no fueron nada satisfactorios, ya que se determinó puntajes altos en el Nivel bajo y medio; y, en el nivel alto el puntaje fue bajo. Todo lo anterior se apoya con la investigación de Wong, Matalinares (2011), donde los autores señalaron que los estudiantes objetos de su estudio tienen un bajo nivel de desarrollo de las estrategias metacomprendivas además de no obtenerse un estilo de aprendizaje que predomine, pero si existe ciertos matices que los diferencias entre los estudiantes.

Con la aplicación del Inventario de Estrategias de Metacomprensión lectora – IEML de Schimitt, a los estudiantes del VII Ciclo, se busca conocer el nivel de uso de dichas Estrategias, de tal manera que se basa en un estudio descriptivo, donde, las actividades de lectura que posibilitan en mayor medida el control del proceso de lectura son las menos utilizadas en las tres etapas de lectura, esto ya lo había establecido Torres (2010).

V CONCLUSIONES

Primera. Los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas no utilizan adecuadamente las estrategias de Metacompreñión lectora, con menor intensidad antes de la lectura, con mediana intensidad durante la lectura y de manera inadecuada después de la lectura.

Segunda. En el caso de los varones el 28% tienden a identificarse con los enunciados propuestos antes de leer la lectura, por lo que se puede decir que presentan dificultades al comprender el texto, ya que no aplican adecuadamente las estrategias de metacompreñión lectora. Mientras que el 26% de los varones se identifica con los enunciados propuestos durante la lectura. Sin embargo, el 46% de los varones se identifican con los enunciados propuestos después de la lectura.

Tercera. En el caso de las mujeres el porcentaje obtenido de los enunciados propuestos antes y durante la lectura, son altos en el nivel bajo, esto significa que existen dificultades en lo que respecta a la aplicación de las estrategias de metacompreñión lectora. Mientras que los enunciados propuestos después de la lectura, solo es el 46%.

Cuarta. Se observa un mejor resultado en los varones como en mujeres después de la lectura, esto quiere decir que los estudiantes realizan representaciones visuales, resúmenes completos y jerarquizados y síntesis facilitando la comprensión textual y los procesos memorísticos. Asimismo, los estudiantes representen la información global textual en una o varias ilustraciones, con una finalidad comunicativa.

Quinta. El conocimiento metacompreñivo tiene relación con la descripción de la tarea cognitiva en sí, que realiza el lector al identificar el título, las imágenes, imaginarse el contenido, la pronunciación, estableciendo una

relación con los objetivos que persigue la lectura y la influencia de esta en él.

Sexta. Los procesos metacognitivos tienen un rol relevante en la comprensión del texto y también permite el evocar recuerdos de lo que han leído, ya que estos facilitan la comprensión y permiten al lector ajustarse al texto y al contexto, de tal manera que el proceso de comprensión lectora se da sin ningún inconveniente.

VI RECOMENDACIONES

Primera. Es importante que se masifique el uso de estrategias de metacompreensión lectora en todos los estudiantes de educación secundaria de la I.E. "Estados Unidos" del distrito de Comas.

Segunda. Se debe de orientar una mayor atención a los estudiantes que no logran usar adecuadamente las estrategias de metacompreensión lectora, ya que, tienden a no identificarse con los enunciados propuestos en el antes y durante la lectura. Asimismo, se debe reforzar las estrategias de metacompreensión lectura en el después de la lectura.

Tercera. Se debe persistir en lograr un claro entendimiento del conocimiento metacompreensivo su relación con la descripción de la tarea cognitiva en sí, como utiliza el lector su conocimiento y experiencia para identificar el título, las imágenes, imaginarse el contenido, la pronunciación, si establece o no una relación con los objetivos que persigue la lectura y la influencia de esta en él.

Cuarta. Se debe identificar los procesos metacognitivos; qué papel juegan en la comprensión del texto y en el recuerdo de lo que ha sido leído; planteándose la interrogante si estos facilitan la comprensión y permiten al lector ajustarse al texto y al contexto, de tal manera que el proceso de comprensión lectora se dé sin ningún inconveniente.

VIII REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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*. Universidad de Piura. Perú. Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1420/MAE_EDUC_089.pdf?sequence=1
- Alegría, J. y Morais, J. (1989), *Estrategias en la adquisición de la lectura*. Universidad Libre de Bruselas. Bélgica.
- Altamirano, A. (2010). *Estrategias de Metacomprensión lectora en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje de la asignatura de Expresión Oral para los estudiantes del nivel superior del Instituto Superior Tecnológico “Juan Francisco Montalvo” de la ciudad de Ambato, Período 2009-2010*. Universidad Técnica de Ambato. Ecuador. Recuperado de <http://redi.uta.edu.ec/handle/123456789/5923>
- Alvarado, K. (2003). Los procesos metacognitivos: la metacomprensión y la actividad de la lectura. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9016>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trías.
- Baker, L. (1994). *Metacognición, lectura y educación científica*. Argentina. Aique.
- Bermeosolo, J. (1994). *Psicología del lenguaje*. Editorial Universidad Católica de Chile.
- Cairney, T. (1993) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Editorial Morata: España.

De Vega, M. (1993). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid. Alianza.

Donoso, P. Cáceres, A. y J. Guzmán. (2012). *Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en el Nivel Básico 2 en la comuna de Talange*. Universidad de Chile.

Flavell, J. *La metacognición y monitoreo cognitivo: Una nueva área de investigación del desarrollo cognitivo*. Páginas 34, 906 - 911. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Fredy_Gonzalez5/publication/228811443_Acerca_de_la_metacognicion/links/54cf77ad0cf29ca810fe28cf/Acerca-de-la-metacognicion.pdf

Frith, U. (1985). *A developmental framework for developmental dyslexia*. *Annals of Dyslexia*. Pág. 36:69 – 81.

García, J. y Fernández, T. (2008). *Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria*. *Anuario de Psicología*. Universidad de Barcelona. España.

García, J., Elosúa, R., Gutiérrez, F., Luque, J. y Gárate, M. (1999) *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.

Gómez, M., Kaufman, A. (1982). *Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Experiencias piloto en grupos integrados*. *Dirección General de Educación Especial SEP-OEA*, México. pp. 4-19.

Gutierrez, C. y Salmerón, H. (2012). “Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación Primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada. España.

- Heit, I. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*. Biblioteca digital de la Universidad Católica Argentina.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Maturano, C., Solivers, M. y Macías, A. (2012) Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Revista Enseñanza de las ciencias*. Universidad Nacional de San Juan. Argentina.
- Meza, A. y Lazarte, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Fondo Editorial URP: Lima.
- Monroy J., Gómez B. (2009). *Comprensión lectora. REMO*. Volumen VI, número 16. Páginas 39 – 42: México.
- Navarro, V. (2011). *Aplicación de un programa de estrategias para la comprensión lectora*. *Apuntes de Ciencias Sociales*. Páginas 21 – 26. Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería. Perú.
- Peronard, M.; Crespo, N. y Velásquez, M. (2000) La evaluación del conocimiento metacomprendivo en alumnos de Educación Básica. *Signos*, XXXIII. 47, 151-180.
- Santos, M. (1990) Lectura e intervención pedagógica. El soporte cognitivo motivacional”. *Revista de Educación*. Universidad norteamericana de Illinois. Páginas 435 – 450.
- Torres, M. (2010). *Comprensión lectora y desempeño metacognitivo en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional: un estudio descriptivo*.

Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/27743.pdf>

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *LIBERABIT Revista de Psicología*. Universidad San Martín de Porres. Perú. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007

Vega, H. (2012). *Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una Institución Educativa de Bellavista-Callao*. Universidad San Ignacio De Loyola. Perú. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1345>

Velandia, J. (2010). *La correlación existente entre el uso de las estrategias Metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. Universidad La Salle. Bogotá. Colombia. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.44folios93.108>

Vermunt, J. (1996). Aspectos metacognitivos, cognitivos y afectivos de los estilos y estrategias de aprendizaje: Un análisis fenomenográfico. *Revista Higher education*. Páginas 25 – 50.

Wong F., Matalinares, M. (2011). *Estrategias de Metacompreñión lectora y estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/954/576.%20Estrategias%20de%20metacompreñi%C3%B3n%20lectora%20y%20estilos%20de%20aprendizaje%20en%20estudiantes%20universitarios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

IX ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTO.**INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN LECTORA – IEML**

INSTRUCCIONES: Piense acerca de lo que Ud. podría hacer para comprender mejor un texto antes, durante y después de su lectura. Lea cada una de las listas de cuatro enunciados y decida cuál de estos ayudarían más. Indique la letra del enunciado que Ud. escogió en la hoja de respuestas.

Recuerde, debe responder lo que Ud. HACE, no lo que piensa que debe hacer.

No escriba nada en este cuadernillo de lectura.

Gracias

- I. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar más a comprender un texto **ANTES** de leerlo.
1. Antes de empezar a leer:
 - A. Cuento el número de páginas del texto que voy a leer.
 - B. Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.)
 - C. Trato de predecir lo que se abordará en el texto.
 - D. Pienso acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído
 2. Antes de empezar a leer:
 - A. Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.
 - B. Calculo cuanto tiempo me tomará leer el texto.
 - C. Anoto todas las palabras que no conozco.
 - D. Evalúo si el texto tiene sentido.
 3. Antes de empezar a leer:
 - A. Pido a alguien que me lea el texto.
 - B. Leo el título para hacerme una idea del contenido del texto.
 - C. Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas.
 - D. Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.
 4. Antes de empezar a leer:
 - A. Reviso si faltan páginas en el material de lectura.

- B. Hago una lista de las palabras de cuyo significado no estoy seguro(a).
 - C. Me valgo del título y las figuras para predecir el contenido del material de lectura.
 - D. Leo la última línea del material de lectura para saber cómo termina la información que en él se ofrece.
5. Antes de empezar a leer:
- A. Determino por qué voy a realizar esta lectura.
 - B. Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.
 - C. Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido.
 - D. Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.
6. Antes de empezar a leer:
- A. Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído.
 - B. Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto.
 - C. Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.
 - D. Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.
7. Antes de empezar a leer:
- A. Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente.
 - B. Utilizo las preguntas que me he formulado como una razón válida para hacer esta lectura.
 - C. Me aseguro que puedo pronunciar correctamente todas las palabras.
 - D. Pienso en un mejor título para el material de lectura.
8. Antes de empezar a leer:
- A. Pienso acerca de lo que ya sé con respecto a las figuras de este material de lectura.
 - B. Cuento el número de páginas que tiene la lectura.
 - C. Escojo la parte más importante del texto para volverla a leer.
 - D. Leo el texto a alguien, en voz alta.
9. Antes de empezar a leer:

- A. Práctico en voz alta la lectura de este texto.
 - B. Repito los principales puntos para estar seguro(a) de que puedo recordar.
 - C. pienso en cuáles serán las ideas principales del texto.
 - D. Determino si tengo suficiente tiempo para hacer la lectura.
10. Antes de empezar a leer:
- A. Me fijo si estoy comprendiendo el contenido del texto.
 - B. Observo si las palabras tienen más de un significado.
 - C. Imagino como serán abordados los temas en el texto.
 - D. Hago una lista con todos los detalles importantes de la lectura.
- II. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar a comprender mejor el texto **DURANTE** su lectura:
11. Mientras estoy leyendo:
- A. Leo el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo.
 - B. Leo el título para darme cuenta de una idea sobre el contenido de la lectura.
 - C. Reviso las figuras para ver si les falta algo.
 - D. Evaluó si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir en mis propias palabras lo leído en él hasta este momento.
12. Mientras estoy leyendo:
- A. Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura.
 - B. Leo el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.
 - C. Leo sólo el comienzo y el final del texto para enterarme de su contenido.
 - D. Me salto las partes que me son difíciles.
13. Mientras estoy leyendo:
- A. Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas (subrayadas, en negritas, en cursiva, etc.)
 - B. Dejo de leer el material y busco otro si noto que éste no tiene sentido.
 - C. Sigo usando el título y las figuras como ayudas para “adivinar qué es lo que expondrán en el texto.”

D. Estoy al tanto del número de páginas que faltan para terminar de leer el texto.

14. Mientras estoy leyendo:

A. Averiguo cuánto tiempo llevo ya leyendo.

B. Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.

C. Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.

D. Agregó detalles que faltan a las figuras.

15. Mientras estoy leyendo:

A. Hago que otra persona me lea el material.

B. Averiguo cuántas páginas he leído hasta el momento.

C. Identifico el aspecto más importante en el texto.

D. Evaluó si mis predicciones son correctas o no.

16. Mientras estoy leyendo:

A. Averiguo si los ejemplos son reales.

B. Hago una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto.

C. No miro las figuras porque me podría confundir.

D. Leo el texto a alguien en voz alta.

17. Mientras estoy leyendo:

A. Trato de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.

B. Trato de no confundirme entre lo que ya sé y lo que voy a leer.

C. Leo el material silenciosamente.

D. Veo si estoy diciendo correctamente las nuevas palabras del vocabulario.

18. Mientras estoy leyendo:

A. Trato de ver si mis predicciones están siendo correctas o no.

B. Vuelvo a leer para estar seguro(a) que no me he “comido” ninguna palabra.

C. Doy una respuesta a la pregunta de por qué estoy leyendo este texto.

D. Ordeno los temas (en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, etc.)

19. Mientras estoy leyendo:

A. Pruebo si puedo reconocer las nuevas palabras del vocabulario.

B. Tengo cuidado de no saltarme ninguna parte de la lectura.

- C. Reviso cuántas palabras del texto ya conozco.
 - D. Sigo pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones a cerca de lo que se seguirá tratando en él.
20. Mientras estoy leyendo:
- A. Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar que se está exponiendo, en caso las ideas no, tengan sentido.
 - B. Leo hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto.
 - C. Cambio los subtítulos para que el texto tenga sentido.
 - D. Veo si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el texto.
- III. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que más le pueda ayudar a comprender un texto **DESPUÉS** de leerlo:
21. Después de haber leído un material:
- A. Cuento el número de páginas que he leído sin cometer errores.
 - B. Reviso si hubo suficientes figuras que ilustran e hicieran interesante la lectura.
 - C. Pienso si logre mi propósito respecto de la lectura del texto.
 - D. Subrayo las causas y los efectos.
22. Después de haber leído un material:
- A. Subrayo la idea principal.
 - B. Repito los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendí
 - C. Leo nuevamente el material para estar seguro(a) que pronunció todas las palabras correctamente.
 - D. Práctico la lectura del texto en voz alta.
23. Después de haber leído un material:
- A. Leo el título y reviso rápidamente el material para averiguar de qué trata.
 - B. Veo si me he saltado alguna palabra del vocabulario.
 - C. Pienso sobre qué me hizo hacer buenas o malas predicciones acerca del contenido del texto.

D. "Adivino" qué tema se tocará luego en el texto.

24. Después de haber leído un material:

- A. Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas.
- B. Leo las partes más importantes en voz alta.
- C. Hago que alguien me lea el texto en voz alta.
- D. Pienso acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de empezar a leer el texto.

25. Después de haber leído un material:

- A. Pienso sobre cómo yo hubiera expuesto todos y cada uno de los temas del texto.
- B. Práctico la lectura del texto silenciosamente para leerlo bien.
- C. Examino rápidamente el título y las figuras del texto para darme una idea de lo que se tratará en él.
- D. Hago una lista de las cosas que comprendí mejor.

ANEXO 2: PROTOCOLO DE RESPUESTAS

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN LECTORA (IELM)

PROTOCOLO DE RESPUESTAS

Apellidos y nombres						Edad			Sexo	M	F
Ítem	Pregunta	Alternativas				Puntaje					
		A	B	C	D						
Antes de la lectura	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
	6										
	7										
	8										
	9										
	10										
Durante la lectura	11										
	12										
	13										
	14										
	15										
	16										
	17										
	18										
	19										
	20										
Después de la lectura	21										
	22										
	23										
	24										
	25										
SUMATORIA											

Nivel de diagnóstico:

Mayor de 19 Nivel alto

Anexo 3: CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Se aplicó el KURDER - RICHARDSON, por ser dicotómico, obteniéndose como valor:

KURDER-RICHARDSON																
Total Sujetos=		20														
Var-Total=		9.88														
Preguntas=		25														
p =		0.250	0.450	0.750	0.450	0.300	0.250	0.150	0.300	0.400	0.000	0.200	0.450	0.300	0.350	0.250
q =		0.750	0.550	0.250	0.550	0.700	0.750	0.850	0.700	0.600	1.000	0.800	0.550	0.700	0.650	0.750
p*q =		0.188	0.248	0.188	0.248	0.210	0.188	0.128	0.210	0.240	0.000	0.160	0.248	0.210	0.228	0.188
Cuenta =		20	20	20.000	20.000	20.000	20.000	20.000	20.000	20.000	20.000	20.000	20.000	20.000	20.000	20.000
Sujeto	Pgta01	Pgta02	Pgta03	Pgta04	Pgta05	Pgta06	Pgta07	Pgta08	Pgta09	Pgta10	Pgta11	Pgta12	Pgta13	Pgta14	Pgta15	
1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	
3	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	
4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	
5	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	
6	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	
7	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
8	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
9	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	
10	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	
11	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	
13	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	
15	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	
16	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	
17	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
18	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	
19	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	
20	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	

$\sum pq = 4.83$

$KR_{20} = \frac{n}{n-1} \left[\frac{S_t^2 - \sum pq}{S_t^2} \right] = 0.53243$

**MAGNITUD:
MODERADA**

ANEXO 4: ESTRATEGIAS DE COMPRESION LECTORA



ANEXO 5: MATRIZ DE CONSISTENCIA.

TÍTULO: “NIVEL DE USO DE LAS ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. “ESTADOS UNIDOS”, COMAS, 2015”

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVOS	VARIABLES	DISEÑO	INSTRUMENTO
<p>¿Cuál es el nivel del uso de estrategias de Metacompreñión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos”, Comas, 2015?</p>	<p>Objetivo General: Conocer el nivel de uso de estrategias de Metacompreñión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos”, Comas, 2015.</p> <p>Objetivos específicos: Describir el nivel de uso de las estrategias de Metacompreñión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos”, Comas, 2015. Describir el nivel de uso de las estrategias de Metacompreñión lectora en las estudiantes del VII ciclo de</p>	<p>Variable independiente. Estrategias de Metacompreñión lectora</p> <p>Variable Dependiente. Nivel de uso de las estrategias de metacompreñión lectora.</p>	<p>Metodología: Tipo y diseño de la investigación: Básica – Descriptivo.</p> <p>Muestra: La muestra de investigación fue de 100 estudiantes.</p> <p>Población: Estudiantes del VII ciclo de</p>	<p>Inventario de Estrategias de Metacompreñión Lectora – IEML.</p>

	<p>educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos”, Comas, 2015.</p> <p>Describir el nivel de uso de las estrategias de Metacompreñión lectora antes de la lectura en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos”, Comas, 2015.</p> <p>Describir el nivel de uso de las estrategias de Metacompreñión lectora durante la lectura en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos”, Comas, 2015.</p> <p>Comparar el nivel de uso de las estrategias de Metacompreñión lectora de los y las estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos”, Comas, 2015.</p>		<p>educación secundaria de la I.E. “Estados Unidos” del distrito de Comas.</p>	
--	--	--	--	--