



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN Y COMPRESIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE PREGRADO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA 2018-1

PRESENTADO POR:

Abigail Ariadna Pamela Aponte Berdejo

Lesly Mariela De la Cruz Huamán

Lucero de Jesús Herrera Monteza

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO
DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**

ASESOR: Berenice Palomino Beltrán

LIMA – PERÚ

2018

Índice

Resumen.....	5
Introducción... ..	7
Capítulo I: Problema de investigación... ..	10
1.1. Situación problemática.....	10
1.2. Preguntas de investigación... ..	14
1.2.1. Problema general.....	14
1.2.2. Problemas específicos... ..	14
1.3. Objetivos... ..	14
1.3.1. Objetivo general... ..	14
1.3.2. Objetivos específicos... ..	15
1.4. Justificación.....	15
1.5. Alcance del estudio	18
Capítulo II: Marco teórico... ..	19
2.1. Antecedentes... ..	19
2.1.1. Antecedentes nacionales... ..	19
2.1.2. Antecedentes internacionales... ..	25
2.2. Bases teóricas... ..	29
2.2.1. Lectura.....	29
2.2.2. Comprensión lectora	32
2.2.3. Niveles de comprensión lectora	38
2.2.4. Metacognición... ..	43
2.2.5. Metacomprensión lectora	49

2.2.6. Estrategias de metacomprensión	54
2.2.7. Niveles de uso de las estrategias de metacomprensión lectora	58
Capítulo III Metodología.....	60
3.1. Tipo de estudio.....	60
3.2. Población y muestra	60
3.3. Variables de estudio... ..	61
3.3.1. Definición conceptual... ..	61
3.3.2. Definición operacional... ..	62
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	65
3.4.1. Inventario de Estrategias de Metacomprensión Lectora (IEML).....	65
3.4.2. Prueba de comprensión lectora	67
3.5. Procedimiento... ..	68
Capítulo IV: Presentación y discusión de los resultados... ..	70
4.1. Presentación y discusión de los resultados de la primera variable: estrategias de metacomprensión.....	70
4.2. Presentación y discusión de los resultados de la segunda variable: comprensión lectora	76
Capítulo V: Propuesta de solución... ..	89
5.1. Datos generales	89
5.1.1. Perfil de las autoras... ..	89
5.1.2. Nombre de la propuesta.....	91
5.1.3. Duración.....	91
5.2. Diagnóstico	91

5.3. Fundamentación teórica	92
5.4. Beneficiarios... ..	93
5.5. Objetivos... ..	94
5.5.1. Objetivo general... ..	94
5.5.2. Objetivos específicos... ..	94
5.6. Base jurídica o legal	95
5.7. Plan de capacitación	97
Conclusiones... ..	102
Bibliografía	109
Anexos.....	122

Resumen

El propósito del presente trabajo de investigación es determinar si el uso de estrategias de metacompreensión favorece la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima. Participaron 170 alumnos de ambos géneros, los cuales provienen de colegios privados y estatales. Se empleó el Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora de Schmitt y una prueba de comprensión lectora, elaborada por las autoras de la presente investigación y validada mediante juicio de expertos. Los resultados evidenciaron que los estudiantes presentan un bajo nivel de uso de las estrategias de metacompreensión. Las pruebas arrojaron, también, que los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítica de los alumnos de la muestra son bajos y, en algunos casos, medios. Concluimos que, probablemente, el escaso uso de las estrategias de metacompreensión no ha favorecido la comprensión lectora.

Palabras clave: estrategias de metacompreensión, comprensión lectora, estudiantes universitarios

Abstract

The purpose of this research work is to determine the use of metacomprehension strategies that favor reading comprehension in students of the first undergraduate cycle of a private university in Lima. 170 students of both genders participated, which come from private and state schools. The Inventory of Metacomprehension Reading Assessment Strategies and a reading comprehension test prepared by the authors of the present investigation and validated by expert judgment were elaborated. The results showed that students present a

low level of use of metacomprehension strategies. The tests also showed that the levels of literal, inferential and critical reading comprehension of the students in the sample are low and, in some cases, average. Conclusions that, probably, the use of metacomprehension strategies has not favored reading comprehension.

Keywords: metacomprehension strategies, reading comprehension, university students

Introducción

Los hechos demuestran cada día que las sociedades están en constante transformación. Ante esta situación, surge la necesidad de un aprendizaje continuo para que el ser humano se desenvuelva plenamente. En ese sentido, se requiere de una educación que desarrolle en el individuo la capacidad de aprender a aprender y así pueda trascender la dinámica vertiginosa de la sociedad. Esta capacidad se desarrolla a través de estrategias que deben enseñarse y consolidarse a lo largo de todas las etapas del aprendizaje. De esta manera, es pertinente mencionar que una de las competencias esenciales dentro del ámbito académico corresponde a la comprensión lectora. Sin embargo, esta sigue siendo un desafío dentro de la educación peruana.

A nivel nacional, se registran bajos índices de comprensión lectora en la Educación Básica Regular (EBR). Según la prueba PISA 2015, Perú presenta un crecimiento en comparación a otros países de América Latina, pero aún tiene dificultades en el área de lectura, ya que se encuentra en el puesto 62 de 72 países. La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016 también refleja una realidad similar, pues se observa un descenso del nivel satisfactorio de la lectura a medida que los estudiantes se ubican en grados superiores dentro de la EBR.

Este problema que inicia en el colegio a veces perdura en la universidad, pues varios estudiantes tienen problemas con la comprensión lectora, una de las funciones principales que deben desempeñar dentro de su vida académica. En algunos casos, se vincula con el

analfabetismo funcional; es decir, con la dificultad del sujeto que ha aprendido a leer y escribir para comprender un texto. Generalmente, esta condición se relaciona con carencias socioeconómicas y educativas. Sin embargo, estas variables no condicionan a todos los estudiantes que se encuentran catalogados como analfabetos funcionales. En este contexto, resulta pertinente abordar el tema sobre las estrategias de metacomprensión y la comprensión lectora.

Con frecuencia, muchos alumnos realizan tareas sin preguntarse por qué están haciendo lo que están haciendo. No suelen cuestionarse sobre su propia actuación. Mucho menos son conscientes de las estrategias que emplean. Esto, desde luego, dificulta su proceso de aprendizaje. En este contexto, surge la preocupación en los profesores por facilitarles, en este caso, el proceso de comprensión lectora. Se ha detectado que muchos docentes utilizan estrategias para su propia comprensión; sin embargo, no siempre las enseñan o las hacen explícitas en clase. Por eso, se debe promover la inclusión de este tipo de estrategias en los distintos niveles de instrucción. Asimismo, es necesario que el docente conozca la importancia de la metacomprensión y el efecto positivo tanto sobre la comprensión lectora como en el desempeño académico de los discentes.

Este trabajo de investigación comprende cinco capítulos. El primero presenta el problema de investigación, en el cual se detalla la situación problemática, se plantean las preguntas de investigación; asimismo, se muestra la justificación y alcance del estudio. El segundo capítulo aborda el marco teórico, de esta manera, se exponen los principales antecedentes, nacionales e internacionales. Luego, se desarrollan las bases teóricas; por un

lado, en relación a la lectura, comprensión lectora y niveles de comprensión lectora; por otro lado, vinculadas a la cognición, metacognición, metacomprensión y estrategias de metacomprensión lectora. El tercer capítulo describe la metodología empleada. En el cuarto capítulo, se muestran y discuten los hallazgos de la investigación. Así, a través de gráficos y tablas, se describe detalladamente el análisis de la información obtenida. Por último, el quinto capítulo presenta una propuesta de solución a partir de los resultados expuestos en el apartado anterior.

Capítulo I

Problema de investigación

1.1. Situación problemática

La lectura se considera una habilidad que se desarrolla durante toda la vida; si bien inicia durante los primeros años escolares, esta continúa perfeccionándose a lo largo del proceso de aprendizaje de una persona. No obstante, si no se toma conciencia de su naturaleza compleja y la importancia de su constante entrenamiento, sobre todo dentro del ámbito académico, se puede tener serias dificultades, desde la incapacidad para decodificar el mensaje hasta la falta de interpretación y reflexión del texto. Por ello, se afirma que se requiere de motivación, disciplina, conocimiento de estrategias y reflexión para que se pueda desarrollar plenamente.

Es así que en varios estudios realizados que involucran a estudiantes universitarios, se observa que muchos de ellos tienen un bajo índice de comprensión lectora. Dicho de otro modo, tienen inconvenientes en el análisis, la interpretación y el juicio crítico. Para dar evidencia de esta situación problemática, podemos citar algunos estudios. Por ejemplo, en el artículo *Comprensión lectora en estudiantes iniciales*, de una muestra de 311 estudiantes, 166 se encuentran en el nivel deficiente, 73 en la categoría dependiente con dificultad y 66 en la categoría deficiente pésimo (González, 1998). Asimismo, en la tesis de Llanos (2013), se muestra que “28% de los estudiantes [...] no posee las habilidades mínimas para enfrentar con éxito la actividad universitaria. Solo

el 29.9 % del total de los estudiantes demuestra haber alcanzado el nivel de habilidades cognitivas exigido, en relación con la capacidad de comprensión textual” (p. 70). También, en el artículo de De la Puente (2017), se concluye que “el 96.7% [...] se encuentra en el nivel muy bajo en comprensión de textos, es decir, no comprende lo que lee y por esto se ubica en la categoría de analfabetos funcionales” (pp. 70-71).

En ese sentido, es indiscutible que no haya vínculo alguno con los resultados que los estudiantes obtuvieron durante su etapa escolar. Por un lado, en el 2015, en la evaluación ejecutada por el *Programme for International Student Assessment (PISA)*, en la cual participaron 72 países, Perú ocupó el puesto 62 en el rubro Lectura. A pesar de ello, es uno de los países que muestra una mejora progresiva en el desempeño lector, aunque sus resultados siguen siendo bajos en comparación a otros. De los siete niveles de desempeño que plantea PISA, el nivel 2 es considerado como la base para participar de manera efectiva. De acuerdo a ello, si comparamos los resultados del 2000 con los actuales; en dicho periodo, 79,6% de estudiantes se ubicaba por debajo del nivel 2, y en el 2015 fue de 53,9%. Asimismo, en el 2000, solo el 14,5% de estudiantes llegaron al nivel 2 y, en la última prueba, 27,3% alcanzaron este nivel (Minedu, 2017b).

Por otro lado, según los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016, que fue aplicada solo para tres grados de EBR, se evidencia lo siguiente: a) Estudiantes de segundo grado de primaria: 46,4% nivel satisfactorio, 47,3% nivel en proceso y 6,3% nivel en inicio; b) Estudiantes de cuarto grado de primaria: 31,4%

nivel satisfactorio, 33,2% nivel en proceso, 26,2% nivel en inicio y 9,1% nivel previo al inicio; y c) Estudiantes de segundo grado de secundaria: 14,3% nivel satisfactorio, 27,5% nivel en proceso, 37,7% nivel en inicio y 20,5% nivel previo al inicio (Minedu, 2017a). Como se puede observar, hay un descenso del nivel satisfactorio a medida que los estudiantes se ubican en grados superiores dentro de la EBR. Para el segundo grado de primaria, el 46,4% alcanzó este nivel; para el cuarto grado de primaria, el 31,4%; y para el segundo de secundaria, solo el 14,3%. Asimismo, aumenta el porcentaje del nivel previo al inicio. Para el segundo grado de primaria, ninguno se ubica en esta categoría; sin embargo, para el cuarto grado de primaria es 9,1%; y para el segundo de secundaria, es de 20,5%.

Ante lo expuesto, surge la necesidad de conocer cuáles son los factores que determinan esta situación. Por ello, es importante tener una visión panorámica del problema. Para Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas (2017), se puede deducir que los problemas que evidencian los alumnos en comprensión lectora forman parte de la situación en la que se encuentra la educación peruana. Esta se caracteriza por tener poca inversión, problemas de infraestructura, carencias para la capacitación docente, baja remuneración a los profesores, material educativo inadecuado, poco acceso a las zonas rurales, entre otros aspectos.

Por otra parte, Gutiérrez (2005) afirma que los cambios que han surgido en la actualidad como la globalización y el uso de la tecnología también han tenido un impacto en la educación y, en consecuencia, también en la lectura. Asimismo,

Martínez (1999) considera que el aprendizaje en la universidad tiene un enfoque asociacionista/transmisionista, en el que el profesor todavía es protagonista y donde predomina la escuela tradicional. Por ello, sugiere que desde la escuela se enseñen habilidades no solo para procesar información sino también para generarla. En ese sentido, se debe dar mayor énfasis al proceso a través del uso de estrategias y el desarrollo de competencias para que el alumno pueda trabajar de manera colaborativa y autónoma. Además, Echevarría y Gastón (2000) señalan que las dificultades que presentan los estudiantes universitarios están asociadas con los niveles educativos anteriores, en los cuales no se les ha enseñado a utilizar estrategias para comprender y reflexionar los textos. Por último, Ramos (2011, p.9) indica que

la universidad peruana se ha visto obligada a reconocer el problema y, por ello, en las últimas décadas, ha incorporado cursos de redacción o argumentación en sus primeros ciclos; es decir, al confirmar que los alumnos no pueden formalizar sus pensamientos en un texto.

Este investigador menciona, también, que algunos profesores no suelen manejar muchas destrezas de lectoescritura, lo cual agrava más la situación.

1.2. Preguntas de investigación

1.2.1. Problema general

¿El uso de las estrategias de metacompreñión favorece la comprensi3n lectora en los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima?

1.2.2. Problemas específcos

- a) ¿Qué nivel de uso de estrategias de metacompreñión lectora han alcanzado los estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima?
- b) ¿Cuál es el nivel de comprensi3n lectora literal de los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima?
- c) ¿Cuál es el nivel de comprensi3n lectora inferencial de los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima?
- d) ¿Cuál es el nivel de comprensi3n lectora crítica de los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar si el uso de las estrategias de metacompreñión favorece la comprensi3n lectora en los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima

1.3.2. Objetivos específicos

- a) Establecer cuál es el nivel de uso de estrategias de metacomprensión lectora que han alcanzado los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima
- b) Establecer cuál es el nivel de comprensión lectora literal de los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima
- c) Establecer cuál es el nivel de comprensión lectora inferencial de los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima
- d) Establecer cuál es el nivel de comprensión lectora crítica de los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima

1.4. Justificación

El presente trabajo de investigación resulta relevante para el contexto en el que se circunscribe, pues se vincula estrechamente con el campo educativo, para ser más exactos, en la educación universitaria. Dentro del estudio, surge la necesidad de determinar cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de una universidad particular, pues se suele asumir que ellos deben haber alcanzado los estándares necesarios para desarrollarse como profesionales. Asimismo, se considera pertinente identificar si conocen algún tipo de estrategia de metacomprensión, pues los lectores más competentes son aquellos que las emplean y tienen mejores resultados en la comprensión lectora, lo cual también impacta en su desempeño académico.

Diversos estudios han considerado a la comprensión lectora como foco de atención, ya que existe un interés por conocer cómo se desarrolla y encontrar la manera en que los lectores sean más eficaces. Se debe tomar en cuenta que la lectura es uno de los procesos más complejos y a la vez esenciales para facilitar el desarrollo intelectual, ya que los estudiantes necesitan leer para adquirir más conocimientos y poner en marcha otras habilidades. Generalmente, se asume que este tema solo concierne a los estudiantes que se encuentran en la escuela; sin embargo, involucra varias etapas de su aprendizaje, pues incluye el manejo de conocimientos, destrezas y estrategias que adquieren en distintos contextos y en interacción con otros individuos.

Las estrategias de metacompreensión también ocupan un lugar importante dentro de la investigación, debido a que representan herramientas que permiten que los estudiantes sean lectores competentes. Al utilizarlas, activan sus conocimientos previos, así como también planifican, monitorean y evalúan su lectura. De esta manera, luego podrán tomar decisiones apropiadas sobre las estrategias que tengan que emplear. En ese sentido, se puede alcanzar un alto conocimiento metacompreensivo, el cual implica qué estrategias utilizar, cómo y cuándo usarlas.

En ese sentido, este tipo de estudio representa un aporte significativo tanto para los alumnos como para los profesores y la institución. En el primer caso, los discentes se convertirán en lectores eficaces y competentes que podrán desenvolverse plenamente en la vida universitaria, y luego en el campo laboral, pues a través de las estrategias de metacompreensión se busca mejorar su comprensión lectora. De esta manera, no solo

impacta en su desempeño académico, sino que también le proporciona confianza en su desarrollo profesional. Caso contrario, pueden producirse casos de bajo desempeño, repitencia o deserción universitaria, lo cual muchas veces genera frustración, ansiedad, desmotivación y una serie de respuestas negativas que no contribuyen a su formación.

En relación a los profesores, particularmente aquellos que desarrollan la competencia de comprensión lectora, deben considerar que el objetivo es lograr que los alumnos sean lectores eficaces e independientes. En otras palabras, el interés por encontrar algún método o estrategia que desarrolle la comprensión lectora involucra a toda la comunidad docente. Por ello, la presente investigación brinda una propuesta metodológica enfocada en el empleo de las estrategias de metacompreensión para mejorar el desempeño en comprensión lectora.

Por último, la institución también se ve beneficiada, pues, a través de este trabajo, puede llegar a conocer la realidad de la población estudiantil en relación a la comprensión lectora y tomar las medidas necesarias para mejorar esta competencia. También, promueve el diálogo entre profesores, coordinadores y directivos con el objetivo de sumar esfuerzos y proponer nuevas alternativas que optimicen el desempeño de los alumnos. Asimismo, este estudio puede ser tomado como base para futuras investigaciones vinculadas a la comprensión lectora y las estrategias de metacompreensión.

1.5. Alcance del estudio

El alcance de esta investigación es determinar si las estrategias de metacompreñión favorecen los niveles de comprenñión lectora en los estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima. En ese sentido, primero se debe establecer en qué nivel de comprenñión lectora se hallan los alumnos y si usan alguna estrategia de metacompreñión. Una vez que se haya diagnosticado la situaci3n de dicha poblaci3n estudiantil, se podr3 determinar si efectivamente las estrategias de metacompreñión favorecen en alcanzar un mayor dominio de la lectura.

De esta manera, con los resultados que se obtengan y su posterior an3lisis, se podr3 plantear una propuesta metodol3gica que incluya el conocimiento y el empleo de las estrategias de metacompreñión para que los alumnos mejoren su comprenñión lectora. Esta es una de las competencias que se vincula directamente con los cursos de Comprenñión y Redacci3n de Textos, pero tambi3n involucra a la mayoría de asignaturas donde se sigue desarrollando esta habilidad. Por lo tanto, si la propuesta atiende las demandas de los estudiantes, facilitar3 su inserci3n a la vida universitaria y tendr3 un impacto positivo en su desempeñio acad3mico y profesional.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes nacionales

En nuestro país, se han llevado a cabo innumerables estudios sobre comprensión lectora, principalmente, en alumnos de educación básica. No obstante, también se han realizado investigaciones sobre este tema en el nivel universitario, aunque en menor cantidad. A continuación se reseñan dos tesis cuyo principal objetivo ha sido precisamente medir los niveles de comprensión lectora en esta población:

Muñoz y Zapata (2018) determinaron el índice de comprensión lectora de un grupo de estudiantes de primer año de una universidad pública de Lima. La muestra estuvo conformada por 158 participantes. Para determinar el nivel de comprensión, emplearon una prueba de comprensión lectora que contenía preguntas de tipo literal e inferencial, y respuestas de opción múltiple. De acuerdo con los resultados, la mayor parte de los estudiantes cuenta solo con las habilidades básicas de comprensión lectora. De este modo, no reconocen la lectura como una actividad dinámica y desconocen las ventajas que les traería ser conscientes de su proceso lector.

Llanos (2013) estableció el nivel de comprensión lectora (tanto en la dimensión literal como inferencial) de un grupo de alumnos de primer ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo. Participaron 425 estudiantes de siete facultades diferentes. El instrumento que utilizó fue una prueba de comprensión lectora. Para analizar los datos, la investigadora estableció una escala de tres niveles para cada dimensión de la comprensión lectora: previo-básico-suficiente. Los resultados evidenciaron que, en la dimensión literal, el puntaje alcanzado por los alumnos (13.57) se encontraba por debajo del esperado (17). En el caso de la dimensión inferencial, el puntaje mínimo aceptable era de 25, pero el promedio de los estudiantes fue de 18.78, por lo cual se concluyó que el nivel de lectura en esta dimensión tampoco alcanzó lo esperado. En resumen, el nivel de comprensión lectora de la mayor parte de la muestra fue bajo. El puntaje promedio global esperado fue de 38; sin embargo, los participantes de la muestra alcanzaron en promedio 33 puntos. Esto reflejó sus limitaciones para identificar, analizar e interpretar información. Finalmente, respecto del nivel de comprensión de lectura por escuelas profesionales, en todos los casos, obtuvieron un puntaje promedio por debajo de lo esperado. Ante estos hallazgos, la investigadora resalta la urgencia de impartir estrategias de lectura que permita convertir a los alumnos en lectores autónomos y, así, aprender a partir de los diversos textos a los que se enfrenten en su experiencia universitaria.

Estas dos investigaciones, realizadas en ciudades diferentes del Perú y a alumnos de carreras distintas, reflejan que los adolescentes y jóvenes que ingresan a las universidades no cuentan con las habilidades suficientes para enfrentarse al grado de

comprensión lectora que exige la vida universitaria. Tomando de referencia la fecha de publicación de ambas tesis, se puede notar que, a pesar de que han transcurrido 5 años, el nivel de comprensión de los ingresantes sigue siendo básico. Esta realidad ha motivado el interés de investigar otros objetos de estudio que se relacionen con el fortalecimiento de la comprensión lectora. En este contexto, ha tomado gran relevancia el estudio de la metacognición y la metacomprensión tanto en la educación básica como superior, tal como lo demuestran las siguientes investigaciones:

Carvallo (2016) identificó si el empleo de estrategias metacognitivas se relacionaba con el rendimiento en comprensión lectora. En su investigación, participaron 197 alumnos de una escuela pública de Lima Metropolitana. Aplicó el Inventario de Estrategias de Metacomprensión Lectora (IEML), el Inventario de Estrategias Metacognitivas en la Lectura (MARSÍ) y la Prueba de Comprensión Lectora para Educación Secundaria (compLEC). El análisis del test de comprensión de lectura comprobó que los estudiantes presentaban un rendimiento promedio bajo. Asimismo, alcanzaron un nivel básico en el empleo de estrategias metacognitivas. En conclusión, se demostró que sí existe una correlación entre el rendimiento en comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas.

Malpartida (2015) determinó la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en un grupo de estudiantes de cuarto ciclo de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión. La muestra fue de 110 estudiantes. Para recoger los datos, utilizó dos instrumentos: el Inventario de Estrategias Metacognitivas en

Lectura (MARSI) y una prueba de comprensión lectora. Los hallazgos indicaron que el 52% se encontraba en un nivel medio respecto al uso de las estrategias metacognitivas, el 47% en un nivel alto y solo un 1% un nivel bajo. Esto demostró que más de la mitad de los alumnos sentían la necesidad de emplear algunas estrategias que les facilitaran la lectura y la comprensión. En relación a la variable comprensión lectora, los resultados mostraron que el 59.9% de los participantes alcanzaron un nivel básico, el 22.5 % el nivel en proceso y el 21.6 % el nivel avanzado. A partir de estos resultados, se concluyó que los alumnos necesitan incorporar estrategias metacognitivas para mejorar su rendimiento académico en su experiencia universitaria.

Cerrón y Pineda (2014) llevaron a cabo una investigación en la cual determinaron el vínculo que existe entre el empleo de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. Parten de la premisa de que un lector que emplea adecuadamente dichas estrategias logra obtener una comprensión real y, por tanto, consigue aprender de lo que lee. El estudio se realizó a 90 alumnos de diferentes ciclos académicos de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Los instrumentos para recoger la data fueron dos: el Inventario de Uso de Estrategias Metacognitivas y una prueba de comprensión lectora. Respecto al empleo de estrategias metacognitivas en el proceso de lectura, se encontró que el 68,29% de participantes alcanzó el nivel medio. En relación a su capacidad de comprensión lectora, se identificó que el 50% coincidía con el perfil de lector deficitario y el otro 50% como lector dependiente; ningún alumno pudo ser catalogado como lector independiente. En otras palabras, la mitad de la muestra evidenció dificultades para comprender de forma global el texto; mientras que

la otra mitad, si bien se aproximó al significado global del texto, necesitaron apoyo pedagógico para concretarlo. A partir de estos hallazgos, los investigadores concluyen que sí existe una correlación directa y significativa entre el empleo de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y la comprensión lectora.

Wong (2011) realizó una investigación a través de la cual buscó establecer la relación entre el uso de estas estrategias y otros factores que pueden influir en el desempeño académico. Participaron 809 alumnos que cursaban el primer año en dos universidades (una pública y otra privada). A pesar de que no encontró relación entre ambas variables, su investigación confirmó que los estudiantes presentaban un bajo nivel en el uso de estrategias metacomprendivas. Para la autora, la razón de este resultado es el desarrollo limitado de estas estrategias en la muestra estudiada.

Cabe destacar algunas precisiones de los cuatro estudios anteriores. Primero, tal como lo demuestran la primera y la última tesis, tanto los estudiantes que culminan la secundaria como los que ingresan a la universidad presentan un escaso uso de estrategias metacognitivas (metacomprendivas). Esta situación aparentemente mejora a lo largo de los estudios universitarios, aunque de forma insuficiente. Así lo reflejan los hallazgos de la segunda y tercera investigación; ambas reportan que, al transcurrir los ciclos, los alumnos pueden llegar a usar de forma regular dichas estrategias. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el desarrollo de la competencia lectora. En todas las tesis que han evaluado esta variable, el resultado ha sido un nivel de comprensión lectora bajo o insuficiente para el ciclo que se está cursando. Esto podría llevarnos a

pensar que podría no haber un vínculo entre ambos objetos de estudio. No obstante, estas mismas investigaciones han señalado que existe una correlación significativa entre las dos variables. Esta acotación permite suponer, entonces, que probablemente las estrategias metacognitivas no están siendo integradas al trabajo de comprensión lectora. Esta hipótesis podría ser cierta si se tiene en cuenta los resultados de la siguiente investigación:

Torres (2015) llevó a cabo un estudio cuyo objetivo fue determinar si la estrategia SPLR2 incrementa el nivel de metacompreensión lectora. Dicha estrategia fue aplicada por el Ministerio de Educación en una prueba piloto en escuelas públicas en el 2012. Comprendió las siguientes acciones: sondear la información, plantearse preguntas sobre el texto, leer detenida y activamente la información, repetirla y, finalmente, repasarla a fin de consolidarla en la memoria. La muestra estuvo conformada por 67 alumnos. Para recoger la data, empleó el Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora. Los resultados permitieron corroborar que el empleo de la estrategia SPLR2 sí es eficaz para incrementar el nivel de metacompreensión lectora.

Esta investigación ha logrado comprobar que el uso de las estrategias metacompreensivas tiene un impacto positivo en el rendimiento lector. No obstante, debe tomarse en cuenta que, en nuestro país, este es un campo que se ha investigado poco y únicamente en la educación básica.

2.1.2. Antecedentes internacionales

El bajo nivel de comprensión lectora es una deficiencia que presentan varios países latinoamericanos. Esto ha generado que se realicen numerosas investigaciones al respecto, las cuales lógicamente han tomado de referencia los postulados del enfoque metacognitivo sobre la importancia de la metacomprensión en el rendimiento lector.

Barrios y Araujo (2016) efectuaron una investigación con el propósito de conocer el proceso de metacomprensión lectora de 45 alumnos de 4° y 5° año de educación media general de una institución educativa venezolana. Para recoger la data, utilizaron dos instrumentos: un cuestionario basado en el Inventario de Estrategias de Metacomprensión Lectora de Maribeth Schmitt (1990) y la observación directa. Los resultados mostraron que los escolares desconocían la importancia de utilizar estrategias adecuadas para alcanzar la comprensión lectora. Ante los hallazgos, las autoras recomiendan enseñarles a los estudiantes el uso de estrategias de metacomprensión lectora a fin de que puedan comprender eficazmente lo que leen.

Ramírez, Rossel y Nazar (2015) realizaron un trabajo de investigación cuya finalidad fue determinar el uso de estrategias metacognitivas en las actividades de comprensión lectora de dos textos escolares empleados en escuelas públicas y privadas chilenas. En su estudio, consideraron las tres etapas del proceso de lectura propuestas en el enfoque metacognitivo de la comprensión de textos. Luego del análisis determinaron que, en ambos libros, las actividades de lectura priorizan la etapa

“después de la lectura” a través de la estrategia “contestar preguntas”. Asimismo, encontraron que la fase “durante la lectura” fue la que tenía menos actividades en ambos textos escolares. Ante estos resultados, concluyeron que la didáctica de la comprensión lectora en estos libros no tuvo en cuenta el desarrollo de estrategias metacognitivas que permitiera la formación de lectores estratégicos. Es claro que diseñar de esta forma las actividades demuestra una concepción de la comprensión como un producto y no como un proceso.

Diagnósticos como los expuestos en los dos estudios anteriores, han impulsado a diversos investigadores a incentivar el uso de las estrategias metacognitivas en el ámbito educativo y, mejor aún, a corroborar su eficacia en el fortalecimiento de la comprensión lectora. En los siguientes párrafos, se presentan algunos ejemplos.

Muñoz-Muñoz y Ocaña (2017) ejecutaron un experimento que consistía en guiar la implementación de estrategias metacognitivas para incrementar la comprensión lectora, específicamente para mejorar la capacidad de realizar inferencias en textos expositivos. Se llevó a cabo mediante una intervención pedagógica a 94 alumnos de secundaria de dos escuelas públicas de los municipios de Nuevo Colón y Samacá en el departamento de Boyacá, Colombia. El procedimiento comprendió tres fases. La primera fue la aplicación de un pre-test que indagaba por el empleo de estrategias metacognitivas. La segunda consistió en la implementación de las secuencias didácticas en las que se enseñaron y aplicaron determinadas estrategias metacognitivas durante el proceso de lectura (antes, durante y después de ella). De esta manera, se

buscaba garantizar un proceso lector consciente y dinámico. Finalmente, la tercera fase consistió en la aplicación del pos-test para verificar el progreso en el uso de las estrategias y en la comprensión de textos expositivos. Los resultados demostraron que el empleo de las estrategias metacognitivas influyó de forma positiva en el proceso lector de los participantes.

Rodríguez, Calderón, Leal y Arias-Velandia (2016) realizaron una intervención en aula basada en la metacompreensión, específicamente en la formulación de autopreguntas, con el fin de mejorar la comprensión lectora. La muestra estuvo conformada por alumnos del segundo ciclo de un colegio oficial de Bogotá, Colombia. Los autores partieron del supuesto de que la comprensión lectora es un proceso que es facilitado por la metacompreensión. Trabajaron con un grupo de intervención y un grupo de comparación. En ambos casos, rindieron un pre-test y un pos-test. La diferencia en el procedimiento fue que, durante el piloto, con el primer grupo se trabajaron sesiones didácticas sobre metacompreensión, en las que los estudiantes formulaban autopreguntas; mientras que con el segundo grupo se mantuvo el trabajo de aula que venían siguiendo los docentes. El resultado del proyecto fue un incremento en el índice de comprensión lectora y la diversificación de las estrategias metacompreensivas únicamente en el grupo de intervención.

Díaz y Morales (2013) diseñaron y ejecutaron un programa de orientación sociometacognitiva en el que investigaron su incidencia en la comprensión lectora de un grupo de estudiantes de primer semestre de la Universidad de Córdoba (Colombia),

así como las repercusiones del mismo en las percepciones de dichos alumnos respecto a su proceso lector. El enfoque de este estudio concibe la comprensión como un proceso de reconstrucción del significado del texto a partir del control y empleo de estrategias metacognitivas. En dicho proceso, interviene tanto el conocimiento del lector como el contexto sociocultural en el que se enmarca la lectura. Los resultados del proyecto corroboraron que el modelo de intervención sociometacognitivo fomenta un entorno que facilita el desarrollo de la comprensión lectora. De esta manera, el programa favoreció el conocimiento y control de las estrategias metacognitivas de lectura. Los participantes lograron ser conscientes de la aplicación de las estrategias durante todo el proceso de lectura, así como también mostraron la capacidad para seleccionar la estrategia más apropiada según el propósito de lectura o frente a dificultades que se les presentaron durante el proceso. En conclusión, el programa de orientación sociometacognitiva posibilitó un entorno propicio para la formación de lectores autónomos capaces de afrontar cualquier lectura y aprender de ellas.

Todos estos estudios coinciden en que, tanto en la escuela como en la universidad, utilizar estrategias metacomprendivas en la lectura mejora la comprensión lectora y la fortalece las habilidades metacomprendivas, lo cual desde luego conduce a un mayor rendimiento académico.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Lectura

La definición extendida de este concepto hace referencia a procesar información de un texto para comprender su significado. Es decir, implica decodificar los signos lingüísticos, establecer la relación entre todos los elementos, asociar dicha información con el conocimiento previo y, de acuerdo al contexto, otorgarle un sentido. Por ello, la lectura es concebida desde un enfoque estratégico, pues requiere la aplicación de una serie de habilidades para su adecuado procesamiento. Sin embargo, antes era percibida de otra manera, según las corrientes o paradigmas que la han tenido como objeto de estudio.

De acuerdo a los antecedentes teóricos que muestra Peronard (2002), en la década del 60, se entendía que la lectura era una actividad pasiva o perceptiva, pues solo consistía en descifrar el contenido del texto a través de la asociación de fonemas en correspondencia con los grafemas. Por lo tanto, es evidente la importancia de Saussure (1964), quien planteaba que el lenguaje escrito era un sistema secundario que representaba al lenguaje oral. Por el contrario, Chomsky (1965), quien postuló el innatismo del lenguaje, propuso la concepción de un aprendiz activo; hecho que cambió la idea de que la lectura solo implicaba codificar y decodificar. En la década del 70, Goodman (citado en Peronard, 2002) destacó la importancia del contexto lingüístico y propuso la hipótesis del pequeño científico, quien tiene un rol activo en la

búsqueda de significados. De igual manera, Smith (también citado en Peronard, 2002), coincide con la teoría del niño como hipotetizador, solo que le otorga mayor relevancia al conocimiento previo. Asimismo, la psicología cognitiva y la lingüística se consolidan en dicha época; por ello, se difunden las ideas del rol activo que desempeña el lector, el conocimiento previo, la lectura como proceso estratégico (Van Dijk y Kintsch, 1983). Ya en la década del 80, se retoma la noción de metamemoria propuesta por Flavell en los años 60, del cual surgió el término metacompreensión (Brown, 1980). En ese sentido, se ha visto cómo este concepto ha evolucionado y, en ese proceso, el lector ha adquirido un rol protagónico, porque debe utilizar estrategias, tomar decisiones, aplicar otras habilidades y considerar el contexto como el conocimiento previo.

Por otro lado, Dubois (1994) propone tres perspectivas sobre la lectura. La primera la concibe como un proceso de transferencia de información, en el que intervienen determinadas habilidades. Además, comprende tres niveles (conocimiento de palabras, comprensión y evaluación). Asimismo, está compuesta por subniveles como la comprensión explícita, la comprensión implícita y la lectura crítica. La segunda la considera un proceso dinámico que surge a raíz de la psicología cognitiva en los años 70. Para esta propuesta, “los lectores utilizan sus conocimientos previos (esquemas) para interactuar con el texto y construir significado” (Wong, 2011, p. 59). Dentro de esta concepción, también influenciada por la psicolingüística, se asume que el texto se encuentra en las ideas del autor y luego es reconstruido por el lector. Por último, se menciona la propuesta de Rosenblatt (1996) quien percibe a la lectura como proceso

transaccional. Desde este enfoque, se enfatiza la relación estrecha que existe entre el lector y la lectura, y cuyo significado será relativo, porque dependerá de las transacciones entre ellos en un contexto específico. Si bien cada concepción se enfoca en un aspecto diferente, podemos afirmar que la lectura supone la aplicación de varios procesos vinculados con el pensamiento estratégico. Lo importante es tomar conciencia de la naturaleza de este proceso, que no solo implica decodificar, sino una serie de actividades y procedimientos para tener un resultado efectivo; es decir, llegar a comprender lo leído.

También, resulta relevante señalar que la lectura es uno de los recursos más importantes para el aprendizaje; sobre todo para aquellos que se desempeñan en el contexto académico. Inicialmente, debemos adquirir esta habilidad para que luego se convierta en un instrumento con el objetivo de obtener más conocimiento y desarrollar otras capacidades. Por ello, es necesario saber cómo se desarrolla este proceso. Es así que Frith (1985), citada por García (2006), identifica tres estrategias, las cuales corresponden con cada una de las fases de la adquisición de la lectura. La primera es la etapa logográfica, en la cual se produce un reconocimiento visual de las palabras y su asociación con el léxico oral, sin ningún tipo de interpretación fonológica. La segunda es la etapa alfabética, que exige vincular los signos distintivos con sonidos concretos; es decir, implica una decodificación fonológica. Finalmente, la tercera es la etapa ortográfica, que consiste en utilizar estrategias de reconocimiento de morfemas a partir de la representación ortográfica.

En síntesis, podemos concluir que la lectura es un proceso complejo, pues involucra aspectos lingüísticos y otras etapas que el lector debe desarrollar para que pueda ser competente. Asimismo, la lectura es la base para la adquisición de nuevos saberes, sobre todo, dentro del ámbito académico.

2.2.2. Comprensión lectora

La Real Academia Española (2014) define *comprensión* como la “facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas”. Si bien esta definición transmite una idea sobre este concepto, es necesario precisar en qué consiste. Por eso, a continuación, se presentan los aportes de diversos autores.

Teun van Dijk y Walter Kintsch son dos investigadores que sentaron las bases teóricas de este tema. En 1983, elaboraron el modelo estratégico-cognitivo, el cual sostiene que la comprensión lectora es un proceso que necesita, principalmente, de la interacción de dos elementos: un lector y un texto. Durante esta interacción, se construyen dos representaciones mentales en la memoria de trabajo: una representación textual y una representación situacional.

En la representación textual, el lector reconoce los enunciados del texto (microproposiciones) como unidades informativas e identifica la relación que se establece entre ellas (coherencia local). En términos de los autores, lo que se reconoce en esta fase es la microestructura del texto, lo que corresponde a un nivel semántico

superficial. El siguiente paso es seleccionar las ideas más relevantes (macroposiciones). Para ello, el lector aplica macroestrategias de supresión, generalización o construcción. Con la primera macroestrategia, toda la información irrelevante y redundante será eliminada, y solo se seleccionará lo más relevante. Así, si la idea central del texto está claramente expresa, el lector la selecciona y suprime el resto de proposiciones. La macroestrategia de generalización se aplica cuando la idea central se desarrolla a lo largo de todo el párrafo. En este caso, el lector selecciona elementos de diversas proposiciones y formula con ellos una proposición más abstracta y general. La macroestrategia de construcción se aplica cuando la idea central del texto no esté explícita de forma total o parcial. En este caso, el lector construye una nueva proposición que denote la idea central. Asimismo, además de identificar las ideas más importantes, en esta fase, también determina el vínculo que mantienen las ideas seleccionadas (coherencia global). Esto hace referencia a lo que Van Dijk y Kintsch denominan macroestructura del texto, lo que corresponde a un nivel semántico profundo, y es lo que principalmente recordará el lector (la base textual). Pero para ello, además, se debe acceder a otro nivel de representación. En este caso, debemos tener en cuenta que aquellas ideas del texto que el lector ha reconocido como las más importantes hacen alusión a una situación propia del mundo del autor. Sin embargo, cuando el lector las trate de interpretar, buscará un referente claro dentro de sus esquemas cognitivos, es decir, apelará a sus conocimientos previos, almacenados en la memoria a largo plazo. Entonces, se producirá un cruce de información y el resultado será una nueva representación de la realidad. Esto es lo que Van Dijk y Kintsch llaman representación situacional. Recién en este momento, la información proporcionada por

el texto se convertirá en conocimiento y pasará a la memoria a largo plazo, con lo cual el proceso de comprensión lectora se habrá concretado.

Otro autor que cabe citar es Ausubel (1983). Él señala que un alumno alcanza la comprensión lectora cuando vincula la información nueva con los conocimientos ya adquiridos. Esta concepción destaca la importancia de los conocimientos previos en el proceso de comprensión lectora. Al respecto, Solé (1997) sostiene que leer comprensivamente constituye un proceso dinámico en el que el lector interactúa con el texto. En este proceso, el lector relaciona la información que posee en sus esquemas cognitivos y la nueva que le suministra el texto. De esta manera, esta investigadora considera que la comprensión no solo depende del texto, sino sobre todo de factores vinculados al lector, como sus conocimientos previos sobre el tema que aborda la lectura, el propósito con el que lee y la motivación que siente por ello. En esto último, coincide con Ausubel (1983) cuando este señalaba que, para que se logre la comprensión, el alumno debe sentir interés por aprender lo que la lectura le proporciona. De lo contrario, se pueden presentar dificultades al relacionar los conocimientos nuevos con los ya adquiridos. Así, si no se lee con la finalidad de ampliar los conocimientos, esto impedirá almacenarlos y acceder a ellos cuando se necesite.

Cooper (1998) organiza estos rasgos atribuidos a la comprensión y afirma que esta se caracteriza por dos aspectos esenciales. El primero hace referencia al carácter interactivo de la lectura. Durante este proceso, el sujeto trata de otorgarle sentido al

texto, es decir, se dedica a construir significados sobre lo que va leyendo, va dándole interpretaciones personales, a partir de su experiencia y su percepción del mundo. Precisamente, el carácter interactivo de la lectura radica en que el texto por sí solo no posee significados; estos surgen de la interacción entre lo que plantea su contenido y lo que el lector aporta. El segundo aspecto que este autor considera importante sobre la comprensión lectora es que esta se caracteriza por ser un proceso estratégico. Así, el sujeto va cambiando la forma como lee de acuerdo al grado de familiaridad que tenga con el tema, a sus objetivos de lectura o al tipo de texto al que se enfrente. Dicho de otra manera, el lector adopta estrategias de lectura según sus necesidades.

Echevarría y Gastón (2000) también enfatizan el carácter dinámico de la comprensión lectora y la definen como un proceso interactivo, cuyo éxito depende tanto del texto como del lector.

Por otro lado, Daniel Cassany (2006), apelando al carácter multidimensional de la comprensión lectora, propone tres concepciones sobre ella. La primera es la concepción lingüística. Según esta perspectiva, el significado está presente en el texto, y corresponde con la comprensión de las palabras y las normas que rigen su combinación. La segunda es la concepción psicolingüística. En este caso, el significado se encuentra en la mente del lector, lo cual se vincula con el conocimiento previo, las inferencias, etc. Finalmente, la concepción sociocultural se enfoca en el origen social y situado; de esta manera, concibe al discurso, al autor y al lector como reflejo de una práctica social compleja.

Asimismo, es relevante mencionar el aporte de Vigotsky (1979) con la teoría del aprendizaje social, o también denominada teoría sociocultural del aprendizaje, pues plantea la zona de desarrollo próximo, concepto clave para entender cómo se puede alcanzar el proceso de comprensión lectora en los alumnos; además, hace énfasis en el vínculo entre pensamiento y lenguaje. Este autor propone que el conocimiento se construye a partir de dos planos: el social (interacciones con otros individuos) y el individual (interiorización de las funciones psicológicas). De esta manera, la comunicación verbal, ya sea entre profesor-estudiante o entre pares, es esencial para el aprendizaje. Es así que surge la zona de desarrollo próximo, distancia entre el nivel de desarrollo efectivo (dominio del estudiante) y el nivel de desarrollo potencial (aprendizaje esperado). En otras palabras, la zona de desarrollo próximo corresponde a una etapa en la que el estudiante se encuentra en proceso de maduración; por ello, es capaz de adquirir y realizar ciertas acciones con la guía del docente o con el apoyo de sus pares. En ese sentido, Montero, Zambrano y Zerpa (2013) consideran que la propuesta de Vigotsky es pertinente para desarrollar propuestas metodológicas que favorezcan la comprensión lectora, ya que el docente cumple el rol de mediador y los compañeros conducen a un aprendizaje colaborativo.

En relación al campo de la neurociencia, existen investigaciones sobre procesos relacionados con la lectura. Uno de los más recientes corresponde al neurólogo francés Dehaene (2014), quien en su libro *El cerebro lector* explica la hipótesis que ha guiado su investigación. Esta se basa en la relación entre el reciclaje de la red neuronal y la

alfabetización desde una perspectiva funcional de los mecanismos del cerebro, del proceso de lectura y de su aprendizaje.

El autor indica que la etapa inicial de la lectura se vincula con el sistema visual al reconocer las letras. Luego, la información continúa por dos vías de manera simultánea: la fonológica (relación con los sonidos) y la léxica (relación con los significados). De esta manera, el léxico mental que se almacena en las neuronas se amplía y fortalece por medio de la lectura así como de la información que llega a través de los sentidos.

Además, menciona que los lectores consideran la lectura como una actividad simple, porque ha llevado años de práctica desarrollar algunos procesos automáticos e inconscientes que realiza el cerebro. Sin embargo, la lectura es una actividad mucho más compleja, incluso, es considerada como uno de los inventos más sofisticados del ser humano.

Todas las concepciones antes descritas revelan que la comprensión es un proceso mental complejo, en el cual adquieren especial importancia el conocimiento lingüístico y los conocimientos previos. Como ya se ha mencionado, este proceso implica que el sujeto realice una representación textual y mental de la información, lo que implica que este elabore inferencias a partir de sus conocimientos previos sobre lo que está leyendo. De esa manera, comprender exige que el lector realice conexiones lógicas

entre las ideas. Para que todo este proceso se ejecute con éxito, indudablemente, se requiere de la aplicación sistemática de diversas estrategias.

2.2.3. Niveles de comprensión lectora

Se puede identificar diferentes propuestas de clasificación en relación a este aspecto. A continuación, se describe cada tipología de menor a mayor número de niveles de comprensión lectora.

Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) plantean tres niveles de comprensión lectora. Primero, se encuentra el nivel literal, el cual a la vez presenta dos niveles. La lectura literal en profundidad (nivel 1) se enfoca en la información que se encuentra explícita en el texto, es así que requiere de la localización e identificación de ciertos elementos (ideas principales, secuencias de acciones, comparación de caracteres, tiempos y lugares explícitos, y causas explícitas de ciertos eventos). La lectura literal en profundidad (nivel 2) implica que el lector realice una lectura más profunda en la que pueda reconocer las ideas que se vinculan y el tema principal. El nivel inferencial implica establecer relaciones para deducir la información implícita; en ese sentido, se debe considerar el conocimiento previo así como formular hipótesis. Considera los siguientes aspectos: deducir detalles que pudieron haberse añadido en la lectura para complementarla; deducir las ideas principales que no se muestran de manera explícita; deducir acciones que pudieron suceder si el texto hubiera finalizado de forma diferente; deducir relaciones de causa y efecto; anticipar acontecimientos

sobre la base de una lectura no finalizada; y descifrar el lenguaje figurativo para deducir el significado literal. En el nivel crítico, se emite juicios de valor sobre la lectura a través de argumentos; por ello, tiene un corte evaluativo en el que se evidencia el manejo del lector sobre el tema, su perspectiva y dominio. Este nivel comprende los siguientes aspectos: juicios de realidad o fantasía, juicios de adecuación y validez, juicios de apropiación, y juicios de rechazo o aceptación.

Asimismo, Cooper (1998) propone una clasificación similar: nivel literal que requiere los procesos de identificación, reconocimiento, señalamiento y niveles básicos de selección, pues se debe reconocer datos específicos de acuerdo a la pregunta planteada; nivel inferencial donde se obtiene información nueva a partir del contenido explícito del texto, por ello, implica otras actividades como la estructuración, la diferenciación, la interpretación, el resumen y la conceptualización; y el nivel criterial relacionado con la capacidad de emitir un juicio, por lo tanto, implica capacidades como analizar, sintetizar, criticar y valorar; asimismo, se vincula con la creatividad como con las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Jurado, Pérez y Bustamante (1998) describen cuatro niveles de competencia como una opción metodológica dentro del estudio que realizaron. El primero de ellos lo denominan nivel 0, pues incluye a aquellos individuos que no tienen ninguna respuesta acertada o como máximo dos. El nivel literal se vincula con la semiótica denotativa que propone Hjelmslev (1943). Asimismo, dentro de este, se reconocen dos aspectos: literalidad transcriptiva (identificación de palabras y frases) y literalidad en el modo de

paráfrasis (resumen de lo que se lee). En el nivel inferencial, se establecen vínculos y nexos entre los significados. Por último, en el nivel crítico-intertextual, se considera el reconocimiento de todos los componentes del texto, asimismo, el lector es capaz de identificar la postura del autor así como de asumir la propia.

Elosúa y García (1993) plantean la existencia de cuatro niveles de lectura y sostienen que este proceso abarca microprocesos de la información hasta llegar a los niveles de comprensión más profundos, en los que operan los macroprocesos, y finaliza en los niveles superiores de metacompreensión, donde se alcanza la comprensión y autorregulación. De esta manera, establecen cuatro niveles. El primero es la decodificación que incluye la identificación de palabras y la determinación del significado. El segundo corresponde con la comprensión literal que implica comprender la información explícita. El tercero se refiere a la comprensión inferencial, en la que se obtiene una representación general y conceptual deducida a partir del texto. Por último, el nivel de metacompreensión comprende el conocimiento y dominio para reflexionar y monitorear la comprensión.

Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001) consideran cuatro dimensiones cognitivas, las cuales un buen lector puede emplearlas de manera simultánea. El nivel literal o comprensivo implica detectar y recordar los hechos tal como se registran en el texto. Además, está conformado por dos subprocesos: acceso léxico y análisis. El nivel de reorganización está relacionado con analizar, sintetizar y organizar la información explícita. El nivel inferencial se caracteriza por deducir la información implícita del

texto y está constituido por tres actividades: integración, resumen y elaboración. El nivel crítico comprende valorar el texto, por lo tanto, el lector está en la capacidad de distinguir un hecho de un juicio.

Pinzás (2006) presenta cuatro tipos de comprensión lectora. La comprensión literal o aquella que se centra en el texto; se vincula con el reconocimiento de los hechos explícitos que se muestran en la lectura. En el caso de la comprensión inferencial, evidencia los vínculos entre las componentes del texto, es decir, se llega a inferir y establecer conclusiones a partir de la información brindada. La comprensión afectiva implica ser empático con los personajes y sus emociones, en otras palabras, es necesario entender los sentimientos ajenos a los suyos. Por último, la comprensión evaluativa, también denominada crítica, comprende emitir un juicio de valor sobre el texto, lo cual se relaciona con leer para detectar las intenciones y analizar sus argumentos.

Vallés y Vallés (citado en Castillo y Jiménez, 2016) también proponen cuatro tipos de comprensión, pero difieren de la clasificación anterior. La comprensión literal se basa en detectar datos que se encuentran en el texto. La comprensión inferencial o interpretativa se vincula con los conocimientos previos para poder atribuir significados. En la comprensión crítica o valorativa, el lector es capaz de emitir su opinión respecto al texto. Por último, se encuentra la metacompreensión lectora, la cual comprende la planificación, supervisión y evaluación. Asimismo, Castillo y Jiménez (2016) mencionan que los niños deberían llegar a estos niveles terminada la educación

primaria; sin embargo, los resultados que se muestran como en PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) evidencia las dificultades en comprensión lectora.

De acuerdo a la Taxonomía de Barret (citado en Pérez, 2005), existen cinco niveles de comprensión lectora, los cuales han sido adaptados en otros modelos. La comprensión literal consiste en detectar los datos que figuran de manera explícita en la lectura. La reorganización de la información implica clasificar y sintetizar la información a través de resúmenes. La comprensión inferencial se vincula con la deducción y la inferencia del contenido implícito. En la comprensión crítica, se emiten juicios de valor con el objetivo de contrastar diferentes puntos de vista. Por último, la apreciación permite dar una respuesta emocional al contenido e identificarse con algún personaje o hecho que se muestra en el texto.

Por otra parte, Rioseco (1992) plantea siete niveles. La literalidad comprende la información explícita del texto. En la retención, se puede recordar los datos presentados en el texto. La organización consiste en ordenar elementos y explicar las relaciones entre ellos. Dentro de la inferencia, se deduce la información implícita en el texto. En la interpretación, se reelabora el texto en un resumen personal. En la valoración, se plantean juicios de valor. Por último, dentro de la creación, se produce la transferencia de las ideas a otras situaciones similares.

2.2.4. Metacognición

González (citado en Heit, 2011), sostiene que etimológicamente el vocablo “metacognición” se refiere a “lo que viene después de, o acompaña a la cognición”. Para comprender mejor, entonces, a qué se refiere, es necesario diferenciarlo primero del concepto “cognición”.

Etimológicamente, este término proviene del latín *cognitio*, que significa ‘conocimiento’. Se refiere al conocimiento alcanzado a través del ejercicio mental. En ese sentido, la cognición implica procesos mentales, marcos de referencia, representaciones, estructuras; todo lo relacionado con actividades internas que nos llevan al aprendizaje. Según el psicólogo alemán Ulric Neisser (citado en Lupon, Quevedo y Torrents, 2014), representante de la psicología cognitiva, es el “conjunto de procesos mediante los cuales la información sensorial entrante (*input*) es transformada, reducida, elaborada, almacenada, recordada o utilizada” (p. 1). En otras palabras, es la capacidad para procesar la información que se recibe del mundo exterior. Para que este procesamiento se realice de forma satisfactoria, se activan de manera conjunta funciones cognitivas, llamadas también “procesos cognitivos” (p. 1). Estos se definen como operaciones mentales que permiten llevar a cabo cualquier actividad. Entre ellas se puede mencionar a la percepción, proceso sobre el cual se asientan los demás, desde los considerados simples, como la atención, la memoria y el aprendizaje, hasta los complejos, como el lenguaje, el pensamiento y la inteligencia. Todo esto permite crear una interpretación de lo que ocurre a nuestro alrededor.

Según Piaget (citado en Jaramillo y Simbaña, 2014), la cognición consiste en la adquisición automática e inconsciente del conocimiento. Pero él considera que existe un siguiente estadio en el que se va produciendo el control activo y consciente de ese conocimiento. En este caso, se estaría refiriendo a la metacognición. Por eso, la teoría de Piaget se considera uno de los enfoques teóricos que fundamentan la investigación metacognitiva. Su principal contribución en este tema es el concepto de conciencia: el conocimiento sobre el cómo y el porqué de acciones específicas.

Martí (1995) proporciona un ejemplo para establecer la diferencia entre lo cognitivo y lo metacognitivo: una actividad metacognitiva se evidencia cuando se analiza el enunciado de un problema matemático para determinar si se debe multiplicar o dividir, con el fin de resolver la incógnita; mientras que, cuando ya se realiza la operación misma de dividir o multiplicar, vale decir, el procedimiento, dicha actividad se convierte en una operación cognitiva. Al respecto, William Rivers (citado en Otake, 2006) señala que “las habilidades cognitivas son aquellas que utilizamos para realizar una tarea y las habilidades metacognitivas son aquellas que nos permiten entender cómo se realizó” (p. 2). Un ejemplo de esta última es saber que organizar la información en un esquema ayuda a su recuperación posterior. En suma, la cognición hace referencia al conocimiento en sí mismo, mientras que la metacognición alude a la conciencia sobre dicho conocimiento.

Los estudios de la metacognición se sitúan en el ámbito de la psicología cognitiva (cognitivismo), disciplina que pone énfasis en los procesos internos del sujeto que aprende. Existen dos representantes principales: John Hurley Flavell y Ann Leslie Brown.

John Flavell es un psicólogo canadiense a quien se le atribuye la acuñación del término “metacognición”, ya que fue quien lo utilizó por primera vez en 1971 cuando realizaba estudios sobre la memoria, la cognición y la metacognición. Para este investigador, “la metacognición no solo hace referencia al conocimiento de los recursos cognitivos, sino también a la comprensión de los procesos y a los resultados que de ella se desprenden” (Velandia, 2010, p. 46). Por eso, se suele afirmar que la metacognición es la cognición de la cognición misma, pero con un carácter autorreflexivo y autorregulador. Por ejemplo,

cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B;
cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo
como un hecho, cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada
una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la
mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo.
(Flavell, citado en Heit, 2011, p. 17)

Ann Brown fue una psicóloga educativa británica. Ella destaca el comportamiento estratégico como una característica principal de la metacognición. Considera que “las actividades metacognitivas son los mecanismos auto-regulatorios que emplea un sujeto

para resolver problemas” (Heit, 2011, p. 19). Para ello, sostiene que es necesario (i) ser consciente de las limitaciones de la capacidad de nuestro sistema cognitivo, como cuando sabemos qué tanta información podemos recordar o qué tanto tiempo podemos necesitar para completar una tarea; (ii) saber cuáles son las estrategias que conocemos y cómo se utilizan; (iii) reconocer los problemas; (iv) determinar las medidas necesarias para solucionarlos; y (iv) evaluar la efectividad de dicha resolución.

Ambos investigadores coinciden en que la metacognición presenta dos componentes: el conocimiento sobre la propia cognición (autoconocimiento) y el control de la propia cognición (autocontrol).

a) El conocimiento sobre la propia cognición

Este componente está relacionado con el aspecto declarativo del conocimiento, es decir, con el saber qué. Eduardo Martí (1995, p. 11) señala que este componente “ofrece a la persona una serie de datos sobre diferentes aspectos de la cognición (conocimientos sobre los procesos de lectura, escritura, de memoria, de resolución de problemas matemáticos, etc.)”. Por su parte,

Dorado (1998) explica que

“el conocimiento sobre la propia cognición implica ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender. Por ejemplo: cuando un alumno sabe que extraer las ideas principales de un texto favorece su recuerdo o que organizar la

información en un mapa conceptual favorece su recuperación de una manera significativa”.

Pero también implica comprender las causas por las cuales una actividad pueda resolverse con éxito o no. Casi dos décadas antes, Flavell (citado en Heit, 2011), anticipaba esta última idea al definir la metacognición como “el conocimiento que una persona tiene de las características y limitaciones de sus propios recursos cognitivos”. Por eso, para lograr que el resultado sea favorable, es necesario emplear las estrategias más apropiadas para cada experiencia de aprendizaje.

En este componente, se pueden diferenciar tres tipos de conocimiento metacognitivo. En primer lugar, se encuentra el conocimiento referido a personas. Este es el conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo como aprendiz, lo que conoce sobre sus propios conocimientos; por ejemplo, cuando reconoce tener “buena memoria” para recordar rostros, mas no para la orientación espacial. También incluye el conocimiento sobre los conocimientos de otros; por ejemplo, cuando se sabe que uno de los parientes con el que vivimos tiene una mejor capacidad de objetar que otro. En segundo lugar, se encuentra el conocimiento metacognitivo referido a tareas. Se trata del conocimiento que tiene el estudiante sobre las características de cualquier ejercicio que se le encargue, los cuales le permiten planificar sus procedimientos cognitivos y utilizar de forma eficiente los recursos con los que cuenta. Un

ejemplo es cuando reconoce que necesita mayor tiempo y esfuerzo ante una lectura de la cual tiene poca información exige más tiempo y esfuerzo. Finalmente, se encuentra el conocimiento metacognitivo referido a estrategias. Este tipo de conocimiento se evidencia cuando el sujeto planifica y monitorea sus estrategias cognitivas. Esto ocurre, por ejemplo, cuando el sujeto sabe que su proceso lector variará según su propósito de lectura. De esta manera, no leerá de igual manera cuando busque formarse una idea general del tema que cuando, por el contrario, esté interesado en conocer la información detallada del mismo, o más aun si lo que pretende es recordarla para un examen.

En conclusión, un alumno con autoconocimiento metacognitivo será aquel que utilizará una estrategia determinada u otra teniendo en cuenta, por un lado, las diferentes características y dificultades de la tarea que se le haya asignado y, por otro, sus propias capacidades y limitaciones personales. Del conocimiento de las tres variables antes explicadas depende que los estudiantes adopten acciones pertinentes para resolver adecuadamente problemas que se les vayan presentando.

b) El control de la propia cognición

Establecer objetivos y recursos apropiados, determinar si se está siguiendo un proceso apropiado para alcanzar dichos objetivos y ser capaz de adaptarlo adecuadamente según las necesidades que se vayan presentando son capacidades que hacen referencia al segundo componente de la metacognición.

Esta segunda dimensión está vinculada al control de la actividad cognitiva, al aspecto procedimental del conocimiento, vale decir, al saber cómo. Este componente, según Martí (1995, p. 11), “permite a la persona encadenar acciones eficaces que le ayuden a realizar con éxito su tarea”, pues comprende los procesos reguladores que se emplean cuando se resuelve algún problema o cuando se adquiere un determinado aprendizaje.

Tres procesos esenciales pueden darse como parte de esta autorregulación: la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados. En el primero (antes de la tarea), se fijan las metas y los recursos a utilizar; en el segundo (durante la tarea), se supervisa la ejecución; y, en el tercero (después de la tarea), se evalúan los logros alcanzados. De esta manera, la autorregulación permite identificar las insuficiencias cognitivas que pueden surgir en una situación de aprendizaje.

2.2.5. Metacomprensión lectora

Durante el proceso de comprensión lectora, se activan operaciones mentales que permiten vincular el conocimiento nuevo con el ya adquirido. Al respecto, Burón (citado en Velandia, 2010) sostiene que un estudiante ha comprendido una idea que ha leído si sabe realizar algunas de las siguientes acciones: (i) la parafrasea, (ii) busca ejemplos que la ilustren, (iii) reconoce argumentos contrarios, (iv) la reconoce aunque

haya sido expresada de otra manera, (v) establece relaciones entre esta y otras ideas, (vi) la usa de formas distintas, (vii) formula deducciones personales.

Todas las acciones mencionadas en el párrafo anterior son de carácter cognitivo. Si bien estas facilitan el proceso de comprensión, un buen lector será aquel que, además, sea consciente de este proceso y sea capaz de controlarlo. En ese sentido, para ser un lector competente, se requieren dos tipos de habilidades: cognitivas y metacognitivas. Velandia (2010) precisa mejor esta idea: “Desde la cognición se puede determinar y extraer el significado de un texto, pero tan solo desde la metacognición se puede evaluar si este significado es coherente al proceso comprensivo” (p. 57). En este contexto, resulta importante abordar la metacomprensión.

Para Wong (2011), “la metacomprensión es la denominación que recibe la metacognición cuando se trata de la comprensión de lectura” (p. 72). Según Quass, Lillo, Rebolledo y Romo (2004), este término fue acuñado por Flavell. Con él este se refería a la reflexión que realiza un individuo sobre su rol como lector; es decir, el conocimiento que posee sobre la comprensión lectora, la manera en que logra la comprensión y la evaluación de su proceso. Como todo proceso metacognitivo, la metacomprensión lectora está conformado por dos componentes: el conocimiento y la gestión de los procesos cognitivos implicados en la lectura.

El primero hace referencia al conocimiento de los procesos cognitivos asociados con la lectura. Giasson (citado en Alvarado, 2003) propone una subdivisión de este

componente. En primer lugar, se encuentran los conocimientos sobre la persona. Se refiere a lo que sabe el lector “sobre sus recursos, sus límites cognitivos, sus intereses y su motivación” (p. 9). No obstante, cabe señalar que la percepción que un lector tiene de sí mismo es el resultado de las exigencias de los padres, de las actitudes de los compañeros y de su desempeño escolar, lo cual en muchos casos puede conducir a una percepción sobreestimada o subestimada. En segundo lugar, se encuentran los conocimientos sobre la tarea. Se refiere a lo que sabe el lector sobre las exigencias que demanda la tarea y a su conocimiento sobre cuál es la mejor manera de aprender lo que va a leer tomando en cuenta la organización y la naturaleza del texto. En tercer lugar, se encuentran los conocimientos sobre las estrategias. Se refiere a lo que sabe el lector en cuanto a las estrategias que son eficaces para desarrollar la tarea. Como puede deducirse, el desarrollo de este componente de la metacompreensión permite que el lector sea consciente de su capacidad para comprender.

El segundo componente de la metacompreensión es la regulación cognitiva. Se trata de la autorregulación y autogestión de los procesos involucrados en la lectura. En esta dimensión, se deben ejecutar mecanismos de control que guíen la comprensión y corroboren si se está realizando de forma adecuada. Al respecto, Brown (citado en Alvarado, 2003) señala que el proceso de regulación de la comprensión se caracteriza por cuatro aspectos: saber cuándo comprendemos y cuándo no, saber qué es aquello que comprendemos y qué no, saber qué necesitamos para comprender y saber que podemos actuar cuando no comprendemos. Por su parte, Giasson (también citado en Alvarado, 2003), considera que la autorregulación se realiza en dos momentos. El

primero corresponde a la experiencia metacognitiva. En esta fase, se toma conciencia sobre cómo se lleva a cabo el proceso. El segundo momento corresponde a la utilización de las estrategias de lectura. En esta fase, se ejecutan las acciones concretas que el lector emprende para planificar su lectura o incluso para ajustarla cuando ha detectado una pérdida de comprensión. Con esta división, queda claro que emplear estrategias por sí solas no es una actividad metacognitiva. Para alcanzar este nivel dicha utilización debe ser el resultado de un análisis metacognitivo. Precisamente, la diferencia entre un buen y un mal lector es que el primero usa las estrategias motivado por una intención específica: alcanzar la comprensión del texto.

Un aporte adicional sobre este componente de la metacompreensión es el de Irrazabal (2007), quien señala que se caracteriza por “movimientos oculares, protocolos de pensamiento en voz alta, señales que indican confusión durante la lectura, detección de errores en el texto, detección de inconsistencias entre el conocimiento previo y el contenido del texto, la relectura de partes del texto y los juicios explícitos de dificultad de la comprensión” (p. 48).

Aunque puede inferirse, se debe acotar que, para efectuar con éxito la autorregulación de la comprensión, es imprescindible un lector activo y comprometido con lo que va a realizar. A su vez, debe ser flexible, de modo que pueda modificar sus estrategias durante la actividad cognitiva en caso lo requiera. Si el estudiante desarrolla este componente de la metacompreensión, será capaz de adoptar los comportamientos más eficaces para comprender.

En síntesis, para que el estudiante sea un lector competente, debe manejar los aspectos que comprenden los dos componentes antes descritos. Así lo deja entrever Pressley (citado en Velandia, 2010), cuando señala que los buenos lectores se caracterizan básicamente por tres rasgos: son conscientes de lo que leen, saben las razones por las cuales leen y cuentan con planes alternativos para resolver los inconvenientes que puedan presentarse mientras leen. En ese sentido, los lectores eficientes serán solo aquellos que tienen desarrolladas todas las habilidades de metacomprensión lectora. De ahí la importancia de que la metacomprensión sea una capacidad que debe desarrollarse en los estudiantes.

Por otra parte, según Ríos (citado en Velandia, 2010), en la metacomprensión lectora se realizan tres procesos. El primero es la planificación, el cual ocurre antes de la lectura. En esta fase, el lector fija un plan de acción tomando en cuenta sus conocimientos previos y los objetivos de lectura que se ha propuesto. El segundo proceso es la supervisión del plan de acción, el cual se produce durante la lectura. En esta etapa, el sujeto reconoce cuándo está comprendiendo y cuándo no; en este último caso, detecta las dificultades que no se lo permiten, establece posibles causas de ello y emplea estrategias para superarlas. El tercer proceso es la evaluación del plan de acción, el cual se ejecuta después de la lectura. En esta fase, el lector examina los resultados, es decir, determina cuánto ha comprendido y evalúa la eficacia de las estrategias utilizadas en función de qué tanto le ayudaron a comprender.

2.2.6. Estrategias de metacomprensión

Las personas cuando aprenden inevitablemente utilizan estrategias. Una estrategia puede definirse como un plan de acción para conseguir un objetivo. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2002), “una estrategia es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse” (p. 10).

Meza y Lazarte (2007, p. 158) definen las estrategias metacomprensivas como

las acciones y procedimientos que permiten (...) controlar el proceso de comprensión. Aluden a aspectos como la velocidad con que se lee, el nivel de esfuerzo que se despliega, el grado de atención que se presta, la profundidad del procesamiento que se hace, las acciones remediales que se aplican ante fallas en la captación e integración de la información.

Precisamente, por su capacidad de monitorear el proceso de lectura, las estrategias metacomprensivas garantizan una comprensión eficaz y profunda. Al respecto, Rodríguez (citado en Velandia, 2010) sostiene que la diferencia principal entre un buen y mal lector radica en que el primero emplea estrategias metacognitivas. Entre estas, el autor menciona las siguientes (p. 57):

- Saber qué hacer cuando aparece una palabra desconocida
- Saber qué leer y cómo leer

- Saber por qué puede ser útil examinar superficialmente el texto
- Ser consciente de que releer puede facilitar la comprensión
- Comprender cómo las características de un párrafo impiden o facilitan la comprensión
- Predecir lo que va a suceder en el texto
- Tomar notas
- Subrayar

Pero como ya se mencionó en líneas anteriores, es necesario que haya una intencionalidad de parte de quien las emplea, que el lector sea consciente de por qué las usa. Tal como lo afirma Giasson (citado en Velandia, 2010), las estrategias no pueden ser automatizadas, pues el lector las adopta y adapta de acuerdo a las necesidades de cada texto y de cada contexto.

Se reconocen seis tipos de estrategias de metacompreensión lectora, clasificación propuesta por Maribeth Schmitt en 1990 (citado en Wong, 2011). A continuación, se explican cada una de ellas:

a) Estrategias de predicción y verificación (PV)

Por un lado, las estrategias de predicción son aquellas en las que el lector se anticipa sobre el contenido que cree va a encontrar en el texto. Sirven para crear un contexto de referencia sobre lo que se está a punto de leer. Es una idea que se construye apelando a los conocimientos previos, los cuales se vinculan con el

contenido del texto o con la organización del mismo. En ese sentido, la predicción se puede realizar, por ejemplo, a partir del título o subtítulos. Por otro lado, conforme va leyendo, el lector puede ir corroborando sus predicciones, notar que estas fueron erróneas o, incluso, no encontrar lo que pensaba hallar. En estos casos, nos referimos a las estrategias de verificación. En ambos casos, se tratan de estrategias que promueven la comprensión activa, puesto que generar y verificar predicciones optimiza la naturaleza constructiva del proceso de lectura.

b) Revisión “a vuelo de pájaro” (RVP)

También llamada lectura panorámica. Es una estrategia utilizada para identificar información específica de acuerdo a nuestros propósitos de lectura. Consiste en una lectura rápida. Favorece la comprensión, ya que activa los conocimientos previos, así como también provee de información para realizar predicciones. Esta estrategia permite identificar la dificultad o facilidad que presenta el texto respecto de su lectura, compararlo o asociarlo con temas semejantes leídos anteriormente, conocer cuáles serán los párrafos que deberán leerse con detenimiento, así como reconocer aquellos que pueden ser de mayor interés para el lector.

c) Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)

Esta estrategia constituye el punto de partida para iniciar la actividad autorreguladora de la comprensión, pues, luego de definir los objetivos por los cuales se va a leer, se pueden determinar las acciones que se llevarán a cabo

desde ese momento hasta el final, es decir, antes, durante y después de todo el proceso de lectura. De esta manera, el propósito de la lectura determina la forma como el lector se dirigirá al texto, regula su lectura y evalúa todo el proceso.

d) Autopreguntas (AP)

Las autopreguntas son una estrategia para controlar y consolidar la comprensión lectora. Consiste en que el lector cuestione su nivel de comprensión a partir de preguntas sobre el contenido del texto que hayan sido formuladas por sí mismo. Se pueden plantear y responder durante y al final de la lectura. Esta es otra estrategia que también estimula la comprensión activa, ya que los estudiantes activan sus conocimientos previos e incrementan su interés por lo que están leyendo.

Un lector cuya meta es lograr un nivel de comprensión elevado suele formularse autopreguntas que trasciendan la dimensión literal, de modo que pueda alcanzar niveles superiores del pensamiento. En ese sentido, la estrategia de autopreguntas no solo es útil para recordar lo leído, sino también para desarrollar niveles de comprensión más profundos.

e) Uso de conocimientos previos (UCP)

Esta estrategia guarda relación directa con los esquemas mentales que conforman el conocimiento de todo lector. Este puede atribuirle significados a los textos, porque dispone de un conjunto de ideas previas que se lo permiten.

Sin estas ideas preconcebidas, no tendría los recursos para poder interpretar lo que lee. Por eso, es importante activar y usar los conocimientos previos durante la lectura. Determinar qué ideas poseemos sobre el tema, o qué conceptos o términos específicos se deben saber para comprender el texto revela la actitud estratégica de un lector competente o que está en proceso de serlo. Cabe señalar que el uso de los conocimientos previos es una estrategia transversal a todo el proceso de comprensión, es decir, se aplica antes, durante y después de la lectura.

f) Resumen y aplicación de estrategias de lectura definidas (RAE)

Estas estrategias tienen como objetivo supervisar y controlar el proceso de comprensión. Implican la realización de procedimientos específicos y detallados, por ejemplo, resumir el contenido en diversos puntos del texto que se está leyendo. Entre otras estrategias se pueden mencionar la relectura o continuar leyendo en el caso de que la comprensión se pierda.

2.2.7. Niveles de uso de las estrategias de metacompreensión lectora

Según la cantidad de estrategias de metacompreensión que se usan, los niveles que un lector estratégico puede alcanzar son tres: bajo, medio o alto. Esta ponderación fue propuesta por Maribeth Schmitt en 1990 cuando publicó el cuestionario que elaboró para precisamente medir el empleo de las estrategias metacompreensivas. En la versión original de este instrumento, se inquiera por el uso de 25 estrategias, pertenecientes a

los 6 tipos propuestos en su clasificación. De acuerdo a ello, se determinan los niveles de la siguiente manera: aquel lector que utiliza solo hasta 12 estrategias se encuentra en un nivel bajo; el que utiliza de 13 a 18 estrategias se ubica en un nivel medio; finalmente, el que utiliza de 19 a 25 estrategias se posiciona en el nivel alto.

Consideramos pertinente concluir este capítulo enfatizando lo que señala Burón (citado en Velandia, 2010), respecto a la importancia del desarrollo de la metacompreensión: “[permite] reelaborar la información en niveles progresivamente más complejos, interpretándose y realizando nuevas inferencias a partir de los conocimientos previos” (p. 45). Por el contrario, cuando este proceso de supervisión no existe, es probable que no se efectúe ninguna comprensión. Por eso, si no se desarrolla la metacompreensión, no se pueden alcanzar de forma sólida los niveles de comprensión lectora, tal como lo sostiene Burón (citado en Velandia, 2010):

“Si los alumnos no saben leer para comprender corren el peligro de dedicar mucho tiempo para aprender poco y de desarrollar más la memoria mecánica que la inteligencia, reteniendo muchos datos que no entienden y pensando poco sobre lo que significan” (p. 54).

Capítulo III

Metodología

3.1. Tipo de estudio

Esta investigación presenta un enfoque cuantitativo, porque mide dos variables en un contexto determinado y expresa los datos recogidos a través de números. En cuanto al alcance, es una investigación de tipo descriptiva, ya que especifica las características de un fenómeno producto de un análisis.

El diseño es no experimental en tanto las variables no son manipuladas. En otras palabras, se estudian situaciones ya existentes. Asimismo, presenta un diseño transeccional o transversal, pues los datos se han recolectado en un solo momento. Nuestro objetivo es describir las dos variables y analizar su relación en ese momento.

3.2. Población y muestra

La población está compuesta por los estudiantes que cursaron el primer ciclo de estudios de pregrado en una universidad privada de Lima. El tipo de muestreo fue no probabilístico. Se utilizaron casos disponibles a los cuales se tuvo acceso. Los criterios para la selección de la muestra fueron tres: ser alumnos del primer ciclo, haber ingresado en el 2018 y estudiar en el turno mañana.

La muestra definitiva estuvo conformada por 170 estudiantes de primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima, matriculados en el semestre 2018-1. En cuanto al género, 75 son mujeres (44.1%) y 95 (55.9%) son varones. Respecto del colegio de procedencia, 108 (63.5%) provienen de un colegio particular, mientras que 62 (36.5%) provienen de un colegio estatal.

3.3. Variables de estudio

En este proyecto de investigación, se han definido dos variables: comprensión lectora y estrategias de metacompreensión.

3.3.1. Definición conceptual

- a) **Estrategias de metacompreensión:** son todas “las acciones y procedimientos que permiten (...) controlar el proceso de comprensión” (Meza y Lazarte, 2007, p. 158).
- b) **Comprensión lectora:** es un proceso que necesita, principalmente, de la interacción de dos elementos: un lector y un texto. Durante esta interacción, se construyen dos representaciones mentales en la memoria de trabajo: una representación textual y una representación situacional (Van Dijk y Kintsch, 1983).

3.3.2. Definición operacional

Variables	Definición operacional	Dimensión	Indicador ¹
Estrategias de metacomprensión	Es el conjunto de mecanismos que favorecen la comprensión y de los que el lector es consciente, por cuanto las utiliza antes, durante y después del proceso de lectura.	Estrategias de verificación y predicción	<p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Predecir lo que se abordará en el texto ● Tener en cuenta el título, los subtítulos y las figuras para predecir el contenido del material de lectura <p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Evaluar si las predicciones son correctas o no ● Hacer una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en las siguientes páginas del texto ● Tratar de ver si las predicciones están siendo correctas o no <p>Después de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pensar sobre qué hizo acertar o no en las predicciones acerca del contenido del texto
		Revisión a vuelo de pájaro	<ul style="list-style-type: none"> ● Mirar las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darse una idea sobre el contenido del texto ● Leer el título para hacerse una idea del contenido del texto ● Recordar si este material ya se ha leído anteriormente

¹ Los indicadores correspondientes a la variable “estrategias de metacomprensión” han sido tomados del Inventario de Estrategias de Metacomprensión Lectora (Schmitt, 1990). Respecto a los indicadores de la variable “comprensión lectora”, estos han sido definidos considerando las bases teóricas que se han presentado en el capítulo 2 de este trabajo de investigación.

		<p>Establecimiento de propósitos y objetivos</p>	<p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Determinar por qué se va a realizar esta lectura <p>Después de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pensar si se logró el propósito respecto de la lectura del texto
		<p>Autopreguntas</p>	<p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Formular preguntas que se gustaría responder a medida que se lee el texto <p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Probar si se puede responder algunas de las preguntas que se hizo al empezar la lectura ● Tratar de responder las preguntas que uno mismo(a) se hace
		<p>Uso de conocimientos previos</p>	<p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pensar acerca de lo que ya se sabe con respecto a las figuras de este material de lectura ● Pensar en cuáles serán las ideas principales del texto ● Imaginar cómo serán abordados los temas en el texto <p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Seguir pensando en las ideas del texto que ya se conocen para que sirvan de ayuda en las predicciones acerca de lo que se seguirá tratando en él <p>Después de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pensar en aquellas ideas del texto que ya se conocían antes de empezar a leerlo ● Hacer una lista de las ideas que se comprendieron mejor

		Resumen y aplicación de estrategias de lectura definidas	<p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Evaluar si se está captando el sentido del texto probando si se puede repetir en nuestras propias palabras lo leído en él hasta este momento ● Leer el material rápidamente de manera que se pueda averiguar todo su contenido <p>Después de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Repetir los principales puntos de lo expuesto para evaluar si se comprendió
Comprensión lectora	Es la capacidad de los estudiantes de entender lo que leen, desde el significado de las palabras hasta la comprensión global de textos de diferentes niveles de complejidad.	Comprensión lectora	<p>Nivel literal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar razones explícitas de ciertos sucesos o acciones <p>Nivel inferencial</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inferir ideas principales, no incluidas de manera explícita 2. Inferir relaciones de causa efecto, formulando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar <p>Nivel crítico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar juicios de realidad o fantasía: según la experiencia del lector 2. Elaborar juicios de adecuación y validez : compararlo con lo que está escrito con otras fuentes de información 3. Elaborar juicios de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para recabar los datos, se utilizó la técnica de la encuesta. En el caso de los instrumentos, para medir la variable “estrategias de metacompreñión”, se empleó un cuestionario (Inventario de Estrategias de Metacompreñión Lectora) y para la variable “compreñión lectora” se aplicó una prueba de compreñión lectora.

3.4.1. Inventario de Estrategias de Metacompreñión Lectora (IEML)

Este cuestionario fue elaborado por Schmitt (citado en Wong, 2011) con el fin de medir el uso de las estrategias de metacompreñión antes, durante y después de la lectura. La versión original, escrita en inglés, consta de 25 ítems. Para las respuestas se utilizó el formato de opción múltiple. Se presentan cuatro enunciados, de los cuales solo uno expresa la estrategia metacognitiva apropiada para el momento de la lectura sobre el cual se pregunta. El resto de alternativas corresponden a estrategias que no son apropiadas para la compreñión de lectura.

En el 2007, el cuestionario fue traducido al castellano por Meza y Lazarte (2007). Posteriormente, esta versión ha sido adaptada y validada por otros autores. Una de ellos ha sido Carvallo (2016). Ella realizó un análisis psicométrico del inventario. Con respecto a la estimación de la confiabilidad, el puntaje obtenido alcanzó un nivel satisfactorio, con una puntuación alfa de Cronbach de .67.

Por otro lado, para determinar la validez del instrumento, Carvallo (2016) evaluó el índice de discriminación y el nivel de dificultad de cada ítem. En primer lugar, obtuvo que el nivel global de discriminación del inventario fue de .28, es decir, de calidad regular. Decidió eliminar los ítems 13 y 20 que aparecían en la versión original, pues el nivel de discriminación que alcanzaron fue pobre y pésimo, respectivamente. Por eso, la versión final de esta adaptación del instrumento está conformada por 23 ítems. En cuanto al resto de ítems, siete de ellos obtuvieron un índice de discriminación excelente; otros seis, bueno; nueve, regular; y solo uno reportó un nivel de discriminación pobre. No obstante, este fue revisado por un lingüista, quien recomendó no eliminarlo. En segundo lugar, respecto al nivel de dificultad, los siguientes resultados fueron los siguientes: 0% de ítems difíciles (los únicos que inicialmente presentaban esta categoría fueron el 13 y 20, pero por el análisis anterior ya se había decidido eliminarlos), 56.52% de ítems medianamente difíciles, 26.08% de ítems medianamente fáciles y 17.39% de ítems fáciles.

El presente trabajo de investigación ha empleado la versión propuesta por esta investigadora. Cabe reiterar que el cuestionario contiene 23 preguntas, las cuales son politómicas cerradas de nivel cualitativo y de escala nominal.

3.4.2. Prueba de comprensión lectora

Para medir la segunda variable, se diseñó una prueba de comprensión lectora, la cual estuvo conformada por 3 textos, cada uno con mayor grado de dificultad. Para cada texto, se propusieron 6 preguntas, las cuales estuvieron distribuidas de la siguiente manera: 2 de nivel literal, 2 de nivel inferencial y 2 de nivel crítico. De esta manera, en total, se plantearon 18 preguntas de nivel cualitativo, de las cuales 12 fueron politómicas cerradas (de escala nominal) y 6 abiertas.

Para determinar la validez de este instrumento, se optó por la técnica del juicio de expertos. Por lo tanto, se solicitó la opinión de profesionales con conocimiento y experiencia en el tema de comprensión lectora. Los jueces fueron tres expertos conocedores de la temática por su formación académica (lingüistas y educadores) y su experiencia laboral (docentes universitarios de cursos de Lenguaje y Redacción).

Se definieron tres criterios de validación: claridad de los enunciados, coherencia y pertinencia. El primero se estableció para evaluar la claridad con la que habían sido formuladas las preguntas y sus respectivas alternativas de respuesta. De este modo, se pudo corroborar, a través de una lista de cotejo y una casilla de observaciones, si los ítems eran comprensibles. El segundo criterio se estableció para evaluar la coherencia de la prueba de comprensión lectora. En ese sentido, se plantearon cinco preguntas para determinar si el instrumento respondía a los objetivos del trabajo de investigación. El tercer criterio se estableció para evaluar la pertinencia de las preguntas propuestas

para cada texto. De esta manera, se pudo verificar, por medio de una lista de cotejo y una casilla de observaciones, si eran relevantes para la variable que buscaba evaluar este instrumento (comprensión lectora).

El comité de expertos analizó la prueba de comprensión lectora de forma individual y sin contacto entre ellos. Para dar conformidad de la validez del instrumento, todos firmaron una constancia de validación por juicio de expertos, la cuales se pueden observar en los anexos de este trabajo de investigación.

Cabe señalar que las observaciones y recomendaciones que brindaron los jueces fueron levantadas por quienes suscribimos este informe a fin de lograr una mejor definición de la variable que se buscaba medir con este instrumento.

3.5. Procedimiento

Para recoger y analizar los datos, se realizaron las siguientes actividades:

- Se elaboraron ambos instrumentos a través de la herramienta virtual “formularios *online* de Google”.
- Se solicitaron los permisos respectivos a la coordinación académica de la universidad participante del estudio para la recopilación de datos.
- Se aplicaron ambos instrumentos en días distintos, de forma colectiva y con una duración de 60 minutos cada uno. Primero, se aplicó el cuestionario de estrategias de metacomprensión y, en un día posterior, los participantes rindieron

la prueba de comprensión lectora. En ambos casos, la resolución la hicieron bajo la supervisión de una de las investigadoras.

- Se accedió a la base de datos que provee el formulario *online* de Google. Este registró automáticamente los datos que, luego, fueron tabulados y procesados mediante el programa Excel para su análisis.
- Se realizaron gráficas y tablas en el programa antes mencionado para una mejor comprensión de los resultados.
- Se analizaron los resultados y se discutieron sobre la base de los objetivos específicos de la investigación.

Capítulo IV

Presentación y discusión de los resultados

En este capítulo, se presentan los datos recabados para medir cada variable, así como la interpretación correspondiente.

4.1. Presentación y discusión de los resultados de la primera variable: estrategias de metacompreensión

Para analizar el nivel de uso de las estrategias de metacompreensión lectora, se ha considerado las puntuaciones del Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora (IEM), los cuales se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1

Niveles de uso de las estrategias de metacompreensión lectora

Puntuación	Nivel de metacompreensión
Menor a 13	Nivel bajo
Entre 13 a 18	Nivel medio
Mayor a 18	Nivel alto

Nota: Recuperado de “Niveles de estrategias metacompreensión lectora (Puntuación global)”, por Wong (2011, p. 97).

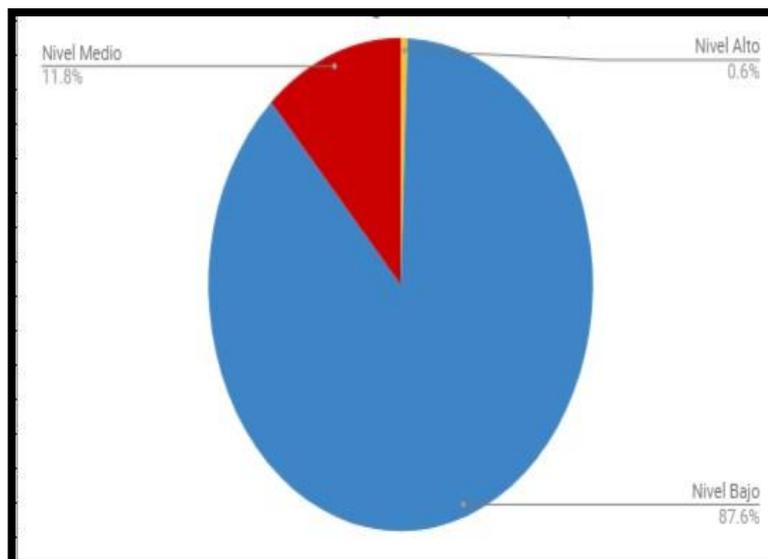


Figura 1. Niveles de uso de las estrategias de metacomprensión lectora

De acuerdo con la figura 1, se puede notar que el 87,6% de estudiantes alcanzó un nivel bajo en el uso de estrategias de metacomprensión, mientras que un 11,8% alcanzó un nivel medio de uso de estrategias de metacomprensión. Finalmente, solo un 0.6% alcanzó un nivel alto.

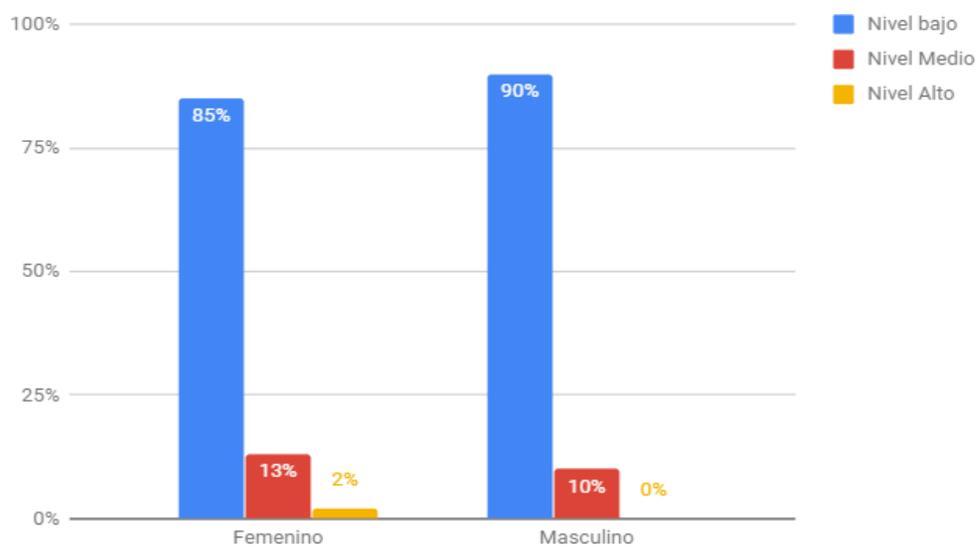


Figura 2. Niveles de uso de las estrategias de metacomprensión lectora de acuerdo al género

Como se observa en la figura 2, la mayoría de los estudiantes del género masculino (90%) alcanzó un nivel bajo en el uso de las estrategias de metacompreñión lectora, al igual que la mayoría de estudiantes del género femenino (85%) en este mismo nivel. Con respecto al nivel medio de uso de las estrategias metacompreñivas, se observa una ligera ventaja del género femenino (13%) respecto del género masculino (10%). Finalmente, solo las mujeres (2%) demostraron un nivel alto en el uso de las estrategias de metacompreñión.

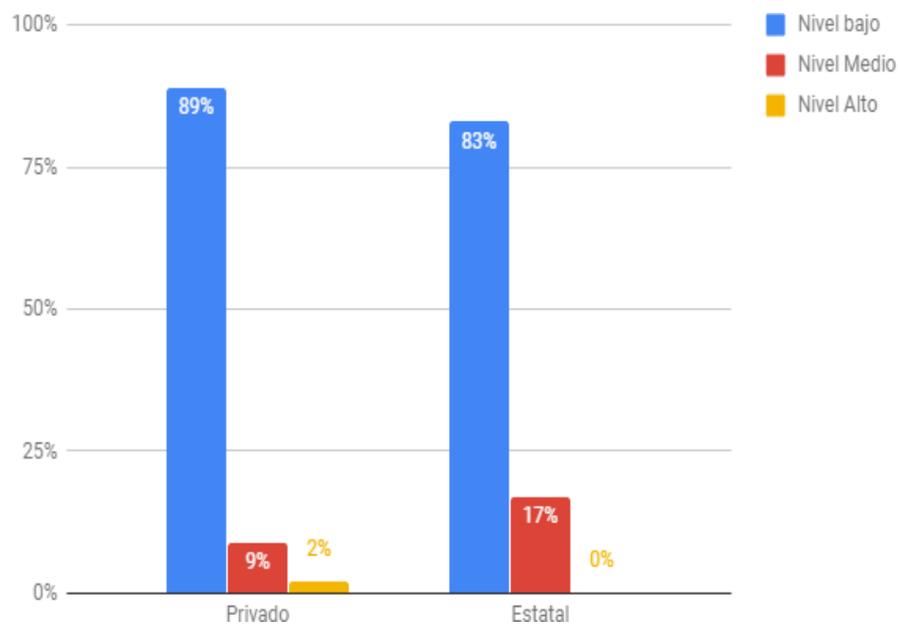


Figura 3. Niveles de uso de las estrategias de metacompreñión lectora de acuerdo al coledio de procedencia

En la figura 3, se puede notar que la mayoría de los alumnos de ambos colegios alcanzó un nivel bajo en el uso de las estrategias de metacompreñión lectora: 89% los de colegios privados y 83% los de colegios estatales. En relación al nivel medio de uso de estrategias metacompreñivas, la diferencia es mayor: el 17% de estudiantes que procede de un colegio estatal alcanzó este nivel frente a un 9% de estudiantes de colegios privados. Por otro lado, cabe resaltar que únicamente los estudiantes provenientes de colegios privados (2%) evidenciaron un nivel alto en el uso de estrategias de metacompreñión.

Discusión de resultados del uso de las estrategias de metacompreñión lectora

Según lo propuesto por Schmitt (citado en Wong, 2011), un lector estratégico puede alcanzar tres niveles de acuerdo con la cantidad de estrategias de metacompreñión que utiliza, entre estrategias de predicción y verificación, revisión “a vuelo de pájaro”, establecimiento de propósitos y objetivos, autopreguntas, uso de conocimientos previos, resumen y aplicación de estrategias de lectura definidas. De un total de 25 estrategias que ella establece, si el lector emplea de 1 a 12 estrategias, se ubica en un nivel bajo; si usa de 13 a 18 estrategias, se encuentra en un nivel medio; y, si utiliza de 19 a 25, se posiciona en el nivel alto.

Tomando de referencia esta ponderación, se puede evidenciar un nivel bajo en el uso de estrategias metacompreñivas de parte de los alumnos de la muestra, independientemente del género o del colegio de procedencia. Esto significa que la

mayoría no ha logrado desarrollar habilidades de metacompreensión lectora. Siguiendo lo dicho por Ríos (citado en Velandia, 2010), este resultado demuestra que los estudiantes no realizan los tres procesos propios de la metacompreensión lectora: planificación, supervisión y evaluación. Es decir, no establecen, antes de la lectura, un plan de acción basado en sus conocimientos previos y sus objetivos de lectura. Tampoco, son capaces de reconocer, durante la lectura, si están comprendiendo o no, y mucho menos de emplear estrategias ante las dificultades que se les puedan presentar. Por último, no acostumbran, después de la lectura, evaluar cuánto han comprendido y, al no recurrir a estrategias ante inconvenientes que se les pueden presentar mientras leen, no existe posibilidad de que evalúen la efectividad de las mismas. Todo ello, desde luego, podría no estar favoreciendo a que estos estudiantes alcancen un mayor dominio de la lectura.

Por otro lado, estos resultados coinciden con los hallazgos de Carvallo (2016) y Wong (2011). En ambos estudios, se demostró que estudiantes de secundaria y universitarios, respectivamente, alcanzaron un nivel bajo en el uso de estrategias metacompreensivas. Concordamos con las investigadoras cuando afirman que este resultado es producto del incipiente desarrollo de estas estrategias en la educación básica. Esta responsabilidad ya la habían atribuido Echevarría y Gastón (2000) cuando señalaron que las dificultades que presentan los estudiantes universitarios están asociadas con los niveles educativos anteriores, en los cuales no se les ha enseñado a utilizar estrategias para comprender y reflexionar los textos.

Asimismo, compartimos lo sostenido por Ramos (2011), quien indica que algunos profesores no suelen manejar muchas estrategias de lectoescritura, lo cual evidentemente puede influir en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Precisamente, por ello, hemos decidido proponer un plan de capacitación docente sobre la importancia de las estrategias de metacomprensión en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes. Consideramos que esto puede contribuir de alguna manera a revertir los resultados de esta investigación.

Por último, cabe señalar que solo una estudiante de la muestra obtuvo el nivel alto en el manejo de las estrategias de metacomprensión lectora. Este resultado enfatiza el escenario crítico en el que se encuentra la población estudiada respecto del uso de estrategias de metacomprensión lectora.

Confiamos en que estos hallazgos sirvan de motivación para futuros estudios sobre la metacomprensión en la educación superior del Perú y para el surgimiento de iniciativas cuyo fin sea la formación de lectores eficaces que puedan desenvolverse con éxito en la vida universitaria.

4.2. Presentación y discusión de los resultados de la segunda variable: comprensión lectora

a) Nivel literal

En el texto I, se plantearon dos preguntas de este nivel. En la pregunta 1, de los 170 estudiantes encuestados, 98 marcaron la respuesta correcta. En la pregunta 2, solo 46 acertaron. En el texto II, se plantearon dos preguntas de este nivel. En la pregunta 7, de los 170 estudiantes encuestados, solo 39 marcaron la respuesta correcta. En la pregunta 8, 65 acertaron. En el texto III, se plantearon dos preguntas de este nivel. En la pregunta 13, de los 170 estudiantes encuestados, 82 marcaron la respuesta correcta. En la pregunta 14, 89 acertaron.

Tabla 2

Puntajes y porcentajes de las respuestas a las preguntas de nivel literal

	NIVEL LITERAL					
	Texto I		Texto II		Texto III	
	P1	P2	P7	P8	P13	P14
N.º de encuestados que acertaron	98	46	39	65	82	89
Porcentaje de acierto	57,64 %	27,05 %	22,94 %	38,23 %	48,23 %	52,35 %

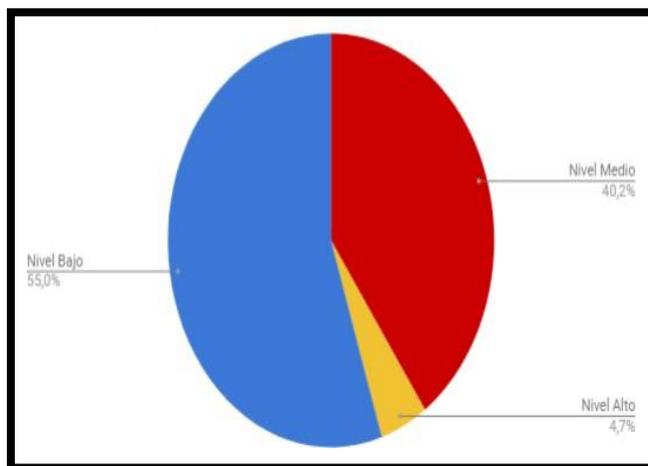


Figura 4. Niveles de comprensión lectora literal

De acuerdo con la figura 4, se puede apreciar que un poco más de la mitad (55%) obtuvo un nivel bajo de comprensión lectora literal. Por otro lado, casi la mitad de estudiantes (40,2%) obtuvieron el nivel medio de comprensión lectora literal, mientras que solo una pequeña proporción (4,7%) alcanzó el nivel alto de comprensión lectora literal.

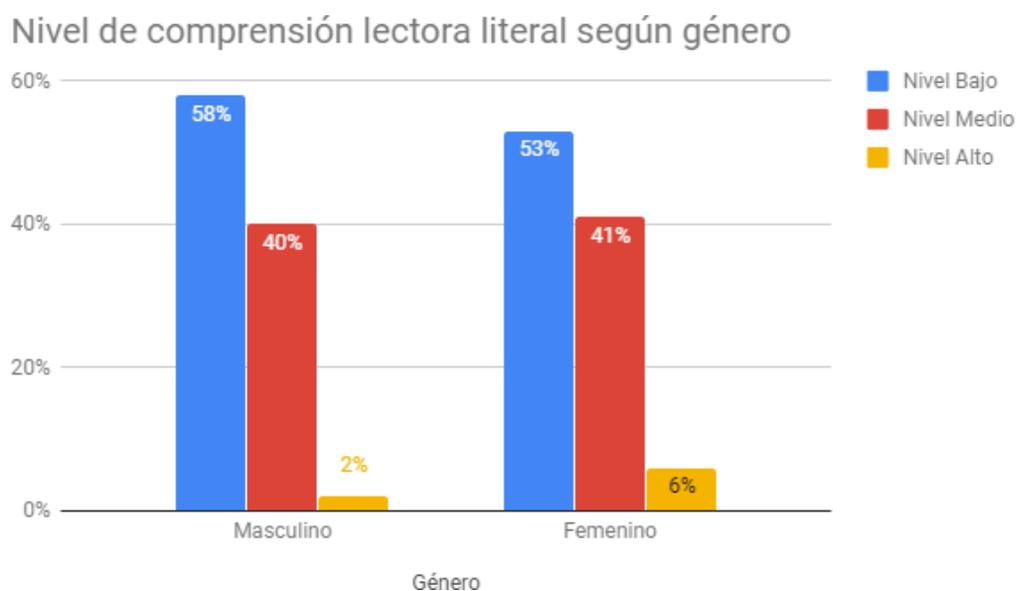


Figura 5. Nivel de comprensión lectora literal según género

Como se muestra en la figura 5, se puede apreciar que un poco más de la mitad de estudiantes de género masculino (58%) y del género femenino (53%) obtuvieron un nivel bajo de comprensión lectora literal. Asimismo, ambos géneros alcanzaron resultados similares en el nivel medio, 40% y 41% respectivamente. Cabe resaltar que una minoría alcanzó el nivel alto de comprensión lectora literal: 2% en el caso del género masculino y 6% en el caso del género femenino.

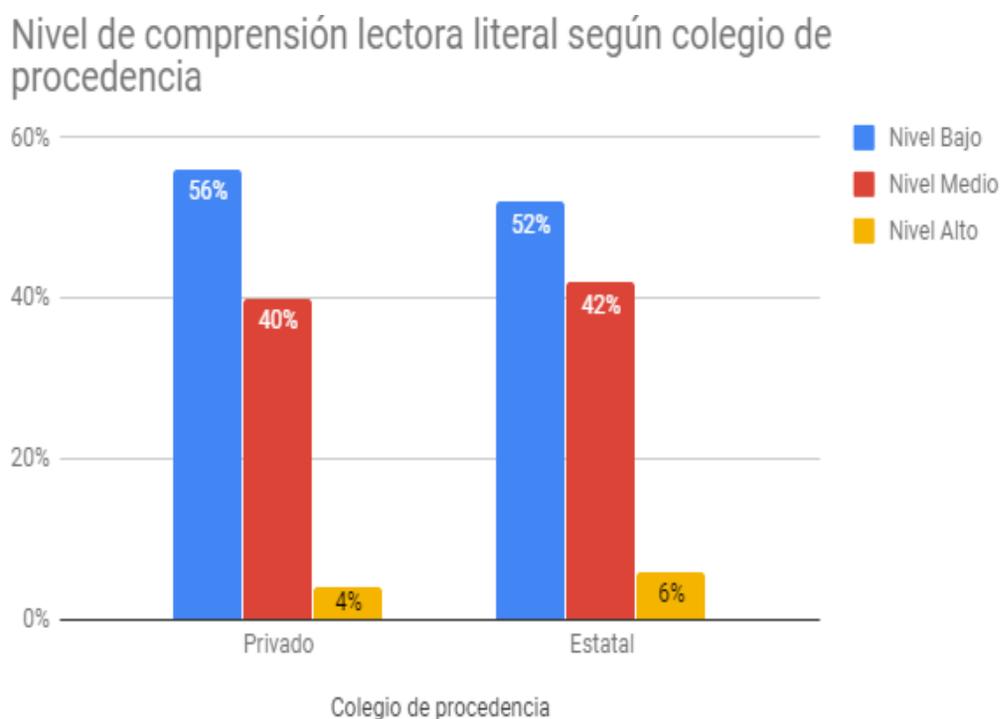


Figura 6. Nivel de comprensión lectora literal según colegio de procedencia

En la figura 6, se puede observar que, de acuerdo al colegio de procedencia, un poco más de la mitad de los estudiantes de colegios privados (56%) obtuvieron un nivel bajo de comprensión lectora literal, de manera similar a los estudiantes que proceden de colegios estatales (52%). Asimismo, alcanzaron porcentajes similares en

el nivel medio de comprensión lectora, 40% y 42% respectivamente; así como en el nivel bajo, 4% y 6% respectivamente.

Discusión de resultados del nivel de comprensión lectora literal

En los resultados obtenidos en el nivel de comprensión lectora literal, se evidencia un nivel bajo de comprensión lectora literal por parte de los alumnos encuestados, indistintamente del género o colegio de procedencia. Si se toma en cuenta lo que se establece en la Taxonomía de Barret (citado en Pérez, 2005) y lo que sostienen Vallés y Vallés (citados en Castillo y Jiménez, 2016), estos estudiantes muestran dificultad para identificar la información que se muestra de forma explícita en el texto, así como para reorganizar la información.

Siguiendo lo dicho por Cerrón y Pineda (2014), probablemente esto resultados respondan al poco uso o desconocimiento de las estrategias de metacompreensión lectora, ya que, como estos investigadores lo han demostrado, existe una relación entre el empleo de estas estrategias y la comprensión lectora. Para ellos un lector que emplea adecuadamente las estrategias metacognitivas logra una comprensión real y significativa del texto.

b) Nivel inferencial

En el texto I, se plantearon dos preguntas de este nivel. En la pregunta 3, de los 170 estudiantes encuestados, 102 marcaron la respuesta correcta. En la pregunta 4, 107 acertaron. En el texto II, se plantearon dos preguntas de este nivel. En la pregunta 9, de los 170 estudiantes encuestados, apenas 17 marcaron la respuesta correcta. En la pregunta 10, solo 36 acertaron. En el texto III, se plantearon dos preguntas de este nivel. En la pregunta 15, de los 170 estudiantes encuestados, 97 marcaron la respuesta correcta. En la pregunta 16, 53 acertaron.

Tabla 3

Puntajes y porcentajes de las respuestas a las preguntas de nivel inferencial

	NIVEL INFERENCIAL					
	Texto I		Texto II		Texto III	
	P3	P4	P9	P10	P15	P16
N.º de encuestados que acertaron	102	107	17	36	97	53
Porcentaje de acierto	60 %	62.94 %	10%	21,18 %	57,06 %	31,18 %

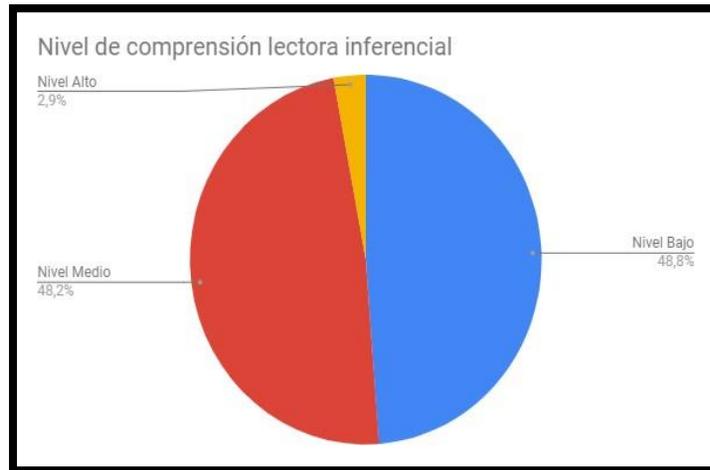


Figura 7. Nivel de comprensión lectora inferencial

De acuerdo con la figura 7, la mayoría de encuestados obtuvo un nivel bajo y medio de comprensión lectora inferencial al ser los porcentajes bastante cercanos: el nivel bajo con 48,8 % y el nivel medio con 48,2 %. Cabe resaltar que solo el 2,9 % de estudiantes obtuvo el nivel alto de comprensión lectora inferencial.

Nivel de comprensión lectora inferencial según género

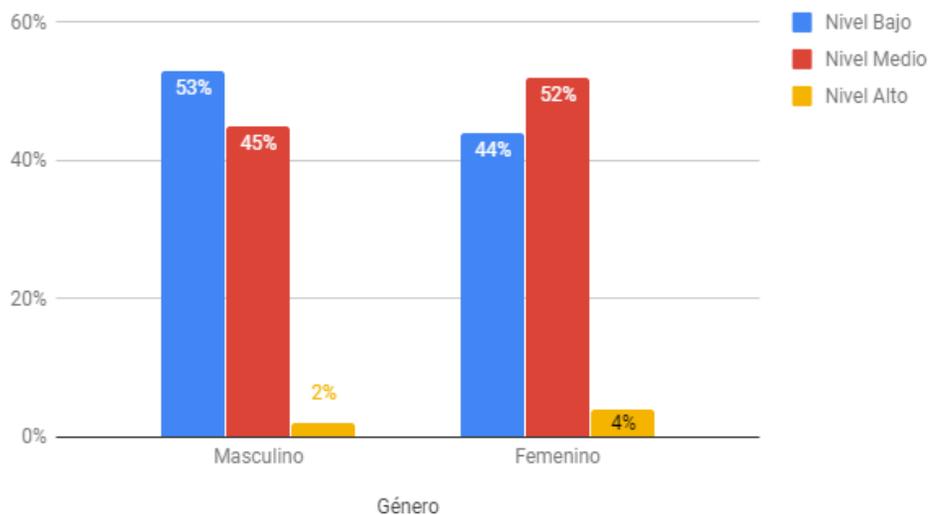


Figura 8. Nivel de comprensión lectora inferencial según género

Como se observa en la figura 8, un poco más de la mitad de estudiantes de ambos géneros alcanzó el nivel bajo de comprensión lectora inferencial, 53% y 52% respectivamente. De manera muy similar, sucede con el nivel medio, 45% en el caso del género masculino y 44% en el género femenino. Por último, solo un pequeño porcentaje alcanzó el nivel alto: los varones obtuvieron 2% y las mujeres, 4%.

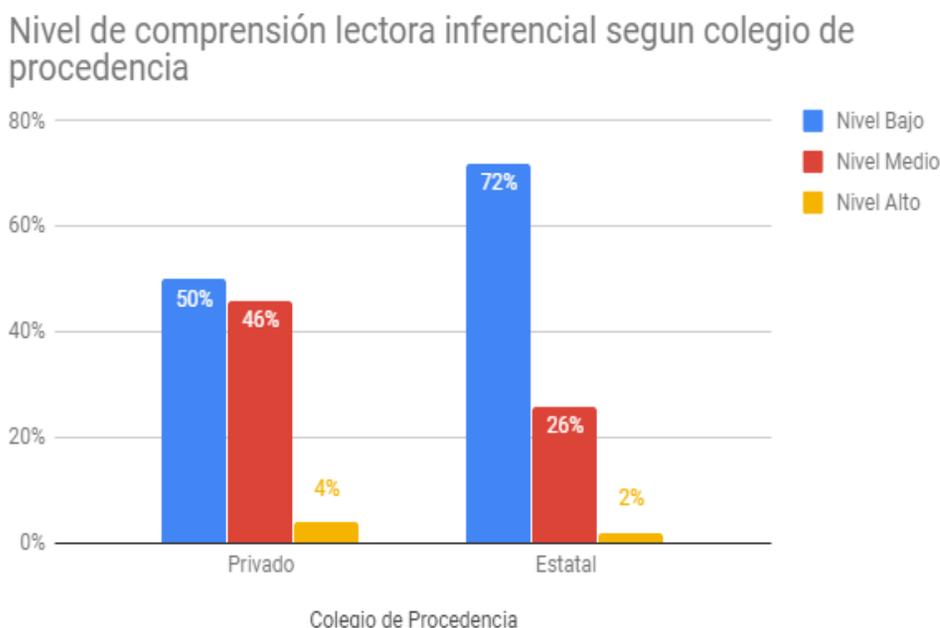


Figura 9. Nivel de comprensión lectora inferencial según colegio de procedencia

En la figura 9, se puede percibir que hay una diferencia significativa en el nivel bajo: los estudiantes procedentes de un colegio privado representan el 50% y los procedentes de un colegio estatal, 72%. Asimismo, se muestra en el nivel medio, 46% y 26% respectivamente. Cabe resaltar que fueron muy pocos los alumnos que alcanzaron un nivel alto de comprensión lectora inferencial: 4% de colegios privados y 2% de colegios estatales.

Discusión de resultados del nivel de comprensión lectora inferencial

Los resultados evidencian que los estudiantes presentan un nivel bajo de comprensión lectora inferencial, independientemente del género. Sin embargo, sí existe una diferencia con respecto al colegio de procedencia. Así, los estudiantes que proceden de colegios estatales obtuvieron un nivel de comprensión lectora inferencial bajo en comparación con los que proceden de colegios privados.

Considerando lo establecido en la Taxonomía de Barret (citado en Pérez, 2005), los participantes de la muestra presentan problemas para deducir e inferir contenido implícito del texto. Esto, en palabras de Vallés y Vallés (citados en Castillo y Jiménez, 2016), evidenciaría una dificultad para vincular lo leído con los conocimientos previos.

Por lo tanto, los resultados reflejan que los estudiantes presentan limitaciones en su capacidad para identificar, analizar e interpretar información, destrezas mínimas para afrontar de forma exitosa la vida universitaria. Este es un problema que ya ha sido identificado por otras investigaciones, como la de Llanos (2013), lo que evidentemente genera preocupación.

c) Nivel crítico

En el texto I, se plantearon dos preguntas de este nivel. En la pregunta 5, de los 170 estudiantes encuestados, apenas 5 respondieron de forma crítica. En la pregunta 6, solo 10 alcanzaron el nivel crítico. En el texto II, se plantearon dos preguntas de este nivel. En la pregunta 11, de los 170 estudiantes encuestados, únicamente 3 respondieron de forma crítica. En la pregunta 12, apenas 4 alcanzaron el nivel crítico. En el texto III, se plantearon dos preguntas de este nivel. En la pregunta 17, de los 170 estudiantes encuestados, 23 respondieron de forma crítica. En la pregunta 18, 27 alcanzaron el nivel crítico.

Tabla 4

Puntajes y porcentajes de las respuestas a las preguntas de nivel crítico

	NIVEL CRÍTICO					
	Texto I		Texto II		Texto III	
	P5	P6	P11	P12	P17	P18
N.º de encuestados que acertaron	5	10	3	4	23	27
Porcentaje de acierto	2,94 %	5,88%	1,76%	2,35%	13,53 %	15,88 %

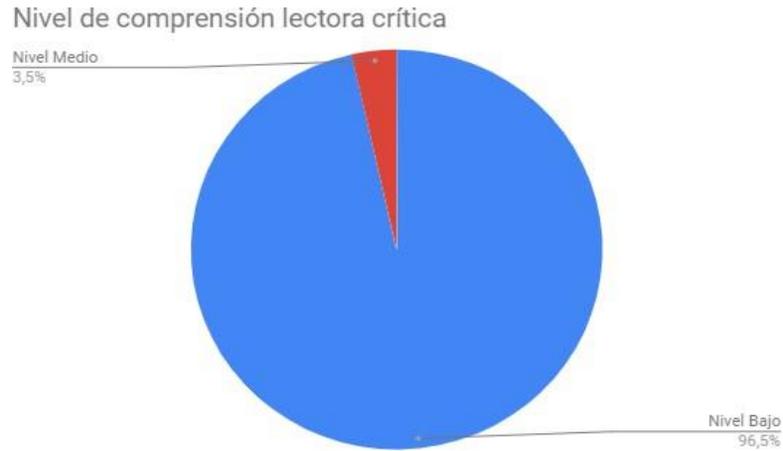


Figura 10. Nivel de comprensión lectora crítica

De acuerdo con la figura 10, se puede observar que casi el total de alumnos (96,5%) alcanzó un nivel bajo de comprensión lectora crítica, mientras que solo una pequeña cantidad de estudiantes (3,5%) obtuvo el nivel medio. Es importante resaltar que ningún participante alcanzó el nivel alto de comprensión lectora crítica.

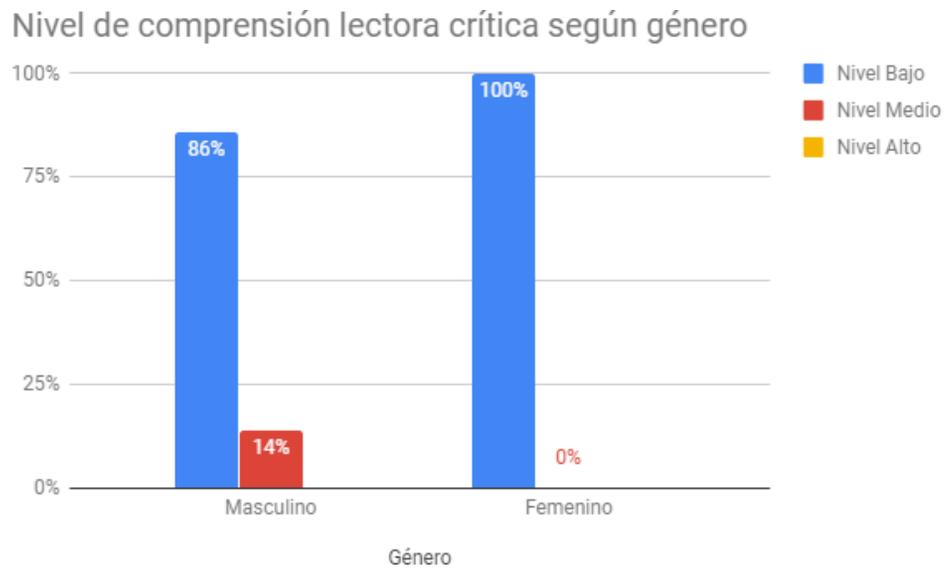


Figura 11. Nivel de comprensión lectora crítica según género

Como se puede observar en la figura 11, la mayoría de estudiantes del género masculino (86%) alcanzó un nivel bajo de comprensión lectora crítica, pero en el caso del género femenino fue la totalidad (100%). Respecto al nivel medio, se puede notar una diferencia: 14% del género masculino y ninguna del género femenino. Cabe resaltar que ningún alumno alcanzó el nivel alto de comprensión lectora crítica.

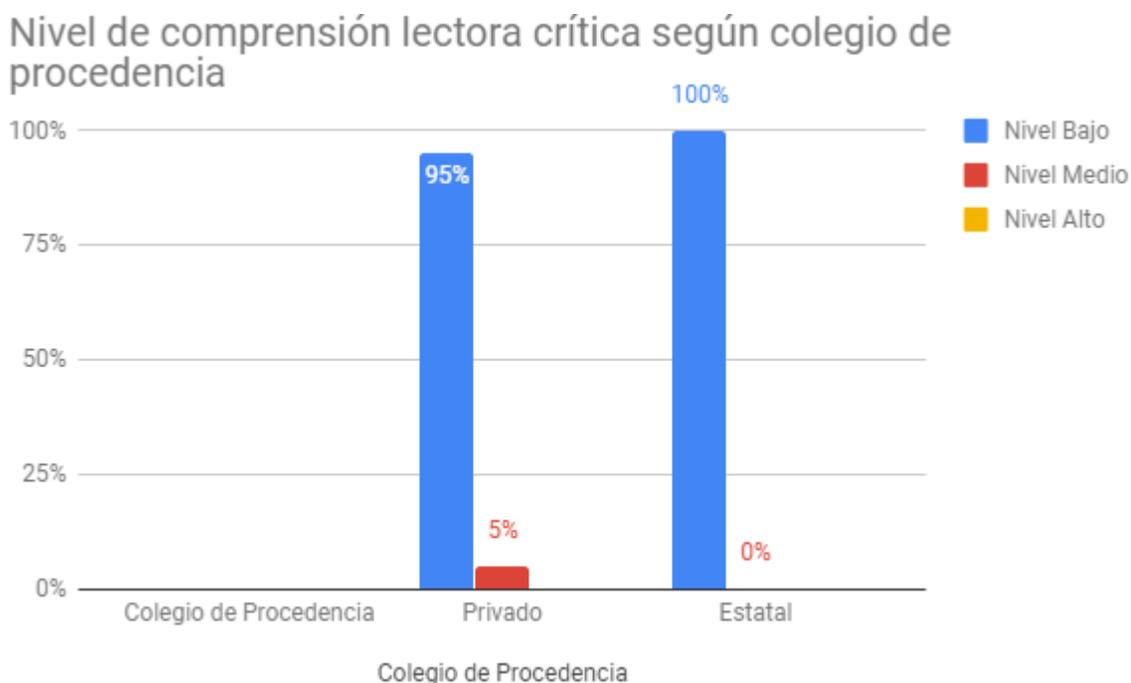


Figura 12. Nivel de comprensión lectora crítica según colegio de procedencia

En la figura 12, se puede observar que los estudiantes procedentes de un colegio privado alcanzaron, en su gran mayoría (95%), un nivel bajo de comprensión lectora crítica, mientras que todos los estudiantes de colegio estatal (100%) se encuentran en el mismo nivel. Asimismo, se percibe una diferencia en el nivel medio: 5% de estudiantes del colegio privado y ninguno del colegio estatal. Por último, ningún estudiante llegó al nivel alto de comprensión lectora crítica.

Discusión de resultados del nivel de comprensión lectora crítica

Para analizar los resultados obtenidos en el nivel de comprensión lectora crítica, se han considerado tres indicadores, los cuales han sido propuestos por Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989). El primer indicador corresponde con el planteamiento de juicios de realidad o fantasía; es decir, los que el estudiante formula según su experiencia con el ámbito que lo rodea o con las lecturas. El segundo se refiere a si proponen juicios de adecuación y validez; es decir, si contrastan el contenido de lo que leen con otras fuentes de información. Por último, se consideran los juicios de rechazo o aceptación, los que dependen del código moral y del sistema de valores que tienen las personas.

De acuerdo a ello, se puede evidenciar un nivel bajo de comprensión lectora crítica en los estudiantes, indistintamente del género o colegio de procedencia. Estos resultados eran de esperarse, pues la mayoría de ellos muestra carencias en el nivel literal, que es el nivel más básico, y también en el nivel inferencial. De esta manera, concuerda con el estudio de Muñoz y Zapata (2018), así como con el de Llanos (2013), al demostrar que la mayoría de estudiantes de primer año solo presenta capacidades básicas para la lectura, las cuales no son suficientes para las exigencias de la vida académica. Por ello, al enfrentarse a textos que plantean preguntas que requieren una opinión, reflexión, o crítica, casi ninguno puede formular un argumento. Solo se observa que algunos emiten juicios de valor, pero estos no son

precisos ni sólidos. La mayoría tiende a parafrasear la pregunta y emitir un juicio de valor, pero sin sustentarlo. En ese sentido, las respuestas que registraron no corresponden con los indicadores que propusieron Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989).

Por lo tanto, se puede apreciar que el único nivel en el cual ningún estudiante alcanzó un nivel alto fue en el de comprensión lectora crítica. Esto probablemente se deba a que la mayoría obtuvo un nivel bajo en el uso de las estrategias de metacompreensión lectora. Al respecto, cabe señalar que existen varios estudios que muestran la correlación significativa entre estas dos variables como el de Carvallo (2016), Torres (2015), y Cerrón y Pineda (2014).

Capítulo V

Propuesta de solución

Luego de evaluar los resultados de esta investigación, hemos considerado pertinente proponer un plan de capacitación para docentes de los cursos correspondientes al área de Redacción. Estas asignaturas tienen como propósito que los estudiantes redacten textos expositivos a partir de un adecuado procesamiento de información, para lo cual es necesario que los estudiantes cuenten con un mejor desempeño en comprensión lectora. Sin embargo, el presente trabajo de investigación demuestra que ellos presentan un nivel básico. En este contexto, es importante que puedan disponer de recursos que permitan potencializar su competencia lectora. Al respecto, tal como lo han demostrado estudios que se han citado en este trabajo, el uso de estrategias de metacompreensión favorece el rendimiento lector. Para lograrlo, es imprescindible la colaboración de los docentes. Por ello, proponemos un plan de capacitación dirigido a estos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.1. Datos generales

5.1.1. Perfil de las autoras

Esta propuesta ha sido diseñada por las autoras de esta investigación: Abigail

Aponte Berdejo, Lesly De la Cruz Huamán y Lucero Herrera Monteza.

- *Abigail Aponte Berdejo*

Licenciada en Psicología organizacional de la UNFV (Universidad Nacional Federico Villarreal) y egresada de la Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa de la UTP (Universidad Tecnológica del Perú). Coordinadora docente del curso de Inglés de la UTP y supervisora del área de Calidad Educativa de ADEX.

- *Lesly De la Cruz Huamán*

Bachiller en Lingüística de la UNMSM, Licenciada en Educación de la UNMSM (Universidad Nacional Mayor de San Marcos) y egresada de la Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa de la UTP (Universidad Tecnológica del Perú). Colaboradora del Diccionario de Peruanismos de la RAE. Docente de cursos de Redacción y Técnicas de Aprendizaje en la UPC y UTP.

- *Lucero Herrera Monteza*

Bachiller en Lingüística de la UNMSM, egresada del Programa de Licenciatura en Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, y egresada de la Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa de la UTP (Universidad Tecnológica del Perú). Colaboradora del Diccionario de Peruanismos de la RAE. Docente de cursos de redacción de la UPC.

5.1.2. Nombre de la propuesta: Estrategias de metacomprensión para una lectura eficaz

5.1.3. Duración: 7 meses

5.2. Diagnóstico

Como ya se ha mostrado en el capítulo anterior, los resultados obtenidos han sido bajos para ambas variables. Con el Inventario de Estrategias de Metacomprensión Lectora, hemos podido identificar que la mayoría de los estudiantes presenta un bajo índice en el uso de estas estrategias de metacomprensión lectora. Con la prueba de comprensión lectora, hemos podido detectar que, también, la mayoría de los estudiantes evidencia un nivel bajo de comprensión lectora literal, un nivel bajo y medio de comprensión lectora inferencial y un nivel bajo de comprensión lectora crítico. Estos hallazgos nos inducen a pensar que el desconocimiento de las estrategias de metacomprensión se vincula con el bajo desempeño lector. En ese sentido, creemos que el empleo de dichas estrategias favorece la comprensión lectora. Precisamente por ello, y ante un panorama como el que se ha diagnosticado en esta investigación, es importante adoptar medidas que les permita a los estudiantes desarrollar la competencia lectora que impactará en su desempeño académico. Para ello se requiere de la colaboración de uno de los actores clave del proceso de aprendizaje: el maestro. Por ello, nuestra propuesta consiste en un plan de capacitación docente que busca desarrollar sus habilidades en estrategias de metacomprensión lectora para que, con ello, puedan facilitar el desarrollo de la competencia lectora de sus alumnos.

5.3. Fundamentación teórica

Esta propuesta se fundamenta en la teoría sociocultural del aprendizaje. Vigotsky (1979) introduce un concepto sumamente importante para la educación: zona de desarrollo próximo. Esta se refiere a aquella capacidad que un estudiante puede lograr con apoyo de un adulto o sus pares, que hayan desarrollado en un nivel más alto sus habilidades. De esta manera, este psicólogo destaca la relevancia que tiene el entorno social en la adquisición de los aprendizajes, además del aspecto individual.

En la concepción de Vigotsky (1979), el sujeto tiene un rol más activo y, con la ayuda de diferentes intermediarios, logra conectar sus saberes previos con la nueva información para una reorganización cognitiva que posibilite otorgar nuevos significados. Uno de los mediadores en este caso es el docente, un actor clave para desarrollar el potencial de los alumnos de manera óptima.

Para Vigotsky (1987), el profesor no solo es un agente formativo, que solo se limita a enseñar o transmitir conocimiento. Es, además, un intermediario fundamental entre el conocimiento y los procesos de aprendizaje de los alumnos. Es un facilitador de aprendizajes, un mediador que motiva constantemente al estudiante para que vea sus avances. Es quien proporciona los instrumentos indispensables para que los alumnos creen sus propios saberes y obtengan un aprendizaje más significativo que les permita expresar sus ideas.

Esta interacción entre docente y estudiante corresponde a lo que Vigotsky (1979) denomina zona de desarrollo próximo. En esta etapa, el alumno se encuentra en proceso de maduración, por lo cual solo es capaz de adquirir conocimientos y realizar ciertas acciones bajo la guía de alguna persona que ya haya desarrollado las habilidades en cuestión, como es el caso de un profesor.

Precisamente, por este rol trascendental que desempeñan los profesores en el aprendizaje de los estudiantes, se propone el presente plan de capacitación, a fin de que los primeros puedan dotarse de herramientas, como las estrategias de metacomprensión, que luego puedan favorecer a los segundos fortaleciendo su comprensión lectora. Al respecto, Montero, Zambrano y Zerpa (2013) sostienen que la teoría de Vigotsky es pertinente para optimizar el rendimiento lector de los estudiantes, justamente por el rol de mediador que cumple el maestro.

5.4. Beneficiarios

Los beneficiarios directos de esta propuesta son los profesores de los cursos pertenecientes al área de Redacción, pues gracias al plan de capacitación que se implementará, ellos podrán conocer y utilizar las estrategias de metacomprensión lectora para que tengan un impacto positivo en su práctica docente. En ese sentido, aporta a su desempeño y crecimiento profesional que se vinculan con los objetivos de la institución.

De forma indirecta, beneficia a los estudiantes de primeros ciclos que llevan los cursos de Redacción, debido a que favorecerá su desempeño académico y su inserción a la vida universitaria. Asimismo, debemos considerar que la comprensión lectora es una competencia transversal, tendrá un impacto en los demás cursos, pues la lectura es una herramienta para desarrollarse en el ámbito académico.

Finalmente, la propuesta de esta investigación también beneficia a la institución educativa, ya que asegura la calidad del proceso de aprendizaje al enfocarse en la capacitación constante de los profesores y en la búsqueda de nuevas herramientas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Esto posiciona a la empresa como una institución comprometida con los retos y desafíos de la educación.

5.5. Objetivos

5.5.1. Objetivo general

Fortalecer las capacidades docentes en estrategias de metacomprensión lectora para mejorar la competencia lectora de los estudiantes de primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima

5.5.2. Objetivos específicos

- a) Concientizar a los docentes sobre la importancia de las estrategias de metacomprensión lectora para mejorar la competencia lectora de los estudiantes

- b) Desarrollar en los docentes el conocimiento y uso de estrategias de metacomprensión lectora
- c) Monitorear y acompañar a los docentes en el uso de estrategias de metacomprensión lectora en el aula

5.6. Base jurídica o legal

El derecho a la educación se encuentra presente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En ese sentido, se vincula con un sistema complejo que incluye organismos, instrumentos, tratados y estándares, internacionales y regionales que velan por su cumplimiento (Scioscioli, 2013). Asimismo, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Misión y Visión, se precisa que hay mayor demanda de la educación universitaria y se enfatiza la importancia de esta para el desarrollo sociocultural y económico de las naciones (Unesco, 1998).

Por otra parte, a nivel nacional, la Ley General de Educación 28044, en el artículo 50, expone que para “garantizar a los usuarios del sistema la posibilidad de acceder a óptimos niveles de profesionalización y perfeccionamiento, las instituciones que imparten Educación Superior establecen entre sí mecanismos de coordinación que les permitan la subsanación y convalidación de estudios”. Dichos mecanismos se vinculan con la propuesta que planteamos para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima, justamente aquellos que se encuentran en la etapa de transición del colegio a la universidad.

Por último, dentro del ámbito específico de la comprensión lectora, existe un marco normativo que solo incluye a la Educación Básica Regular, pues se asume que los estudiantes deben alcanzar un nivel básico de dicha competencia al concluir los estudios en el colegio. Dentro de este marco normativo, se encuentra la Ley General de Educación 28044, el Proyecto Educativo Nacional al 2021, el Diseño Curricular Nacional, entre otros. Sobre la base de ello, se han implementado algunos programas. Por ejemplo, el Ministerio de Educación (Minedu) propuso las Normas para la organización y planificación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular (2006) para impulsar acciones que desarrollen la competencia lectora. Asimismo, se implementó el Marco de fundamentación de las pruebas de la evaluación censal de estudiantes para que se informe “al sistema escolar y a sus actores en qué medida los estudiantes están logrando los aprendizajes mínimos y fundamentales que se espera para ellos según el currículo oficial” (Minedu, 2016, p.14).

De esta manera, teniendo como referencia las acciones del Ministerio de Educación, podemos sustentar el planteamiento de la propuesta. Por un lado, incluye el diagnóstico sobre el uso de las estrategias de metacomprensión y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima. Por otro lado, propone el plan de capacitación que apuesta por entrenar a los docentes en el conocimiento y uso de estrategias de metacomprensión lectora para su puesta en práctica dentro del aula, lo cual mejorará la competencia lectora de los estudiantes.

5.7. Plan de capacitación

En un contexto como el descrito en el diagnóstico de esta propuesta, se requiere de docentes con el siguiente perfil: profesor universitario competente en el área de la comprensión lectora, es decir, un lector asiduo (dimensión “saber ser”), con conocimientos teóricos sobre los procesos de lectura y comprensión lectora (dimensión “saber conocer”) y con habilidades para desarrollar la competencia lectora en sus alumnos (dimensión “saber hacer”). Con el objetivo de que los participantes alcancen este perfil, se han propuesto los siguientes talleres de capacitación:

Objetivo general: Fortalecer las capacidades docentes en estrategias de metacomprensión lectora para mejorar la competencia lectora de los estudiantes de primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima

Objetivo específico	Actividades	Responsables	Recursos	Cronograma
<p>Concientizar a los docentes sobre la importancia de las estrategias de metacomprensión lectora para mejorar la competencia lectora de los estudiantes</p>	<p>Taller de presentación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prueba de comprensión lectora - Presentación de los resultados de la investigación - Exposición de experiencias exitosas que han utilizado las estrategias de metacomprensión lectora <p>1 sesión de 3 horas</p>	<p>Educadora Lucero Herrera Monteza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de comprensión lectora - Papelotes - Plumones - Cinta - masking tape - Proyector - Ecran - Conexión a - Internet - Laptop 	<p>Enero</p>

Desarrollar en los docentes el conocimiento y uso de estrategias de metacomprensión lectora	Taller de capacitación 1: bases teóricas sobre la lectura - Lectura y comprensión lectora - Niveles de comprensión lectora 1 sesión 3 horas	Educadora Lesly De la Cruz Huamán	- Papelotes - Plumones - Cinta masking tape - Proyector - Ecran - Conexión a - Internet - Laptop - Carpeta virtual de lecturas	Febrero
	Taller de capacitación 2: bases teóricas sobre la metacomprensión - Cognición y metacognición - Metacomprensión	Psicóloga Abigail Aponte Berdejo	- Papelotes - Plumones - Cinta masking tape - Proyector	Febrero

	1 sesión de 3 horas		<ul style="list-style-type: none"> - Ecran - Conexión a - Internet - Laptop - Carpeta virtual de lecturas 	
	<p>Taller de capacitación 3: estrategias de metacomprensión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias para usar antes de la lectura - Estrategias para usar durante la lectura - Estrategias para usar después de la lectura <p>3 sesiones de 3 horas cada una</p>	<p>Psicóloga Abigail Aponte Berdejo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Papelotes - Plumones - Cinta masking tape - Proyector - Ecran - Conexión a Internet - Laptop - Carpeta virtual de lecturas 	Febrero

<p>Monitorear y acompañar a los docentes en el uso de estrategias de metacompreensión lectora en el aula</p>	<p>Plan de monitoreo y acompañamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visitas inopinadas de acuerdo a la programación del sílabo - Entrevistas - Evaluación y retroalimentación 	<p>Abigail Aponte Berdejo, Lesly De la Cruz Huamán y Lucero Herrera Monteza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de monitoreo - Cuaderno de campo - Lista de cotejo - Portafolio - Ficha de evaluación - Libro de actas 	<p>Marzo-Julio</p>
--	--	---	--	--------------------

Conclusiones

En relación al objetivo general, concluimos lo siguiente:

1. A pesar de ser una muestra homogénea, con resultados bajos en ambas variables, consideramos que el uso de estrategias de metacompreñión sí favorece la comprenñión lectora. Llegamos a esta conclusi3n porque los hallazgos de esta investigaci3n han demostrado que la mayor parte de dicha muestra no evidencia un alto nivel ni de comprenñión lectora ni del uso de estrategias de metacompreñión. Esto nos lleva a colegir que los niveles bajos de comprenñión lectora alcanzados podrían explicarse por el bajo nivel de uso de las estrategias de metacompreñión que caracteriza a este grupo de universitarios. Dicho de otro modo, creemos que el escaso empleo de estas estrategias no ha permitido que los alumnos obtengan un mayor dominio de la lectura. Esta hip3tesis se respalda en la investigaci3n bibliogr3fica que se ha realizado para este trabajo de investigaci3n. As3, se han encontrado estudios que han logrado demostrar una correlaci3n entre las dos variables analizadas. Es decir, se ha podido determinar que existe una relaci3n directamente proporcional entre el nivel de comprenñión lectora desarrollado y el empleo de estrategias metacompreñivas. Por todo ello, se podr3a deducir que el uso de estas estrategias favorece la comprenñión lectora.

En relación a los objetivos específicos, concluimos lo siguiente:

2. La mayoría de estudiantes no usa estrategias de metacompreensión lectora. Llegamos a esta conclusión porque el 87,6% alcanzó un nivel bajo en el empleo de estas estrategias y solo uno, el nivel alto. En otras palabras, gran parte de los alumnos encuestados desconoce qué acciones estratégicas puede emplear para alcanzar con eficacia la comprensión lectora, ya sea antes, durante o después de leer. Estos resultados revelan el escaso desarrollo de la metacompreensión lectora en este sector de la población universitaria. La mayoría no es capaz de controlar de forma activa y consciente el conocimiento involucrado en el proceso de comprensión lectora. Además, el hecho de que solo un participante de la muestra haya logrado el nivel alto en el uso de dichas estrategias solo corrobora la situación crítica de este grupo en relación al uso de las estrategias de metacompreensión. Por todo ello, concluimos que la mayoría de alumnos carece de habilidades para reflexionar sobre su rol como lector.

3. La mayoría de los estudiantes no ha alcanzado un desarrollo óptimo en el nivel de comprensión lectora literal. Llegamos a esta conclusión porque el 55% obtuvo un nivel bajo; el 40,2%, el nivel medio; y solo el 4,7%, el nivel alto. Es decir, a pesar de encontrarse en un nivel de educación superior, más de la mitad de los alumnos presenta todavía dificultades para localizar información explícita en el texto que han leído. Respecto a los que alcanzaron un nivel medio, que también representan una cantidad significativa del total, se puede afirmar que sí son capaces de identificar

datos explícitos, pero todavía les resulta complicado parafrasearlos y, más aún, reorganizar las ideas del texto, habilidades que suponen un grado de complejidad mayor que la anterior y que son propias de un lector que alcanza a cabalidad el nivel de comprensión lectora literal.

4. La mayoría de los estudiantes tampoco ha alcanzado un desarrollo óptimo en el nivel de comprensión lectora inferencial. Llegamos a esta conclusión porque el 48,8% obtuvo un nivel bajo y el 48,2% el nivel medio; solo el 2,9% alcanzó el nivel alto. Dicho de otro modo, casi la mitad de los universitarios encuestados muestra dificultades para deducir información implícita del texto. En el caso de los que sí alcanzaron el nivel medio, que conforman una cantidad similar al grupo anterior, se puede señalar que sí son capaces de inferir datos implícitos, pero presentan inconvenientes para formular hipótesis sobre posibles relaciones de causa-efecto, habilidad que tiene un grado de complejidad mayor que la anterior y que es propia de un lector que alcanza a cabalidad el nivel de comprensión lectora inferencial.
5. Casi el total de los estudiantes no ha logrado desarrollar el nivel de comprensión lectora crítico. Llegamos a esta conclusión porque el 96,5% obtuvo un desempeño bajo en este nivel de comprensión y solo el 3,5%, el medio. Ninguno alcanzó el nivel alto. En otras palabras, casi todos los participantes no son capaces de emitir opiniones sobre lo leído basándose en argumentos sólidos. Consideramos que esta dificultad es producto de su incipiente desempeño en los niveles de comprensión lectora previos. Es decir, si todavía les cuesta localizar información explícita en el

texto y establecer relaciones para deducir la información implícita del mismo, menos podrán enfrentarse a preguntas que solicitan puntos de vista, pues esta es una tarea mucho más compleja.

Otras conclusiones a las cuales hemos llegado se presentan a continuación:

6. Los varones usan menos estrategias de metacompreensión lectora que las mujeres. Llegamos a esta conclusión porque menos mujeres se encuentran en el nivel bajo de uso de las estrategias de metacompreensión lectora. Así, el 85% de las estudiantes de este género obtuvieron un nivel bajo en el uso de dichas estrategias frente a un 90% alcanzado por los estudiantes del género masculino. Sin embargo, como puede observarse, la diferencia es poco significativa (5%). Por eso, no se puede afirmar que el género influye en el uso de las estrategias de metacompreensión lectora. No obstante, este resultado puede ser indicio para un estudio posterior que analice esta relación.

7. Los alumnos que han estudiado en instituciones educativas privadas usan menos estrategias de metacompreensión que los de escuelas estatales. Llegamos a esta conclusión porque menos estudiantes de colegios públicos se encuentran en el nivel bajo de uso de las estrategias de metacompreensión lectora. Así, el 83% de los participantes que proceden de instituciones públicas obtuvieron un nivel bajo en el uso de dichas estrategias frente a un 89% alcanzado por los de colegios privados. Sin embargo, la diferencia tampoco es significativa (6%). Por eso, no se puede sostener

que proceder de un colegio particular o estatal influye en el uso de las estrategias de metacomprensión lectora. No obstante, este resultado puede ser indicio para un estudio posterior que analice esta relación.

8. Los estudiantes del género masculino se encuentran en un nivel de comprensión lectora literal ligeramente más bajo que sus pares del género femenino. Así, el 58% de los participantes de este género obtuvieron un nivel bajo frente a un 53% alcanzado por las participantes del género femenino. Al igual que en el caso anterior, la diferencia es poco significativa (5%). Por esta razón, no se puede afirmar que el género influye en el nivel de comprensión lectora literal. No obstante, este resultado puede ser indicio para un estudio posterior que analice esta relación.

9. Los estudiantes que provienen de colegios privados se encuentran en un nivel de comprensión lectora literal ligeramente más bajo que sus pares de colegios estatales. Así, el 56% de los participantes procedentes de instituciones particulares obtuvieron un nivel bajo frente a un 52% alcanzado por los participantes de instituciones públicas. Como puede observarse, la diferencia entre ambos resultados también es poco significativa (4%). En ese sentido, no se puede determinar que el colegio de procedencia influye en el nivel de comprensión lectora literal. Sin embargo, este resultado puede ser indicio para un estudio posterior que analice esta relación.

10. Los estudiantes del género masculino se encuentran en un nivel de comprensión lectora inferencial ligeramente más bajo que sus pares del género femenino. Así, la

diferencia alcanzada en los niveles bajo y medio es de 1% entre ambos géneros. Este porcentaje podría revelar que el género no influye en el nivel de comprensión lectora inferencial. No obstante, se requiere de una investigación que lo compruebe.

11. Los estudiantes que provienen de colegios estatales se encuentran en un nivel de comprensión lectora inferencial mucho más bajo que sus pares de colegios privados. La diferencia alcanzada entre ambos, en el nivel bajo, es de 22%. En ese sentido, resulta mucho más significativa que lo señalado en las conclusiones anteriores. Esperamos que este resultado sea motivo de un estudio posterior que analice esta relación.

12. Las estudiantes del género femenino se encuentran en un nivel de comprensión lectora crítica mucho más baja que sus pares del género masculino. La diferencia alcanzada entre ambos géneros, en el nivel bajo, es de 14%. De igual manera, en este caso, ambos resultados presentan una diferencia mayor que lo señalado en las conclusiones anteriores. Esperamos que este resultado motive investigaciones posteriores que analicen esta relación.

13. Los estudiantes que provienen de colegios estatales se encuentran en un nivel de comprensión lectora crítica ligeramente más bajo que sus pares de colegios privados. Así, todos los participantes procedentes de instituciones públicas (100%) obtuvieron un nivel bajo frente a un 95% alcanzado por los participantes de instituciones privadas. Con estos porcentajes, no se puede determinar que el colegio de

procedencia influye en el nivel de comprensión lectora crítica. Sin embargo, consideramos que este resultado puede ser indicio para un estudio posterior que analice esta relación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J., Carriedo, N., González, E., Carriedo, N., Gutiérrez, F. y Mateos, M. (1992). *Leer comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: CIDE.
- Alvarado, K. (julio-diciembre, 2003). Los procesos metacognitivos: la metacompreensión y la actividad de la lectura. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44730204.pdf>
- Arakaki, M. (2004). *Estrategias de lectura para el estudio y comprensión de textos en universitarios de primer año* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bahamondes, C. y Martínez, S. (2012). *Metacompreensión lectora: las dificultades metacompreensivas de los alumnos de 4° año básico del colegio the angel's school* (tesis de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Recuperado de <https://bit.ly/2Kf60jw>
- Bara, P. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de ESO, BUP y Universidad* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Barret, T. (1981). *Taxonomía de las dimensiones cognoscitivas y afectivas de la lectura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Barrios, T. y Araujo, R. (2016). *Metacompreensión lectora en estudiantes de educación media general en el liceo nacional bolivariano "Batalla de Carabobo" Municipio San*

- Carlos, Estado Cojedes* (tesis de maestría, Universidad de Carabobo). Recuperado de <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/3251/1/raraujo.pdf>
- Berko, J. y Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bermúdez, A. y Caldera, R. (abril-junio, 2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710>
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (453-481). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bustamante, E., Pacora, L., Pimentel, M. y Velásquez, M. (2010). Comprensión lectora y estrategias metacognitivas en estudiantes de Enfermería de la Universidad San Pedro, Huacho, Perú. *Revista Científica San Pedro*, 1(1). Recuperado de <http://repebis.upch.edu.pe/articulos/rev.cient.sanpedro/v0n1/a4.pdf>
- Cano, G. (2009). *Cuestionario sobre motivación lectora en una experiencia de plan lectora* (tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <https://bit.ly/2mWyup8>
- Carvalho, S. (2016). *Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes de tercero de secundaria* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castellón, A., Cassiani, P., y Díaz, J. (2015). *Propuesta con estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de ambientes virtuales de aprendizaje para*

- estudiantes de 6º grado* (tesis de maestría). Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia.
- Castillo, A. y Jiménez, G. (2016). ¿Es adecuado el enfoque de los libros de texto para el desarrollo de la comprensión lectora?: Análisis crítico de materiales de Educación Primaria. *Opción*, 32(7). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048480024.pdf>
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Cerrón, A. y Pineda, M. (2014). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 4(6). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420473>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Risaralda: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Claux, M. y La Rosa, M. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Lima: Centro para el Magisterio Universitario de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Cruz, J. (2018). *Estrategias metodológicas para la comprensión lectora* (tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <https://bit.ly/2OtHyhE>

- Damacén, L. (2012). *Metacomprensión lectora y resolución de problemas de física en alumnos del quinto grado de secundaria del Callao* (tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). Recuperado de <https://bit.ly/2mZ2b8Y>
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Díaz, N., Martínez-Díaz, E. y Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educ.Educ.*, 14(3). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n3/v14n3a06.pdf>
- Díaz, S. y Morales, I. (2013). *Intervención sociometacognitiva: una apuesta para la comprensión textual* (tesis de maestría). Universidad de Córdoba, Colombia.
- Díaz, Y. (2012). *Analfabetismo funcional según tipo de texto en estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa en Ventanilla* (tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). Recuperado de <https://bit.ly/2mXuNiK>
- Dorado, C. (1998) *La metacognición*. Sitio web. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~cdorado/cdora2/esp/metaco.htm>
- Dubois, M. (1994). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Echevarría, M. y Gastón, I. (2000). Dificultades en comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/175/17501006/>

- Elosúa, R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea.
- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y Postgrado*, 24(1). Recuperado de <https://bit.ly/2LKfN72>
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós
- González, M. (2004). *Factores relacionados con la motivación para la lectura* (tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- González, M. y Romero, J. (2001). *Intervención psicoeducativa en comprensión lectora. Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona* 1. Recuperado de <https://bit.ly/2uYSoH0>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., y Vargas, S. (2017). *Estado de la Educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Recuperado de <https://bit.ly/2CKyf6r>
- Gutiérrez, D., Cenicerros, D., y Méndez, A. (2011). *Cognición y procesos de aprendizaje*. México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Gutiérrez, V. (2005). *La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México*. *Anales de documentación*, 8, 91-99.
- Heit, I. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura* (tesis de pregrado, Universidad Católica Argentina). Recuperado de <https://bit.ly/2jeTPqM>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.a ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrada-Valverde, G. y Herrada, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 39(157). Recuperado de <https://bit.ly/2D08rYb>
- Hjelmslev, L. (1943). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Irrazabal, N. (2007). Metacomprensión y comprensión lectora. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 10. Recuperado de <https://bit.ly/2v0uM2b>
- Jacinto, A. (2009). *Estrategias metacognitivas y el logro de aprendizaje cognitivo biológico en alumnos de la Institución Educativa Manuel González Prada – Chimbote* (tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Jaramillo, L. y Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, (16). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/4418/441846097014/>
- Jenkinson, M. (1976). Modos de enseñar. En R. Staiger (comp.), *La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Huemul.
- Jiménez, J. (2010). *Analfabetismo funcional y fracaso escolar*. Recuperado de <https://educacion.octaedro.com/pdf/10122MUESTRA.pdf>
- Jiménez, V. y Puente, A. (2014). Modelo de estrategias cognitivas. *Revista de Investigación Universitaria*, 3(1). Recuperado de <http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/riu/article/view/36/pdf>
- Jurado, F., Pérez, M., y Bustamante, G. (1998). *Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura*. Bogotá: Plaza y Janes Editores.

- Ley N.º 28044. Diario oficial El Peruano, Lima, Perú. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria* (tesis de maestría, Universidad de Piura). Recuperado de <https://bit.ly/2LPratu>
- Llontop, M. (2013). *Marcadores del discurso y niveles de comprensión de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad de San Martín de Porres* (tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Lupón, M., Quevedo, Ll. y Torrents, A. (2014). Procesos cognitivos básicos. *Apuntes de Psicología Visual*. Recuperado de <https://bit.ly/2IbxN4N>
- Makuc, M. (2015). Las teorías implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Pedagógicos* 41(1). Recuperado de <https://bit.ly/2mYUgZl>
- Malpartida, J. (2015). *Estrategias metacognitivas y comprensión de textos académicos en estudiantes de hotelería y turismo* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Marín, F. (2010). *Influencia de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la capacidad para solucionar problemas matemáticos* (tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Martí, E. (1995) Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, (72). Recuperado de <https://bit.ly/2M3ZzS9>

- Martínez, J. (1999). Aprendizaje en la Universidad: Desafíos para el siglo XXI. Del énfasis en los productos al énfasis en los procesos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3(31), 492-504.
- Martínez, R., Trucco, D. y Palma, A. (2014). *El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe. Panorama y principales desafíos de política*. Recuperado de <https://bit.ly/2mZ0jwX>
- Meza, A. y Lazarte, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima: Universitaria.
- Minedu (2006). *Normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular*. Recuperado de <https://bit.ly/2NZzpA9>
- Minedu (2016). *Marco de fundamentación de las pruebas de la evaluación censal de estudiantes*. Recuperado de <https://bit.ly/2LTfXb6>
- Minedu (2017a). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Resultados de la ECE 2016*. Recuperado de <https://bit.ly/2rues77>
- Minedu. (2017b). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Montero, A., Zambrano, L., y Zerpa, C. (2013). La comprensión lectora desde el constructivismo. *Luz Repositorio Académico*. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/cuadernos/article/view/4315/4312>

- Moreira, M. (2016). Las TICS y su utilización para la lectura, la lingüística y la literatura como tools generadoras de competencias en los discentes del milenio. *INNOVA Research Journal*, 1(12). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920584.pdf>
- Muñoz, R. y Zapata, E. (2018). *Estudio cuanti-cualitativo de la comprensión lectora en estudiantes del primer año de la facultad de medicina humana de una universidad pública de la ciudad de Lima* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Muñoz-Muñoz, Á. y Ocaña de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29). Recuperado de <https://bit.ly/2LFYAvs>
- Nazar, G., Ramírez, P., y Rossel, K. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos* 41(2). Recuperado de <https://bit.ly/2LFsqAf>
- Otake, C. (2006). *Las experiencias metacognitivas, sus estrategias y su relación con las plataformas educativas*. En: Memorias del 6° Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. Recuperado de <http://cad.cele.unam.mx/leaa/prueba/pdf/otake7.pdf>
- Pastor, A. (2003). *Los cuentos infantiles y la comprensión de lectura* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y Limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138.

- Peronard, M. (2002). Conocimiento de estrategias de lectura y metacomprensión. *Onomázein*, (7). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134518098006.pdf>
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Fondo Editorial del Ministerio de Educación.
- Piovano, S. y Burin, D. (2014). *Comprensión y metacomprensión de textos expositivos: comparación experimental entre el soporte impreso y el e-book reader*. En: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, 13p.
- Puente de la, L. (2015). *Motivación hacia la lectura, hábito de lectura y comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima* (tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia). Recuperado de <https://bit.ly/2tkiJJV>
- Puente de la, L. (2017). ¿Los universitarios peruanos comprenden lo que leen? Motivación, hábito y comprensión de lectura en dos universidades. *Argumentos* (1). Recuperado de <https://bit.ly/2AqjE3S>
- Quaas, C., Lillo, L., Rebolledo, C. y Romo, V. (2004). Cuestionario Metacomprensión Lectora (MCL): Determinación de sus características psicométricas. *Psicoperspectivas*, 3. Recuperado de <https://bit.ly/2mWsgWa>
- Ramírez, P., Rossel, K. y Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, 41(2). Recuperado de <https://bit.ly/2LPEfD2>

- Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Docencia Universitaria*, 5 (1). Recuperado de <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/5/153>
- Real Academia Española. (2014). *Comprensión*. En Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=A37FnFc>
- Rioseco, R. y Ziliani, M. (1992). *Yo pienso y aprendo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Rodríguez, B., Calderón, M., Leal, M. y Arias-Velandia, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Folios* (44). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a06.pdf>
- Rosenblatt, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Texto en Contextos*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León* (tesis de maestría). Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>
- Saussure, F. (1964). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Losada.
- Schmitt, M. y Baumann, J. (1989). Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos base de lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación* (1), 45-50.
- Scioscioli, S. (julio, 2013). La educación en el derecho internacional y los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos. Su impacto en el derecho argentino. *Publicación de la Red Universitaria sobre Derechos Humanos y Democratización para América Latina*, 2(4). Recuperado de <https://bit.ly/2mZgwCk>

- Silveira, L. (2014). Adolescentes en situación de analfabetismo funcional: contribuciones del enfoque histórico-cultural y el psicoanálisis. *Atenas Revista científico pedagógica*, 1(25). Recuperado de www.redalyc.org/pdf/4780/478047201010.pdf
- Smith, C. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Solé, I. (1997). *Estrategias de lectura* (7.a ed.). Barcelona: Graó.
- Strang, R. (1965). *Procesos del aprendizaje infantil*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Torres, J. (2015) *Estrategia SPLR2: su eficacia en el desarrollo de la metacompreensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la institución educativa adventista americana Juliaca -2014* (tesis de maestría, Universidad Peruana Unión). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/54242657.pdf>
- Unesco (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Unesco y Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe. (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219157s.pdf>
- Uría, L. (2005). *El analfabetismo en América Latina con especial atención a la situación boliviana*. Recuperado de <https://bit.ly/2vsrhRk>
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

- Velandia, J. (2010). *La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora* (tesis de maestría, Universidad de La Salle). Recuperado de <https://bit.ly/2KdLikc>
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Cuba: Editorial Científico Técnica.
- Wong, F. (2011) *Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios* (tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperado de <https://bit.ly/2v4JKUU>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia de la investigación

TÍTULO	PROBLEMAS	OBJETIVOS	UNIDADES DE ANÁLISIS	TÉCNICA E INSTRUMENTO	VARIABLES / INDICADORES	NIVEL / ESCALA
Estrategias de metacompreensión y comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima 2018-1	<p>Problema general: ¿El uso de las estrategias de metacompreensión favorece la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima?</p> <p>Problemas específicos: a. ¿Qué nivel de uso de estrategias de metacompreensión lectora han alcanzado los estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima? b. ¿Cuál es el nivel de comprensión literal de los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima? c. ¿Cuál es el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima? d. ¿Cuál es el nivel de comprensión crítico de los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima?</p>	<p>Objetivo general: Determinar si el uso de las estrategias de metacompreensión favorece la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima.</p> <p>Objetivos específicos: a. Establecer cuál es el nivel de uso de estrategias de metacompreensión lectora que han alcanzado los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima b. Establecer cuál es el nivel de comprensión literal de los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima Establecer cuál es el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima c. Establecer cuál es el nivel de comprensión crítico de los estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima</p>	Estudiantes del primer ciclo de pregrado de una universidad privada de Lima	<p>Técnica 1: encuesta / Instrumento: cuestionario (Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora - IEML)</p> <p>Técnica 2: encuesta / Instrumento: prueba de comprensión lectora</p>	<p>Variable1: estrategias de metacompreensión</p> <p>Ind1: estrategias de metacompreensión antes de la lectura -Predicción -Revisión a vuelo de pájaro -Establecimiento de objetivos -Uso de conocimientos previos -Autopreguntas</p> <p>Ind2: Estrategias de metacompreensión durante la lectura - Predicción y verificación - Autopreguntas - Uso de conocimientos previos -Resumen y aplicación de estrategias de lectura definidas</p> <p>Ind3: Estrategias de metacompreensión después de la lectura -Establecimiento de objetivos -Resumen y aplicación de estrategias de lectura definidas - Verificación - Uso de conocimientos previos</p> <p>V2: Niveles de comprensión lectora Ind1: Nivel literal Ind2: Nivel inferencial Ind3: Nivel crítico</p>	<p>Instrumento: cuestionario (Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora - IEML)</p> <p>Del ítem 1 al ítem 23: nivel cualitativo / escala nominal</p> <p>Instrumento: prueba de comprensión lectora</p> <p>Del ítem 1 al 4, del ítem 7 al 10, del ítem 13 al 16: nivel cualitativo / escala nominal Ítems 5,6,11,12,17,18: nivel cualitativo</p>

Anexo 2: Instrumentos de la investigación

2.1. Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora (IEML)

Bloque 1

En cada uno de los siguientes ítems, escoja la acción que Ud. realiza para comprender mejor un texto

ANTES de leerlo.

1. Antes de empezar a leer:
 - a) Cuentas el número de páginas del texto que vas a leer.
 - b) Buscas en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.).
 - c) Tratas de predecir lo que se abordará en el texto.
 - d) Piensas acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde has leído.
2. Antes de empezar a leer:
 - a) Revisas si faltan páginas en el material de lectura.
 - b) Haces una lista de las palabras de cuyo significado no estás seguro(a).
 - c) Tienes en cuenta el título, los subtítulos y las figuras para predecir el contenido del material de lectura.
 - d) Lees la última línea del material de lectura para saber cómo termina la información que en él se ofrece.
3. Antes de empezar a leer:
 - a) Miras las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darte una idea sobre el contenido del texto.
 - b) Calculas cuánto tiempo te tomará leer el texto.
 - c) Anotas todas las palabras que no conoces.
 - d) Evalúas si el texto tiene sentido.
4. Antes de empezar a leer:
 - a) Pides a alguien que te lea el texto.
 - b) Lees el título para hacerte una idea del contenido del texto.
 - c) Te fijas si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas.
 - d) Revisas si las figuras están en orden y tienen sentido.
5. Antes de empezar a leer:

- a) Recuerdas si este material ya lo has leído anteriormente.
 - b) Utilizas las preguntas que te has formulado como una razón válida para hacer esta lectura.
 - c) Te aseguras de que puedes pronunciar correctamente todas las palabras.
 - d) Piensas en un mejor título para el material de lectura.
6. Antes de empezar a leer:
- a) Determinas por qué vas a realizar esta lectura.
 - b) Utilizas las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.
 - c) Vuelves a leer ciertas partes del material para ver si puedes llegar a explicarte por qué algunas ideas no tienen sentido.
 - d) Pides ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.
7. Antes de empezar a leer:
- a) Piensas acerca de lo que ya sabes con respecto a las figuras de este material de lectura.
 - b) Cuentas el número de páginas que tiene la lectura.
 - c) Escoges la parte más importante del texto para volverla a leer.
 - d) Lees el texto a alguien en voz alta.
8. Antes de empezar a leer:
- a) Practicas en voz alta la lectura de este texto.
 - b) Repites los principales puntos para estar seguro(a) de que puedes recordar.
 - c) Piensas en cuáles serán las ideas principales del texto.
 - d) Determinas si tienes suficiente tiempo para hacer la lectura.
9. Antes de empezar a leer:
- a) Te fijas si estás comprendiendo el contenido del texto.
 - b) Observas si las palabras tienen más de un significado.
 - c) Imaginas cómo serán abordados los temas en el texto.
 - d) Haces una lista con todos los detalles importantes de la lectura.
10. Antes de empezar a leer:
- a) Repites los principales puntos de la lectura hasta donde has leído.
 - b) Formulas preguntas que te gustaría responder a medida que lees el texto.
 - c) Piensas acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.
 - d) Buscas en la lectura todas las palabras desconocidas.

Bloque 2

En cada uno de los siguientes ítems, escoja la acción que Ud. realiza para comprender mejor un texto DURANTE su lectura.

11. Mientras estás leyendo:

- a) Haces que otra persona te lea el material.
- b) Averiguas cuántas páginas has leído hasta el momento.
- c) Identificas el aspecto más importante en el texto.
- d) Evalúas si tus predicciones son correctas o no.

12. Mientras estás leyendo:

- a) Averiguas si los ejemplos son reales.
- b) Haces una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en las siguientes páginas del texto.
- c) No miras las figuras porque te podría confundir.
- d) Lees el texto a alguien en voz alta.

13. Mientras estás leyendo:

- a) Tratas de ver si tus predicciones están siendo correctas o no.
- b) Vuelves a leer para estar seguro(a) de que no te has “comido” ninguna palabra.
- c) Das una respuesta a la pregunta de por qué estás leyendo este texto.
- d) Ordenas los temas (en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, etc.).

14. Mientras estás leyendo:

- a) Averiguas cuánto tiempo llevas ya leyendo.
- b) Pruebas si puedes responder algunas de las preguntas que te hiciste al empezar la lectura.
- c) Lees el título para darte una idea sobre el contenido de la lectura.
- d) Agregas detalles que faltan a las figuras.

15. Mientras estás leyendo:

- a) Tratas de responder las preguntas que tú mismo(a) te haces.
- b) Tratas de no confundirte entre lo que ya sabes y lo que vas a leer.
- c) Lees el material silenciosamente.
- d) Verificas si estás diciendo correctamente las nuevas palabras del vocabulario.

16. Mientras estás leyendo:

- a) Pruebas si puedes reconocer las nuevas palabras del vocabulario.

- b) Tienes cuidado de no saltarte ninguna parte de la lectura.
- c) Revisas cuántas palabras del texto ya conoces.
- d) Sigues pensando en las ideas del texto que ya conoces para que te sirvan de ayuda en tus predicciones acerca de lo que se seguirá tratando en él.

17. Mientras estás leyendo:

- a) Lees el material muy lentamente para no perderte ninguna parte importante del mismo.
- b) Lees el título para hacerte una idea sobre el contenido de la lectura.
- c) Revisas las figuras para ver si les falta algo.
- d) Evalúas si estás captando el sentido del texto probando si puedes repetir en tus propias palabras lo leído en él hasta este momento.

18. Mientras estás leyendo:

- a) Dejas de repetir los puntos principales de la lectura.
- b) Lees el material rápidamente de manera que puedas averiguar todo su contenido.
- c) Lees solo el comienzo y el final del texto para enterarte de su contenido.
- d) Te saltas las partes que te son difíciles.

Bloque 3

En cada uno de los siguientes ítems, escoja la acción que Ud. realiza para comprender mejor un texto DESPUÉS de leerlo.

19. Después de haber leído un texto:

- a) Cuentas el número de páginas que has leído sin cometer errores.
- b) Revisas si hubo suficientes figuras para ilustrar lo leído y hacer interesante la lectura.
- c) Piensas si lograste tu propósito respecto de la lectura del texto.
- d) Subrayas las causas y los efectos del problema que haya abordado el texto.

20. Después de haber leído un texto:

- a) Subrayas la idea principal.
- b) Repites los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendiste.
- c) Lees nuevamente el material para estar seguro(a) de que pronuncias todas las palabras correctamente.
- d) Practicas la lectura del texto en voz alta.

21. Después de haber leído un texto:

- a) Lees el título y reviso rápidamente el material para averiguar de qué trata.
- b) Verificas si te has saltado alguna palabra del vocabulario.
- c) Piensas sobre qué te hizo acertar o no en las predicciones acerca del contenido del texto.
- d) “Adivinas” qué tema se tocará luego en el texto.

22. Después de haber leído un texto:

- a) Buscas en el diccionario todas las palabras resaltadas.
- b) Lees las partes más importantes en voz alta.
- c) Haces que alguien te lea el texto en voz alta.
- d) Piensas en aquellas ideas del texto que ya conocías antes de empezar a leerlo.

23. Después de haber leído un texto:

- a) Piensas sobre cómo hubieras expuesto todos y cada uno de los temas del texto.
- b) Practicas la lectura del texto silenciosamente para comprenderlo mejor.
- c) Examinas rápidamente el título y las figuras del texto para darte una idea de lo que se tratará en él.
- d) Haces una lista de las ideas que comprendiste mejor.

2.2. Prueba de comprensión lectora

Texto I

Investigadores de la Universidad del Bosque de Colombia lograron identificar, tras más de 15 años de trabajo, las cuatro bacterias resistentes a los antibióticos que más afectan a los latinoamericanos, en especial dentro de los hospitales. Estas son la *Escherichia coli*, la *Klebsiella pneumoniae*, la *Pseudomonas aeruginosa* y el *Staphylococcus aureus*. Según Virginia Villegas, investigadora sénior de la casa de estudios mencionada y máster en microbiología: "Estas son las cuatro superbacterias con una gran capacidad de volverse resistentes y además causar múltiples infecciones en los pacientes hospitalizados".

En el caso de la peligrosa *Escherichia coli*, la experta señaló que es una bacteria causante de infecciones urinarias e intraabdominales, mientras que la *Klebsiella pneumoniae*, se ha vuelto "superresistente ya que posee un material genético muy complicado", produce neumonías y bacteriemias. En tanto, el

Staphylococcus aureus produce infecciones en la piel y los tejidos blandos. Suele llegar al organismo a través de heridas superficiales. En los casos más graves, es capaz de comprometer órganos como el cerebro y el corazón. Finalmente, la Pseudomonas aeruginosa causa neumonías violentas e infecciones severas que los pacientes contraen en el área de cuidados intensivos. Suele vivir en áreas húmedas.

Villegas añadió que las primeras tres superbacterias pueden vivir en el tracto gastrointestinal de los pacientes y desde allí infectarlos cuando estén hospitalizados, debido a la baja de defensas o a la "situación de estrés que enfrentan". De esta manera, pueden llegar a la sangre, al pulmón o a la orina. En cambio, la Pseudomonas aeruginosa está en la piel de las personas y de allí ingresa al cuerpo a través de catéteres.

Las cifras facilitadas por la experta afirman que un 30% de las infecciones en hospitales son producidas por bacterias que el mismo paciente porta en su interior, mientras que otro 30% provienen de malos hábitos de higiene en los centros hospitalarios, que carecen de políticas fuertes de lavado de manos o aseo general. "Toda esta resistencia se ha diseminado en el mundo. Hay una tendencia universal, pero preocupa en Latinoamérica", alertó Villegas. Por zonas geográficas, la investigación ha arrojado que en Colombia la más peligrosa es la Klebsiella pneumoniae, por ser resistente a casi todos los antibióticos disponibles en dicho país. En Perú y Chile, predomina la Escherichia coli, que cuenta con una potente enzima para contrarrestar antibióticos conocida como BLEE.

Son precisamente esas enzimas, llamadas por lo general betalactamasas y producidas por las bacterias como mecanismo de defensa ante medios hostiles, las que les permiten a los microorganismos vencer la batalla contra los antibióticos. Según Villegas, esto forma parte de "la evolución natural de las bacterias", pues como "se replican espontáneamente, en ese ADN que ellas tienen ocurren mutaciones". A eso hay que sumarle que los gérmenes están expuestos al medio ambiente, en donde, "por ejemplo, hay sustancias tóxicas" a las que tienen que resistirse. Tal es el caso de "la presencia de hongos que producen penicilina, conocida porque puede dañar a la bacteria. Estas, evolutivamente, producen en su ADN enzimas protectoras", añadió.

La indagación científica también reconoce que el "lento y trabajoso" proceso de identificación de un antibiótico, así como su alto costo de desarrollo, está favoreciendo a los microorganismos. Como recomendación a los gobiernos, el equipo de expertos ha pedido que se creen mecanismos de contención nacional para superbacterias y fomentar políticas de higiene hospitalaria y de aislamiento de pacientes afectados.

Adaptado de Estas son las cuatros superbacterias que más afectan a los latinoamericanos. (19 noviembre 2017). *El Comercio*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/tecnologia/ciencias/son-cuatro-superbacterias-afectan-latinoamericanos-noticia-475066>

1. Según lo planteado en la fuente, ¿cuál es la respuesta correcta?
 - a. Solo se han identificado cuatro superbacterias en Latinoamérica.
 - b. Este trabajo de investigación se realizó por un corto periodo.
 - c. Las superbacterias causan múltiples infecciones en los pacientes.
 - d. La mayoría de hospitales presentan adecuados hábitos de higiene.

2. Indique la afirmación incorrecta en relación con la Escherichia coli.
 - a. Se encuentra en el tracto gastrointestinal de las personas.
 - b. Causa infecciones urinarias e intraabdominales en los pacientes.
 - c. Un 30% de los pacientes contrae esta bacteria en los hospitales.
 - d. Cuenta con una potente enzima para contrarrestar antibióticos.

3. Con respecto a la resistencia a los antibióticos, se infiere que se ha incrementado porque
 - a. las políticas de salud pública no se enfocan en la higiene hospitalaria.
 - b. no hay suficientes investigaciones científicas sobre las superbacterias.
 - c. los pacientes tienen un mayor número de bacterias dentro de su organismo.
 - d. las bacterias han evolucionado y producen en su ADN enzimas protectoras.

4. A partir del texto, se puede concluir que
 - a. la solución más rápida es aislar a los pacientes afectados.
 - b. las superbacterias solo se han diseminado en Latinoamérica.
 - c. el ADN de las enzimas protectoras no evoluciona naturalmente.
 - d. en Latinoamérica, no se proponen políticas de salud efectivas.

5. Según la revista Gaceta Sanitaria, “específicamente en Latinoamérica y el Caribe, la investigación nacional para la salud ha estado ganando impulso, principalmente en la última década. Por ejemplo,

se ha incrementado el número de países que han definido agendas nacionales y políticas de investigación para la salud, y varios países han actualizado dichos documentos”. Ante este contexto, ¿cree que estudios científicos como el que realizó la Universidad del Bosque de Colombia tendrán un impacto en la salud de la población? Sustente su respuesta brevemente.

6. Para realizar investigaciones científicas y promover políticas de salud se requiere de esfuerzo y dinero. Según la BBC, el Perú invierte 2% del PBI en el sector salud (menos del mínimo de 6% recomendado por la OMS). Frente a esta situación, ¿está de acuerdo con el presupuesto asignado para el sector salud en nuestro país? Sustente su respuesta brevemente.

Texto II

Cada año, en el Perú, 1 700 000 peruanos hacen cuadros clínicos de depresión de diversa intensidad en medio del estresante estilo de vida actual, realidad social que tiene, además, repercusiones negativas de índole laboral, productiva y económica. En nuestra ciudad capital, donde habitamos alrededor de 9 millones de peruanos, el 30% tiene problemas de salud mental, según datos proporcionados por el Ministerio de Salud. Esto es no solo un gravísimo problema de salud pública, sino además una seria amenaza a la tranquilidad y seguridad ciudadana, dado que la violencia social que vivimos y de la que nos horrorizamos cada día, en gran medida, es consecuencia directa de ese elevado porcentaje de problemas de salud mental, tema para el cual en muchos casos no existe una política de Estado preventiva y menos recuperativa.

Lamentablemente, a lo largo de la historia, el Estado ha tenido abandonado este grave problema de salud pública, lo cual podría explicar los elevados porcentajes que exhibimos dentro de nuestros indicadores

sociosanitarios. Se trata de un Estado que no ha asumido su responsabilidad en la promoción de estilos de vida socialmente saludables, en la formación de valores en la escuela y en el hogar; mucho menos, en la prevención de enfermedades mentales y en la provisión adecuada de servicios de salud mental dentro de su también fragmentado y obsoleto sistema de salud.

Esta crisis se evidencia en la cifra de médicos con los que se cuenta: alrededor de 500 psiquiatras para atender a 31 millones de peruanos, la mayoría de estos profesionales concentrados en Lima principalmente y en las grandes ciudades del interior del país, lo que equivale a decir que tenemos un psiquiatra para cada 300 000 peruanos. En el caso de la atención a niños y adolescentes con problemas de salud mental, el sistema de salud apenas tiene 23 psiquiatras, cuya mayoría también se encuentra en la capital.

No obstante, el gobierno de Ollanta Humala, por primera vez en la historia, destinó 69 millones de soles exclusivamente para atender los problemas de salud mental, de comportamiento y de secuelas derivadas de la violencia. Además, se incluyó la depresión en el Plan Esencial de Aseguramiento en Salud (PEAS) en sus diversas etapas como el diagnóstico, tratamiento y seguimiento. Asimismo, se impulsó desde el Instituto Nacional de Salud Mental (INSM) la capacitación de médicos para que puedan atender y tratar esta patología en los miles de establecimientos de primer nivel de atención.

Pero pese a estos esfuerzos es necesario que en los próximos gobiernos se priorice una serie de demandas. Primero, se debe incrementar el presupuesto para fortalecer, extender y masificar programas de promoción de la buena salud mental, que incluyan medidas de educación masiva. Además, se necesita destinar un mayor financiamiento para capacitar a los médicos del primer nivel de atención en la detección, tratamiento y seguimiento de los problemas de salud mental. Se requiere, también, ampliar las plazas en la residencia médica para aumentar el número de médicos psiquiatras. Finalmente, se debe luchar contra los estigmas que crean barreras entre los síntomas iniciales de enfermedad mental y la búsqueda de atención psiquiátrica. En suma, se necesitan tantas medidas, pero sobre todo se requiere la decisión y la voluntad política de asumir con ideas, con medidas técnicas y con financiamiento razonable este grave problema de la salud mental que aqueja a muchos peruanos.

Adaptado de Palacios, A. (26 julio 2016). *La salud mental y la violencia social en el Perú*. Recuperado de

[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/B4C6C9726E5F3AD50525807B0006CABD/\\$FILE/Palabras_del_Decano.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/B4C6C9726E5F3AD50525807B0006CABD/$FILE/Palabras_del_Decano.pdf)

7. Marque la afirmación correcta según el texto leído.
- a. Alrededor del 30% de la población peruana sufre de problemas de salud mental.
 - b. El personal médico del Perú especializado en Psiquiatría está distribuido equitativamente en todo el país.
 - c. Anualmente más de un millón y medio de peruanos presenta síntomas de depresión.
 - d. La crisis en la atención a los problemas de salud mental se acentuó durante el gobierno de Ollanta Humala.
8. Según el autor, ¿cuál de las siguientes situaciones no es responsabilidad del Estado?
- a. La carencia de valores en el hogar y la escuela
 - b. El estilo de vida estresante que aqueja a los ciudadanos
 - c. La prevención de enfermedades mentales
 - d. La escasa difusión de estilos de vida socialmente saludables
9. ¿Cuál de los siguientes enunciados es incompatible con lo señalado en el texto?
- a. Un problema de salud se considera público cuando afecta a más del 25% de la población.
 - b. Por muchos años, la salud mental no ha sido un tema de la agenda pública nacional.
 - c. La violencia social es una problemática que no solo se origina por factores socioeconómicos.
 - d. El Estado peruano no cumple con su obligación de garantizar la protección de la salud.
10. ¿Cuál de los siguientes enunciados no se infiere del texto?
- a. Hasta la actualidad, el gobierno de Humala ha sido el único en considerar la salud mental como un problema de salud pública.
 - b. Los programas de aseguramiento en salud brindan una cobertura limitada en el diagnóstico y tratamiento de enfermedades.
 - c. Existe una relación de causa-efecto entre los problemas de salud mental y la violencia social.
 - d. La disponibilidad limitada de profesionales de la salud en zonas recónditas del país es un indicador de desigualdad social.

11. Según el Ministerio de Salud, durante el 2017, en el Perú, se han atendido a casi 2 millones de pacientes por problemas de salud mental, de los cuales el 70% son niños y jóvenes menores de 18 años. Tomando en cuenta estos datos estadísticos, ¿está de acuerdo con el autor cuando afirma que no existe una política de Estado preventiva y recuperativa en materia de salud mental? Sustente su respuesta brevemente.

12. Según el Dr. Humberto Castillo Martell, director general del Instituto Nacional de Salud Mental, en el Perú, alrededor del 84% de las personas que tienen problemas de salud mental no aceptan ni reconocen su padecimiento. Ante esta situación, ¿considera que, tal como se señala en el texto, los estigmas sociales hacia las personas con enfermedades mentales impiden una atención oportuna de este problema? Sustente su respuesta brevemente.

Texto III

José Julián Martí Pérez (La Habana, 28 de enero de 1853-Dos Ríos, 19 de mayo de 1895) fue un político republicano democrático, pensador, escritor, periodista, filósofo y poeta cubano, creador del Partido Revolucionario Cubano. El siguiente texto es un extracto de una de sus cartas sobre la educación que escribió en 1886 al diario La Nación

Leer, escribir, contar: eso es todo lo que les parece que los niños necesitan saber. Pero ¿a qué leer, si no se les infiltra la afición a la lectura, la convicción de que es sabrosa y útil, el goce de ir levantando el alma con la armonía y grandeza del conocimiento? ¿A qué escribir, si no se nutre la mente de ideas, ni se aviva el gusto de ellas? Contar sí, eso lo enseñan a torrentes. Todavía los niños no saben leer una sílaba,

cuando ya les han enseñado a las criaturitas de cinco años a contar de memoria hasta cien. ¡De memoria! Así rapan los intelectos, como las cabezas. Así sofocan la persona del niño, en vez de facilitar el movimiento y expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí; así producen una uniformidad repugnante y estéril, y una especie de homogeneidad de las inteligencias.

En vez de poner ante los ojos de los niños los elementos vivos de la tierra que pisan, los frutos que cría y las riquezas que guarda, los modos de fomentar aquellos y extraer estas, la manera de librar su cuerpo en salud de los agentes e influencias que lo atacan, y la hermosura y superior conjunto de las formas universales de la vida, prendiendo así en el espíritu de los niños, la poesía y la esperanza indispensables para llevar con virtud la vida,-los llenan en estas escuelas de límites, de Estados e hileras de números, de datos de ortografía y definiciones de palabras. Y así, con una instrucción meramente verbal y representativa, ¿podrá afrontarse la existencia, la existencia en este pueblo activo y egoísta, que es toda de actos y de hechos?

No en vano andan enclenques y desorientados por las calles, reducidos a ayudantes de comercio, la mayor parte de los niños que, sin más talento que una mala letra y un poco de lectura y aritmética, salen a los trece o catorce años de las escuelas públicas. De los que llegan de afuera, con el empuje que da la necesidad; de los que se forman y levantan en el campo, con la fuerza que da el trabajo directo; de los espíritus genuinos que traen en sí la fuerza original incontestable; de eso viene a esta tierra su crecimiento e ímpetu, no de estas multitudes impotentes, criadas por padres ansiosos y maestras coléricas en escuelas de mera palabra, donde apenas se enseña más que el modo aparente de satisfacer las necesidades que vienen del instinto.

De raíz hay que cambiar este sistema. Ya esto se empieza a ver aquí confusamente. Se ve el fracaso y buscan el remedio. “¡Pongan al muchacho entero en la escuela!” “*Put the whole boy to school!*” acaba de decir con mucha razón en San Luis un defensor de la educación industrial, en la cual se trata a los estudiantes como una objeto impersonal dentro de un engranaje lineal; pero todavía eso no es bastante.

El remedio está en desenvolver a la vez la inteligencia del niño y sus cualidades de amor y pasión, con la enseñanza ordenada y práctica de los elementos activos de la existencia en que ha de combatir, y la manera de utilizarlos y moverlos.

El remedio está en cambiar bravamente la instrucción primaria de verbal en experimental, de retórica en científica; en enseñar al niño, a la vez que el abecedario de las palabras, el abecedario de la naturaleza; en disponer el modo de que el niño derive ese orgullo de ser hombre y esa constante y sana impresión de

majestad y eternidad que vienen del conocimiento de los agentes y funciones del mundo, incluso, en la pequeñez a la que habrían de reducirse en la educación superficial.

Adaptado de Un extracto de 1886 de las obras completas de José Martí en sus cartas al diario La Nación (30 diciembre 2013). *Reevo*. Recuperado de <http://blog.reevo.org/articulos/carta-de-marti/>

- 13.** El remedio para desarrollar la inteligencia del niño es
- enseñar a satisfacer las necesidades que vienen del instinto.
 - enseñar a contar antes que enseñar a leer.
 - una enseñanza experimental.
 - enseñar gramática y datos sobre la ortografía.
- 14.** Para el autor el sistema educativo al cual se refiere el texto carece en
- impulsar una educación basada solo en datos.
 - desarrollar la creatividad en los niños.
 - promover el aprendizaje memorístico.
 - impedir el desarrollo del aprendizaje a través de la experimentación.
- 15.** ¿Cuál de los siguientes enunciados es compatible con lo señalado en el texto?
- El contexto educativo en el que se basa el texto permitía un desarrollo adecuado de las habilidades cognitivas de los estudiantes.
 - El éxito de la educación primaria depende de la actitud entusiasta que puedan mostrar los profesores y los padres de familia.
 - La educación ha de mejorar si se toma en cuenta el desarrollo de la inteligencia y las emociones de los niños a fin de que estos puedan desenvolverse de forma óptima en el futuro.
 - El modelo educativo descrito logró que los estudiantes tengan una correcta caligrafía, sean lectores competentes y, además, conocedores de la aritmética.
- 16.** Tomando en cuenta las ideas del autor, se podría afirmar que
- Las escuelas, a las que hace referencia el texto, realmente lograban el desarrollo integral de los alumnos.

- b. El desarrollo del aprendizaje de los estudiantes era responsabilidad únicamente de las escuelas.
- c. Las escuelas, a las que hace referencia el texto, fomentaban un desarrollo cognitivo integral del estudiante.
- d. El principal problema de la escuela pública de aquel entonces fue el carácter inestable de los padres y maestros.

17. ¿Cuál es su opinión respecto a la metodología empleada por las escuelas referidas en el texto?

Sustente su respuesta.

18. ¿Cree que es importante cambiar la metodología de enseñanza tradicional por una más experimental? Sustente su respuesta.

Anexo 3: Constancias de validación por juicio de experto

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO

Nombre y apellido del experto: Geraldo César Flores Suárez
DNI: 42946261
Formación académica / Grado y especialidad: Lingüística / Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo
Área(s) de experiencia profesional: Docencia de comunicación académica
Cargo actual: Docente de la Facultad de Educación y Gestión del Aprendizaje
Institución: UPC

Por medio de la presente, hago constar que realicé la revisión de la prueba de comprensión lectora elaborada por las estudiantes Abigail Aponte Berdejo, Lesly De la Cruz Huamán y Lucero Herrera Monteza de la Maestría en Docencia Superior y Gestión Educativa, quienes están realizando un proyecto de investigación titulado *Estrategias de metacomprensión y niveles de comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de pregrado de la UTP 2018-2.*

Luego de haber constatado el levantamiento de las observaciones, considero que dicha prueba es válida para su aplicación.

Lima, ² de junio de 2018


.....
(Firma)

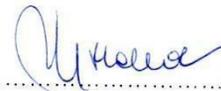
CONSTANCIA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO

Nombre y apellido del experto: Ruth Morano Villena
DNI: 09982640
Formación académica / Grado y especialidad: Mg. Educación, mención en el field de Aprendizaje
Área(s) de experiencia profesional: Lingüística, Educación
Cargo actual: Coordinadora Académica
Institución: Universidad Tecnológica de Perú

Por medio de la presente, hago constar que realicé la revisión de la prueba de comprensión lectora elaborada por las estudiantes Abigail Aponte Berdejo, Lesly De la Cruz Huamán y Lucero Herrera Monteza de la Maestría en Docencia Superior y Gestión Educativa, quienes están realizando un proyecto de investigación titulado *Estrategias de metacomprensión y niveles de comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de pregrado de la UTP 2018-2*.

Luego de haber constatado el levantamiento de las observaciones, considero que dicha prueba es válida para su aplicación.

Lima, 2 de Julio de 2018



(Firma)

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO

Nombre y apellido del experto: *Cinthia Peña Larrea*

DNI: *10287134*

Formación académica / Grado y especialidad: *Magister en Educación Superior, Bachiller en Lingüística, egresada de maestría en Lingüística*

Área(s) de experiencia profesional: *Estudios de literacidad (escritura y lectura) en nivel superior*

Cargo actual: *Profesora a Tiempo Parcial, Coordinadora del curso de Argumentación (EEGGLL-PUCP)*

Institución: *PUCP, UPC*

Por medio de la presente, hago constar que realicé la revisión de la prueba de comprensión lectora elaborada por las estudiantes Abigail Aponte Berdejo, Lesly De la Cruz Huamán y Lucero Herrera Monteza de la Maestría en Docencia Superior y Gestión Educativa, quienes están realizando un proyecto de investigación titulado *Estrategias de metacomprensión y niveles de comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de pregrado de la UTP 2018-2*.

Luogo de haber constatado el levantamiento de las observaciones, considero que dicha prueba es válida para su aplicación.

Lima, 07 de junio de 2018


.....
(Firma)