

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



Relación entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje que presenta:

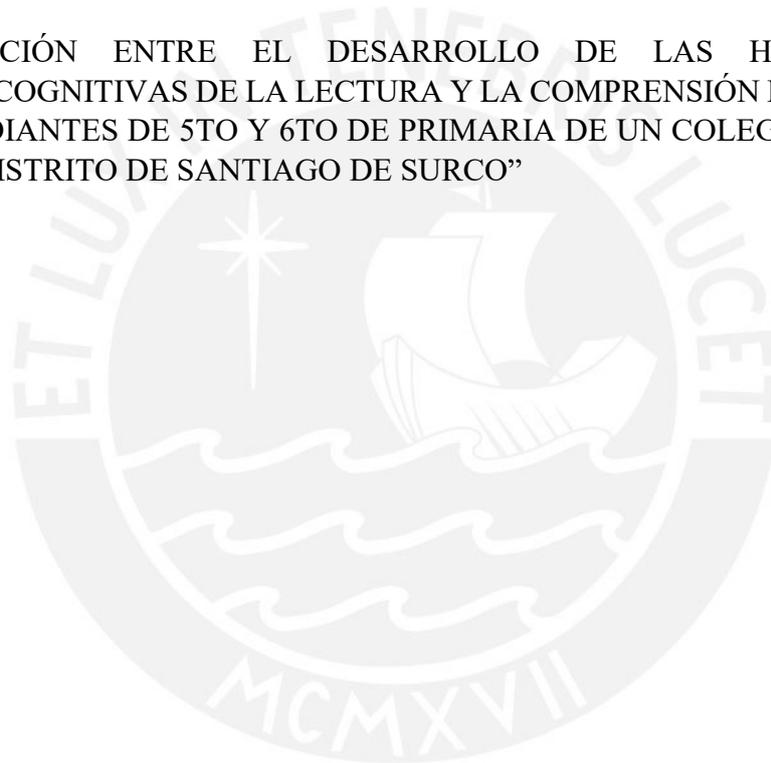
Omar Pedro Guere Paredes
Yuliana María Palomino Bojorquez

Asesores:

Mg. Roxana Silvia Bazalar Laos
Dr. Augusto Emilio Frisancho León

Lima, 2021

“RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS DE LA LECTURA Y LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 5TO Y 6TO DE PRIMARIA DE UN COLEGIO PRIVADO DEL DISTRITO DE SANTIAGO DE SURCO”



RESUMEN

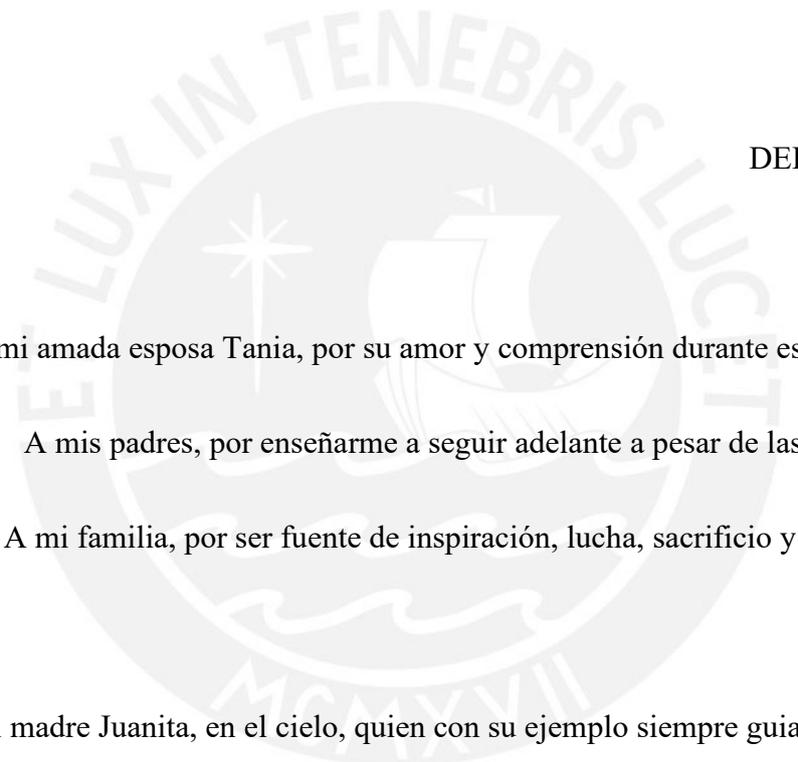
Esta investigación busca determinar si existe una relación estadísticamente significativa entre las habilidades metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora. Para esto, se correlacionaron los niveles alcanzados en las habilidades metacognitivas de la lectura: planificación, supervisión y evaluación; con los procesos de la comprensión lectora: perceptivo, léxico, sintáctico y semántico. El tipo de muestreo fue no probabilístico, elegido por conveniencia, siendo el principal criterio de exclusión que algún estudiante presente alguna dificultad en algún proceso de bajo nivel de la lectura. La muestra estuvo conformada por 80 estudiantes (50 de 5to grado y 30 de 6to grado de primaria) de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco. Los instrumentos seleccionados fueron la Escala de Conciencia Lectora – ESCOLA y la Batería de Evaluación de los procesos lectores PROLEC-R, revisada y adaptada para estudiantes de Lima Metropolitana. Los resultados obtenidos demuestran que existe una correlación estadísticamente significativa entre las habilidades metacognitivas y solo algunos de los procesos de la comprensión lectora.

Palabras clave: *habilidades metacognitivas, planificación, supervisión, evaluación, comprensión lectora, habilidad lectora, dificultad lectora.*

ABSTRACT

This research seeks to determine if there is a statistically significant relationship between Metacognitive Reading Skills and Reading Comprehension. For this, the levels reached in metacognitive reading skills: planning, supervision and evaluation; were correlated with the processes of reading comprehension: perceptive, lexical, syntactic and semantic. The type of sampling was non-probabilistic, chosen for convenience, being the main exclusion criteria that a student presents any difficulty/disability in any low level process of reading. The sample consisted of 80 students (50 of 5th grade and 30 of 6th grade of elementary school) from a private school, located in the district of Santiago de Surco. The instruments selected were the Scale of Reading Consciousness - ESCOLA and the revised Battery of Evaluation of the reader processes PROLEC-R, adapted for students of Metropolitan Lima. The results obtained show that there is a statistically significant correlation between metacognitive abilities and only some of the processes of reading comprehension.

Keywords: *metacognitive skills, planning, supervision, evaluation, reading comprehension, reading ability, reading difficulty.*



DEDICATORIA

A mi amada esposa Tania, por su amor y comprensión durante estos dos años.

A mis padres, por enseñarme a seguir adelante a pesar de las dificultades.

A mi familia, por ser fuente de inspiración, lucha, sacrificio y trabajo duro.

A mi madre Juanita, en el cielo, quien con su ejemplo siempre guiará mis pasos.

A mi padre Rolando, por su apoyo constante en los objetivos que me propongo.

A mis estudiantes, quienes fueron fuente de ánimo, comprensión y cariño durante
estos años.

Y, sobre todo, a Dios.



AGRADECIMIENTO

Agradecimientos especiales

A nuestros asesores: Dr. Augusto Frisancho y Mg. Roxana Bazalar, por su acompañamiento, consejos y experiencia compartida.

A la institución educativa privada Cristo Salvador por las facilidades otorgadas y, en especial, a los niños y niñas que participaron en esta investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDO

TÍTULO DE LA TESIS.....	ii
RESUMEN.....	iii
ABSTRACT.....	iv
DEDICATORIA.....	v
AGRADECIMIENTO.....	vi
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	vii
ÍNDICE DE CUADROS.....	x
ÍNDICE DE TABLAS.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	xiv
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.1.1 Fundamentación del problema	1
1.1.2 Formulación del problema	4
1.2 Objetivos	4
1.2.1 Objetivo general	4
1.2.2 Objetivos específicos	4
1.3 Importancia y justificación del estudio	5
1.4 Limitaciones de la investigación	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	7
2.1 Antecedentes del estudio	7
2.1.1 Antecedentes nacionales	7

2.1.2 Antecedentes internacionales	11
2.2 Bases teóricas	13
2.2.1 Comprensión lectora	13
2.2.2 Habilidades metacognitivas	22
2.3 Definición de términos básicos	30
2.4 Hipótesis	32
2.4.1 Hipótesis general	32
2.4.2 Hipótesis específicas	32
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	33
3.1 Tipo y diseño de la investigación	33
3.2 Población y muestra	33
3.3 Definición y operacionalización de variables	35
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	37
3.4.1 Escala de la conciencia lectora – ESCOLA	37
3.4.2 Batería de evaluación de los procesos lectores – PROLEC R	39
3.5 Procedimiento de recolección de datos	43
3.6 Procesamiento y análisis de datos	44
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	46
4.1 Presentación de resultados	46
4.2 Discusión de resultados	66
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	72
5.1 Conclusiones	72
5.2 Recomendaciones	73
REFERENCIAS.....	75

ANEXOS

ANEXO A: Carta de consentimiento del centro educativo donde se realizó la investigación.

ANEXO B: Consentimiento informado para los padres de los niños que pertenecen a la muestra.

ANEXO C: Carta de presentación para la validación del instrumento Escala de Conciencia Lectora 28-B por juicio de expertos.

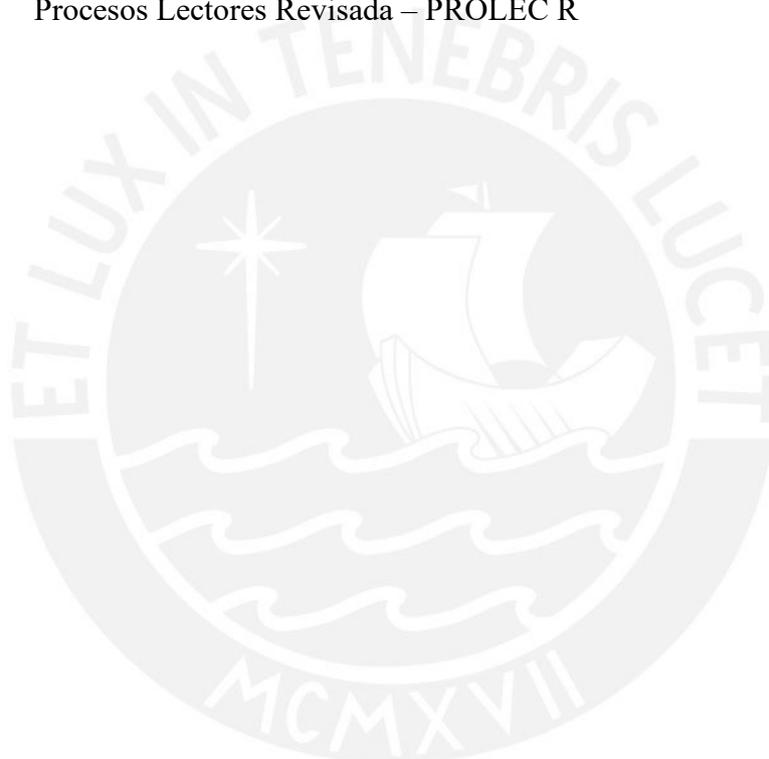
ANEXO D: Resumen de evaluación del instrumento Escala de conciencia lectora 28 – B mediante validación por juicio de expertos.

ANEXO E: Escala de Conciencia Lectora - ESCOLA 28 B.

ANEXO F: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada, Adaptada – PROLEC R

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Distribución de la muestra por sexo y grado escolar	35
Cuadro 2: Ficha técnica de la Escala de Conciencia Lectora – ESCOLA	37
Cuadro 3: Ficha técnica de la Adaptación de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada – PROLEC R	39

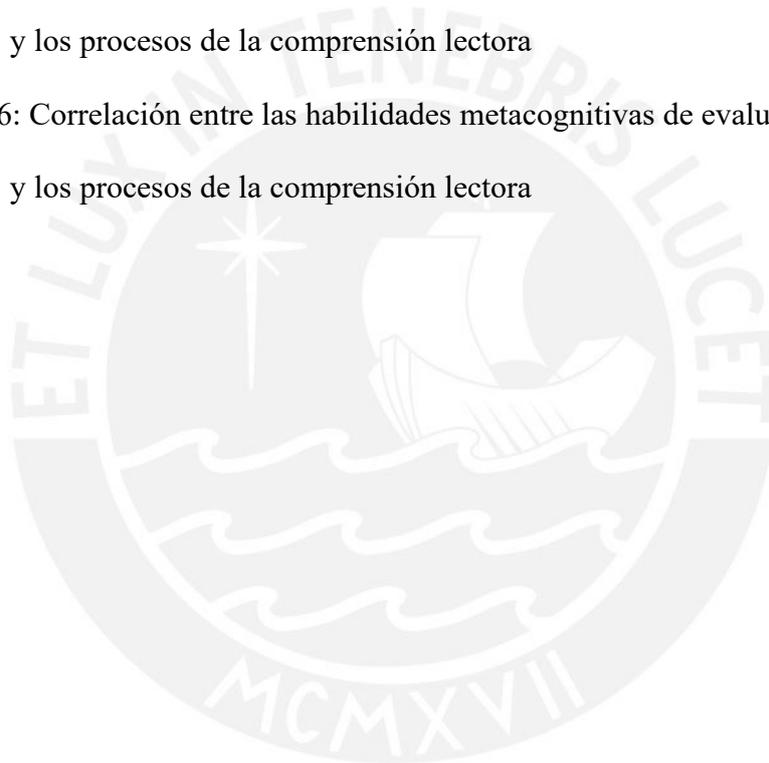


ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Nivel de habilidades metacognitivas que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria	47
Tabla 2: Nivel de habilidades metacognitivas que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su grado escolar	47
Tabla 3: Nivel de habilidades metacognitivas que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su sexo	48
Tabla 4: Nivel de habilidades metacognitivas que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su edad agrupada en semestres	48
Tabla 5: Nivel de habilidades metacognitivas de planificación que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria	49
Tabla 6: Nivel de habilidades metacognitivas de planificación que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su grado escolar	50
Tabla 7: Nivel de habilidades metacognitivas de planificación que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su sexo	50
Tabla 8: Nivel de habilidades metacognitivas de planificación que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su edad agrupada en semestres	51
Tabla 9: Nivel de habilidades metacognitivas de supervisión que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria	51
Tabla 10: Nivel de habilidades metacognitivas de supervisión que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su grado escolar	52

Tabla 11: Nivel de habilidades metacognitivas de supervisión que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su sexo	53
Tabla 12: Nivel de habilidades metacognitivas de supervisión que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su edad agrupada en semestres	53
Tabla 13: Nivel de habilidades metacognitivas de evaluación que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria	54
Tabla 14: Nivel de habilidades metacognitivas de evaluación que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su grado escolar	55
Tabla 15: Nivel de habilidades metacognitivas de evaluación que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su sexo	55
Tabla 16: Nivel de habilidades metacognitivas de evaluación que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su edad agrupada en semestres	56
Tabla 17: Puntajes directos obtenidos en los procesos de las habilidades metacognitivas de la lectura	57
Tabla 18: Nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria	57
Tabla 19: Nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su grado escolar	58
Tabla 20: Nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su sexo	58
Tabla 21: Nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su edad agrupada en semestres	59

Tabla 22: Puntajes directos obtenidos en los procesos de alto nivel de la comprensión lectora	59
Tabla 23: Correlación entre las habilidades metacognitivas y los procesos de la comprensión lectora	61
Tabla 24: Correlación entre las habilidades metacognitivas de planificación y los procesos de la comprensión lectora	63
Tabla 25: Correlación entre las habilidades metacognitivas de supervisión y los procesos de la comprensión lectora	64
Tabla 26: Correlación entre las habilidades metacognitivas de evaluación y los procesos de la comprensión lectora	66



INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es un proceso complejo que a lo largo del tiempo ha suscitado múltiples investigaciones desde diversos enfoques, los cuales han buscado determinar las razones que condicionan, promueven, facilitan o interfieren en su adquisición. Este camino ha sido muy productivo al explorar las habilidades cognitivas, sin embargo en lo relacionado a las habilidades metacognitivas, la producción ha sido menor.

Según la teoría cognitivista, el aprendizaje depende de que la nueva información adquirida se utilice en situaciones novedosas, las cuales permitan que el nuevo conocimiento se integre a los previos y, de esta manera, el individuo pueda utilizarlo en otros conceptos y almacenarlo de una manera propia.

Es en este proceso de aprendizaje que la lectura cobra una relevancia vital ya que, si el estudiante no aprende a leer, o lo hace con dificultades, este proceso se verá seriamente afectado. De la misma manera, saber qué estrategias de adquisición de la lectura utiliza, nos ayudará a establecer la relación entre comprensión lectora y habilidades metacognitivas y como estas favorecen al aprendizaje cuando se

utilizan de una manera consciente y organizada. Es por esto que buscaremos establecer la relación que existe entre las habilidades metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora. En sus modalidades de planificación, supervisión y evaluación.

En el primer capítulo se fundamenta la naturaleza de la investigación, los objetivos, los antecedentes nacionales e internacionales, las hipótesis y variables de investigación. En el segundo capítulo se desarrollarán las bases teóricas de la investigación tanto a nivel de lectura, comprensión lectora, y metacognición. En el tercer capítulo, se explica la metodología de la investigación, el diseño y la muestra que será considerada, así como los instrumentos de recogida de investigación, ESCOLA y PROLEC-R. El cuarto capítulo resume los resultados obtenidos, luego de la aplicación de los instrumentos ESCOLA y PROLEC-R a los estudiantes. Finalmente, el capítulo quinto, presenta conclusiones luego la aplicación de las pruebas estandarizadas y, de la misma manera, recomendaciones a tener en cuenta en las siguientes investigaciones.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Fundamentación del problema

La lectura es una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad (Jiménez, 2004), que sirve para acceder a un vasto mundo de información, por lo que las deficiencias encontradas en algunos lectores representan un gran obstáculo para la adquisición de conocimientos.

Leer es un proceso activo e interactivo, ya que participan todos los procesos cognitivos. A su vez, la lectura es la principal herramienta de aprendizaje en los estudiantes, pues la mayoría de las actividades escolares se basan en su uso y dominio.

En el Perú, las evaluaciones nacionales e internacionales han evidenciado que, en los últimos años, los niveles de comprensión lectora en los alumnos de educación básica regular están por debajo de la media internacional.

Asimismo, las pruebas muestrales, aplicadas a segundo y cuarto grado de primaria, que forman parte del sistema de evaluación de la calidad en el área de comunicación realizadas por el Ministerio de Educación del Perú en el año 2016 a nivel de Lima, muestran que la competencia lectora se encuentra aún en niveles insuficientes.

Según lo mencionado por Silva (2011) la comprensión lectora puede verse afectada por distintos factores, entre los que resaltan: Deficiencias en la decodificación, confusión respecto a las demandas de la tarea, pobreza de vocabulario, escasos conocimientos previos, problemas de memoria, desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión, escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas de la lectura), baja autoestima e inseguridad y escaso interés en la tarea o falta de motivación.

Entre los factores mencionados, esta investigación hará énfasis a la relación que existe entre las estrategias metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora.

Resulta importante considerar investigaciones como la realizada por Vilcapoma (2015), quien hizo uso de la prueba ESCOLA en el Perú para evaluar las habilidades metacognitivas en estudiantes de cuarto grado de primaria de Lima Metropolitana. Sus resultados resaltan la validez de una propuesta que tome en cuenta la utilización de estrategias metacognitivas para el aprendizaje de la comprensión lectora.

Al respecto, debe tenerse en cuenta que las habilidades metacognitivas son las capacidades propias del sujeto para realizar un proceso reflexivo respecto de su

propio aprendizaje. Según Osses y Jaramillo (2008), la metacognición es una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones del aprendizaje.

A medida que se profundiza en las teorías cognitivistas del aprendizaje, se atribuye un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje. Por lo cual, podemos inferir que los individuos hacen uso de sus habilidades metacognitivas en su proceso de adquisición del conocimiento, aunque en la mayoría de casos no sean conscientes de ello. Tal vez, si previamente se tuviera conocimiento de su importancia y/o sobre su mecanismo de funcionamiento estas habilidades podrían ayudar a los estudiantes a descubrir sus propias habilidades y así utilizarlas. Es decir, lograr que los alumnos aprendan a aprender.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que los sujetos con una capacidad de comprensión pobre presentan dificultades para relacionar y ordenar jerárquicamente las ideas principales y secundarias de un texto, llegando a elaborar hipótesis equivocadas. Según Sánchez (citado en Jiménez, 2004) “Su problema es que no son capaces de automatizar algunas de las acciones implicadas en la lectura y en la comprensión. Y la lectura y la comprensión requieren rapidez”. Cabe la posibilidad de que estos sujetos no hayan logrado desarrollar sus habilidades metacognitivas, por lo cual no sean conscientes de sus propios procesos de aprendizaje.

1.1.2 Formulación del problema

Por todo lo expuesto, la comprensión lectora destaca como el objetivo fundamental de la lectura y las habilidades metacognitivas como piezas clave dentro del proceso de aprendizaje, es por ello que se considera pertinente plantear la siguiente pregunta:

¿Existe relación entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora en los estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Determinar si existe relación entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

1.2.2 Objetivos específicos

- Establecer el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

- Establecer el nivel de habilidades metacognitivas de la lectura en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

- Determinar si existe relación entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas de planificación y la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

- Determinar si existe relación entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas de supervisión y la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

- Determinar si existe relación entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas de evaluación y la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

1.3 Importancia y justificación del estudio

Los resultados de la presente investigación brindarán mayor evidencia sobre la relación entre las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora, sobre todo en los grados de 5to y 6to de primaria, ya que las investigaciones en estas etapas de escolaridad son insuficientes.

Adicionalmente, a nivel metodológico, se validará la prueba ESCOLA para estudiantes de 5to y 6to de primaria, de esta manera podría usarse en futuras investigaciones.

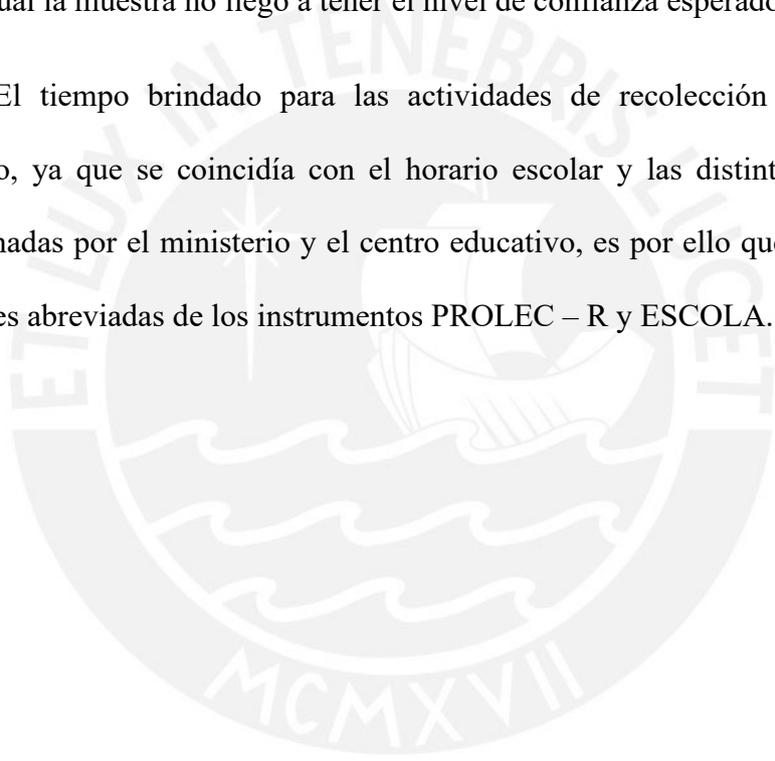
Finalmente, los hallazgos de esta investigación podrán ser fuente de motivación para que los docentes desarrollen en sus alumnos las habilidades metacognitivas, así como contribuir en el desarrollo de otras investigaciones que complementen o profundicen su investigación incluyendo otras variables.

1.4 Limitaciones de la investigación

El estudio se realizó solo en una institución educativa privada, ya que se trató de un muestreo por conveniencia, por lo cual los resultados no podrán ser generalizados a todos los estudiantes de Lima Metropolitana.

El estudio no contó con la participación de la totalidad de la población, dado que algunos padres de familia optaron por no firmar el consentimiento informado, por lo cual la muestra no llegó a tener el nivel de confianza esperado.

El tiempo brindado para las actividades de recolección de datos fue reducido, ya que se coincidía con el horario escolar y las distintas actividades programadas por el ministerio y el centro educativo, es por ello que se utilizó las versiones abreviadas de los instrumentos PROLEC – R y ESCOLA.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

2.1.1 Antecedentes nacionales

Con relación a las investigaciones nacionales enfocadas en la comprensión lectora y la metacognición, Vilcapoma (2015) en su tesis “Estrategias metacognitivas para desarrollar la competencia de comprensión de textos escritos en estudiantes de cuarto de primaria”, utilizó los instrumentos de evaluación PROLEC-R para analizar la comprensión de textos escritos y la prueba ESCOLA para explorar las habilidades metacognitivas de la lectura en su versión reducida 28-A. La muestra utilizada fue de 72 estudiantes, seleccionados mediante la técnica de muestreo intencional. Adicionalmente los instrumentos utilizados fueron la entrevista y observación en clases. Metodológicamente se fundamentó en el enfoque cualitativo educacional y se complementó con la aplicación de un programa, propuesto por la autora, para desarrollar las habilidades metacognitivas de la lectura.

Los resultados y conclusiones más importantes de esta investigación fueron el diseño y validación de propuestas de estrategias metacognitivas a utilizar en el aula, respaldadas por criterio de expertos, y a su vez el aporte de recursos para la práctica docente.

Alcalá (2012) en su investigación “Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas” buscó desarrollar las habilidades metacognitivas en niños de 4to de primaria en una institución educativa de la Región Piura, usando como muestra dos aulas de 4to grado. La investigación buscó determinar si el desarrollo de las habilidades metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación en los niños de cuarto grado “A” (grupo experimental) de primaria tendrá influencia en la mejora de la comprensión lectora, luego de la aplicación del programa. La metodología aplicada fue mixta, ya que utilizó métodos cuantitativos y cualitativos.

Esta investigación determinó que el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector a nivel de planificación, supervisión y evaluación, influyó en la mejora de la comprensión lectora a nivel inferencial e identificación de ideas principales.

Cayhualla, Chilón y Espíritu (2011) en su investigación “Adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC-R en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana” adaptaron y estandarizaron la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores - Revisada (PROLEC-R) para alumnos de primaria de Lima Metropolitana, lo cual nos sirve como evidencia para validar el

uso de esta prueba en los estudiantes de nuestra muestra, ya que están comprendidos dentro del rango de su investigación. En este trabajo se hicieron adaptaciones lingüísticas y pictográficas del PROLEC-R estableciendo el nivel de confiabilidad mediante la técnica de la consistencia interna del instrumento. Así mismo se elaboraron baremos para la interpretación del PROLEC-R adaptada en alumnos de primaria de Lima Metropolitana.

Esta investigación contribuye a nivel metodológico, ya que permite el uso de una prueba estandarizada a nivel internacional y adaptada a nuestro contexto, favoreciendo al desarrollo y producción de investigaciones en el Perú. La metodología que utilizaron fue del tipo cuantitativo – correlacional, la muestra fue probabilística y contó con la participación de 504 estudiantes de ambos sexos seleccionados de las Unidades de Gestión Educativa Local de Lima Metropolitana (UGEL) de gestión estatal y privada. Los estudiantes pertenecían del 1ro al 6to grado de primaria, con 84 participantes por cada grado.

Los resultados y conclusiones más importantes fueron la adaptación, estandarización y fiabilidad de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R. Así como la presencia de baremos para los alumnos de educación primaria de Lima Metropolitana, lo que permitirá el diagnóstico con escalas adaptadas a la realidad de los niños de instituciones educativas de Lima Metropolitana.

Marimón y Méndez (2013) en “La memoria auditiva inmediata en niños con habilidad y dificultad en la comprensión lectora de 6to grado de educación primaria de la I.E. San Pedro de Chorrillos” hicieron uso del instrumento de evaluación

PROLEC-R para medir y determinar la habilidad o dificultad en la comprensión lectora. La muestra estuvo conformada por 76 alumnos quienes fueron evaluados con el Test de Memoria Auditiva Inmediata M.A.I. y la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R, ambas adaptadas a Lima Metropolitana. El objetivo de la investigación fue comparar la memoria auditiva inmediata entre los niños con habilidad y dificultad en la comprensión lectora, el tipo de investigación fue descriptivo – comparativo.

En esta investigación no se encontró relación significativa entre las variables de memoria auditiva y comprensión lectora por lo que en una de sus recomendaciones se señala que en próximas investigaciones se incluyan variables como dominio de estrategias de lectura y estrategias metacognitivas.

Laguna y Trujillo (2017) en “Efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Silvia Ruff de Huari”, se proponen determinar el efecto de dichas estrategias en la comprensión lectora mediante la aplicación de un programa estructurado y metódico. Es por ello que seleccionaron una muestra de 44 estudiantes, asignando 23 al grupo control y 21 al grupo experimental. Encontrando diferencias muy significativas ($p < .01$) en el rendimiento de la comprensión lectora del grupo que recibió el programa de entrenamiento.

Rojas (2018) en “La metacognición y la competencia lectora de los estudiantes de IV ciclo de la institución educativa José María Arguedas” busca determinar la relación entre la metacognición y la competencia lectora, para ello utilizó dos cuestionarios de elaboración propia, el primero evalúa la metacognición,

distribuida en dos dimensiones: el conocimiento sobre la propia cognición y, la regulación y control de la actividad; el segundo evalúa la competencia lectora distribuida en tres dimensiones: localizar información, comprender y, evaluar y reflexionar. Finalmente, determinó que existe una relación directa y moderada entre la metacognición y la competencia lectora. Hallando también una relación directa y alta entre la metacognición y las dimensiones: localizar información y comprender; y una relación directa y moderada con la dimensión evaluar y reflexionar.

Morales (1999) en “Comprensión de lectura en niños de los grados cuarto y quinto de primaria de Lima: Análisis de inferencias y metacognición” describe la comprensión de lectura centrándose en cinco tipos de inferencias y la metacognición, para ello construyó la prueba Evaluación de Inferencias y Metacognición (EIM) aplicándola a 302 niños de 4to y 5to grado de primaria en cuatro colegios de Lima Metropolitana de niveles socioeconómicos medio y bajo. Los resultados muestran que a nivel de comprensión inferencial los alumnos de 5to grado y estrato social medio obtuvieron mejores puntajes, mas no se encontraron diferencias significativas en función al sexo. Y a nivel de metacognición se encontró que existe una relación con el nivel socioeconómico, pero no con el grado de escolaridad ni el sexo.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Arias-Gundín, Fidalgo y Robledo (2012), en “Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias”, desarrollaron un estudio

con el objetivo de revisar los principales programas para el desarrollo de las estrategias metacognitivas de la lectura que han demostrado mayor éxito en España, para ello seleccionaron una muestra de 5 programas: Concept-Oriented Reading Instruction (CORI), Question Answer Relationship (QAR), TWA (Thinking before reading, think While reading, think After reading), Communicative Reading Strategies (CRS) y Informed Strategies for Learning (ISL). Llegaron a la conclusión de que independientemente de la habilidad metacognitiva desarrollada por el programa, los estudiantes presentaron mejoras en su comprensión lectora, esto debido a que los programas no se enfocaron solo en enseñar una estrategia en particular, sino que buscaron despertar en el estudiante la importancia de ser los guías de su comprensión lectora a través del permanente monitoreo de la selección y efectividad de las estrategias utilizadas.

Haller y otros (1988), en “Can Comprehension Be Taught?: A Quantitative Synthesis of “Metacognitive” Studies” realizaron un metanálisis de investigaciones publicadas en lengua inglesa, con el objetivo de validar su impacto. Para ello seleccionaron una muestra de 1,553 niños distribuidos en 20 estudios que medían la influencia de programas de enseñanza de habilidades metacognitivas en la comprensión lectora. Como requisito para tomar en cuenta estas investigaciones debían tener un programa o intervención en las habilidades metacognitivas, la presencia de un grupo experimental y uno de control, y resultados estadísticos que pudieran ser contrastados por otros investigadores. El resultado del metanálisis mostró que dichos programas tuvieron un efecto significativo en los estudiantes.

De Peronard y otros (2002) en “Conocimiento Metacognitivo del Lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica”, diseñaron el

Cuestionario de Metacomprensión Lectora, el cual brinda resultados a nivel de rendimiento global y específico, a través de 48 preguntas, con 6 alternativas de respuestas cada una. Este cuestionario fue elaborado usando una muestra de 540 estudiantes de instituciones educativas de Chile y Argentina, y estuvo dirigido a alumnos desde 12 años a más. Como resultado de su trabajo, se logró comprobar que el test cuenta con una confiabilidad de 0.81 medida con el alfa de Cronbach. Es importante señalar que el acceso a esta prueba solo es posible con el consentimiento directo de los autores.

Puente, Jiménez y Alvarado (2009) en “ESCOLA, Escala de conciencia lectora” diseñan una prueba que mide las habilidades metacognitivas de la lectura, para ello usaron una muestra de 684 estudiantes (375 españoles y 309 argentinos) de entre 8 y 13 años. ESCOLA está compuesta por 56 preguntas, con 3 alternativas de respuesta para cada pregunta. Sus baremos brindan una puntuación global y específica, además cuenta con una versión abreviada de 28 preguntas. Como resultado de su trabajo el test alcanzó una confiabilidad de 0.88 medida con el alfa de Cronbach, además cuenta con validez y fue contrastada con el test MARSI.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Comprensión lectora

Según Vygotsky (citado en Lucci, 2006) las funciones psicológicas superiores son de origen social, están presentes solamente en el hombre y se caracterizan por su intencionalidad. Las cuales resultan de la interacción entre los factores biológicos (funciones psicológicas elementales) y culturales, que

evolucionaron en el transcurrir de la historia humana. Además, afirma que estas funciones psicológicas superiores, a pesar de tener su origen en la vida sociocultural del hombre, sólo son posibles porque existen actividad cerebral, ya que, aunque no tengan su origen en el cerebro, no existen sin él.

Ya que el individuo está determinado por las interacciones sociales que realiza a lo largo de su vida, y es por medio de la interacción con el otro que es determinado. La teoría del desarrollo próximo de Vygotsky, establece una continua interacción entre las diversas condiciones sociales y la base biológica del comportamiento humano. A partir de ella se forman funciones mentales nuevas y cada vez más complejas, dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales del niño.

A su vez sostiene que el lenguaje constituye un sistema de mediación simbólica que funciona como instrumento de comunicación, planificación y autorregulación. Considera que, aunque el niño inicie su aprendizaje antes de iniciar la enseñanza formal, el aprendizaje escolar introduce elementos nuevos en su desarrollo. Tomando en cuenta la existencia de dos niveles de desarrollo, uno relacionado con todo lo que el niño puede realizar solo y el otro relacionado a las capacidades que están construyéndose; es decir, se refiere a todo aquello que el niño podrá realizar con la ayuda de una persona experta.

Para Vygotsky (citado en Moll, 2003) la educación implica el desarrollo potencial del sujeto, la expresión y el crecimiento de la cultura humana.

El concepto de Vygotsky que tiene mayor impacto en el campo educativo es la zona de desarrollo próximo (ZDP) el cual según Matos (citado en Chaves,

2001) “designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente sólo en interrelación con otras personas, en la comunicación con éstas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria”. Vygotsky planteaba dos niveles de desarrollo en los infantes: el nivel actual de desarrollo y la zona de desarrollo próximo, la cual se encuentra en proceso de formación y representa el desarrollo potencial al que el infante puede aspirar. Este concepto es básico para los procesos de enseñanza y aprendizaje pues los educadores deberían tomar en cuenta el desarrollo del estudiante en sus dos niveles: el real y el potencial para promover niveles de avance y autorregulación mediante actividades de colaboración.

Moll (2003:20) menciona tres características para crear ZDP y estas son: “establecer un nivel de dificultad, proporcionar herramientas y/o conocimientos para lograr el desempeño con ayuda, y finalmente evaluar el desempeño independiente”.

Mucho se ha investigado sobre la comprensión lectora y su evaluación, debido a la importancia que tiene para el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes de educación básica los cuales se consolidan a lo largo de la vida siendo esta una competencia fundamental para el desarrollo de una persona. Por lo cual no se puede dejar de vincular la comprensión lectora con el proceso de la lectura.

Según Núñez (citado en Alcalá, 2012) en el dominio de cualquier idioma intervienen cuatro habilidades, denominadas comunicativas según el nuevo enfoque pedagógico del Ministerio de Educación del Perú, las cuales son: hablar (expresión oral), escuchar (comprensión oral), escribir (expresión escrita) y leer

(comprensión escrita).

Asimismo, El Ministerio de Educación (2017) presentó el informe nacional de los resultados obtenidos por los estudiantes peruanos en la prueba PISA, mostrando las características de los estudiantes por sexo, escuela pública o privada, área, etc., desde 2009 hasta 2015. En esta ocasión, se presentaron los resultados de estas subpoblaciones, que en algunos casos representan grupos con menos acceso a oportunidades educativas. Al analizar los resultados en la competencia lectora durante las tres últimas evaluaciones, se observa que sistemáticamente las mujeres muestran mejores resultados en la competencia lectora en comparación de los hombres. Cabe mencionar, sin embargo, que en el último tramo el crecimiento ha sido significativo solo para el caso de los hombres. Al observar la información en relación a las características de la institución educativa, se observó que los estudiantes de I.E. privadas, muestran mejores niveles de la competencia lectora en comparación con los de I.E. públicas. Finalmente, las diferencias en el desempeño lector según área geográfica se han mantenido entre 2009 y 2015. En este caso, se puede observar que las escuelas rurales están rezagadas en la competencia lectora en comparación a las instituciones educativas urbanas. Estas últimas, logran superar el nivel 1a de la competencia lectora, en cambio las escuelas rurales en promedio se encuentran en el nivel 1b.

Esto implica que una escuela de gestión privada y ubicada en una zona urbana tiene en promedio el nivel 2 de la comprensión lectora, lo cual significa que sus estudiantes pueden ubicar uno o más datos inferenciales. Asimismo, los resultados indican que estos alumnos son capaces de realizar comparaciones o contrastes basados en un solo criterio y que, además, pueden reconocer la idea

principal de un texto, comprender relaciones y construir significados a partir de una parte del texto cuando la información no es notoria y las inferencias a realizar son de baja demanda. Por último, estos estudiantes son capaces de comparar o conectar el texto con saberes previos, recurriendo a su experiencia personal.

Por el contrario, los estudiantes de una I.E. pública al encontrarse en un nivel 1b solo logran ubicar un solo dato explícito y notorio en un texto breve y sintácticamente sencillo, cuando el contexto y el tipo de texto son familiares (por ejemplo, narraciones o listados simples). Además, establecen relaciones sencillas entre información contigua.

Como punto de partida, es pertinente establecer el concepto de lectura. Para Palacios (citado en Alcalá, 2012) la lectura es un proceso que permite identificar, explicar y evaluar la información del texto y así poder construir nuevos conocimientos. La lectura se realiza en distintos niveles y en cada uno de ellos intervienen distintos procesos que ayudarán a la comprensión del texto.

Jiménez (2004) nos dice que la lectura es una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad, utilizada normalmente para la adquisición de conocimiento. Leer, en forma general, consiste en decodificar aplicando la conversión grafema - fonema, pero el proceso de decodificación se hace más complejo cuando el lector no solamente quiere saber lo que el autor ha dicho, sino lo que ha querido decir.

Cuando se habla sobre comprensión lectora un sin número de definiciones pueden interactuar entre sí y en su mayoría coinciden en que, al hablar de comprensión lectora, se refiere a algo que va más allá de solo la lectura de palabras

aisladas (Defior y otros, 2006), ya que de ser así ésta nos brindaría poca información y no cumpliría el objetivo principal de la lectura que es la comprensión.

Snow (citado en Defior y otros, 2006) sostiene que la comprensión lectora es un proceso simultáneo de extracción y construcción de significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito, enfatizando en la importancia del texto como determinante para lograr la comprensión lectora. A su vez, señala que la comprensión lectora está compuesta por tres elementos: El lector, con todas sus habilidades, conocimientos y experiencias; el texto, ya sea impreso o electrónico; y la actividad, entendida como el propósito, relacionada con el acto de leer y que puede tener una naturaleza intrínseca y extrínseca al sujeto, y que también influenciará en el acto lector.

Para Núñez (citado en Alcalá, 2012) “comprender un texto consiste en entender lo que el autor ha querido expresar, relacionarlo con lo que uno ya sabe y expresar una opinión crítica sobre el mismo”.

La comprensión lectora, por lo tanto, es el proceso por el cual le damos significado a los textos escritos. Y solo se puede decir que hemos comprendido un texto cuando somos capaces de atribuirle un significado producto de nuestra reflexión e interpretación.

García Madruga (citado por Defior y otros, 2006), sostiene que la comprensión lectora es el producto de un conjunto de sub habilidades, ya que la complejidad del proceso es tal que no se puede atribuir toda la responsabilidad a una sola habilidad.

Cuetos (2010) refiere que el proceso de comprensión termina una vez que

los procesos de extracción del mensaje y los conocimientos almacenados en la memoria pasan a formar parte de los conocimientos del lector para su posterior uso. A su vez, señala que los procesos semánticos están conformados por tres subprocesos que son: extracción del significado, integración a la memoria y el aspecto constructivo o inferencial, siendo esta última fase la que permite conocer si existe una verdadera comprensión de lectura.

Para García y Vila (2015) el desarrollo de la comprensión lectora está directamente relacionado con el pensamiento, por lo que un lector experto, que comprenda a profundidad un texto requiere la automatización de habilidades previas relacionadas a los procesos de bajo nivel lo cual le permitirá liberar recursos cognitivos de su memoria operativa y así destinarlos completamente a los procesos implicados en la comprensión.

A su vez, Defior y otros (2006) señalan que los procesos semánticos tienen como meta la comprensión del significado de palabras, frases y textos, así como la integración de la nueva información con su conocimiento previo.

Por su parte Jiménez (2004) sostiene que en la comprensión lectora interactúan procesos cognitivos, perceptivos y lingüísticos; los cuales son muy complejos sin embargo se pueden hacer conscientes durante el acto de lectura, de lo que se desprende que un buen lector tiene dos tipos de habilidades: cognitivas y metacognitivas, que le permiten tener conciencia de su proceso de comprensión y controlarlo a través de actividades de planificación, supervisión y evaluación del texto.

Como lo sostiene Puente (citado en Jiménez, 2004), las habilidades que

garantizan un buen lector son de dos tipos: cognitivas, que permiten procesar la información del texto; y las metacognitivas, que permiten tener conciencia del proceso de comprensión y controlarlo a través de actividades de planificación, supervisión y evaluación.

Por lo tanto, cuando hablamos de comprensión lectora nos referimos a la capacidad del lector para construir inferencias que le permitan formar y comprobar hipótesis acerca de lo que trata el texto, tomando como punto de partida sus esquemas mentales. O como lo expresaba Bartlett (citado en Jiménez, 2004) quien, en su investigación sobre el recuerdo, contaba las distorsiones que se habían producido entre un grupo de sujetos que habían leído ciertas historias, pero que al momento de reproducirlas narraban historias completamente diversas. Es aquí donde Bartlett habla sobre la influencia que tenía no sólo el texto-estímulo inicial, sino también el contexto, las experiencias y los conocimientos previos del lector.

La comprensión lectora es un proceso complejo, ya que depende de los conocimientos previos del lector frente a un tema específico del que trate el texto. Es por esto que existen diversos modos de abordar la comprensión lectora. Mar Mateos (citado en Heit, 2012) propone tres modelos basados en características comunes:

1. Modelos de procesamiento ascendente: la información se extiende de abajo-arriba a través del sistema, desde el reconocimiento visual de las letras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo, sin necesidad de una relación inversa.

2. Modelos de procesamiento descendente: se interpreta el significado del

texto. Los buenos lectores se sirven más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de las claves que dan los detalles gráficos.

3. Modelos interactivos: Es un procesamiento paralelo en distintos niveles, el primero es cuando la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y, el segundo, es cuando está dirigida por los conocimientos previos del lector.

Por otro lado, Puente, Jiménez y Llopis (2012) plantean que son tres los factores cognitivos de los que depende el éxito en el aprendizaje y comprensión lectora: el conocimiento del mundo, la capacidad de memoria de trabajo y la capacidad de fijar la atención, factores que operan en conjunto.

Adicionalmente, durante los últimos años las investigaciones sobre la aplicación de procedimientos de intervención, han demostrado la eficiencia de los procedimientos de intervención, mediante el aprendizaje de estrategias individuales así como las de interacción colectiva social. Sandoval y Casas (2011)

García (citado en Sandoval y Casas, 2011), refiere que entre los principales procedimientos de intervención se encuentran: el modelado, la instrucción directa y la enseñanza recíproca. En el modelado, el sujeto aprende por imitación, estableciéndose así un aprendizaje social. En el cual, se involucran cuatro procesos: la atención, la retención, la reproducción motora y la motivación.

Mientras que la instrucción directa, consiste en que el profesor dirige la situación de aprendizaje, siendo quien, muestra, describe y evalúa cada una de las estrategias. Además, implica cuatro fases: la explicación verbal, modelado, práctica guiada y práctica independiente.

Finalmente la enseñanza recíproca, que se basa en la teoría socio-cultural de Vygotsky, y en la que los alumnos aprenden del modelo que les ofrece el profesor, para luego aplicar autónomamente lo que han aprendido. Así, mediante el intercambio y el diálogo, el profesor puede advertir, evaluar los aprendizajes y estrategias de sus alumnos.

Para Defior y otros (2006), la mejora de la comprensión se debe abordar desde tres perspectivas: la mejora de materiales de lectura, entrenar a los niños en estrategias que permitan la mejora de la comprensión y la mejora de las estrategias de lectura que utilizarán los alumnos. La idea es plantear una enseñanza directa de las estrategias cognitivas y metacognitivas para que cuando el alumno se enfrente al texto lo haga con éxito.

2.2.2 Habilidades metacognitivas

Se ha estudiado ampliamente la metacognición y se ha demostrado en diversas investigaciones que aún existen diferentes opiniones en relación a su definición y delimitación. En otras palabras, tal como lo menciona Garner (1994) su terminología y límites aún son “poco claros”. Sin embargo, trabajos como los de Crespo (2000) nos permiten identificar las principales perspectivas desde las cuales se aborda la metacognición, de esta manera podemos identificar los puntos en común y el origen de las diferencias.

Garner (1994) identifica dos perspectivas durante el estudio de la metacognición, una que enfatiza la psicología del desarrollo y, la otra, desde la manera en que procesamos la información. La primera asocia la presencia de la

metacognición dentro del desarrollo humano, como una habilidad que se irá formando dentro del proceso madurativo de nuestra cognición. Mientras que la segunda, otorga un rol más activo al hombre en el desarrollo de estas habilidades a través de su interacción con la información del mundo que lo rodea.

En la línea de la psicología del desarrollo, Martí (1995) identifica dos corrientes que se bifurcan según el momento en que estas habilidades se manifiestan. Por un lado, tenemos la “teoría de la mente” y por otro, la que está relacionada con la regulación cognitiva propia de la tercera infancia y adolescencia.

Wellman (citado en Crespo, 2000), desarrolla ampliamente la “teoría de la mente” llegando a afirmar que a los 4 años los niños ya han tomado conciencia de su propia cognición, e incluso afirma que se puede sospechar que desde los 2 años esta conciencia comienza a despertar a través del juego intencional. Además, plantea cinco tipos de manifestaciones de esta teoría en el niño.

1. Existencia: plena conciencia de las diferencias que existen entre un estado mental y la realidad en la que se desarrolla.

2. Distinción de los procesos: capacidad para diferenciar entre los distintos procesos que realiza en su mente, por ejemplo, puede diferenciar entre atender y recordar.

3. Integración: sentido de unidad que debe existir entre los procesos mentales y que le permite diferenciarlos de otros de tipo biológico y autónomo como podría ser la respiración o el pulso.

4. Conocimiento de las variables: capacidad de adaptar estos procesos tomando en cuenta los rasgos de cada tarea. De esta manera se sabrá que estrategias

debemos usar si queremos recordar una secuencia numérica o una historia.

5. Monitoreo cognitivo: capacidad para identificar, supervisar y monitorear sus procesos mentales mientras los ejecuta.

Cada una de estas manifestaciones se desarrollan simultáneamente, y aunque no es posible aislarlas en vida real, su clasificación permite tener una mejor visión de los procesos metacognitivos presentes en el niño.

Manteniéndonos dentro de la línea de la psicología del desarrollo, encontramos la otra corriente. Flavell, Miller y Miller (2001) postulan que es necesario desarrollar una serie de tendencias para madurar cognitivamente, y esto requiere que el individuo llegue a la última etapa de la infancia y el principio de la adolescencia. Estas tendencias son:

1. Procesar mayores niveles de información.
2. Tener mayor control de los procesos ejecutados.
3. Desarrollar el nivel de las operaciones concretas.
4. Tener mayor disposición a la información medible.
5. Tener mayor capacidad para juzgar sus procesos mentales.
6. Tomar conocimiento de las habilidades metacognitivas.
7. Tomar conciencia de la evolución de sus habilidades mentales.

Como apreciamos, todas estas tendencias no podrían manifestarse en niños de 4 años.

Flavell, además, distingue 3 tipos de conocimiento metacognitivo:

1. Conocimiento de la tarea: referido a la relevancia que poseen los rasgos esenciales de una tarea ante los procedimientos que se utilizaran para abordarla y darle una solución.

2. Conocimiento de las personas: referido a la conciencia de sí mismo y de sus pares. El autor lo clasifica en 3 niveles: conocimientos de sí mismo (fortalezas y debilidades cognitivas), comparación con los demás (fortalezas y debilidades cognitivas de aquellos que lo rodean) y coincidencia universal con los demás (fortalezas y debilidades cognitivas comunes en todos los seres humanos).

3. Conocimiento de las estrategias: referido al conocimiento de las habilidades en sí, para lograr una correcta elección de las estrategias a utilizar frente a determinadas tareas o circunstancias.

Cabe precisar que el propio autor reconoce que estos conocimientos son difícilmente divisibles y que la manifestación observable de la metacognición puede involucrar a los tres en simultáneo.

En este punto, es oportuno mencionar una distinción que Flavell (1993) realiza entre las estrategias cognitivas y metacognitivas. Aunque ambas refieren a un conjunto de acciones que buscan lograr una meta propuesta, su diferencia radica en que mientras las estrategias cognitivas determinan acciones concretas que se deben ejecutar, las estrategias metacognitivas propician y generan una reflexión sobre los avances conseguidos por dichas acciones. Baker (1991) también identifica esta diferencia no obstante agrega que una misma estrategia puede ser clasificada dentro de ambos tipos, dependiendo de la utilidad que se le asigne.

Garner (1994) añade que cualquier estrategia que se utilice, ya, sea cognitiva

o metacognitiva, no se ejecuta de manera involuntaria, sino que debe estar motivada por el deseo de alcanzar la meta o resolver la tarea.

La segunda de las perspectivas identificadas por Garner (1994), la del procesamiento de información, postula la existencia de una serie de procesos que dirigen y ejecutan la cognición, procesos que Flavell ya había inferido como un medio de monitorización propia del conocimiento.

Dentro de esta misma perspectiva se identifican dos posturas: "Feeling of knowing" (FOK) y la que divide la metacognición en conocimiento y regulación.

Feeling of knowing (FOK) parte de la capacidad de identificar fallos en las estrategias y ejecutar acciones de corrección que busquen lograr el objetivo planteado; esto lo observaron con mayor claridad en el proceso cognitivo de la memoria y llamaron "Fenómeno de la punta de la lengua" a esta particular manifestación, ya que nos brinda la sensación de poseer un conocimiento o información, aunque no se tenga plena conciencia de él, por lo que no puede ser verbalizado conscientemente.

Nelson y Narens (1996) proponen un modelo de doble nivel para el control de la ejecución de estos procesos cognitivos; el primer nivel controla las acciones concretas que se ejecutan, mientras que el segundo posee una representación ideal de los resultados de dichas acciones, entre estos existe una comunicación y retroalimentación constante, aunque solo el segundo nivel es el que ejerce un control sobre el primero. Gracias a este control se define si una determinada acción debe ejecutarse, mantenerse o cambiarse.

Y aunque todos estos investigadores han logrado grandes avances en la

explicación de los procesos de la metacognición, no están libres de observaciones y críticas a su teoría, como el centrarse solo en la actividad cognitiva de la memoria, dejando de lado los otros procesos, o que solo se considere a este control como un instrumento mecanizado obviando que todo ser humano posee intenciones o características que influyen en cada una de sus decisiones.

En relación a la perspectiva de conocimiento y regulación, Brown (1977) segmenta la metacognición en dos tareas cognitivas. La primera, el conocimiento metacognitivo, alude al autoconocimiento que las personas tienen de sus procesos cognitivos, mientras que, la regulación metacognitiva alude al conocimiento procedimental que se ejecuta y corrige durante la tarea.

Sobre este último, Baker y Brown (1984) definen la metacognición como una habilidad que nos permite auto regularnos a través de procesos de verificación, planeamiento, evaluación, revisión, etc. Con la finalidad de encontrar y utilizar la mejor estrategia que dispongamos para cumplir la tarea propuesta.

Brown (1977), justifica esta división remarcando la principal característica de dichos procesos, señalando adicionalmente que el conocimiento metacognitivo posee un fuerte rasgo de permanencia, ya que aquello que conocemos en la actualidad sobre nuestros procesos cognitivos es constante en el tiempo; mientras que la regulación cognitiva posee el rasgo de ser una actividad procedimental, que nos permite valernos de ella de manera inconsciente y automática.

Brown (1977), también se manifiesta sobre la influencia de la edad en la regulación metacognitiva, indicando que esta se presenta desde temprana edad ante objetivos simples y, conforme pasa el tiempo, alcanza niveles de mayor

complejidad en función de los objetivos a los que se enfrenta el individuo.

Además, recalca que la regulación metacognitiva se orienta a identificar la mejor ruta para la consecución de la tarea, minimizando la pérdida de recursos, a través de una constante evaluación y corrección de las acciones concretas que realiza el individuo durante la consecución de la tarea.

Crespo (2000), reconoce la diversidad y amplitud del término metacognición y aprecia los puntos en común que existen entre las diferentes teorías. Adicionalmente, cita la definición propuesta por Hertzog y Dixon (1996) que plantean la metacognición como un conjunto de estructuras relacionadas entre ellas que permiten alcanzar la cognición de los propios procesos cognitivos. Así mismos, estos autores proponen dos aspectos que enfocan mejor término:

1. Identificar las diversas acciones que pueden ejecutarse dentro de cada proceso cognitivo.
2. Relacionarlo con el proceso cognitivo específico a través del cual se manifiesta.

Schraw y Moshman (citados en Castro y Oseda, 2017), afirman que la metacognición son procesos que cada individuo aplica antes, durante y después de la ejecución de los procesos cognitivos, con la finalidad de cumplir con la tarea planteada. Además, la clasificaron en tres dimensiones: la auto planificación, el auto monitoreo y la auto evaluación.

Para Elosúa y García (1993), la metacognición se divide en dos naturalezas, las cuales denomina: conocimiento del conocer y control del conocimiento. La primera permite identificar las debilidades y fortalezas las habilidades cognitivas lo

que permite tener un mayor panorama de estas capacidades y predisponer el uso de ciertas habilidades sobre otras dependiendo de la tarea; la segunda, tiene un carácter más procedimental y permite cambiar las estrategias en función a si se está logrando los objetivos propuestos, además divide esta última en tres procesos: planificación, supervisión y evaluación.

Pinzás (2003), se enfoca en las habilidades metacognitivas que influyen en la comprensión lectora, coincidiendo con otras clasificaciones revisadas al dividir las en dos:

1. Conciencia metacognitiva: habilidades que miden el nivel de comprensión que se va alcanzando. Es decir, permite monitorear la comprensión del texto.

2. Regulación metacognitiva: habilidades que actúan sobre las acciones ejecutadas cuando el lector identifica que se presentan fallos en su comprensión o que ésta es insuficiente.

Finalmente, Puente, Jiménez y Alvarado (2009) comparten esta misma visión bimodal de la metacognición y aportan una sub clasificación de ambos componentes. A nivel de conocimiento metacognitivo lo sub clasifican en tres tipos: declarativo, procedimental y condicional. Y, a nivel de regulación metacognitiva la clasifican en procesos de: planificación, supervisión y evaluación. Además, diseñan la Escala de conciencia lectora (ESCOLA) la cual nos permite evaluar las habilidades metacognitivas de la lectura, haciendo énfasis en los procesos de planificación, supervisión y evaluación.

2.3 Definición de términos básicos

Lectura: actividad compleja en la que intervienen procesos de bajo y alto nivel. Los primeros incluyen a los procesos perceptivos y léxicos, mientras que los segundos están compuestos por los sintácticos y semánticos. Estos permiten al lector desde identificar los estímulos visuales y asociar el fonema con el grafema correspondiente, hasta extraer la información de oraciones y textos e integrarlos con sus conocimientos previos.

Comprensión lectora: es la capacidad que tiene el sujeto, a partir de ciertos procesos, de extraer el significado de oraciones y textos escritos para construir una representación mental de estos, integrando la información dada con los conocimientos que el lector ya tiene almacenados en la memoria.

Procesos lectores: procesos cognitivos responsables de la comprensión lectora. Dentro de los procesos de bajo nivel se encuentran los procesos perceptivos y léxicos. Los de alto nivel incluyen los procesos sintácticos y semánticos.

Habilidad lectora: realización de la lectura con la velocidad y precisión adecuada.

Dificultad lectora: alteración en alguno de los cuatro procesos implicados en la lectura por no haber sido consolidado correctamente.

Textos narrativos: Son aquellos textos en los que se realiza un relato de una serie de acontecimientos reales o ficticios que afectan a unos personajes y se desarrollan en un tiempo y espacio determinado.

Textos expositivos: Son aquellos textos que tienen como finalidad informar

y difundir conocimientos sobre un tema, presentando de forma neutra y objetiva los hechos o realidades predominando la función referencial.

Metacognición: es un conjunto de estructuras inter relacionadas que permiten lograr la comprensión de nuestras habilidades cognitivas, usualmente se dividen en conocimiento metacognitivo y regulación metacognitiva.

Habilidades metacognitivas de la lectura: son los procesos metacognitivos aplicados a la comprensión lectora, de tal manera que el lector sea capaz de reconocer y regular su proceso lector y a través de ello planificar, supervisar y evaluar su ejecución en pos de lograr la comprensión plena del texto.

Planificación: proceso que permite estructurar las estrategias específicas para lograr un objetivo. Demanda tomar una decisión sobre las mejores estrategias a utilizar en la tarea, para así aumentar las probabilidades de éxito. Para ello el lector debe tener en cuenta sus conocimientos previos sobre la tarea o texto al cual abordará.

Supervisión: proceso que permite amoldar las estrategias según los resultados obtenidos, es uno de los procesos más demandantes ya que pueden modificarse constantemente durante una misma tarea. El lector detecta los fallos en su comprensión a través de auto preguntas y modifica la ruta trazada inicialmente en pos de corregir dichos fallos.

Evaluación: proceso que permite valorar el nivel de éxito alcanzado en la tarea. Se evalúa no solo el logro de la meta sino todo el proceso de manera integral.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

Existe una relación estadísticamente significativa entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas (escala total) de la lectura y los procesos de la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

2.4.2 Hipótesis específicas

- Existe una relación estadísticamente significativa entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas de planificación y los procesos de la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

- Existe una relación estadísticamente significativa entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas de supervisión y los procesos de la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

- Existe una relación estadísticamente significativa entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas de evaluación y los procesos de la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Considerando la clasificación planteada por Hernández, Fernández y Baptista (2014), este trabajo posee un enfoque cuantitativo, puesto que se plantearon preguntas, se revisó el estado del arte, se elaboraron hipótesis, se determinaron variables las cuales fueron medidas a través de un método estadístico y finalmente, se llegó a conclusiones que comprobaron la veracidad de las hipótesis.

Además, es de tipo o alcance correlacional y su diseño es no experimental, transversal y correlacional, ya que no se realizó una manipulación intencional de alguna variable, se buscó establecer el nivel alcanzado por los sujetos y determinar si existe una relación directa y significativa entre las variables estudiadas.

3.2. Población y muestra

La población estuvo conformada por todos los estudiantes del 5to y 6to

grado de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco, 87 de 5to y 61 de 6to grado haciendo un total de 148 estudiantes.

El tipo de muestreo fue no probabilístico, por conveniencia, y se aplicó los siguientes criterios de inclusión y exclusión a la población seleccionada:

Inclusión:

- Alumnos matriculados.
- Alumnos con asistencia regular al colegio.
- Alumnos que han participado en la aplicación de los dos instrumentos de evaluación: Escala de la conciencia lectora – ESCOLA y Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – PROLEC R, Adaptada.

Exclusión:

- Alumnos con algún tipo de medicación.
- Alumnos que solo participaron en la aplicación de un instrumento de evaluación.
- Alumnos repitentes del grado evaluado.
- Alumnos con discapacidad.
- Alumnos que obtuvieron una categoría de dificultad leve o severa en los procesos de bajo nivel (perceptivos o léxicos) en la aplicación del PROLEC-R, adaptado.

Finalmente, la muestra quedó constituida en 80 estudiantes, 50 de 5to grado y 30 de 6to grado de primaria, distribuidos tal como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 1: Distribución de la muestra por sexo y grado escolar

Grado	Mujeres		Hombres		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
5to	23	28.8%	27	33.7%	50	62.5%
6to	14	17.5%	16	20.0%	30	37.5%
TOTAL	37	46.3%	43	53.7%	80	100.0%

N: Frecuencia

?: Porcentaje

3.3. Definición y operacionalización de variables

3.3.1. Habilidades Metacognitivas

3.3.1.1. Definición conceptual

Las habilidades metacognitivas de la lectura se definen conceptualmente como la conciencia del propio conocimiento aplicado a la comprensión lectora, gracias a ello los lectores regulan y reconocen las distintas etapas que componen su proceso lector.

3.3.1.2. Definición operacional

La variable habilidades metacognitivas de la lectura, fue evaluada con la Escala de conciencia lectora – ESCOLA elaborada por Puente, Jiménez y Alvarado (2009).

Cabe mencionar que la prueba también mide de manera específica los procesos metacognitivos de planificación, supervisión y evaluación; las variables

metacognitivas de persona, tarea y texto; y todas las combinaciones de estos procesos y variables metacognitivas.

Finalmente, para hallar la conciencia lectora los resultados obtenidos (específicos y globales) se categorizan en los siguientes cuartiles:

- Muy deficiente: rendimiento muy inferior al esperado.
- Deficiente: rendimiento inferior o levemente por debajo de lo esperado.
- Adecuado: rendimiento dentro de lo esperado.
- Sobresaliente: rendimiento mayor al esperado.

Para esta investigación se utilizó la versión abreviada de la prueba (ESCOLA 28-B) y solo se consideró los índices específicos de los procesos metacognitivos (planificación, supervisión y evaluación) y el índice global de conciencia lectora.

3.3.2. Comprensión Lectora

3.3.2.1. Definición conceptual

La comprensión lectora según Jiménez (2004), es una actividad compleja que inicia con la decodificación grafema – fonema y en la que interactúan procesos de tipo cognitivos, perceptivos y lingüísticos. El lector logra la comprensión cuando es capaz de extraer los significados, relacionar el contenido del texto con sus conocimientos previos y hace inferencias basadas en lo leído.

3.3.2.2. Definición operacional

La comprensión lectora fue evaluada con la Adaptación de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) elaborada por Cayhualla, Chilón y Espíritu (2011).

La adaptación, al igual que la prueba original, permite obtener información relacionada a la comprensión lectora teniendo en cuenta los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. La prueba está compuesta por 9 tareas, que tratan de explorar los procesos lectores, desde los más básicos a los más complejos.

En esta investigación se siguió la recomendación brindada por Cuetos y otros (2009), de solo aplicar 4 tareas de la batería cuando los investigadores tengan la necesidad de reducir el tiempo de aplicación sin que esto afecte la medición de los procesos que componen la competencia lectora.

Las tareas sugeridas por los autores son: nombre y sonido de letras, lectura de pseudopalabras, estructuras gramaticales y comprensión de textos; ya que cada una corresponde a un proceso lector específico.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Escala de la conciencia lectora – ESCOLA

3.4.1.1. Ficha técnica

Cuadro 2: Ficha técnica de la Escala de Conciencia Lectora – ESCOLA

Nombre	ESCOLA (Escala de Conciencia Lectora).
--------	--

Autores	Aníbal Puente Ferreras, Virginia Jiménez Rodríguez, Jesús Alvarado Izquierdo.
Aplicación	Colectiva e individual (casos especiales).
Ámbito de aplicación	Sujetos de 8 a 13 años.
Duración	Aproximadamente 40 minutos la versión larga y 20 minutos la versión abreviada.
Finalidad	Evaluar la percepción de los lectores y sus capacidades lectoras así como identificar a alumnos con baja conciencia lectora.
Baremación	Cada alternativa tiene uno de tres valores posibles 0, 1 ó 2 puntos. El máximo puntaje del ESCOLA-56 (versión larga) es 112 puntos y del ESCOLA-28 (versión abreviada) es 56 puntos. Además de valores globales se obtienen puntajes parciales para cada uno de los componentes o factores de la escala.
Material	Cuadernillo de elementos ESCOLA-56 y ESCOLA-28, Hojas de Respuestas y Manual.

3.4.1.2. Descripción de la prueba

La Escala de Conciencia Lectora es una prueba que mide la metacognición aplicada a la lectura en sujetos entre 8 y 13 años, además posee un carácter diagnóstico para alumnos con necesidades educativas especiales, ya que permite identificar en que procesos y/o variables presentan mayores problemas.

La escala presenta dos versiones para su aplicación; la versión larga (56 preguntas) y 2 versiones abreviadas (28 preguntas cada una). Se recomienda el uso de la versión larga cuando es necesario realizar un diagnóstico exhaustivo de las habilidades metacognitivas del rendimiento lector, mientras que la versión corta cuando es indispensable reducir el tiempo de aplicación o se desea medir la eficacia

de un programa de entrenamiento metacognitivo, para este último caso se sugiere alternar las versiones para el pre test y el post test.

3.4.1.3. Indicadores de evaluación

La escala utiliza los cuartiles para ubicar el rendimiento del alumno en un intervalo de conciencia lectora (muy deficiente, deficiente, adecuado y sobresaliente), cabe detallar que estos cuartiles están disponibles para las distintas combinaciones de procesos/variables, procesos y puntuación global.

La prueba fue validada en juicio de expertos, para ello se convocó a cinco especialistas con amplia experiencia en el rubro, los cuales revisaron la claridad de cada estímulo que compone la escala y brindaron sus opiniones. Finalmente, se recogieron las recomendaciones y se procedió a realizar las adaptaciones pertinentes previo a su aplicación a la muestra seleccionada.

3.4.2. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – PROLEC R, Adaptada.

3.4.2.1. Ficha técnica

Cuadro 3: Ficha técnica de la Adaptación de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada – PROLEC R

Nombre	PROLEC-R (Batería de Evaluación de los Procesos Lectores - Revisada).
Autores	Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas.

Adaptación	Nidia Cayhualla Quihui, Daniela Chilón Valladares y Rolando Espíritu Criales.
Aplicación	Individual.
Ámbito de aplicación	Niños de 6 a 12 años (1ero a 6to grado de Primaria).
Duración	Variable, entre 20 y 40 minutos.
Finalidad	Evaluación de los procesos lectores mediante 9 índices principales, 10 secundarios y 5 índices de habilidad normal.
Baremación	Categorías para diagnosticar la presencia de dificultad leve (D) o severa (DD) en los procesos representados por los índices principales y los de precisión, además determina índices de velocidad (de muy lenta a muy rápida) y el nivel lector (bajo, medio o alto) en los sujetos con una habilidad de lectura normal.
Material	Manual, cuaderno de estímulos cuaderno de anotación (protocolo) y cronómetro.

3.4.2.2. Descripción de la prueba

La Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada es una prueba que mide la competencia en los cuatro procesos involucrados en la lectura y se aplica en estudiantes de 6 a 12 años (que cursan entre el 1ero al 6to grado de primaria).

A continuación, se detallará las tareas que componen la batería divididas por cada proceso involucrado:

- Proceso Perceptivo:
 - Nombre de letras (20 ítems)
 - Igual – Diferente (20 ítems)

- Proceso Léxico:
 - Lectura de palabras (40 ítems)
 - Lectura de pseudopalabras (40 ítems)
- Proceso Sintáctico:
 - Estructuras gramaticales (16 ítems)
 - Signos de puntuación (11 ítems)
- Proceso semántico:
 - Comprensión de oraciones (16 ítems)
 - Comprensión de textos (16 ítems)
 - Comprensión oral (8 ítems)

Los autores reconocen que en los casos donde sea indispensable reducir el tiempo de aplicación se pueda seleccionar solo cuatro tareas, una de cada proceso involucrado, sin que esto afecte la medición de cada proceso. En estos recomiendan que las tareas seleccionadas sean las ya mencionadas debido a que estas fueron las que alcanzaron un mayor desempeño psicométrico.

3.4.2.3. Indicadores de evaluación

La batería cuenta con dos tipos de indicadores, principales y secundarios. Los principales se obtienen en cada una de las nueve tareas que componen la batería, mientras que los secundarios se dividen a su vez en tres tipos: precisión, velocidad y habilidad; y se encuentran solo en las tareas de nombre de letras, igual – diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y signos de puntuación.

A continuación, detallaremos las distintas categorías que nos ofrecen cada

uno de los indicadores:

1. Principales:

- a. Normal (N)
- b. Dificultad leve (D)
- c. Dificultad severa (DD)

2. Secundarios:

a. Precisión:

- i. Normal (N)
- ii. Dudas (¿?)
- iii. Dificultad leve (D)
- iv. Dificultad severa (DD)

b. Velocidad:

- i. Muy rápido (MR)
- ii. Rápido (R)
- iii. Normal (N)
- iv. Lento (L)
- v. Muy lento (ML)

c. Habilidad:

- i. Alto
- ii. Medio
- iii. Bajo

La batería no cuenta con un indicador global que integre los resultados de los cuatro procesos de la lectura, por lo cual se decidió seguir el mismo criterio planteado por Marimón y Méndez (2013), en el cual usando el mismo instrumento

definieron que los estudiantes poseían comprensión lectora cuando obtenían una categoría normal en los 4 procesos. En cambio, no la poseían cuando presentaban dificultad leve o severa en algún proceso de alto nivel, salvo no se presenten dificultades en los procesos de bajo nivel.

3.5. Procedimiento de recolección de datos

El procedimiento para la recolección de los datos se desarrolló de la siguiente manera:

- Presentación de los investigadores ante la directora de la institución educativa particular del distrito de Santiago de Surco, a través de carta de presentación emitida por CPAL, detallando la naturaleza de la investigación y la aplicación de los instrumentos en los estudiantes de 5to y 6to grado de educación primaria del turno mañana.
- Elaboración y envío del consentimiento informado a los padres de familia de los grados participantes para su respectiva autorización a través de la firma y entrega del consentimiento.
- Aplicación grupal durante el horario de clases, previa coordinación y autorización de la directora y docente de aula, de la Escala de Conciencia Lectora en las 3 secciones del 5to grado y 2 secciones del 6to grado de primaria, por parte de los investigadores.
- Aplicación individual durante el horario de clases, previa coordinación y autorización de la Dirección y autoridades del Centro Educativo, quienes brindaron los ambientes apropiados para asegurar el correcto desarrollo de

la prueba, de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – PROLEC-R, Adaptada. En esta etapa se requirió la colaboración de una persona adicional.

- En todos los casos, previo a la aplicación de los instrumentos se realizó una explicación del objetivo y naturaleza de la prueba, dejándose en claro que los resultados eran con fines de investigación y que no impactarían en sus notas académicas; esto permitió un clima de calma y disposición al trabajo por parte de los estudiantes.
- Finalmente, se realizó la corrección de cada una de las pruebas aplicadas para su consolidación y posterior análisis a través del programa estadístico.

3.6. Procesamiento y análisis de datos

Para la presentación de los resultados de la estadística descriptiva se procedió a elaborar tablas de frecuencias y porcentajes considerando la escala total de cada variable de estudio así como de cada uno de sus componentes, dichas tablas presentan los resultados de manera global (80 estudiantes) y comparativa, utilizando criterios de grado de instrucción (5to y 6to grado), sexo (niños y niñas) y grupo etario (10.0 – 10.5, 10.6 – 10.11, 11.0 – 11.5, 11.6 – 11.11, 12.0 – 12.5). Así mismo cada tabla está acompañada de una interpretación con los resultados más relevantes. Además, se incorporan tablas con análisis comparativos entre los puntajes directos obtenidos en cada variable.

En relación a la comprensión lectora se comparan los procesos de alto nivel a través de la media aritmética y su desviación estándar; mientras que los procesos involucrados en la habilidad metacognitiva se comparan a través de la media

aritmética, extensión media y su respectiva desviación estándar.

En cuanto a la presentación de los resultados de la estadística inferencial, se utilizó el test de coeficiente de correlación de Pearson para hallar la correlación entre los procesos de las habilidades metacognitivas (totales, de planificación, de supervisión y de evaluación) y cada uno de los procesos que componen la comprensión lectora (perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos).

El procesamiento de los datos se realizó a través del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 22.0.



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación de los resultados

El objetivo principal de esta investigación fue determinar si existe una relación estadísticamente significativa entre las habilidades metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora en una muestra de estudiantes delimitada por grado de escolaridad y por ubicación geográfica de la institución educativa.

A continuación, se presentarán los resultados descriptivos y resultados inferenciales que permitan la constatación de las hipótesis planteadas y el desarrollo de los capítulos finales del presente documento.

4.1.1. Análisis descriptivo de la variable habilidades metacognitivas

A nivel de las habilidades metacognitivas (tabla 1), el 100% de la muestra estudiada se ubica entre los niveles adecuado y superior. Por lo cual, ninguno de los estudiantes evaluados presenta alguna deficiencia en esta variable.

Tabla 1

Nivel de habilidades metacognitivas que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria

Nivel	F	%
Superior	38	47.5%
Adecuado	42	52.5%
Deficiente	0	0.0%
Muy deficiente	0	0.0%
Total	80	100.0%

F: Frecuencia

%; Porcentaje

Distinguiendo entre los alumnos de 5to y 6to grado (tabla 2), se aprecia que la distribución del 5to grado es equilibrada, mientras que en 6to grado hay un mayor porcentaje de estudiantes con un nivel adecuado en comparación a los del nivel superior.

Tabla 2

Nivel de habilidades metacognitivas que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su grado escolar

Nivel	5to		6to	
	F	%	F	%
Superior	25	50.0%	13	43.3%
Adecuado	25	50.0%	17	56.7%
Deficiente	0	0.0%	0	0.0%
Muy deficiente	0	0.0%	0	0.0%
Total	50	100.0%	30	100.0%

F: Frecuencia

%; Porcentaje

Diferenciando a los estudiantes a través del sexo (tabla 3), se aprecia que las niñas demuestran mejores resultados que los niños, puesto que el porcentaje de niñas en la categoría superior es mucho mayor que el de los niños.

Tabla 3

Nivel de habilidades metacognitivas que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su sexo

Nivel	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
Superior	14	32.6%	24	64.9%
Adecuado	29	67.4%	13	35.1%
Deficiente	0	0.0%	0	0.0%
Muy deficiente	0	0.0%	0	0.0%
Total	43	100.0%	37	100.0%

F: Frecuencia

#: Porcentaje

Comparando a los estudiantes según su edad (tabla 4), se aprecia que no existen diferencias relevantes entre los grupos, puesto que los resultados no muestran mayores discrepancias, salvo por el grupo etario de 10.0 – 10.5 años, donde el porcentaje de estudiantes con nivel superior es menor al de los otros grupos.

Tabla 4

Nivel de habilidades metacognitivas que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su edad agrupada en semestres

Nivel	10.0 – 10.5		10.6 – 10.11		11.0 – 11.5		11.6 – 11.11		12.0 – 12.5	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Superior	1	25.0%	14	50.0%	10	55.6%	6	40.0%	7	46.7%
Adecuado	3	75.0%	14	50.0%	8	44.4%	9	60.0%	8	53.3%
Deficiente	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Muy deficiente	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Total	4	100%	28	100%	18	100%	15	100%	15	100%

F: Frecuencia

#: Porcentaje

Considerando las habilidades metacognitivas de planificación (tabla 5), se

observa la presencia de algunos estudiantes con deficiencia es este componente. Además, la diferencia entre los resultados de la categoría superior y adecuada es relevante, por lo cual se evidencia que este proceso metacognitivo específico es el que más dominan.

Tabla 5

Nivel de habilidades metacognitivas de planificación que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria

Nivel	F	%
Superior	57	71.3%
Adecuado	21	26.3%
Deficiente	2	2.5%
Muy deficiente	0	0.0%
Total	80	100.0%

F: Frecuencia

#: Porcentaje

Distinguiendo entre las habilidades de planificación de los alumnos de 5to y 6to grado (tabla 6), se aprecia que en ambos grupos la mayoría demuestra habilidades superiores, pero no existe una discrepancia importante si se comparan los resultados entre ambos; cabe mencionar que el porcentaje de la muestra de la tabla anterior (tabla 5), que correspondía a un nivel deficiente, se ubica en el 6to grado.

Tabla 6

Nivel de habilidades metacognitivas de planificación que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su grado escolar

Nivel	5to		6to	
	F	%	F	%
Superior	35	70.0%	22	73.3%
Adecuado	15	30.0%	6	20.0%
Deficiente	0	0.0%	2	6.7%
Muy deficiente	0	0.0%	0	0.0%
Total	50	100.0%	30	100.0%

F: Frecuencia

#: Porcentaje

Diferenciando a los estudiantes a través del sexo (tabla 7), se aprecia que las niñas vuelven a mostrar mejores resultados que los niños, puesto que el porcentaje de niñas en la categoría superior casi duplica al porcentaje de los niños. Cabe mencionar que el porcentaje de la muestra que correspondía a un nivel deficiente (tabla 5), se ubica en el grupo de los niños.

Tabla 7

Nivel de habilidades metacognitivas de planificación que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su sexo

Nivel	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
Superior	24	55.8%	33	89.2%
Adecuado	17	39.5%	4	10.8%
Deficiente	2	4.7%	0	0.0%
Muy deficiente	0	0.0%	0	0.0%
Total	43	100.0%	37	100.0%

F: Frecuencia

#: Porcentaje

Comparando a los estudiantes según su edad (tabla 8), se aprecia que en

todos los grupos etarios el porcentaje con nivel superior es el mayor y no existen discrepancias relevantes entre los grupos. Cabe mencionar que el porcentaje de la muestra que correspondía a un nivel deficiente (tabla 5), se ubica en entre los grupos de 11.6 y 12.5 años.

Tabla 8

Nivel de habilidades metacognitivas de planificación que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su edad agrupada en semestres

Nivel	10.0 – 10.5		10.6 – 10.11		11.0 – 11.5		11.6 – 11.11		12.0 – 12.5	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Superior	3	75.0%	20	71.4%	12	66.7%	10	66.7%	12	80.0%
Adecuado	1	25.0%	8	28.6%	6	33.3%	4	26.7%	2	13.3%
Deficiente	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	6.7%	1	6.7%
Muy deficiente	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Total	4	100%	28	100%	18	100%	15	100%	15	100%

F: Frecuencia

%; Porcentaje

A nivel de las habilidades metacognitivas de supervisión (tabla 9), se observa que el mayor porcentaje de estudiantes se ubica en el nivel adecuado. Además, el porcentaje con nivel superior alcanza casi la tercera parte de la muestra, mientras que los del nivel deficiente ascienden al 11.3%.

Tabla 9

Nivel de habilidades metacognitivas de supervisión que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria

Nivel	F	%
Superior	26	32.5%
Adecuado	45	56.3%
Deficiente	9	11.3%
Muy deficiente	0	0.0%
Total	80	100.0%

F: Frecuencia, %: Porcentaje

Distinguiendo entre las habilidades de supervisión de los alumnos de 5to y 6to grado (tabla 10), se aprecia que en ambos grupos la mayoría demuestra habilidades superiores y adecuadas, pero existe un mayor porcentaje de estudiantes de 5to grado con habilidad superior. Cabe mencionar que el porcentaje de la muestra que correspondía a un nivel deficiente (tabla 9), se distribuye de manera casi uniforme entre ambos grupos.

Tabla 10

Nivel de habilidades metacognitivas de supervisión que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su grado escolar

Nivel	5to		6to	
	F	%	F	%
Superior	19	38.0%	7	23.3%
Adecuado	25	50.0%	20	66.7%
Deficiente	6	12.0%	3	10.0%
Muy deficiente	0	0.0%	0	0.0%
Total	50	100.0%	30	100.0%

F: Frecuencia

#: Porcentaje

Diferenciando a los estudiantes a través del sexo (tabla 11), se aprecia nuevamente que las niñas demuestran mejores resultados que los niños, puesto que la frecuencia de niñas en la categoría superior sigue siendo mayor. Cabe mencionar que el porcentaje de la muestra que correspondía a un nivel deficiente (tabla 9), se ubica casi en su totalidad en el grupo de los niños.

Tabla 11

Nivel de habilidades metacognitivas de supervisión que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su sexo

Nivel	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
Superior	11	25.6%	15	40.5%
Adecuado	24	55.8%	21	56.8%
Deficiente	8	18.6%	1	2.7%
Muy deficiente	0	0.0%	0	0.0%
Total	43	100.0%	37	100.0%

F: Frecuencia, %: Porcentaje

Comparando a los estudiantes según su edad (tabla 12) se aprecian algunas discrepancias entre los distintos grupos. Los grupos de 10.0 – 10.5 y 11.0 – 11.05 obtienen los mayores porcentajes de alumnos con nivel superior, sin embargo, el grupo de 10.0 – 10.5 también obtiene el mayor porcentaje de estudiantes con deficiencias, mientras que en los otros grupos predominan los estudiantes con nivel adecuado. Cabe mencionar que el porcentaje de la muestra que correspondía a un nivel deficiente (tabla 9), se ubican en todos los grupos y su porcentaje se distribuyen casi de manera uniforme.

Tabla 12

Nivel de habilidades metacognitivas de supervisión que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su edad agrupada en semestres

Nivel	10.0 – 10.5		10.6 – 10.11		11.0 – 11.5		11.6 – 11.11		12.0 – 12.5	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Superior	2	50.0%	8	28.6%	9	50.0%	3	20.0%	4	26.7%
Adecuado	1	25.0%	17	60.7%	7	38.9%	11	73.3%	9	60.0%
Deficiente	1	25.0%	3	10.7%	2	11.1%	1	6.7%	2	13.3%
Muy deficiente	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Total	4	100%	28	100%	18	100%	15	100%	15	100%

F: Frecuencia, %: Porcentaje

A nivel de las habilidades metacognitivas de evaluación (tabla 13), se observa nuevamente que una mayor frecuencia de estudiantes se ubica en el nivel adecuado. Además, el porcentaje con nivel superior representa la cuarta parte de la muestra, mientras que los de nivel deficiente ascienden al 22.5%

Tabla 13

Nivel de habilidades metacognitivas de evaluación que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria

Nivel	F	%
Superior	23	28.8%
Adecuado	39	48.8%
Deficiente	18	22.5%
Muy deficiente	0	0.0%
Total	80	100.0%

F: Frecuencia

#: Porcentaje

Distinguiendo entre las habilidades de supervisión de los alumnos de 5to y 6to grado (tabla 14), se aprecia que en ambos grupos la mayoría demuestra un nivel superior y adecuado, pero existe un mayor porcentaje de estudiantes de 6to grado en nivel superior. Cabe mencionar que el porcentaje de la muestra que correspondía a un nivel deficiente (tabla 13), se distribuye de manera equilibrada entre ambos grupos, aunque es ligeramente mayor en el 6to grado.

Tabla 14

Nivel de habilidades metacognitivas de evaluación que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su grado escolar

Nivel	5to		6to	
	F	%	F	%
Superior	12	24.0%	11	36.7%
Adecuado	28	56.0%	11	36.7%
Deficiente	10	20.0%	8	26.7%
Muy deficiente	0	0.0%	0	0.0%
Total	50	100.0%	30	100.0%

F: Frecuencia

#: Porcentaje

Diferenciando a los estudiantes a través del sexo (tabla 15), se aprecia nuevamente que las niñas demuestran mejores resultados que los niños, aunque esta vez el porcentaje de niñas en el nivel superior es solo ligeramente mayor. Cabe mencionar que el porcentaje de la muestra que correspondía a un nivel deficiente (tabla 13), se ubica en mayor porcentaje en el grupo de los niños.

Tabla 15

Nivel de habilidades metacognitivas de evaluación que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su sexo

Nivel	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
Superior	10	23.3%	13	35.1%
Adecuado	21	48.8%	18	48.6%
Deficiente	12	27.9%	6	16.2%
Muy deficiente	0	0.0%	0	0.0%
Total	43	100.0%	37	100.0%

F: Frecuencia

#: Porcentaje

Comparando a los estudiantes según su edad (tabla 16), se aprecian algunas

discrepancias entre los grupos. El grupo de 12.0 – 12.5 obtiene el mejor porcentaje de alumnos con nivel superior; el grupo de 10.0 – 10.5 obtiene el mayor porcentaje de estudiantes con deficiencias; mientras que en los demás predominan los estudiantes con nivel adecuado. Cabe mencionar que el porcentaje de la muestra que correspondía a un nivel deficiente (tabla 13), se ubican en todos los grupos y su porcentaje no se distribuye de manera uniforme.

Tabla 16

Nivel de habilidades metacognitivas de evaluación que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su edad agrupada en semestres

Nivel	10.0 – 10.5		10.6 – 10.11		11.0 – 11.5		11.6 – 11.11		12.0 – 12.5	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Superior	1	25.0%	6	21.4%	5	27.8%	4	26.7%	7	46.7%
Adecuado	1	25.0%	19	67.9%	8	44.4%	8	53.3%	3	20.0%
Deficiente	2	50.0%	3	10.7%	5	27.8%	3	20.0%	5	33.3%
Muy deficiente	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Total	4	100%	28	100%	18	100%	15	100%	15	100%

F: Frecuencia

=: Porcentaje

Considerando los puntajes directos obtenidos por los estudiantes en los procesos metacognitivos de la lectura (tabla 17), al comparar su extensión media se observa que, aunque las diferencias sean mínimas, los resultados son congruentes a lo observado en las tablas anteriores; es decir, el proceso de planificación presenta los mejores resultados y el proceso de evaluación las mayores dificultades. Cabe mencionar que una extensión media menor o igual a 1.00 representa un nivel deficiente; mayor a 1.00 representa un nivel adecuado; y mayor a 1.50 un nivel superior.

Tabla 17

Puntajes directos obtenidos en los procesos de las habilidades metacognitivas de la lectura

	Proceso	Media	Extensión Media	Desviación Estándar
Habilidades Metacognitivas	Planificación	20.85	1.60	0.21
	Supervisión	11.56	1.45	0.27
	Evaluación	9.35	1.34	0.31

4.1.2. Análisis descriptivo de la comprensión lectora

Respecto a la comprensión lectora (tabla 18), casi la totalidad de la muestra estudiada se califica como un lector hábil. Solo el 1.3% presentó dificultad en los procesos superiores de la lectura.

Tabla 18

Nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria

Nivel	F	%
Hábiles	79	98.7%
Con dificultad	1	1.3%
Total	80	100.0%

F: Frecuencia

%; Porcentaje

Distinguiendo entre los alumnos de 5to y 6to grado (tabla 19), se aprecia que no existen discrepancias notorias y que el único estudiante con dificultad se ubica en el 6to grado.

Tabla 19

Nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su grado escolar

Nivel	5to		6to	
	F	%	F	%
Hábiles	50	100.0%	29	96.7%
Con dificultad	0	0.0%	1	3.3%
Total	50	100.0%	30	100.0%

F: Frecuencia

#: Porcentaje

Diferenciando a los estudiantes a través del sexo (tabla 20), no se aprecia discrepancias relevantes; además, el único estudiante con dificultad se encuentra en el grupo de los niños.

Tabla 20

Nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su sexo

Nivel	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
Hábiles	42	97.7%	37	100.0%
Con dificultad	1	2.3%	0	0.0%
Total	43	100.0%	37	100.0%

F: Frecuencia

#: Porcentaje

Comparando a los estudiantes según su edad (tabla 21), se aprecia que no existen discrepancias notables entre los grupos etarios, y que el único estudiante con dificultad se ubica en el grupo de 11.6 – 11.11 años.

Tabla 21

Nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de 5to y 6to de primaria, según su edad agrupada en semestres

Nivel	10.0 – 10.5		10.6 – 10.11		11.0 – 11.5		11.6 – 11.11		12.0 – 12.5	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Hábiles	4	100.0%	28	100.0%	18	100.0%	14	93.3%	15	100.0%
Con dificultad	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	6.7%	0	0.0%
Total	4	100%	28	100%	18	100%	15	100%	15	100%

F: Frecuencia

#: Porcentaje

Considerando los puntajes directos obtenidos por los estudiantes en comprensión lectora (tabla 22), al comparar la media aritmética de los procesos de alto nivel, se observa que el dominio del proceso sintáctico es ligeramente mayor que el proceso semántico. Cabe mencionar que una media aritmética mayor o igual a 10.00 representa un nivel con habilidad normal.

Tabla 22

Puntajes directos obtenidos en los procesos de alto nivel de la comprensión lectora

	Proceso	Media	Desviación Estándar
Comprensión	Sintáctico	13.33	1.77
Lectora	Semántico	12.65	1.71

4.1.3. Análisis inferencial

4.1.3.1. Contrastación de la hipótesis general

Hipótesis general: Existe una relación estadísticamente significativa entre las habilidades metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

Hipótesis nula: No existe una relación estadísticamente significativa entre las habilidades metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

El primer resultado corresponde a la hipótesis general de esta investigación, donde se correlacionan las habilidades metacognitivas de la lectura, en su escala total, con los procesos de la comprensión lectora.

Por los resultados obtenidos se observa que entre las habilidades metacognitivas y el proceso perceptivo (tabla 23), no se halló una correlación significativa al nivel de $p < 0,05$.

En cuanto a la correlación de las habilidades metacognitivas y el proceso léxico (tabla 23), se encontró una correlación significativa y positiva al nivel de $p < 0,05$, lo que permite establecer que sí existe una correlación significativa entre las habilidades metacognitivas y el proceso léxico.

Respecto a la correlación de las habilidades metacognitivas y el proceso sintáctico (tabla 23), también se obtuvo una correlación positiva y significativa, pero al nivel de $p < 0,01$, lo cual indica una correlación muy significativa entre las habilidades metacognitivas y el proceso sintáctico.

Finalmente, en la correlación de las habilidades metacognitivas y el proceso semántico (tabla 23), también se encontró una correlación significativa y positiva al nivel de $p < 0,05$. Lo que permite establecer que sí existe una correlación significativa entre las habilidades metacognitivas y el proceso semántico.

Decisión: Considerando los resultados significativos obtenidos entre las habilidades metacognitivas y los procesos léxicos, sintácticos y semánticos; y

teniendo en cuenta que no se obtuvo correlación significativa con el proceso perceptivo, se toma la decisión de rechazar parcialmente la hipótesis nula de la hipótesis general que establece relación entre las habilidades metacognitivas y los procesos de la comprensión lectora.

Tabla 23

Correlación entre las habilidades metacognitivas y los procesos de la comprensión lectora

		Per	Lex	Sin	Sem
HABILIDADES METACOGNITIVAS	Correlación de Pearson	-,050 ^(NS)	,192*	,341**	,218*
	Sig. (unilateral)	,331	,044	,001	,026
	N	80	80	80	80

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (1 cola).

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (1 cola).

NS: No significativo al nivel de $p < 0,05$.

PER: Perceptivo

LEX: Léxico

SIN: Sintáctico

SEM: Semántico

4.1.3.2. Contrastación de las hipótesis específicas

Hipótesis específica: Existe una relación estadísticamente significativa entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas de planificación y la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

Hipótesis nula: No existe una relación estadísticamente significativa entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas de planificación y la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

En relación a la primera hipótesis específica, se observa que en la correlación entre la habilidad metacognitiva de planificación y el proceso perceptivo (tabla 24) no se encontró una correlación significativa al nivel de $p < 0,05$, lo cual indica que no hay una correlación entre ambas variables.

En cuanto a la correlación entre la habilidad metacognitiva de planificación y el proceso léxico (tabla 24), tampoco se halló una correlación significativa al nivel de $p < 0,05$, estableciendo esto que no hay una correlación entre ambas variables.

Respecto a la correlación de la habilidad metacognitiva de planificación y el proceso sintáctico (tabla 24), se obtuvo una correlación significativa y positiva al nivel de $p < 0,05$, este resultado indica una correlación significativa entre la habilidad metacognitiva de planificación y el proceso sintáctico.

Finalmente, en la correlación de la habilidad metacognitiva de planificación y el proceso semántico (tabla 24), también se encontró una correlación significativa y positiva al nivel de $p < 0,05$, por lo que permite establecer que la relación entre ambas variables es significativa.

Decisión: Considerando los resultados significativos obtenidos y el resultado negativo de la correlación entre la habilidad metacognitiva de planificación con los procesos perceptivos y léxicos de la lectura, se toma la decisión de rechazar parcialmente la hipótesis nula de la hipótesis específica que establece relación entre las habilidades metacognitivas de planificación y los procesos de la comprensión lectora.

Tabla 24

Correlación entre las habilidades metacognitivas de planificación y los procesos de la comprensión lectora

		Per	Lex	Sin	Sem
	Correlación de Pearson	-,085 ^(NS)	,104 ^(NS)	,216*	,188*
PLANIFICACIÓN	Sig. (unilateral)	,227	,178	,027	,047
	N	80	80	80	80

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (1 cola).

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (1 cola).

NS: No significativo al nivel de $p < 0,05$.

PER: Perceptivo

LEX: Léxico

SIN: Sintáctico

SEM: Semántico

En relación a la segunda hipótesis específica y los resultados que buscan determinar si existe una correlación entre la habilidad metacognitiva de supervisión y los procesos de la comprensión lectora, los resultados evidencian que en su correlación con el proceso perceptivo (tabla 25), no se encontró una correlación significativa al nivel de $p < 0,05$, lo que indica que no hay una correlación entre ambas variables.

En cuanto a la correlación entre la habilidad metacognitiva de supervisión y el proceso léxico (tabla 25), se encontró una correlación positiva y significativa al nivel de $p < 0,05$, lo que permite establecer que si existe una correlación positiva entre la habilidad metacognitiva de supervisión y el proceso léxico.

Respecto a la correlación de la habilidad metacognitiva de supervisión y el proceso sintáctico (tabla 25), se obtuvo una correlación positiva y muy significativa al nivel de $p < 0,01$, lo cual indica también una correlación muy significativa entre las habilidades metacognitiva de supervisión y el proceso sintáctico.

Finalmente, en la correlación de la habilidad metacognitiva de supervisión y el proceso semántico (tabla 25), no se halló una correlación significativa al nivel de $p < 0,05$. Por lo que permite establecer que no existe una relación significativa entre ambas variables.

Decisión: Considerando los resultados significativos obtenidos y el resultado negativo de la correlación entre la habilidad metacognitiva de supervisión y los procesos perceptivos y semánticos de la lectura, se toma la decisión de rechazar parcialmente la hipótesis nula de la segunda hipótesis específica que establece relación entre la habilidad metacognitiva de supervisión y los procesos de la comprensión lectora.

Tabla 25

Correlación entre las habilidades metacognitivas de supervisión y los procesos de la comprensión lectora

		Per	Lex	Sin	Sem
SUPERVISIÓN	Correlación de Pearson	-,029 ^(NS)	,254*	,283**	,083 ^(NS)
	Sig. (unilateral)	,400	,012	,006	,233
	N	80	80	80	80

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (1 cola).

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (1 cola).

NS: No significativo al nivel de $p < 0,05$.

PER: Perceptivo

LEX: Léxico

SIN: Sintáctico

SEM: Semántico

En relación a la tercera hipótesis específica y los resultados que buscan determinar si existe una correlación entre la habilidad metacognitiva de evaluación y los procesos de la comprensión lectora. Por los resultados se observa que a diferencia de las habilidades metacognitivas de planificación y supervisión, donde

existe una correlación negativa entre ellas y el proceso perceptivo de la comprensión lectora, la habilidad metacognitiva de evaluación y el proceso perceptivo (tabla 26), obtienen una correlación positiva y muy significativa al nivel de $p < 0,01$, lo que indica una correlación muy significativa entre ambas variables.

En cuanto a la correlación entre la habilidad metacognitiva de evaluación y el proceso léxico (tabla 26), no se encontró una correlación significativa al nivel de $p < 0,05$, lo que permite establecer que no existe una correlación significativa entre la habilidad metacognitiva de evaluación y el proceso léxico.

Respecto a la correlación de la habilidad metacognitiva de evaluación y el proceso sintáctico (tabla 26), se obtuvo una correlación positiva y muy significativa al nivel de $p < 0,01$, lo cual indica una correlación muy significativa entre la habilidad metacognitiva de evaluación y el proceso sintáctico.

Finalmente, en la correlación de la habilidad metacognitiva de evaluación y el proceso semántico (tabla 26), también se encontró una correlación positiva y significativa al nivel de $p < 0,05$, lo que permite establecer que la relación entre ambas variables es significativa.

Decisión: Considerando los resultados significativos obtenidos y teniendo en cuenta que no se obtuvo correlación significativa con el proceso léxico, se toma la decisión de rechazar parcialmente la hipótesis nula de la tercera hipótesis específica que establece relación entre la habilidad metacognitiva de evaluación y los procesos de la comprensión lectora.

Tabla 26

Correlación entre las habilidades metacognitivas de evaluación y los procesos de la comprensión lectora

		Per	Lex	Sin	Sem
	Correlación de Pearson	,260**	,101 ^(NS)	,305**	,228*
EVALUACIÓN	Sig. (unilateral)	,010	,185	,003	,021
	N	80	80	80	80

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (1 cola).

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (1 cola).

NS: No significativo al nivel de $p < 0,05$.

PER: Perceptivo

LEX: Léxico

SIN: Sintáctico

SEM: Semántico

4.2. Discusión de resultados

Según los resultados obtenidos, ante la hipótesis general la cual plantea que existe una relación estadísticamente significativa entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco, se observa que, aunque existe una relación entre ambas variables esta no llega a ser estadísticamente significativa puesto que la correlación no se da en todos los procesos de la comprensión lectora.

Inicialmente, se esperaba encontrar una relación directa entre las habilidades metacognitivas y cada uno de los procesos de la comprensión lectora, debido a que se considera que entre éstos debía existir una relación significativa para lograr la adquisición de la comprensión lectora. Los resultados obtenidos mostraron que, aunque no existe una relación significativa entre todos estos procesos, los

estudiantes adquirieron la comprensión lectora.

Según Cuetos (2010) la comprensión lectora se basa en el adecuado desempeño en los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos, ya que a través de ellos se logra la automatización del reconocimiento de la palabra y la posterior comprensión de lo leído. Por lo tanto, los resultados obtenidos por los estudiantes de 5to y 6to de primaria evidencian que lograron adquirir la comprensión lectora; a pesar que no todos los procesos llegaron a correlacionarse significativamente con las habilidades metacognitivas totales de la lectura.

En cuanto a la correlación entre los procesos específicos de las habilidades metacognitivas de la lectura y los procesos de la comprensión lectora. Los resultados muestran que los procesos metacognitivos de planificación, supervisión y evaluación presentan diversos niveles de correlación con los procesos de bajo y alto nivel de la comprensión lectora, ya que los procesos de bajo nivel comprendidos por el proceso perceptivo, solo se relaciona de manera significativa con el proceso metacognitivo de evaluación; y el proceso léxico, solo se correlaciona de manera significativa con el proceso de supervisión. Por otro lado, los procesos de alto nivel como el proceso sintáctico, se correlaciona de manera significativa con todos los procesos metacognitivos de la lectura, mientras que el proceso semántico, se correlaciona de manera significativa con la planificación y la evaluación.

Como se menciona en Defior y otros (2006) los lectores competentes deben automatizar los procesos de bajo nivel (perceptivo y léxico), de esta manera los recursos atencionales se enfocan en los procesos de alto nivel (sintáctico y

semántico) lo cual tiene relación con los resultados obtenidos debido a que éstos pueden llegar a compensar alguna dificultad en los procesos de bajo nivel.

Respecto a los resultados obtenidos en los procesos metacognitivos de la lectura se encontró que a nivel de planificación la cantidad de estudiantes con nivel deficiente fue mínima (2.5%), incrementándose esta cantidad en el proceso de supervisión (11.3%) y llegando a su pico más alto en el proceso de evaluación (22.5%). Estos resultados evidencian que el proceso metacognitivo de evaluación es el más complejo de adquirir.

Este hallazgo guarda relación con lo dicho por Schraw (citado por Puentes, Jiménez y Alvarado, 2009) cuando menciona que la planificación es el proceso base ejecutado antes de la actividad de leer. Por el contrario, la supervisión es el proceso que demanda mayores recursos y tiempo.

En cuanto al proceso metacognitivo de evaluación, es el que genera mayores dificultades a los alumnos, lo cual podría evidenciar que no se ha dado énfasis a su enseñanza metódica.

En relación a los resultados según sexo, se observó que a nivel de habilidades metacognitivas las niñas demuestran mejores resultados que los niños, siendo los procesos de planificación y supervisión donde se encontraron las diferencias más relevantes, mientras que en el proceso de evaluación solo existe una ligera diferencia, esto también fue observado en la comprensión lectora.

Según Logan y Johnston (2010), quienes en *Investigating gender differences in reading*, sostienen que las niñas superan consistentemente a los niños en las pruebas de comprensión lectora, aunque la razón no esté claramente definida, por

lo cual investigaron otros aspectos que puedan influenciar en los resultados: factores conductuales, emocionales, capacidades cognitivas, diferencias en la activación cerebral durante la lectura o diferencias en las estrategias de lectura y estilos de aprendizaje.

De la misma forma, en las últimas tres evaluaciones PISA se observa que los resultados de las niñas son mejores en comprensión lectora frente al de los niños. Sin embargo, en los últimos años se evidencia un promedio constante en las niñas, mientras que en los niños si hay un crecimiento significativo.

Por otra parte, en la presente investigación se encontró que existe diferencia entre el grupo de 10 años a 10 años con 5 meses frente a los niños de 12 años a 12 años con 5 meses, ya que éstos últimos presentan mayor porcentaje de nivel superior en el uso total de las habilidades metacognitivas de la lectura.

Si descomponemos las habilidades metacognitivas, a nivel de planificación los resultados en el nivel superior del grupo etario de 10 años a 10 años y 5 meses son ligeramente menor (75%) al grupo etario de 12 años a 12 años y 5 meses (80%). Sin embargo, los estudiantes con nivel deficiente son los de mayor edad.

A nivel de supervisión, los resultados en el nivel superior del grupo etario de 10 años a 10 años y 5 meses (50%) fueron mejores al grupo etario de 12 años a 12 años y 5 meses (26.7%). Sin embargo, el mayor porcentaje de estudiantes con nivel deficiente se encontró en el grupo de menor edad.

Finalmente, en la habilidad de evaluación se observan diferencias entre los grupos etarios, ya que los de 10 años a 10 años y 5 meses obtienen 25% en el nivel superior mientras que los de 12 años a 12 años y 5 meses obtienen 46.7%. Así

mismo, nuevamente el mayor porcentaje de estudiantes con nivel deficiente se encuentra en el grupo de menor edad

En relación al nivel de comprensión lectora que mostraron los diversos grupos etarios, se observó que no existen diferencias notables. Es probable que este resultado se viera influenciado positivamente por tratarse de una muestra obtenida en una institución educativa privada, donde la enseñanza de tipo colaborativo, los recursos didácticos, el desempeño docente y otros factores externos ligados a las familias y complementarios a la escuela mejoran su rendimiento.

Hoyos y Gallego (2017) investigaron el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de primaria, para ello debían leer un texto, identificar la idea principal y explicarla con sus propias palabras, se les precisó que tuvieran especial cuidado en no cambiar la esencia ni el sentido del texto. Se observó que los estudiantes de menor edad presentaban las mayores dificultades, ya que algunos se limitaron a transcribir, sin verificar la inclusión de la idea principal del texto. Ante esto concluyen que para formar lectores con alta competencia es necesario desarrollar habilidades como seleccionar la información, analizarla, sintetizarla, clasificarla, esquematizarla, almacenarla, diferenciar lo relevante de lo irrelevante y hacer uso de sus conocimientos previos.

Por otro lado, Beal (citado en Morales, 1999) muestra las diferencias de las habilidades metacognitivas según el nivel de desarrollo. El objetivo de esta investigación fue establecer si los niños de los grados menores eran conscientes de las inferencias que realizaban para comprender lo leído y cómo esto influía en su habilidad de revisar textos y monitorear su información. Los resultados

demonstraron que los niños menores atribuyen la información inferida al texto, mientras que los mayores distinguen claramente la información explícita de la inferida. Además, cuando se les preguntó sobre la dificultad de inferir la situación/causa de versiones problemáticas y ambiguas de las historias, los mayores eran más capaces de reportar dificultades en inferir el evento/efecto, mientras que los de grados menores tendían más a revisar los textos para incluir información adicional.



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

- Los estudiantes de 5to y 6to de primaria de la muestra estudiada demostraron tener un nivel adecuado de comprensión lectora, solo un estudiante (1.3% de la muestra) presento dificultad en uno de los procesos de alto nivel de la lectura.

- La totalidad de los estudiantes de 5to y 6to de primaria de la muestra estudiada demostraron tener un nivel adecuado y superior de habilidades metacognitivas de la lectura.

- Se acepta parcialmente la hipótesis general, en el sentido que se comprobó que existe una relación estadísticamente significativa entre las habilidades metacognitivas de la lectura y los procesos léxicos, sintácticos y semánticos de la comprensión lectora, mas no con el proceso perceptivo, en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

- Se acepta parcialmente la primera hipótesis específica, en el sentido que se comprobó que existe una relación estadísticamente significativa entre las habilidades metacognitivas de planificación y los procesos sintácticos y semánticos de la comprensión lectora, mas no con los procesos perceptivos y léxicos, en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

- Se acepta parcialmente la segunda hipótesis específica, en el sentido que se comprobó que existe una relación estadísticamente significativa entre las habilidades metacognitivas de supervisión y los procesos léxicos y sintácticos de la comprensión lectora, mas no con los procesos perceptivos y semánticos, en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

- Se acepta parcialmente la tercera hipótesis específica, en el sentido que se comprobó que existe una relación estadísticamente significativa entre las habilidades metacognitivas de evaluación y los procesos perceptivos, sintácticos y semánticos de la comprensión lectora, mas no con los procesos léxicos, en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco.

5.2. Recomendaciones

- Considerando que la comprensión lectora es una actividad sumamente compleja, se recomienda que futuras investigaciones puedan estudiar su relación con otras variables además de las habilidades metacognitivas.

- Con la finalidad de incrementar el alcance de los resultados en la población estudiantil, se recomienda replicar la presente investigación ampliando la muestra al incluir diferentes colegios, públicos y privados, que se encuentren en distinta ubicación geográfica.

- Dado que los resultados evidencian que el proceso metacognitivo de evaluación es el que presenta mayores dificultades en los estudiantes, se recomienda a los futuros investigadores realizar programas que promuevan el desarrollo de estas habilidades.

- Considerando los resultados descriptivos hallados en los procesos que componen las habilidades metacognitivas, se recomienda capacitar al personal docente en la enseñanza sistemática de las distintas habilidades metacognitivas, haciendo énfasis en las habilidades de evaluación.

- En función a lo investigado, se recomienda utilizar los conceptos de la zona de desarrollo próximo planteados por Vygotsky, como sustento teórico para promover el desarrollo de la comprensión lectora y las habilidades metacognitivas mediante trabajos colaborativos.

- Considerando los procesos donde se encontraron deficiencias, se recomienda analizar los casos con profundidad para identificar señales de alerta de alguna posible dificultad de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá, G. (2012). *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas*. (Tesis de maestría, Universidad de Piura). Recuperado de: https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1420/MAE_EDUC_08_9.pdf?sequence=1
- Arias-Gundin, O., Fidalgo, R. & Robledo, P. (2012). Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 195-201. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832339019.pdf>
- Baker, L. (1991). Metacognition, Reading and Science Education. En Santa, C.M. & Alvermann, D. (Eds.), *Science Learning: Processes and Applications* (pp. 22-46). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Baker, L. & Brown, A. (1984). Cognitive monitoring in Reading. En Flood, J. (Eds.), *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose* (pp. 21-43). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Brown, A.L. (1977). Development, schooling, and the acquisition of knowledge about knowledge: Comments on chapter 7 by Nelson. En Anderson, R.C.,

- Spiro, R.J. & Montague, W.E. (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 241-253). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Castro, W. & Oseda, D. (2017). Estudio de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioemocionales: Su efecto en estudiantes. *Opción*, 33(84), 557-576. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31054991020.pdf>.
- Cayhualla, N., Chilón, D., & Espíritu, R. (2011). *Adaptación de la Batería de evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC-R en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1309>.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas en la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*, 25(2), 59-65. Recuperado de https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_sociocultural_de_Vygotsky.pdf.
- Crespo, N. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista signos*, 33(48), 97-115. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800008.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. 8ª ed. Madrid: Wolters Kluger España.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2009). *PROLEC-R, Batería de evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA Ediciones.
- Defior, C. et al. (2006). *Lee: Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires:

Paidós.

Elosúa, M.R. & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*.

Madrid: Narcea.

Flavell, J. H. (1993). The development of Children's Understanding of False Belief and the Appearance-Reality Distinction. *International Journal of Psychology*, 28(5), 95-604. doi: 10.1080/00207599308246944.

Flavell, J.H., Miller, P.H. & Miller, S.A. (2001). *Cognitive Development*. 4a ed. U.S.A.: Pearson.

García, J. & Vila, J. (2015). El desarrollo de la comprensión lectora y el razonamiento. En Gutiérrez, F. & Vila, J. (Coords.), *Psicología del desarrollo II* (pp. 205-239). Madrid: UNED.

Garner, R. (1994). Metacognition and Executive Control. En Ruddell, R., Rapp, M. & Singer, H. (Eds.), *Theoretical Models and processes of Reading* (pp. 715-732). U.S.A.: International Reading Association.

Haller, E., Child, D., & Walberg, H. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of metacognitive studies. *Educational Researcher*, 17(9), 5-8. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ394555>.

Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura lengua y literatura. *Revista de Psicología*, 8(15), 79-96.

Recuperado

de:

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6016/1/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora.pdf>.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6a ed. México: Mc Graw Hill.
- Hertzog, C. y Dixon, R. (1996). Metacognitive Development in Adulthood and Old Age. En Metcalfe, J. & Shimamura A. *Metacognition: Knowing about Knowing* (pp. 227-251). Massachusetts: MIT Press.
- Hoyos, A. & Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23-45. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/13>
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/5337/>.
- Laguna, S. & Trujillo, E. (2017). *Efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Silvia Ruff de Huari* (Tesis de maestría, Universidad Católica Sedes Sapientiae) Recuperado de http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/562/Laguna_Trujillo_tesis_maestria_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Logan, S. & Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62(2), 175-187. doi: 10.1080/00131911003637006.
- Lucci, M.A. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica.

Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 10(2), 1-11. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42085/24047>.

Marimón, A. & Méndez, A. (2013). *La memoria auditiva inmediata en niños con habilidad y dificultad en la comprensión lectora de 6º grado de educación primaria de la I.E. San Pedro de Chorrillos* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5153>.

Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 72, 9-32. Recuperado de <https://vdocuments.mx/metacognicion-entre-la-fascinacion-y-el-desencanto.html>.

Ministerio de Educación. (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Moll, L. (2003). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. 4a ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Morales, S. (1999). Comprensión de lectura en alumnos de cuarto y quinto grados de primaria de Lima. *Revista De Psicología*, 17(2), 263-282. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/7406>.

Nelson, T. & Narens, L. (1996). Why investigate Metacognition?. En Metcalfe, J. & Shimamura, A. *Metacognition: Knowing about Knowing* (pp. 1-26). Massachusetts: MIT Press.

- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187–197. doi: 10.4067/S0718-07052008000100011
- Peronard, M., Crespo, N., Velásquez, M. & Viramonte, M. (2002). Conocimiento Metacognitivo del Lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica. *Infancia y aprendizaje*, 25(2), 131-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=239451>.
- Pinzas, J. (2003). *Metacognición y lectura*. 2a ed. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Puente, A., Jiménez, V. & Alvarado, J. (2009). *ESCOLA, Escala de conciencia lectora*. Madrid: Editorial EOS.
- Puente, A., Jiménez, V. & Llopis, C. (2012). *Silvia explora, estrategias metacognitivas*. Madrid: CEPE.
- Rojas, R. (2018). *La metacognición y la competencia lectora de los estudiantes de cuarto ciclo de la institución educativa "José María Arguedas"*. (Tesis de grado, Universidad César Vallejo). Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/21123>.
- Sandoval, G. & Casas, W. (2011). *Aplicación y validación de un programa de comprensión lectora de orientación cognitiva para niños que cursan el quinto grado de primaria en una institución educativa parroquial*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6151>.

Silva, C. (2011). Causas de las dificultades de la comprensión lectora. Ladislexia.
Recuperado de <http://www.ladislexia.net/dificultades-de-compension-lectora/>

Vilcapoma, C. (2015). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la competencia de comprensión de textos escritos en estudiantes del cuarto grado de primaria*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.



Anexo A

Carta de consentimiento del centro educativo donde se realizó la investigación



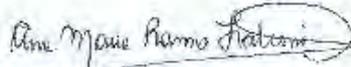
**OEP MIXTO
CRISTO SALVADOR**
Joven de los Profetas Niños(as) Escuchamos

"Educando con fe y amor de la mano de Cristo y Francisco"

AUTORIZACIÓN

El Centro Educativo Particular Cristo Salvador, autoriza la aplicación de la prueba Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA), en los alumnos de 6to grado "A", 6to grado "B", 5to grado "A", 5to grado "B" y 5to grado "C" de primaria, con fines de investigación y sustentación de tesis, a solicitud de Omar Pedro Guere Paredes y Yuliana María Palomino Bojorquez.

Chama, julio de 2019.


Ana María Ramos Falconi

Directora



Anexo B

Consentimiento informado para los padres de los niños que pertenecen a la muestra

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimados Padres de Familia

El propósito del presente documento es solicitar su consentimiento para la participación de su menor hijo(a) en la investigación: “Estudio de relación de las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria en una institución privada del distrito de Santiago de Surco”, investigación que venimos elaborando como Tesis de Grado de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú y el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje.

La participación de su menor hijo(a) será mediante la resolución de la prueba “Batería de Evaluación de los Procesos Lectores-Revisada” (PROLEC-R), la cual consta de preguntas de aplicación individual que toma 30 minutos aproximadamente y que será aplicada durante el horario escolar. Es importante señalar que la meta de este estudio es determinar la relación entre el uso de las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora.

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

Posteriormente a la realización de la entrevista, independientemente de su aceptación o no a esta solicitud, su menor hijo(a) estará invitado a participar en el Taller: “Desarrollo de las habilidades metacognitivas, enseñando a pensar”, el mismo que será diseñado teniendo en consideración los resultados de nuestra investigación según el perfil del grupo evaluado. Taller que cuenta con la aprobación de la institución educativa Cristo Salvador.

Si tiene alguna duda o consulta sobre esta investigación y/o el Taller, puede hacer llegar sus inquietudes a: oguere@pucp.edu.pe.

Agradecemos por anticipado su atención y aceptación del consentimiento informado, firmando la ficha que se anexa al presente documento.

Muy atentamente,

Omar Guere Paredes
Estudiante de la Maestría en Educación
PUCP-CPAL

Yuliana Palomino Bojorquez
Estudiante de la Maestría en Educación
PUCP-CPAL

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ Acepto (_____) No
acepto (_____) que

Mi menor hijo(a): _____,
participe en la aplicación de la prueba “Batería de los Procesos Lectores” (PROLEC-R)
como parte de la investigación: “Estudio de relación de las habilidades metacognitivas y
la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria en una institución privada
del distrito de Santiago de Surco”.

Al respecto, declaro conocer que la meta de este estudio es determinar la relación entre
el uso de habilidades metacognitivas y la comprensión lectora.

Por otro lado, confirmo haber sido informado respecto de que los datos a recolectarse
serán tratados de forma estrictamente confidencial, no serán utilizados para ningún otro
propósito fuera de los especificados en este estudio.

Adicionalmente acepto que, luego de aplicada la totalidad de las pruebas, mi hijo(a)
participe en el Taller “Desarrollo de las habilidades metacognitivas, enseñando a pensar”.

Santiago de Surco, julio de 2019.

Firma: _____ DNI: _____

Anexo C

Carta de presentación para la validación del instrumento Escala de Conciencia Lectora 28-B por juicio de expertos

Lima, 31 de mayo del 2019

Magister:

María Elena Stuva Silva

Presente

De nuestra consideración:

Por medio de la presente nos dirigimos a Ud. para saludarla cordialmente y a la vez solicitar, dada su alta calidad profesional, participar como juez experta en la validación de la prueba Escala de conciencia lectora (ESCOLA) 28-B, y de esta manera poder utilizarla como instrumento de evaluación y así recabar datos para nuestra tesis que tiene por título: “Relación entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco”

Adjuntamos al presente documento, la matriz de consistencia de la tesis y el documento de validación de juez experto de la prueba referida, que incluye cada una de las preguntas para su validación.

Agradeciéndole por anticipado, quedamos de usted.

Omar Guere Paredes
Estudiante de la Maestría en Educación
PUCP-CPAL

Yuliana Palomino Bojorquez
Estudiante de la Maestría en Educación
PUCP-CPAL

Anexo D

Tabla D1 Resumen de evaluación del instrumento Escala de conciencia lectora 28 – B mediante validación por juicio de expertos.

JUECES EXPERTOS	Arbaiza	Bayro	Bazalar	Sandoval	Stuva			OBSERVACIONES
	Claridad							
Preguntas	SI	SI	SI	SI	SI	Total	V de Aiken	
1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Algunos son más difíciles de comprender que otros.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) No importa la dificultad si se sabe leer.	X	X	X	X	X	5	1.00	
2. Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras.	X	X	X	X	X	5	1.00	(Bayro) Revisión del verbo “contar”, fue asociado con “enumerar”
c) Leen veloz y correctamente las palabras.	X	X	X	X	X	5	1.00	

3. Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?	X	X	X	X	X	5	1.00	(Arbaiza) Puede ser: “Antes de leer un libro / de empezar a leer un libro, ¿crees que te será útil leer el título y ver las ilustraciones?”
a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores.	X	X	X	X	X	5	1.00	
4. Si conoces previamente el tema del que trata un texto...	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) La comprensión será más fácil y rápida.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Conocer el tema no ayudará nada.	X	X	X	X	X	5	1.00	(Arbaiza) Puede ser “...en nada”
5. Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Continúo leyendo para ver si se aclara el significado más adelante.	X	X	X	X	X	5	1.00	
6. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes...	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Lo leo varias veces para asegurarme que lo he comprendido.	X	X	X	X	X	5	1.00	

c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo.	X	X	X	X	X	5	1.00	
7. Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Esperar a que el/la profesor/a me diga lo que debo hacer	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Dedicar más tiempo a la lectura.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Darme cuenta de los errores y corregirlos.	X	X	X	X	X	5	1.00	
8. Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Leer las partes más importantes del texto.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Leer preferentemente las palabras largas y nuevas.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Leer hasta donde me permita el tiempo.	X	X	X	X	X	5	1.00	
9. ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Leer libros cortos que usen palabras fáciles.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Pedir a otras personas que me corrijan cuando leo.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Dedicar tiempo a la lectura y tratar de comprender.	X	X	X	X	X	5	1.00	
10. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) El texto, que es muy difícil de leer.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) La forma en que leo, que no es la adecuada.	X	X	X	X	X	5	1.00	
11. Cuando lees un texto...	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Leo simplemente por leer.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Leo procurando comprender lo leído.	X	X	X	X	X	5	1.00	

c) Leo para obtener información.	X	X	X	X	X	5	1.00	
12. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Leo solo el primer párrafo.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos.	X	X			X	3	0.60	(Bazalar) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, reviso los gráficos y subrayo las ideas. (Sandoval) Las palabras “las ideas subrayadas y los gráficos” no se entienden, no hay claridad.
13. ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Normalmente no se puede saber.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Por las palabras y pistas del texto.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Por lo que espero que me cuente el texto.	X	X	X	X	X	5	1.00	(Arbaiza) Es bastante cercana a “b”. Puede ser “Por el desarrollo propio de la historia”
14. Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Leo solo la primera parte.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Leo los títulos de encabezamientos y el contenido general.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Leo todo muy deprisa.	X	X	X	X	X	5	1.00	
15. ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Los que son más cortos y tienen la letra más grande.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Los que su contenido me resulta familiar.	X	X	X	X	X	5	1.00	

c) Los que están adaptados a mi nivel de comprensión.	X	X	X	X	X	5	1.00	
16. Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Pedirle a una persona mayor que lo lea y me lo explique.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Volver a leerlo otra vez y si sigo sin entenderlo, dejarlo.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Volver a leerlo y darme cuenta de por qué no lo entiendo.	X	X	X	X	X	5	1.00	
17. ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo que pone, con mis palabras.	X	X			X	3	0.60	(Sandoval) Colocar la idea completa “Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que pone el autor, con mis palabras.
b) Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa.	X	X	X	X	X	5	1.00	
18. La mejor forma de empezar a leer un texto es...	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué va.	X		X		X	3	0.60	(Bayro) Explicar mejor ...”Saber de qué va” (Sandoval) “va” no es una palabra muy usual cuando se trata de comprender un texto. Modificar por “se trata”
b) Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido.	X	X	X	X	X	5	1.00	

19. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Busco el significado en un diccionario.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Me salto la palabra y sigo leyendo.	X	X	X	X	X	5	1.00	
20. ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar... te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Las estrategias solo me ayudan a entender mejor.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Las estrategias solo me ayudan a no perder el tiempo.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas.	X	X	X	X	X	5	1.00	
21. ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Cuando me piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Cuando tengo que explicar lo que opino de un personaje descrito.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Cuando tengo que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído.	X	X	X	X	X	5	1.00	
22. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído.	X	X	X	X	X	5	1.00	

c) No necesito leerla porque ya tengo la información.	X	X	X	X	X	5	1.00	
23. ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura.	X	X	X	X	X	5	1.00	
24. Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Leo primero el párrafo y lo complemento con la lectura de las notas en los márgenes.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Vuelvo a leer todo el texto.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Leo solo el párrafo más importante.	X	X	X	X	X	5	1.00	
25. ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) No es igual puesto que el libro de texto requiere mayor concentración.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) No importa puesto que la actividad misma.	X	X			X	3	0.60	(Bazalar) ...la actividad es la misma. (Sandoval) completar la idea con el verbo y el artículo "No importa puesto que la actividad es la misma"
c) Algunas lecturas se pueden hacer con la TV encendida y/o la música puesta.	X	X	X	X	X	5	1.00	
26. ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?	X	X	X	X	X	5	1.00	

a) Me la salto y sigo leyendo.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) La marco para preguntar más tarde a un/a compañero/a o al profesor/a.	X	X	X	X	X	5	1.00	
27. Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Lo leo varias veces.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Utilizo marcadores y escribo notas en los márgenes mientras leo.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Hago un resumen en mi cuaderno después de leer.	X	X	X	X	X	5	1.00	
28. ¿Cuándo comprendes mejor un texto?	X	X	X	X	X	5	1.00	
a) Cuando lo leo en voz alta.	X	X	X	X	X	5	1.00	
b) Cuando lo leo “para mí”.	X	X	X	X	X	5	1.00	
c) Cuando lo oigo leer a otro.	X	X	X	X	X	5	1.00	

Anexo E

Escala de Conciencia Lectora - ESCOLA 28 B

ESCOLA 28-B

- 1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?**
 - a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad.
 - b) Algunos son más difíciles de comprender que otros.
 - c) No importa la dificultad si se sabe leer.
- 2. Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...**
 - a) Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta.
 - b) Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras.
 - c) Leen veloz y correctamente las palabras.
- 3. Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?**
 - a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada.
 - b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños.
 - c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores.
- 4. Si conoces previamente el tema del que trata un texto...**
 - a) La comprensión será más fácil y rápida.
 - b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión.
 - c) Conocer el tema no ayudará en nada.
- 5. Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?**
 - a) Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo.
 - b) No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema.
 - c) Continúo leyendo para ver si se aclara el significado más adelante.
- 6. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?**
 - a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes...
 - b) Lo leo varias veces para asegurarme que lo he comprendido.
 - c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo.
- 7. Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?**
 - a) Esperar a que el/la profesor/a me diga lo que debo hacer.
 - b) Dedicar más tiempo a la lectura.
 - c) Darme cuenta de los errores y corregirlos.
- 8. Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?**
 - a) Leer las partes más importantes del texto.
 - b) Leer preferentemente las palabras largas y nuevas.
 - c) Leer hasta donde me permita el tiempo.
- 9. ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?**
 - a) Leer libros cortos que usen palabras fáciles.
 - b) Pedir a otras personas que me corrijan cuando leo.
 - c) Dedicar tiempo a la lectura y tratar de comprender.



- 10. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?**
- a) El texto, que es muy difícil de leer.
 - b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien.
 - c) La forma en que leo, que no es la adecuada.
- 11. Cuando lees un texto...**
- a) Leo simplemente por leer.
 - b) Leo procurando comprender lo leído.
 - c) Leo para obtener información.
- 12. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...**
- a) Leo sólo el primer párrafo.
 - b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda.
 - c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos.
- 13. ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?**
- a) Normalmente no se puede saber.
 - b) Por las palabras y pistas del texto.
 - c) Por lo que espero que me cuente el texto.
- 14. Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?**
- a) Leo sólo la primera parte.
 - b) Leo los títulos de los encabezamientos y el contenido general.
 - c) Leo todo muy deprisa.
- 15. ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?**
- a) Los que son más cortos y tienen la letra más grande.
 - b) Los que su contenido me resulta familiar.
 - c) Los que están adaptados a mi nivel de comprensión.
- 16. Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...**
- a) Pedirle a una persona mayor que lo lea y me lo explique.
 - b) Volver a leerlo otra vez y si sigo sin entenderlo, dejarlo.
 - c) Volver a leerlo y darme cuenta de por qué no lo entiendo.
- 17. ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?**
- a) Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que pone el autor, con mis palabras.
 - b) Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes.
 - c) Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa.
- 18. La mejor forma de empezar a leer un texto es...**
- a) Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué trata.
 - b) Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo.
 - c) Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido.
- 19. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?**
- a) Busco el significado en un diccionario.
 - b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto.
 - c) Me salto la palabra y sigo leyendo.



- 20. ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar... te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?**
- a) Las estrategias sólo me ayudan a entender mejor.
 - b) Las estrategias sólo me ayudan a no perder el tiempo.
 - c) Las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas.
- 21. ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?**
- a) Cuando me piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto.
 - b) Cuando tengo que explicar lo que opino de un personaje descrito.
 - c) Cuando tengo que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído.
- 22. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?**
- a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia.
 - b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído.
 - c) No necesito leerla porque ya tengo la información.
- 23. ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?**
- a) Esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo.
 - b) Algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender.
 - c) Las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura.
- 24. Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...**
- a) Leo primero el párrafo y lo complemento con la lectura de las notas en los márgenes.
 - b) Vuelvo a leer todo el texto.
 - c) Leo sólo el párrafo más importante.
- 25. ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?**
- a) No es igual puesto que el libro de texto requiere mayor concentración.
 - b) No importa puesto que la actividad es la misma.
 - c) Algunas lecturas se pueden hacer con la TV encendida y/o la música puesta.
- 26. ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?**
- a) Me la salto y sigo leyendo.
 - b) Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra.
 - c) La marco para preguntar más tarde a un/a compañero/a o al profesor/a.
- 27. Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?**
- a) Lo leo varias veces.
 - b) Utilizo marcadores y escribo notas en los márgenes mientras leo.
 - c) Hago un resumen en mi cuaderno después de leer.
- 28. ¿Cuándo comprendes mejor un texto?**
- a) Cuando lo leo en voz alta.
 - b) Cuando lo leo "para mí".
 - c) Cuando lo oigo leer a otro.



La prueba ha finalizado. Gracias por tu colaboración.



Ejemplo



Ítem	Respuestas		
Ej.	a	b	c

ESCOLA 56

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

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

Ítem	Respuestas		
29	a	b	c
30	a	b	c
31	a	b	c
32	a	b	c
33	a	b	c
34	a	b	c
35	a	b	c
36	a	b	c
37	a	b	c
38	a	b	c
39	a	b	c
40	a	b	c
41	a	b	c
42	a	b	c

Ítem	Respuestas		
43	a	b	c
44	a	b	c
45	a	b	c
46	a	b	c
47	a	b	c
48	a	b	c
49	a	b	c
50	a	b	c
51	a	b	c
52	a	b	c
53	a	b	c
54	a	b	c
55	a	b	c
56	a	b	c

ESCOLA 28-A

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

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

ESCOLA 28-B

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

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

Anexo F

Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada, Adaptada – PROLEC R

PROLEC-R

CUADERNO DE ANOTACIONES

Apellidos y nombres

Fecha Nac.:

Edad:

Grado:

Sexo: V M

Fecha de Evaluación:

I.E.:

Evaluador(a):

RESUMEN DE PUNTUACIONES

ÍNDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD	CATEGORÍA DD D N	HABILIDAD LECTORA
NL	Nombre de letras	$(NL-P / NL-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ID	Igual - Diferente	$(ID-P / ID-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LP	Lectura de Palabras	$(LP-P / LP-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LS	Lectura de pseudopalabras	$(LS-P / LS-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
SP	Signos de puntuación	$(SP-P / SP-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
IO	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

ÍNDICES DE PRECISIÓN

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD	CATEGORÍA DD D N
NL-P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ID-P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LP-P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
SP-P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

ÍNDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD	CATEGORÍA ML L N R MR
NL-V	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ID-V	Igual - Diferente	TIEMPO (ID-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LP-V	Lectura de palabras	TIEMPO (LP-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LS-V	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
SP-V	Signos de puntuación	TIEMPO (SP-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

DD: Dificultad severa D: Dificultad L: Leve N: Normal ¿?: Dudas
ML: Muy lento L: Lento N: Normal R: Rápido MR: Muy Rápido B: Bajo M: Medio A: Alto

1. NOMBRE O SONIDO DE LETRAS

	Error		Error		Error
1. t		2. u		3. b	
4. f		5. n		6. v	
7. c		8. r		9. x	
10. z		11. j		12. s	
13. q		14. ñ		15. y	
16. p		17. d		18. l	
19. g		20. m			

Nº Errores		Nº Errores		Nº Errores		TOTAL ERRORES	
------------	--	------------	--	------------	--	---------------	--

TIEMPO

ACIERTOS (NL-P)

2. IGUAL - DIFERENTE

	Error		Error
1. mercado-mercado. (I)		2. carreta-caseta. (D)	
3. calzapo-calzapo. (I)		4. cahorro-cachorro. (D)	
5. pichera-picera. (D)		6. almacén-armacén. (D)	
7. amigo-amigo. (I)		8. marido-manido. (D)	
9. terrijo-terjo. (D)		10. tabello-tabello. (I)	
11. banquete-banquete. (I)		12. quesera-cesera. (D)	
13. miboro-miboro. (I)		14. anguila-angula. (D)	
15. guitarra-guitarra. (I)		16. huecho-huecho. (I)	
17. bequefo-biquefo. (D)		18. huerta-huerta. (I)	
19. marguen-margen. (D)		20. tasino-tasino (I)	

TIEMPO

Nº Errores		Nº Errores	
------------	--	------------	--

TOTAL ERRORES

ACIERTOS (ID-P)

3. LECTURA DE PALABRAS

	Error		Error		Error		Error
1 globo		2 peine		3 pueblo		4 ciervo	
5 ermita		6 fuego		7 gigante		8 cuerpo	
9 girasol		10 especie		11 treinta		12 granizo	
13 ombligo		14 trono		15 blanco		16 alfombra	
17 pulga		18 trompeta		19 prensa		20 viento	
21 huelga		22 muerto		23 lienzo		24 cristal	
25 estrella		26 mueble		27 princesa		28 astuto	
29 bosque		30 sombrero		31 tierra		32 cloro	
33 peldaño		34 gente		35 triunfal		36 plato	
37 tintero		38 liebre		39 pregunta		40 tractor	

				TOTAL ERRORES	
Nº Errores		Nº Errores		Nº Errores	



TIEMPO

ACIERTOS (LP - P)

4. LECTURA DE PSEUDOPALABRAS

	Error		Error		Error		Error
1 gloro		2 peima		3 pueña		4 ciervo	
5 erpisa		6 fueme		7 giranco		8 cuerla	
9 gicamol		10 escodia		11 treindo		12 graliza	
13 onclaso		14 trollo		15 blansa		16 almiento	
17 pulda		18 trondeja		19 prencol		20 vienca	
21 huelte		22 muerbo		23 lienca		24 crispol	
25 escrilla		26 muepla		27 prinsota		28 ascuso	
29 bospe		30 sodiro		31 tiepre		32 clofo	
33 pelcafo		34 genso		35 triundol		36 plafo	
37 tincoro		38 liegra		39 prejonta		40 tractan	

				TOTAL ERRORES	
Nº Errores		Nº Errores		Nº Errores	



TIEMPO

ACIERTOS (LS - P)

5. ESTRUCTURAS GRAMATICALES

		Respuesta	(A)	(E)			Respuesta	(A)	(E)
1	A	1 2 3 4	1	0	2	A	1 2 3 4	1	0
3	P	1 2 3 4	1	0	4	CF	1 2 3 4	1	0
5	R	1 2 3 4	1	0	6	CF	1 2 3 4	1	0
7	P	1 2 3 4	1	0	8	R	1 2 3 4	1	0
9	A	1 2 3 4	1	0	10	R	1 2 3 4	1	0
11	P	1 2 3 4	1	0	12	CF	1 2 3 4	1	0
13	A	1 2 3 4	1	0	14	CF	1 2 3 4	1	0
15	P	1 2 3 4	1	0	16	R	1 2 3 4	1	0

A ACTIVAS =
 P PASIVAS =
 CF COMPLEMENTO FOCALIZADO =
 R RELATIVO =

ACIERTOS (EG)

6. SIGNOS DE PUNTUACIÓN

	SIGNO	(A)	(E)		SIGNO	(A)	(E)
1	(,)	1	0	2	(.)	1	0
3	(!)	1	0	4	(.)	1	0
5	(!)	1	0	6	(.)	1	0
7	(?)	1	0	8	(.)	1	0
9	(?)	1	0	10	(-)	1	0
11	(?)	1	0				



TIEMPO

_____ min. _____ seg. _____ seg. Total (sp-v)

ACIERTOS (SP - P)

7. COMPRENSIÓN DE ORACIONES

	(A)	(E)	Respuesta
1	1	0	
2	1	0	
3	1	0	
4	1	0	
5	1	0	
6	1	0	
7	1	0	
8	1	0	
9	1	0	
10	1	0	1 2 3
11	1	0	1 2 3
12	1	0	1 2 3
13	1	0	1 2 3 4
14	1	0	1 2 3 4
15	1	0	1 2 3 4
16	1	0	1 2 3 4

ACIERTOS (CO)

8. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

(A) (E)		Respuesta
CARLOS		
1	1 0	
2	1 0	
3	1 0	
4	1 0	
CUMPLEAÑOS DE MARISA		
5	1 0	
6	1 0	
7	1 0	
8	1 0	
LOS OKAPIS		
9	1 0	
10	1 0	
11	1 0	
12	1 0	
LOS INDIOS APACHES		
13	1 0	
14	1 0	
15	1 0	
16	1 0	

ACIERTOS (CT)

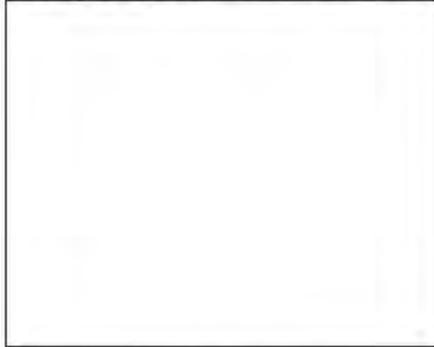
9. COMPRENSIÓN ORAL

(A) (E)		Respuesta
EL RATEL		
1	1 0	
2	1 0	
3	1 0	
4	1 0	
VIKINGOS		
5	1 0	
6	1 0	
7	1 0	
8	1 0	

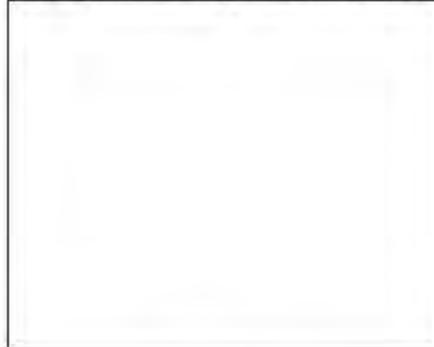
ACIERTOS (CR)

7. COMPRENSIÓN DE ORACIONES (CONT.)

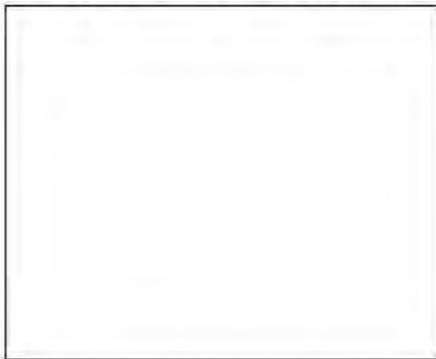
4. Dibuja un árbol con tres manzanas.



5. Dibuja dos nubes y entre ellas un sol.



6. Dibuja un cuadrado dentro de un círculo.



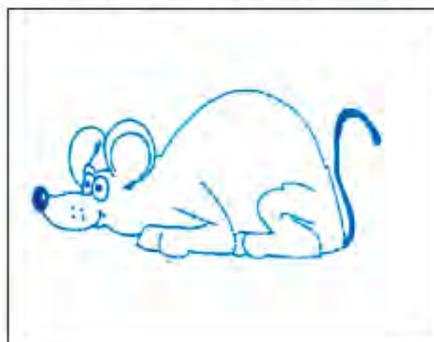
7. Dibuja un sombrero sobre la cabeza del payaso.

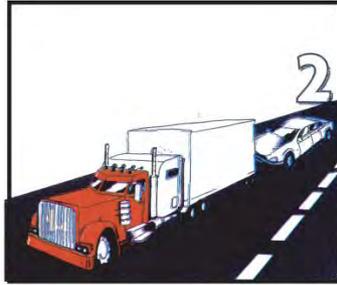
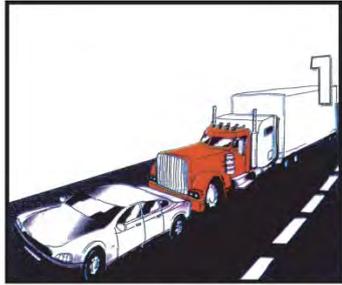


8. Tacha la nariz y la cola del perro.

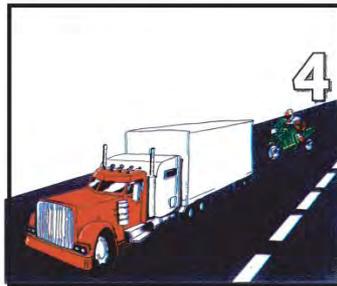
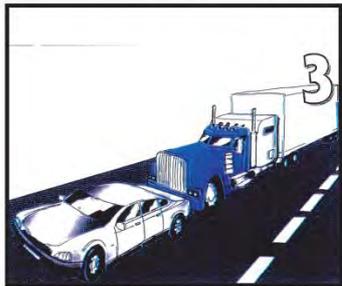


9. Dibuja un bigote de tres pelos al ratón.





**El camión que tiene la cabina roja
está siguiendo al auto**



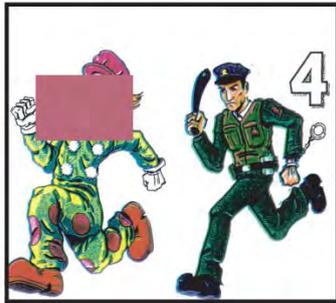
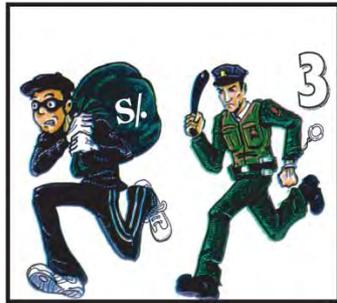


1. La niña está besando al niño





El policía es perseguido por el ladrón





El médico es salvado por el policía



Entregar al niño el cuaderno de anotación para que realice los siguientes ejercicios.

4. **Dibuja un árbol con tres manzanas.**
5. **Dibuja dos nubes y entre ellas un sol.**
6. **Dibuja un cuadrado dentro de un círculo.**
7. **Dibuja un sombrero sobre la cabeza del payaso.**
8. **Tacha la nariz y la cola del perro.**
9. **Dibuja un bigote de tres pelos al ratón.**

Cuando finalice el ejercicio 9, se dice: "Ahora vas a ver una frase y varios dibujos. Fíjate que sólo uno de los dibujos coincide exactamente con lo que dice la frase. Lee bien la frase, mira bien los dibujos y señala el que coincide con la frase".





1



2



3

El soldado es más alto que el indio

PROLEC - R



8. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Instrucciones

“Te voy a presentar unos pequeños textos para que los leas. Léelo con atención porque después de que termines te haré unas preguntas sobre ellos”.

Carlos

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



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



1. ¿Por qué estaba Carlos molesto ?

Porque sus padres no le dejaban salir con los amigos.

2. ¿Para qué saco varias monedas de la alcancía?

Para ir al cine.

3. ¿Por qué no bajó por la ventana?

Porque sus padres se iban a molestar.

4. ¿Para qué llamó a sus amigos?

Para decirles que no le esperasen (que no iría al cine).



¿ Por qué estaba Carlos molesto ?

¿ Para qué sacó varias monedas de la alcancía?

¿ Por qué no bajó por la ventana ?

¿ Para qué llamó a sus amigos ?

Cumpleaños de Marisa

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



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



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

La torta cayendo al suelo.

6. ¿ Quién había tirado la torta al suelo?

El gato.

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

Porque ya no tenía torta y velas.

8. ¿ Cuántos años cumplía Marisa ?

Ocho años.

¿ Qué era el ruido que oyeron en la cocina ?

¿ Quién había tirado la torta al suelo?

¿ Por qué no podría Marisa pedir un deseo ?

¿ Cuántos años cumplía Marisa ?