

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**



**METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN DE LECTURA EN
ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO GRADO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA MARIO VARGAS
LLOSA - CCAPANA CCATCCA QUISPICANCHI - CUSCO - 2017**

TESIS

PRESENTADA POR:

**ANTONNY CESAR CANO MOZOMBITE
ALVARO ABDON BELLIDO CCALLO**

PARA OPTAR EL TÍTULO DE:

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, CON MENCIÓN
EN LA ESPECIALIDAD DE LENGUA, LITERATURA,
PSICOLOGÍA Y FILOSOFÍA.**

PROMOCIÓN: 2014 - II

PUNO – PERÚ

2018

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN DE LECTURA EN ESTUDIANTES DEL
CUARTO Y QUINTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA**
MARIO VARGAS LLOSA CCAPANA CCATCCA
QUISPICANCHI – CUSCO – 2017

ANTONNY CESAR CANO MOZOMBITE
ALVARO ABDON BELLIDO CCALLO



**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA, CON MENCIÓN EN LA ESPECIALIDAD DE
LENGUA, LITERATURA, PSICOLOGÍA Y FILOSOFÍA.**

APROBADA POR EL SIGUIENTE JURADO:

PRESIDENTE

: 
M. Sc. Natali Kennet Baca Vallejo

PRIMER MIEMBRO

: 
M. Sc. Katty Maribel Calderon Quino

SEGUNDO MIEMBRO

: 
M. Sc. Lucio Bernardo Condori Pilco

DIRECTOR / ASESOR

: 
Dr. Salvador Hanco Aguilar

ÁREA: Comunicación

TEMA: Interdisciplinaridad en la dinámica educativa: Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía.

Fecha de sustentación: 14 / Jun / 2018

DEDICATORIA

A mis padres, mi familia, amigos y docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, quienes fueron el sol de cada día para guiarme por el buen camino de la sabiduría.

Antony

A Dios, por protegerme durante todo mi camino y darme fuerzas para superar obstáculos y dificultades a lo largo de toda mi vida.

Alvaro

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional del Altiplano - Puno, por habernos permitido formarnos como Maestros en educación

A los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela Profesional de Educación Secundaria porque impartieron sus conocimientos y experiencias en bien de nuestra formación profesional.

Al Director, Docentes y estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco.

Agradecemos al Docente Asesor Dr. Salvador Hanco Aguilar por su apoyo, comprensión y oportunas sugerencias en la elaboración del presente trabajo de investigación.

A los miembros del Jurado, quienes con su apoyo incondicional y colaboración hicieron la culminación del presente informe de tesis.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTOS	
ÍNDICE GENERAL	
INDICE DE TABLAS	
INDICE DE FIGURAS	
ÍNDICE DE ACRÓNIMOS	
RESUMEN	10
ABSTRACT	11

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

1.1. Descripción del problema.....	13
1.2. Formulación del problema	14
1.2.1 Problema general.....	14
1.2.2. Problemas específicos	14
1.3. Hipótesis de la investigación	15
1.3.1. Hipótesis general	15
1.3.2. Hipótesis específicos	15
1.4. Justificación del estudio	16
1.5. Objetivos de la investigación	17
1.5.1. Objetivo general	17
1.5.2. Objetivos específicos.....	17

CAPÍTULO II
REVISIÓN DE LITERATURA

2.1. Antecedentes de la investigación	18
2.2. Sustento teórico.....	20
2.2.1. La metacognición	20
2.2.1.1. Estrategias metacognitivas para aprender a leer mejor.....	22
2.2.1.2. Programas para aumentar el conocimiento metacognitivo.	25
2.2.1.3. Planificación del aprendizaje	27
2.2.1.4. Supervisión del aprendizaje.....	29
2.2.1.5. Evaluación de aprendizaje	30
2.2.2. Comprensión lectura	32
2.2.2.1. La lectura	32

2.2.2.2. Comprensión de lectura.....	33
2.2.2.3. Comprensión literal.....	40
2.2.2.4. Comprensión inferencial.....	43
2.2.2.5. Comprensión crítica.....	49
2.3. Marco conceptual.....	53

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Tipo y diseño de la investigación.....	55
3.1.1. Tipo de investigación.....	55
3.1.2. Diseño de investigación.....	55
3.2. Ubicación geográfica del estudio.....	56
3.3. Procedimiento del material utilizado.....	56
3.3.1. Técnica de recolección de datos.....	56
3.3.2. Instrumento de recolección de datos.....	57
3.4. Población y muestra del estudio.....	58
3.4.1. Población:.....	58
3.4.2. Muestra.....	58
3.5. Diseño estadístico.....	59
3.6. Procedimiento.....	60
3.7. Variables.....	61
3.8. Análisis de los resultados.....	61

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados.....	62
4.1.1 Resultados de la variable metacognición.....	63
4.1.2 Resultados de la variable comprensión de lectura.....	67
4.1.3 Resultados de la correlación de las dimensiones de estudio.....	71
4.1.4 Resultados de la correlación las variables de estudio.....	76
4.2. Discusión.....	82
CONCLUSIONES.....	85
RECOMENDACIONES.....	87
BIBLIOGRAFÍA.....	88
ANEXOS.....	90

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Planificación del aprendizaje.....	63
Tabla 2. Supervisión del aprendizaje	64
Tabla 3. Evaluación del aprendizaje	65
Tabla 4. La metacognición	66
Tabla 5. Nivel literal.....	67
Tabla 6. Nivel inferencial.....	68
Tabla 7. Nivel crítico.....	69
Tabla 8. Comprensión de lectura	70
Tabla 9. Correlación entre la planificación del aprendizaje y nivel literal	71
Tabla 10. Correlación entre la planificación del aprendizaje y nivel inferencial	71
Tabla 11. Correlación entre la planificación del aprendizaje y nivel crítico	72
Tabla 12. Correlación entre la supervisión del aprendizaje y nivel literal	72
Tabla 13. Correlación entre la supervisión del aprendizaje y nivel inferencial .	73
Tabla 14. Correlación entre la supervisión del aprendizaje y nivel crítico	73
Tabla 15. Correlación entre la evaluación del aprendizaje y nivel literal	74
Tabla 16. Correlación entre la evaluación del aprendizaje y nivel inferencial ..	74
Tabla 17. Correlación entre la evaluación del aprendizaje y nivel crítico	75
Tabla 18. Resumen de la correlación de las dimensiones de estudio.....	75
Tabla 19. Correlación entre metacognición y nivel literal	76
Tabla 20. Correlación entre metacognición y nivel inferencial	77
Tabla 21. Correlación entre metacognición y nivel crítico	79
Tabla 22. Correlación entre metacognición y comprensión lectura.....	80

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentaje de Planificación del aprendizaje.....	63
Figura 2. Porcentaje de Supervisión del aprendizaje	64
Figura 3. Porcentaje de Evaluación del aprendizaje	65
Figura 4. Porcentaje de la metacognición	66
Figura 5. Porcentaje de Nivel literal	67
Figura 7, Porcentaje Nivel critico.....	69
Figura 8. Potcentaje Comprensión de lectura	70

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

C.I.	: Cociente intelectual
I.E.S	: Institución Educativa Secundaria
MINEDU	: Ministerio de Educación.
MAPIC	: Matriz de Planificación e Investigación Científica

RESUMEN

En el trabajo de investigación titulado: “Metacognición y comprensión de lectura en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco”. Se realizó durante el año académico 2017, el cual estuvo orientado por la interrogante: ¿Qué relación existe entre la metacognición y comprensión de lectura en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017?

El objetivo general es determinar la relación existente entre la metacognición y comprensión de lectura en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

Metodológicamente, la investigación es de tipo correlacional – descriptivo; la muestra de estudio está conformada por 30 estudiantes del cuarto y quinto grado de la institución antes indicada, a quienes se les proporcionó un inventario de Escala de Likert con 15 ítems para evaluar la metacognición y se utilizó la prueba escrita para conocer el nivel de comprensión lectura.

Los resultados de la investigación evidencian la siguiente conclusión: La correlación es positiva muy fuerte entre la metacognición y la comprensión de lectura de los estudiantes del cuarto y quinto grado de la mencionada Institución Educativa Secundaria de acuerdo a su interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,871. Por lo tanto, se concluye que, a mayor práctica de la metacognición, el nivel de comprensión de lectura será excelente.

Palabras claves: Comprensión lectora, metacognición, pensamiento cognitivo, procesos mentales

ABSTRACT

In the research work entitled: "Metacognition and reading comprehension in fourth and fifth grade students of the Secondary Educational Institution Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi - Cusco". It was conducted during the academic year 2017, which was guided by the question: What is the relationship between metacognition and reading comprehension in fourth and fifth grade students of the Secondary Educational Institution Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi - Cusco, 2017?

The general objective is to determine the relationship between metacognition and reading comprehension in fourth and fifth grade students of the Secondary Educational Institution Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi - Cusco, 2017.

Methodologically, the research is correlational - descriptive; The study sample is made up of 30 fourth and fifth grade students from the aforementioned institution, who were given an inventory of Likert Scale with 15 items to evaluate the metacognition and the written test was used to know the level of comprehension reading.

The results of the investigation show the following conclusion: The correlation is very strong positive between the metacognition and the reading comprehension of the fourth and fifth grade students of the aforementioned Secondary Educational Institution according to their interpretation, because the results obtained through of the Pearson correlation coefficient is 0.871. Therefore, it is concluded that, the greater the practice of metacognition, the level of reading comprehension will be excellent.

Keywords: Cognitive thinking, metacognition, mental processes, reading comprehension,

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el interés por investigar el tema de metacognición y comprensión de lectura, se ha constituido muy común, debido a su importancia para el aprendizaje en el ámbito académico; motivo por el cual la comunidad de investigadores vienen incidiendo en su estudio. En investigaciones realizadas a la fecha sobre el particular se ha comprobado que los estudiantes con éxito difieren de los estudiantes con menos éxito en que conocen y usan estrategias de aprendizaje más sofisticadas que la pura repetición mecánica. El informe de investigación está estructurado en cuatro capítulos:

En el I Capítulo, se refiere al planteamiento del problema de investigación, donde se muestra la formulación del problema, hipótesis, objetivos y la justificación del estudio.

En el II Capítulo, contiene los antecedentes de la investigación, el marco teórico, y marco conceptual.

En el III Capítulo, da a conocer la ubicación, duración del estudio, procedencia del material utilizado, incluye la población y muestra; todo lo que se refiere a instrumentos de recolección de datos, el plan de tratamientos de los datos y el diseño estadístico para la prueba de hipótesis.

En el IV Capítulo, indica el análisis e interpretación de los resultados de la investigación del grupo experimental, a través de cuadros y gráficos que muestran los resultados con mayor claridad, la prueba de hipótesis con los procedimientos y resultados obtenidos. Finalmente se presenta las

conclusiones, recomendaciones, referencias y los anexos respectivos, con la finalidad de que el presente trabajo sea utilizado para investigaciones futuras.

1.1. Descripción del problema

En el presente trabajo de investigación es importante porque los estudiantes de educación básica regular tendrían mejor metacognición, de ese modo, a la hora de preparar un examen en comprensión de textos, deben conocer mejor cuando empezar a estudiar y cómo distribuir el tiempo, considerando una lectura general.

Por otro lado, en el aspecto psicológico a esta edad empiezan a ser más conscientes de qué estrategias potencian el recuerdo posterior, es decir, cuales mejoran y refuerzan a la memoria corto y largo plazo por ejemplo el subrayado, la realización de esquemas o mapas mentales, cabe señalar también que a esta edad empiezan a adaptarse al tipo de examen, es decir, su manera de estudiar al tipo de examen, donde no se requiere una memorización tan profunda de todos los contenidos, por tanto, el conocimiento de nuestra propia mente, de su funcionamiento y el control, significará el nivel de óptimo del rendimiento cognitivo.

(Mokhtari y Reichard 2002) opinan que hay pocos instrumentos para medir la conciencia lectora de los estudiantes y su percepción del uso de las estrategias lectoras mientras leen con propósitos académicos, donde los esfuerzos generalmente insatisfactorios desde el punto de vista de la medición, los pocos instrumentos han resultado bastante útiles para determinar conciencia metacognitiva y uso de estrategias lectoras en los estudiantes, sin embargo muchos tienen defectos al momento de leer; con la metacompreensión lectora

se tendrá resultados óptimos o más fiables. La metacognición y la memoria de trabajo se han encontrado altamente asociadas en cuanto a los procesos relacionados con la comprensión lectora, y también en cuanto a su mejora (Carretti, 2014). Además cuando la persona lee ciertos contenidos relacionados con temas que ya conoce, éstos se activan en su memoria.

Muchos estudios han mostrado pues, que la activación de estos conocimientos previamente almacenados tiene también efectos beneficiosos en el aprendizaje de la lectura y de la comprensión lectora (Kostons & van der Werf, 2015). Esto sucede porque, cuando se activa el conocimiento obtenido previamente, la persona se crea un marco a partir del cual crea la imagen de lo que está leyendo. Con ello, puede relacionar la información que está leyendo con la previamente almacenada, contrastarla y hasta sustituirla cuando sea necesaria.

1.2. Formulación del problema

1.2.1 Problema general

- ¿Qué relación existe entre la metacognición y comprensión de lectura en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre la metacognición y comprensión de lectura de nivel literal en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017?.

- ¿Qué relación existe entre la metacognición y comprensión de lectura de nivel inferencial en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017? .
- ¿Qué relación existe entre la metacognición y comprensión de lectura de nivel crítico en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017? .

1.3. Hipótesis de la investigación

1.3.1. Hipótesis general

- Existe una relación directa y positiva entre la metacognición y comprensión de lectura en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

1.3.2. Hipótesis específicos

- Existe una relación directa y positiva entre la metacognición y comprensión de lectura de nivel literal en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.
- Existe una relación directa y positiva entre la metacognición y comprensión de lectura de nivel inferencial en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

- Existe una relación directa y positiva entre la metacognición y comprensión de lectura de nivel crítico en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

1.4. Justificación del estudio

La investigación pretende conocer la relación que existe entre la metacognición y comprensión de lectura de nivel crítico en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

En el campo educativo los resultados del estudio pueden contribuir metodológicamente para explicar los fenómenos negativos que afectan el comportamiento de las interrelaciones personales y la sociabilidad de los estudiantes.

Las explicaciones descritos sobre la metacognición y la comprensión de lectura en el marco teórico podrán servir para implementar nuevos instrumentos y mecanismos de acción para contrarrestar los bajos niveles de comprensión lectura; el cual permitirá que los alumnos tengan un óptimo nivel de comprensión de textos escritos y mejorar el desenvolvimiento, la participación, la intervención y la locución de los escolares.

Asimismo, es un aporte para futuras investigaciones, en los aspectos teórico, metodológico y práctico. En el aspecto teórico, los resultados a las que arribamos, coadyuvará al conocimiento de la realidad; además los instrumentos de investigación que formulamos servirán para futuras investigaciones sobre temas metacognición y la comprensión de lectura.

Finalmente, los resultados de la investigación se darán a conocer a los alumnos y docentes de colegio Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, a través del informe y exposiciones, con el propósito de propiciar mayor atención en temas de metacognición y la comprensión de lectura.

1.5. Objetivos de la investigación

1.5.1. Objetivo general

- Determinar la relación existente entre la metacognición y comprensión de lectura en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

1.5.2. Objetivos específicos

- Establecer la relación que existe entre la metacognición y comprensión de lectura de nivel literal en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.
- Establecer la relación que existe entre la metacognición y comprensión de lectura de nivel inferencial en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.
- Establecer la relación que existe entre la metacognición y comprensión de lectura de nivel crítico en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

A continuación, se desarrolla la teoría existente acerca de esta variable de estudio. Esta teoría se organiza de acuerdo a la estructura del problema de investigación que se expone en el sistema de variables.

2.1. Antecedentes de la investigación

Jimenez, (2004) en su trabajo de investigación titulado Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora.

El objetivo fundamental de este trabajo es construir una escala (ante la falta de este tipo de material en nuestro idioma) bien confeccionada que tenga la fiabilidad y validez necesarias para que sea útil en el ámbito escolar y que determine si el alumno es o no un lector estratégico, desde el punto de vista de la metacognición.

El autor arribó a la siguiente conclusión: la conciencia metacognitiva es la que aporta al sujeto la sensación de saber o no saber, y al mismo tiempo le permite aplicar en otros contextos esos aprendizajes. Así, esta competencia metacognitiva es un enlace entre la memoria semántica y la procedimental, y es, pedagógicamente hablando, la base del “aprender a aprender” y a comprender. Éste debería ser el objetivo a conseguir en la educación actual: habría que pasar del alumno pasivo y dependiente, que registra sin más los estilos que se le presentan, al alumno activo, automotivado, reflexivo, independiente y constructor de su propio conocimiento y de su aprendizaje.

El papel del docente iría encaminado a problematizar la realidad, distinguiendo y clasificando las variables que la componen, planteando retos a resolver de forma práctica y operativa por parte de los alumnos. En primer lugar, los desafíos irían dirigidos sobre la persona del propio alumno (conocerse a sí mismo), comenzando por un conocimiento sensitivo, hasta llegar al mayor poder de abstracción, utilizando la metacognición, ya que es ésta la que nos impulsa a conocer los procesos por los que conocemos y por los que pensamos.

Doguis, (2005) en su Tesis, “Efectos de diagramas de contenido en la comprensión y retención de textos” cuya conclusión; los procesos que subyacen a la comprensión y retención de materiales escritos son susceptibles de ser desarrollados e incrementados a partir de la instrucción, aún en el caso de estudiantes adolescentes, siempre y cuando se contemplen estrategias de organización que requieran de un análisis y procesamiento más profundo de la información contenida en el texto.

Mendoza, (2006) en su Tesis: “Las estrategias de lectura para el mejoramiento de la expresión escrita en los alumnos del 5º grado del nivel primario en el área de comunicación integral del centro educativo “San Juan Bautista” – San Martín – Piura 2006”.

El autor arribó a la siguiente conclusión: Con frecuencia, los profesores consideran que los alumnos saben leer, porque saben, o pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, o bien porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. Sin embargo, decodificación no es comprensión,

que sería un primer nivel de lectura, con lo cual no debe conformarse el docente, ni el estudiante

Vega & Farfán, (2005) en su Tesis: “La lectura evaluada del alumno como técnica eficaz para desarrollar la capacidad comunicativa en los alumnos del CES ‘Politécnico Huáscar, 2005’” conclusión general a la que se arriba es: “la técnica de la lectura evaluada del alumno es eficaz para mejorar su capacidad expresiva en los alumnos del segundo grado de secundaria, en el centro educativo “Politécnico Huáscar”, correspondiente al segundo bimestre del año escolar del 2005.

Aro, (2010) en su Tesis: “La técnica de la Comprensión del Lenguaje, para mejorar la Inteligencia Lingüística, en alumnos de Comunicación, del ISPP “Simón Bolívar” de llave”, conclusión a la que se llegó, después del experimento, fue: los alumnos del I semestre, de la especialidad de Comunicación, del ISPP “Simón Bolívar” de llave, en referencia a la lectura comprensiva, la producción de textos y la valoración de obras, características de la inteligencia lingüística, mejoraron significativamente de deficiente a bueno, lo cual demostró la eficacia de la técnica de la comprensión del lenguaje.

2.2. Sustento teórico

2.2.1. La metacognición

Según Glaser, (1994), la metacognición es una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones del aprendizaje y de la instrucción. A medida que se han ido imponiendo las concepciones constructivistas del aprendizaje, se ha ido atribuyendo un papel

creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje.

Flavell, (1976), uno de los pioneros en la utilización de este término, afirma que la metacognición, por un lado, se refiere “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” y, por otro, “a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto”.

Carretero, (2001), por una parte, se refiere a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. Un ejemplo de este tipo de conocimiento sería saber que la organización de la información en un esquema favorece su recuperación posterior. Por otra, asimila la metacognición a operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Por ejemplo, para favorecer el aprendizaje del contenido de un texto, un alumno selecciona como estrategia la organización de su contenido en un esquema y evalúa el resultado obtenido.

La importancia de la metacognición para la educación radica en que todo niño es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. En estas condiciones, lograr que los alumnos “aprendan a aprender”, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y

autorregulada se convierte en una necesidad. Uno de los objetivos de la escuela debe ser, por tanto, ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. El logro de este objetivo va acompañado de otra nueva necesidad, la de “enseñar a aprender”. (Osses & Jaramillo, 2008).

2.2.1.1. Estrategias metacognitivas para aprender a leer mejor.

Se tiene que aprender a leer más que enseñar a leer, la lectura tiene que ser entendida como una actividad espontánea y libre del lector, no como una obligación escolar o social a la que hay que someterse.

En segundo lugar, hay que entender la lectura como un proceso flexible y adaptativo: ha de adaptarse a la naturaleza y/o la mayor o menor legibilidad del texto, a las condiciones del sujeto lector (necesidades, capacidad, propósitos) y a las características de la situación.

En tercer lugar, ha de fomentar el desarrollo de las adecuadas habilidades metacognitivas: conocimiento de los aspectos relevantes del texto (si es fácil o difícil, qué elementos son esenciales y cuáles accesorios, qué restricciones impone el texto, cuál es su estructura, si existen incoherencias, contradicciones o irregularidades, etc.), aplicación oportuna de diferentes estrategias (tomar notas, subrayar, resumir, hacer diagramas, etc.), control de lo que el lector hace y debe hacer, incluyendo el autocontrol que constituye la clave de toda la actividad metacognitiva y, sobre todo, desarrollo de las habilidades específicamente lingüísticas.

De esta forma, se podrá dejar en las manos de cada lector los instrumentos adecuados para que nunca acabe de aprender a leer, que es justamente el objetivo adecuado de todo programa serio de enseñanza de la lectura. El niño,

así, no se encontrará forzado a leer, ni huirá del libro, sino que encontrará en la lectura una satisfacción y un medio poderoso para su propio desarrollo y su inserción en la sociedad y en el mundo que le ha tocado vivir.

El programa de Palimcsar (Brown, 1984) subraya la importancia de la enseñanza recíproca y propone estrategias como clarificar las metas de la lectura, activar los conocimientos previos del lector, atender selectivamente en función de los contenidos, evaluar críticamente dichos contenidos, supervisar las actividades y elaborar y comprobar las inferencias sobre el texto; en su programa han dedicado especial atención a integrar en un todo las estrategias seleccionadas: aclarar, anticipar, preguntarse y resumir; el éxito del programa se atribuye a que el entrenamiento no fue intensivo, las actividades estaban bien especificadas, el entrenamiento se ajustó a las necesidades de los alumnos, las tareas a las que se aplicó fueron muy diversas, se insistió especialmente en las variables metacognitivas, el desarrollo del programa tuvo en cuenta el contexto natural y se procuró incrementar la sensación de autoeficacia personal de los alumnos. (Osses & Jaramillo, 2008).

(Garner, 1994) han insistido en la utilidad de estrategias como la de adecuar el tiempo de estudio (lo que implica evaluar si algo ha sido percibido, entendido y recordado adecuadamente, y regular la subsecuente actividad cognitiva), la de reinspeccionar el texto (que supone darse cuenta de las limitaciones de la memoria y volver a acceder intencionalmente a ciertas partes del texto en busca de la información necesaria), y la de resumir el texto (que lleva consigo juzgar qué ideas son importantes, aplicar reglas de condensación del texto y producir un nuevo texto abreviado); el entrenamiento en estrategias metacognitivas debe incluir la ayuda necesaria para responder a cuestiones

como ¿por qué debe aprenderse una estrategia? ¿en qué consiste la estrategia? ¿cómo se usa la estrategia? ¿cuándo y dónde debe usarse la estrategia?

El fin último de la lectura es entender el texto, de ahí que uno de los procesos metacognitivos implicados en la lectura, quizá el más importante, sea la metacompreensión. Ésta puede ser definida como la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante éstas mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un tipo determinado de textos, en función de una tarea determinada (Por ejemplo: extraer la idea principal, memorizar, estudiar para un examen, etc.).

En esta línea, González Fernández ha elaborado un programa de estrategias metacognitivas para la mejora de la lectura. En su trabajo, analiza las características del entrenamiento cognitivo en relación con la lectura entre las que destaca el análisis de los procesos, la elección de estrategias, el análisis y secuenciación de estrategias, la selección de materiales adecuados, la instrucción directa, la enseñanza explícita, la práctica activa, el feedback, la importancia la motivación y el aprendizaje autorregulado.

El entrenamiento en estrategias específicas incluye la identificación de las ideas principales, la realización de resúmenes, la reinspección de textos, la extracción de inferencias, la generación de preguntas, la supervisión de la comprensión y las estrategias y de la utilización del tiempo.

Los resultados más importantes de su investigación subrayan la decisiva importancia que tiene la práctica continuada sumada a la instrucción en

estrategias, ya que ésta sola no produce mejoras significativas, mientras que la estrecha relación entre la enseñanza de estrategias y la aplicación continuada de las mismas resultó eficaz en todas las condiciones estudiadas.

Un programa sistemático y global de estrategias metacognitivas para mejorar el rendimiento lector tendría que tener por objeto la actividad lingüística implicada en la lectura y, consecuentemente, todos los componentes, variables y procesos que la definen; por ejemplo, ha de tenerse en cuenta la actividad del sujeto, el sistema lingüístico, el contexto y el texto; las variables biológicas, socioculturales y personales, la intención y el propósito, el conocimiento lingüístico y del mundo; los procesos perceptivos básicos, el procesamiento fonológico, el acceso al léxico, el análisis sintáctico, el procesamiento semántico y la interpretación global.

Sobre un objeto tan complejo como éste han de aplicarse las diferentes estrategias metacognitivas centradas en sus distintas modalidades (atención, memoria, pensamiento, etc.) y componentes (toma de conciencia, control y autopoiesis).

2.2.1.2. Programas para aumentar el conocimiento metacognitivo.

Las personas con un cociente intelectual (C.I.) bajo tienen dificultades para ejecutar tareas que requieran un despliegue de estrategias, incluso dentro de los campos en los que podría considerárseles expertos por el volumen de conocimientos que poseen. Ello podría deberse a que su desarrollo mnémico no les permite sacar partido a la información que ya poseen.

En esta línea, son varios los autores que defienden que el proceso cognitivo que más habría que entrenar en niños deficientes es el de la memoria. Esto

podría hacerse de diversas maneras: Brown, Chanpione y Murphy (1977) entrenaron a niños deficientes, con edades mentales de 6 y 8 años, a que fueran más “realistas” respecto a sus capacidades mnémicas. El programa constaba de varias fases:

1. Presentaron a los niños 10 dibujos y les preguntaron cuántos creían que iban a poder recordar. Inicialmente, sólo el 25% de los niños eran “realistas”. Entre los no - realistas, la mayoría creían que iban a recordar 10 dibujos.

2. Mediante una técnica de predicción - evaluación - corrección se entrenó a los niños para que fueran más realistas. Se presentaban los 10 dibujos, se les pedía que predijeran cuántos iban a recordar, se tapaban los dibujos y se les pedía que los recordaran. En ese momento, la mitad de los niños recibió información directa sobre qué tal lo había hecho. La otra mitad de los niños no recibió ningún tipo de información.

Belmont y Butterfield (1971) entrenaron a niños deficientes en la estrategia de repetir información en una tarea de memoria a corto plazo. La tarea consistía en la presentación consecutiva de 6 consonantes a continuación de las cuales los niños tenían que indicar en qué posición había aparecido una de ellas, elegida al azar. Los niños podían pasar todo el tiempo que quisieran estudiando, pero la típica ejecución pre-entrenamiento consistía en ver todas las letras y decir, inmediatamente, que estaban listos para la prueba.

La estrategia de entrenamiento consistió en enseñarles a que vieran las 4 primeras letras rápidamente, pararan y las repitieran bastantes veces (al menos, tres) antes de ver las dos últimas. Este entrenamiento mejoró notablemente su ejecución en la prueba; aunque no tanto como cabría

esperarse. La razón podría estar en que, aunque repetían las consonantes el número de veces que se les indicaba, no se aseguraban espontáneamente de que podían recordarlas antes de continuar.

A pesar de que estas estrategias sirvieran para mejorar la ejecución en la tarea deseada, no se consiguió que los niños siguieran empleando la estrategia espontáneamente en ausencia de indicaciones directas. La razón pudo ser que los niños desconocían los motivos por los cuales era beneficioso emplearla.

Procesos Metacognitivos. Antonijevic y Rumelhart (1980) sostienen que un sujeto puede fracasar al comprender un texto por no tener un esquema apropiado para comprender el concepto que se está tratando de comunicar, por una ineficacia de las claves que ha propuesto el autor del texto para activar el esquema pertinente en el lector o porque el lector comprende el texto pero interpreta mal el mensaje; es decir, que sólo se comprende el texto si se posee un esquema de conocimiento previo apropiado.

Chadwick (1981) asignan tres funciones al proceso de metacognición:

2.2.1.3. Planificación del aprendizaje

Donde están incluidas tres fases que son: el alumno debe conocer sobre la naturaleza de la tarea, el alumno debe saber lo que se domina y lo que no, para poder relacionar de forma sencilla la información nueva con aquella que le parece relevante (aprendizaje significativo) y por último, el alumno debe establecer objetivos a corto plazo que él pueda realizar durante su aprendizaje, además de decidir sobre qué estrategias utilizará para ello.

Planificar significa proyectar una determinada actividad orientada a alcanzar una meta y permite al sujeto autorregular y controlar su conducta. (Es difícil

alcanzar una meta si no se sabe en qué consiste esa meta). La planificación implica la selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la ejecución.

Bereiter y Scardamalia (1987) señalan que esta habilidad se desarrolla a través de la infancia y la adolescencia. Para planificar el sujeto debe: tener conocimiento sobre la naturaleza de la tarea a realizar; saber lo que domina y lo que no domina de la tarea a ejecutar; fijarse objetivos a corto plazo con las correspondientes estrategias. Basándose en lo que espera de la lectura, en sus conocimientos previos (éstos constituyen la base a partir de la cual construir y reconstruir la nueva información) y en los objetivos que tenga ante esta tarea concreta, el lector debe desarrollar un plan de acción que le ayude a seleccionar estrategias que impliquen una actividad preparatoria y dirigidas hacia un objetivo, antes de iniciar la lectura y a anticipar las consecuencias de las propias acciones, para llegar a la comprensión del texto.

Ríos (1991) incluye dentro del proceso de planificación: los conocimientos previos como requisito básico para la comprensión lectora, que son la línea base sobre la que se construye y se añade la nueva información; los objetivos de la lectura; y el plan de acción donde se seleccionan las estrategias a utilizar de acuerdo con los conocimientos previos y con los objetivos de la lectura.

Rohwer y Thomas (1989) definen la planificación como la coordinación de estrategias dirigidas específicamente a un objetivo y el control de los progresos realizados hacia su obtención.

2.2.1.4. Supervisión del aprendizaje.

Sobre la marcha del proceso de aprendizaje o monitoreo. Gracias a ella, el alumno es autorregulador de su propio aprendizaje y constantemente debe estar preguntándose sobre cómo está realizando su aprendizaje, y si está utilizando las estrategias adecuadas.

La supervisión se refiere a la conciencia que uno tiene sobre su comprensión y sobre la realización de la tarea. El lector debe preguntarse sobre su progreso a la vez que está realizando la tarea de lectura. Así comprueba si son o no efectivas las estrategias que está utilizando para poder rectificar si fuera necesario, si está alcanzando los objetivos propuestos en la fase de planificación, y en el caso de no estar comprendiendo el texto, detectarlo y saber las causas del porqué, teniendo en cuenta también las características del propio texto. Es el tomar conciencia de si se está comprendiendo o no lo que se está leyendo.

Actividades de supervisión según Poggioli (1998) son: el establecimiento de los propósitos de la lectura (tratar de entender una lectura aunque resulte fácil, conlleva cierto esfuerzo cognitivo), modificación y ajuste de las estrategias de lectura en función de los propósitos planteados (cuando los lectores son adultos adquieren cierta flexibilidad en el ajuste de su tasa de lectura, normalmente), identificación de los puntos principales del texto para llegar a encontrar la idea principal (esta habilidad se desarrolla tardíamente), determinar cómo se relacionan las ideas del texto (conocer su estructura), activación del conocimiento previo (es la base para detectar la organización lógica del texto ya que es un conocimiento que contiene información relevante), evaluar si existen inconsistencias en el texto, detectar si existen fallas en la

comprensión y si es así, saber qué hacer al respecto, ser capaz de determinar el nivel de comprensión aplicando la estrategia más adecuada y/o hacerse preguntas relevantes durante la lectura (King, 1991) y/o realizar resúmenes sobre lo leído.

Mateos (1991) opina que el lector, si encuentra fallos en su comprensión, debe tomar importantes decisiones estratégicas, comenzando por decidir si va a realizar algún tipo de acción para corregir ese fallo. Si decide que sí, entonces deberá escoger entre: almacenar el “problema” en la memoria a la espera que se clarifique más adelante en el texto, o formular una hipótesis abierta como una solución provisional, o realizar alguna acción inmediata utilizando alguna estrategia lectora (releer, saltar hacia delante y continuar leyendo, consultar alguna fuente externa, ...).

Ríos (1991) incluye dentro del proceso de supervisión: la aproximación a los objetivos, controlándolos; la detección de los aspectos importantes del texto; la detección de las dificultades en la comprensión, si las hubiese; y la flexibilidad en el uso de estrategias.

2.2.1.5. Evaluación de aprendizaje

La tercera función es la evaluación del éxito o no del aprendizaje y de la aplicación de las diferentes estrategias. Esto implica que el alumno ha sido consciente de cuánto, cómo y en cuánto tiempo aprendió y con qué tipo de dificultades se topó.

Al final de la lectura, el lector debe evaluar tanto el producto como el proceso de la misma. Así se da cuenta de si ha comprendido o no el texto (producto) y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas y qué ha sucedido

durante el desarrollo de la tarea. Son acciones para valorar el nivel de logro que se ha obtenido durante la lectura.

Ríos (1991) incluye dentro de este proceso la evaluación de los resultados conseguidos y la evaluación de las estrategias utilizadas, su efectividad.

Estos tres procesos no se dan en esta secuencia siempre (según Ríos), ya que la supervisión está íntimamente relacionada con la planificación y con la evaluación.

Estas funciones se pueden agrupar en tres dimensiones: planificar (selección de las estrategias que más se adecúan a la ejecución de la tarea a realizar), monitorizar (revisión que se realiza lentamente mientras ejecutamos la tarea) y evaluar (examinar y revisar las estrategias utilizadas durante el proceso así como los resultados obtenidos al finalizar la tarea de aprendizaje).

Campione, Brown y Connell (1989) dicen que la metacognición abarca tres dimensiones: una tiene que ver con el conocimiento consciente que la persona tiene acerca de su propia cognición; otra se basa en la autorregulación que la persona realiza de sus propias destrezas cognitivas y la tercera tiene que ver con la habilidad que posee la persona para reflexionar sobre su conocimiento.

El problema surge de la dificultad intrínseca que existe para operacionalizar la actividad metacognitiva dado que no se traduce en una respuesta observable. Para resolverlo se ha recurrido a diferentes procedimientos y sistemas indirectos de evaluación.

A continuación, presentamos algunos de los métodos más frecuentes empleados para evaluar la metacognición – entrevistas (informes verbales),

observación del pensar en voz alta, de hablar natural y de la ejecución de la tarea- así como intentos de construir escalas o instrumentos de evaluación.

2.2.2. Comprensión lectura

2.2.2.1. La lectura

El modelo de Cassany comienza otorgando gran importancia a la lectura debido a la relevancia que tiene ésta en la vida de las personas, más concretamente en los niños, tanto a nivel académico en su aprendizaje escolar como en su vida cotidiana.

Cassany, (2001) sostiene que:

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e información de todo tipo. Además, implica en el sujeto capacidades cognitivas superiores. Quien aprende a leer eficientemente desarrolla, en parte su conocimiento. En definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. (p. 193).

Cassany (2001) entiende la comprensión lectora como algo global que a su vez está compuesta por otros elementos más concretos. Estos elementos, reciben el nombre de microhabilidades. Su propuesta se basa en trabajar estas microhabilidades por separado para conseguir adquirir una buena comprensión lectora.

Adentrándonos en el conocimiento de estas microhabilidades, decir que Cassany identifica nueve (percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y

atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación) las cuales como ya hemos mencionado, si trabajamos todas ellas lograremos obtener gran habilidad a la hora de comprender todo aquello que leamos.

Investigadores como Durkin (1978), encontraron que, aunque la lectura es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela y que la concepción de la lectura como acto comprensivo es aceptada por todo el mundo, muchas veces en dichos centros de formación académica no se enseña a entender los textos. (Colomer y Camps, 1996, p. 80). Solé también afirma que la comprensión de lectura en la escuela es más un objeto de evaluación que de enseñanza.

2.2.2.2. Comprensión de lectura.

Está claro que para llegar a comprender un texto escrito es necesario que los lectores hayan alcanzado un nivel en cuanto a la fluidez y velocidad lectora, pero no es decisivo. Es decir, podemos encontrarnos con el caso de que un lector posea estos niveles de fluidez y velocidad lectora pero bajos niveles de comprensión. Esto es debido a que en ocasiones los lectores se centran en leer a gran velocidad y con una correcta entonación sin fijarse en el contenido del texto.

Comprensión de lectura, La lectura es una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad, utilizada, normalmente, para la adquisición de conocimientos. Así, las deficiencias que se encuentran en algunos lectores acarrear grandes obstáculos para esta adquisición. Gracias a la lectura se puede acceder a un vasto mundo de información que es necesario en la

sociedad actual. Es la principal herramienta de aprendizaje para los estudiantes, pues la mayoría de las actividades escolares se basan en la lectura.

La comprensión lectora como se ha mencionado con anterioridad, corresponde a un proceso que se construye y desarrolla gracias a los aportes del texto y por el conocimiento del lector previamente, es decir, “el oyente o lector participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el hablante/autor, poniendo en juego una serie de procesos mentales”. A partir de ello, la comprensión lectora se produce, gracias a la interacción que posee el lector con el texto bajo un contexto determinado.

En otras palabras, “la construcción de un texto o discurso es el resultado buscado intencionadamente, que requiere, a lo menos, una confirmación propia. Se caracteriza por el asentimiento de la mente frente a una solución encontrada para un problema pendiente”, esta solución se produce cuando el sujeto se da cuenta de que ha comprendido, ya que logra expresarse a sí mismo y a otros sujetos lo que ha comprendido.

Gómez (1997), plantea que el acto de comprensión para que se produzca, es necesario que el comprendedor (el sujeto o lector) cumpla una serie de requisitos, tales como: “tener la intención de comprender el texto; poseer las competencias pragmáticas correspondientes; dominar algún marco de referencia de contenidos; buscar en el texto el mensaje intencionado por el autor; utilizar las tácticas, estrategias y habilidades adecuadas; integrar lo comprendido en sus propios dominios conceptuales y valóricos; y distinguir

entre lo encontrado en el texto y los aportes de sus propios esquemas culturales”

Existen teóricos como Mendoza (2003), que postula fases para desarrollar la comprensión lectora, éstas son: antes, durante y después de la lectura. “Antes de la lectura, se produce la activación de los conocimientos previos, así como la rememoración de vivencias y experiencias con relación al texto que desempeñarán un papel importante en la comprensión, y durante la lectura, el alumnado participa activamente en la construcción del texto, verificando si se cumplen las previsiones realizadas por él”.

Los procesos implicados a la comprensión lectora, la sitúan como la concatenación de una serie de habilidades de pensamiento que van más allá de la decodificación, es decir que, dichas habilidades dan cuenta que en el proceso lector intervienen el lector, el texto, su forma y contenido.

Para Solé (2000), el lector pone en juego sus expectativas y sus conocimientos previos, puesto que para leer se necesita simultáneamente decodificar y aportar al texto nuestros objetivos, ideas, experiencias y también implica un proceso de predicción e interacción continua, que se apoya en la información que aporta el texto y nuestras vivencias.

La comprensión lectora, posee un desarrollo continuo en el lector, ya que se va progresando en las habilidades que cada vez se acercan a las de carácter superior, esta posee niveles que dan cuenta de una serie de operaciones que los sujetos realizan al momento de leer, las cuales se van mejorando en la medida que nos enfrentamos a la lectura comprensiva.

La comprensión lectora si bien no es una unidad propiamente tal en el subsector de lenguaje, es primordial y necesaria para el desarrollo del alumno. En esta oportunidad hemos detectado que la buena comprensión lectora incide en los rendimientos en el desarrollo de dichos alumnos, principalmente para un desarrollo integral.

Leer es comprender, siempre que se lee se hace para entender sino carecería de sentido, un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa.

La comprensión se vincula entonces estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no podemos pretender una interpretación única y objetiva. La apreciación final de un texto variará de acuerdo a las motivaciones diversas de cada lector.

El lector otorga significado a una lectura coordinando informaciones que provienen de distintas fuentes: el texto, su contexto, y los conocimientos que él posee.

Para cumplir este objetivo con éxito, el lector deberá emplear una serie de habilidades o estrategias que lo ayuden a construir sus conocimientos, aplicándolos en situaciones diversas y en contextos diferentes.

Isabel Solé, conoce claramente el significado apuntando a que:

“Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado. Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del

significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquel". (Isabel Solé en estrategias de lectura).

Procesos Implicados. La actividad de leer lleva implícita el desarrollo de otros procesos cognitivos, como son la percepción, la atención, la memoria, todos ellos necesarios para una buena comprensión lectora. Pero para que se dé el aprendizaje normal de la lectura se necesita que el niño haya alcanzado.

Procesos perceptivos, son el emparejamiento entre el código de acceso con una representación léxica que se encuentra en la memoria del lector.

Procesos léxicos, una vez que se han identificado las letras que componen las palabras se produce la búsqueda y recuperación del significado de estas últimas, o sea el acceso al léxico.

Procesos sintácticos, Cuetos (1996) señala que las palabras aisladas no transmiten mensajes, aunque sí se puede tener una representación de ellas, así que para que las palabras emitan un mensaje deben unirse en unidades superiores: oraciones. De esta forma, cuando se lee, además de extraer la información del significado de las palabras se debe saber también cómo están organizadas dentro de la oración, qué papel juega cada una de ellas; para ello es necesario aplicar una serie de reglas sintácticas para ver las relaciones existentes entre las palabras (una vez reconocidas éstas).

Gracias a estas reglas es posible segmentar el texto en párrafos, los párrafos en oraciones y las oraciones en sus partes, clasificándolas para construir una estructura jerárquica que permita acceder al significado. Estas reglas son: el orden de las palabras (aportan información sobre su función sintáctica), la

semántica de las palabras, la categoría de las palabras (en función de que sean de contenido o funcionales), los aspectos morfológicos de las palabras y los signos de puntuación (la prosodia es importante cuando se lee, ya que un texto sin signos de puntuación es más complicado de segmentar en sus partes con lo que es más difícil de comprender).

“Un lector que no respete los signos de puntuación no podrá determinar los papeles sintácticos de las palabras y en consecuencia no entenderá nada de lo que lee”, **procesos semánticos**, se centran en la comprensión de las palabras, frases o textos, es decir, en la extracción del significado. El análisis semántico consiste en determinar las relaciones conceptuales entre los elementos de una frase sin olvidar sus papeles gramaticales (Just & Carpenter, 1987),

Procesos según Gagné (1985), **decodificación**: consiste en descifrar el código escrito para acceder a su significado; puede ser de forma directa (acceso al significado de forma directa, es a lo que se llama vocabulario visual) o de forma indirecta (recodificación).

Vallés (1998) considera que leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Dicho de otra manera, leer es un esfuerzo en busca de significado, es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias. Cuando se lee un texto se construye una representación de su significado guiado por las características del mismo – letras y palabras.

La comprensión lectora es un ejercicio de razonamiento verbal que mide la capacidad de entendimiento y de crítica sobre el contenido de la lectura, mediante preguntas diversas de acuerdo al texto.

Comprender un texto no es develar el significado de cada una de las palabras ni siquiera de las frases, o de la estructura general del texto; sino más bien generar una representación mental referente del texto, es decir, producir un escenario o modelo mental de un mundo real o hipotético en el cual el texto cobra sentido. Durante el transcurso de la comprensión el lector elabora y actualiza modelos mentales de modo continuo. (Cooper, 1990, p 10).

Las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), (citados por Quintana, 2004) revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo qué es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora.

Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral.

Según Condemarín (1999), la comprensión lectora es la capacidad para extraer el sentido de un texto escrito. Agrega además la autora, que dicha capacidad no depende sólo del lector, sino también del texto, en la medida en que este sea demasiado abstracto, excesivamente largo, abundante en palabras desconocidas o con estructuras gramaticales demasiado complejas. Este

hecho no es de menor importancia desde el punto de vista de la Educación porque son los docentes los que en la mayoría de los casos, eligen los textos que leen los estudiantes.

Pinzas (1999) por su parte, afirma que comprender un texto no es descubrir el significado de cada una de las palabras ni de las frases o de la estructura general del texto sino, elaborar una representación mental del referente del texto, es decir, producir un modelo mental del mundo del texto en el cual esta cobra sentido.

Pearson et al (1992), al hablar de dichas características afirman que, para alcanzar la comprensión lectora, el lector utiliza el conocimiento previo para darle sentido a la lectura. En sus investigaciones han demostrado que la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes.

2.2.2.3. Comprensión literal

Sobre el nivel literal Smith (1989), dice que el lector reconoce las palabras claves del texto y se centra en las ideas y la información que están explícitamente en el texto, se hace un reconocimiento de todos los elementos que lo constituyen, ideas principales, orden de las acciones, tiempo y lugares.

Para Condemarin (1999), el nivel literal ha sido utilizado tanto en primaria como en secundaria. En este nivel, el lector hace valer dos capacidades fundamentales, reconocer y recordar, mediante el trabajo de diversas preguntas dirigidas al reconocimiento, la localización y la identificación de elementos, identificación de detalles como nombres, personajes y tiempo, señalización de las ideas principales y secundarias, relaciones de causa-

efecto, reconocimiento de rasgos de los personajes, de los hechos, épocas lugares y otros detalles.

Frente al desarrollo del nivel literal, Solé (1987), Márquez, Sardá y Sanmartí (2006), Pinzas (1999) y Smith (1989) indican que es el proceso en el que se permite hacer un reconocimiento de lo que está explícitamente dentro de un texto, permitiendo así distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar las ideas principales, el orden de las acciones, tiempo y lugares como también dominar el vocabulario básico. Según los diferentes autores, cuando se desarrollan el nivel literal los estudiantes estarán en capacidad de reconocer la jerarquía de las ideas, identificar párrafos del texto, reconocer el orden de las acciones, los personajes principales y secundarios y las posibles intenciones del escritor.

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

Lectura literal en un nivel primario. Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto.

En este nivel se reconocen y recuerdan los hechos tal como se encuentran en la lectura, por sus características es propio de los primeros años de escolaridad. Consta de dos procesos, uno de acceso léxico y otro de análisis,

durante el primer proceso se decodifica y accede al significado, cognitivamente, haciendo uso de unos diccionarios mentales-léxicos; durante el segundo proceso se combina y relaciona adecuadamente el significado de varias palabras, comprendiéndose la frase como unidad lingüística completa y el párrafo como idea general.

Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser De detalle: identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias: identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Efectuamos una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

- Es una capacidad básica que se debe trabajar con los estudiantes, ya que esto permitirá extrapolar sus aprendizajes a los niveles superiores, además sirve de base para lograr una óptima comprensión. Es el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto. El maestro estimulará a sus alumnos a:
 - A identificar detalles
 - Precisar el espacio, tiempo, personajes

- Secuenciar los sucesos y hechos
- Captar el significado de palabras y oraciones
- Recordar pasajes y detalles del texto
- Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado
- Identificar sinónimos, antónimos y homófonos
- Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual, etc.

Mediante este trabajo el maestro podrá comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente (Catalá y otros, 2001), y si lo hace, le será fácil desarrollar el siguiente nivel de comprensión.

Es un proceso de lectura, guiado básicamente en los contenidos del texto, es decir se atiene a la información reflejada o consignada en el texto. Hay transferencia de información desde el texto a la mente del lector; en este nivel de comprensión lectora destaca las habilidades mnemotécnicas.

Este nivel de lectura es simple de visualizar, ya que nos habla de Decodificar los signos escritos de la palabra u oración, convirtiendo lo visual en sonoro y viceversa. Nos habla de la trasposición de los contenidos del texto al plano mental del lector y nos permite una clara información de los más mínimos detalles del texto, no es una precisa de espacio y tiempo uniéndolo a la secuenciación de sucesos.

2.2.2.4. Comprensión inferencial

El nivel inferencial, reconocido como un proceso en que se da un grado mayor de profundidad. Ya no se trata de saber solamente lo que en apariencia dicen las palabras, sino la de aprehender los diversos contenidos y sus relaciones que ha tenido la intención de transmitirnos el autor. Para ello, el lector pone de

su parte conocimiento y pericia con el fin de analizar e indagar sobre la estructura que subyace en el texto aportando diferentes enfoques.

Según Condemarin (1999), en el nivel inferencial el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis que el autor podría haber añadido. Durante este proceso el lector realiza inferencias sobre detalles adicionales, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal.

Para Smith (1989) el nivel inferencial se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones de significados que permitan al lector presuponer y deducir, es decir que vaya más allá de lo leído.

Según Solé (1987), Márquez, Sardá y Sanmartí (2006), Pinzas (1999) y Smith (1989) en el nivel inferencial se parte de la construcción de predicciones, hipótesis o anticipaciones, al integrarse con la experiencia y el conocimiento que se tiene en torno al contenido y los componentes textuales que conllevan a una comprensión global del texto y a la construcción del significado, permitiendo al lector presuponer y deducir para ampliar la información, es decir, que vaya más allá de lo leído.

Durante el nivel inferencial el lector debe estar en condiciones de realizar conjeturas con las ideas propuestas en el texto, adicionar información no explícita dentro de este, inferir sobre secuencias de acciones que pudieron ocurrir, plantear personajes imaginarios, adicionar una enseñanza distinta a la textual, realiza explicaciones amplias sobre el texto y construir y deducir significados propios.

En este nivel las ideas se comprenden más profunda y ampliamente durante la lectura. Los conocimientos previos (MLP) juegan un papel importante ya que en relación a ellos se atribuye significados. Consta de tres procesos cognitivos:

La integración. El lector obtiene significado mediante la inferencia haciendo uso de conocimientos previos y reglas gramaticales, ya que la relación semántica no está explícita en el texto.

El resumen. El lector es capaz de producir en su memoria un esquema mental compuesto de ideas principales, como mencionáramos en páginas anteriores, cuando hay coherencia global.

La elaboración. El lector añade información al texto, construyendo más significados y enriqueciéndolo y en consecuencia produciéndose una mejor comprensión del mismo. “Éstas no se realizarían en el acto mismo de la comprensión, sino en procesos posteriores de recuperación de la información” (García Madruga, et al., 1999), son optativas, interactivas y no modulares; vinculadas a los procesos del pensamiento, implicadas en la comprensión profunda.

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas.

La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un

considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial.

La comprensión inferencial o interpretativa se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura.

Estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van comprobando si se confirman o no. De esta manera se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones. (Catalá, et.al., 2001, p.17).

Las autoras hacen mención el rol sustancial del maestro en cuanto que se encargan de estimular a los alumnos a: predecir resultados, inferir el significado de palabras desconocidas, inferir efectos previsibles a determinadas causas, entrever la causa de determinados efectos, inferir secuencias lógicas, inferir el significado de frases hechas, según el contexto, interpretar con corrección el lenguaje figurativo, recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc. Prever un final diferente (p.17).

El lector realiza inferencias (deducir de lo que está escrito de forma explícita, lo que está implícito, (bien porque el autor no puede o no quiere decirlo) mediante procesos de integración (relaciona oraciones que independientemente no guardan relación), procesos de resumen (con las ideas principales del texto) y procesos de elaboración (ayudado por los conocimientos previos se elabora una representación coherente del significado).

Es el nivel más alto de comprensión, donde el lector, al analizar el texto, va más allá de lo expresado por el autor. Es capaz de deducir o inferir ideas o informaciones que no han sido señaladas o expresadas de manera explícita en el texto, sino que han sido omitidas y que pueden ser deducidas por el lector cuando hace uso del nivel inferencial. Supone el reconocimiento de ideas implícitas, no expresadas, es decir, el lector lee lo que no está en el texto, es un aporte en el que prima su interpretación, relacionando lo leído con sus saberes previos que le permita crear nuevas ideas en torno al texto.

Por lo tanto, el nivel inferencial establece relaciones más allá del contenido literal del texto. Este nivel hace uso de la decodificación, la inferencia, el razonamiento inductivo y el deductivo, el discernimiento y la identificación e interpretación de las temáticas de un texto. Es establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos (Pinzas, 2007). Este nivel es de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento; por ello, tendremos que enseñar a los niños:

- A predecir resultados,
- Deducir enseñanzas y mensajes

- Proponer títulos para un texto
- Plantear ideas fuerza sobre el contenido
- Recomponer un texto variando hechos, lugares, etc
- Inferir el significado de palabras
- Deducir el tema de un texto
- Elaborar resúmenes
- Prever un final diferente
- Inferir secuencias lógicas
- Interpretar el lenguaje figurativo
- Elaborar organizadores gráficos, etc

Es necesario señalar que, si hacemos comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre (Pinzas, 2007).

Buscamos relaciones que van más allá de lo leído, explicamos el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

- Inferir detalles adicionales, que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;

- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
- Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otras maneras;
- Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
- Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

2.2.2.5. Comprensión crítica

En el nivel de la comprensión se denomina nivel crítico o intertextual, en el que el lector comprende globalmente el texto, reconoce las intenciones del autor y la superestructura del texto. Toma postura frente a lo que dice el texto y lo integra con lo que él sabe. Es capaz de resumir el texto. Para asegurar el éxito de la parte crítica de una lectura, el lector debe saber que no es posible juzgar sino aquello de cuya comprensión está seguro (Sánchez, 2001, p. 15).

Para el desarrollo del nivel intertextual, es importante tener en cuenta la macro – estructura y superestructura. Se toman como punto de referencia los postulados de Van Dijk y Rekema, quienes hacen aportes significativos sobre las reglas semánticas para llegar a la comprensión global.

A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La

lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

En este nivel se llega a un grado de dominio lector, en el que se es capaz de emitir juicios valorativos y personales respecto al texto. Se discriminan los hechos de las opiniones y se integra la lectura en las experiencias propias.

Son procesos metacognitivos donde el lector planifica el propósito de la lectura (la meta a alcanzar), elige las estrategias necesarias para alcanzar esa meta propuesta, supervisa y controla si está alcanzando su objetivo y si es necesario corrige el problema detectado.

“El nivel crítico o profundo implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios” (Catalá, et.al., 2001, p.17).

Las autoras de la referencia recomiendan enseñar a los niños a: juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal, distinguir un hecho de una opinión, emitir un juicio frente a un comportamiento, manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto. Comenzar a analizar la intención del autor.

Implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula (Consuelo, 2007).

Por consiguiente, hemos de enseñar a los estudiantes a:

- Juzgar el contenido de un texto
- Distinguir un hecho de una opinión
- Captar sentidos implícitos
- Juzgar la actuación de los personajes
- Analizar la intención del autor
- Emitir juicio frente a un comportamiento
- Juzgar la estructura de un texto, etc.

El primer nivel es el de la comprensión literal. En él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Se consignarán en este nivel preguntas dirigidas al:

El segundo nivel es el de la comprensión inferencial, implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis:

Este nivel permite la interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto. Depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector.

Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo. Emitimos juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos, pero con fundamentos. La

lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

El nivel crítico es una lectura más lenta, pues, se puede volver una y otra vez sobre los contenidos, tratando de interpretarlos y obtener una mejor comprensión. Permite al lector expresar opiniones y emitir juicios en relación al texto. Puede reflexionar sobre el contenido del mismo a fin de emitir un juicio crítico valorativo o una opinión sobre lo leído.

Este nivel supone haber superado los niveles anteriores de comprensión literal e inferencia, llegándose a un grado de dominio lector caracterizado por permitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo.

Es propio de lectores analítico - reflexivos, representa el nivel de entendimiento y comunicación entre el autor y el lector que implica el nivel de comprensión de éste en relación al contenido, personajes y estilo empleados por el autor para transmitir sus ideales, emociones y otras vivencias, mostrando identificación, simpatía y empatía con los personajes y los hechos.

Es capaz de hacer un análisis en relación con la competencia lingüística que ha empleado el autor del texto. Asimismo, puede evaluar la capacidad artística del escritor, es decir efectuar un análisis literario, si el texto está en relación con la literatura se referirá también a los valores estéticos, el estilo empleado y los recursos lingüísticos que posee el texto. Este nivel representa la respuesta emocional o estética a lo leído.

En este nivel el lector debe verbalizar el texto en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio; también debe llegar a la

identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos. Esta definición nos enfoca a que la lectura también es un aprendizaje y como tal, debe ser estimulada en los niños desde muy pequeños. Los libros infantiles se transbordan en las estanterías de las librerías, las bibliotecas cada día abren más la puerta al recinto.

2.3. Marco conceptual

Metacognición: es una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones del aprendizaje y de la instrucción. A medida que se han ido imponiendo las concepciones constructivistas del aprendizaje, se ha ido atribuyendo un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje. (Glaser, 1994).

Compresión lectura: es una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad, utilizada, normalmente, para la adquisición de conocimientos. Así, las deficiencias que se encuentran en algunos lectores acarrear grandes obstáculos para esta adquisición.

Nivel literal: Es una capacidad básica que se debe trabajar con los estudiantes, ya que esto permitirá extrapolar sus aprendizajes a los niveles superiores, además sirve de base para lograr una óptima comprensión.

Nivel inferencial: Es establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos (Pinzas, 2007). Este nivel es de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento.

Nivel crítico: Implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula (Consuelo, 2007).

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

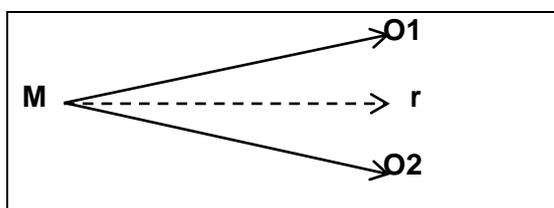
3.1. Tipo y diseño de la investigación.

3.1.1. Tipo de investigación.

Según el propósito de investigación, el tipo de estudio al que pertenece el presente estudio de investigación es básico. Para ello, nos respaldamos con (Tipula & Tapia, 2014) quienes declaran: “en un estudio no experimental no se construyen ninguna situación; sino, se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no es posible manipularlas; el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, ni puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron. Al igual que sus efectos”. (p. 98 - 99)

3.1.2. Diseño de investigación.

El presente estudio corresponde al diseño de investigación Correlacional, donde (Charaja, 2011), indica que el diseño de investigación que corresponde se escribe y se resume de la siguiente manera:



Donde:

M: muestra

O₁ : observaciones de la variable 1

O₂ : observaciones de la variable 2

r : grado de relación existente (coeficiente de correlación)

3.2. Ubicación geográfica del estudio

Ubicación. - la población de estudio está ubicada en el distrito de Quispicanchi – Cusco, y es de fácil acceso a este centro educativo.

Descripción de la población. - según el reporte del director la población de estudiantes del colegio “Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi” en su gran mayoría son de medio rural y una mínima parte son provenientes del medio urbano, específicamente de las comunidades aledañas al distrito y oscilan entre los 14 a 17 años de edad, quienes cursan el cuarto y quinto grado de educación secundaria.

3.3. Procedimiento del material utilizado

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos que se utilizaron fueron:

3.3.1. Técnica de recolección de datos.

Para el presente trabajo de investigación se utilizó la técnica de la observación y examen.

La observación. - Según (Carrasco, 2005) señala: “en términos generales puede decirse que la observación es un proceso intencional de captación de las características, cualidades y propiedades de los objetos y sujetos de la realidad, a través de nuestros sentidos o con la ayuda de instrumentos. Y en términos más específicos, la observación se define como el proceso sistemático de obtención, recopilación (...), de sucesos, conducta humana con el propósito de procesarlo y convertirlo en información.”

Examen: está vinculado al concepto de evaluación, que se refiere a señalar, estimar, apreciar o calcular el valor de algo. En este sentido, se le dice

evaluación a los exámenes escolares: “La evaluación de biología ha sido muy difícil”.

El examen es una prueba que se hace para comprobar los conocimientos que posee una persona sobre una determinada cuestión. En el ámbito educativo, los docentes toman examen a sus alumnos para confirmar que han comprendido las asignaturas impartidas: “Me he sacado un diez en el examen de literatura”.

3.3.2. Instrumento de recolección de datos.

Los instrumentos que se utilizaron para el presente trabajo de investigación fueron: Escala de Likert y Prueba Escrita.

Escala de Likert. “es una estructura que presenta un conjunto de ítems en forma de proposiciones positivas, sobre hechos y fenómenos sociales o naturales de la realidad, comportamientos individuales y colectivos de personas e instituciones, respecto de los cuales se pide que las personas sometidas a observación expresen su opinión o actitud. (...)” (Carrasco, S. 2005, p. 296).

Este método fue desarrollado por Rensis Likert en 1932; sin embargo, se trata de un enfoque vigente y bastante popularizado. Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. (Sampiere y Otros. 2010, p. 245). Las afirmaciones califican al objeto y la actitud que se está midiendo y deben expresar sólo una relación lógica, además es muy recomendable que no excedan de 20 palabras.

Prueba escrita: es una prueba en la que se mide el nivel de conocimientos, aptitudes, habilidades o de unas capacidades físicas. Se usa como herramienta

para determinar la idoneidad de alguien para la realización de una actividad o el aprovechamiento de unos estudios. En cualquier nivel educativo, tenemos la necesidad de evaluar porque queremos conocer, lo que conocemos como “dar notas”, pero lo que se desea es convertir la evaluación en un instrumento para llevar a todos a adquirir el saber. La evaluación ofrece una oportunidad real de demostrar lo que los sujetos saben y cómo lo saben, y el profesor podrá detectar los conocimientos adquiridos.

Puede ser realizado de forma oral, en papel, haciendo uso de un ordenador (o una computadora), en un entorno controlado (como en determinadas pruebas físicas) o en un entorno abierto (como en un examen de conducción), en un período definido de tiempo bajo supervisión. Puede componerse de varias preguntas, cuestiones, ejercicios o tareas a realizar que tienen asignados unos valores en puntos.

3.4. Población y muestra del estudio

3.4.1. Población:

La población de estudio está constituida por 70 estudiantes de los cinco grados de estudios de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco – 2017

3.4.2. Muestra

La muestra ha sido seleccionada al azar, por ello se trabajó con los estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco – 2017. Con 15 estudiantes en cada grado.

3.5. Diseño estadístico

Los datos recolectados a través de los instrumentos, se calcularon utilizando la prueba de hipótesis con el coeficiente de correlación de Pearson. La fórmula se expresa de la siguiente manera:

$$r = \frac{n(\sum XY) - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[n(\sum X^2) - (\sum X)^2][n(\sum Y^2) - (\sum Y)^2]}}$$

DONDE:

r	=	Coeficiente de correlación de Pearson
n	=	Número de pares observados
$\sum X$	=	Suma de los valores de X
$\sum Y$	=	Suma de los valores de Y
$\sum XY$	=	Suma de los valores de X.Y
$\sum X^2$	=	Suma de los cuadrados de X
$(\sum X)^2$	=	Cuadrado de la suma de los valores de X
$\sum Y^2$	=	Suma de los cuadrados de Y
$(\sum Y)^2$	=	Cuadrado de la suma de los valores de Y

Interpretación: El coeficiente r de Pearson puede variar de -1.00 a +1.00, donde:

-1.00 = correlación negativa perfecta. (“A mayor X, menor Y”)

-0.90 = Correlación negativa muy fuerte.

-0.75 = Correlación negativa considerable.

-0.50 = Correlación negativa media.

-0.25 = Correlación negativa débil.

-0.10 = Correlación negativa muy débil.

0.00 = No existe correlación alguna entre las variables.

- +0.10 = Correlación positiva muy débil.
- +0.25 = Correlación positiva débil.
- +0.50 = Correlación positiva media.
- +0.75 = Correlación positiva considerable.
- +0.90 = Correlación positiva muy fuerte.
- +1.00 = Correlación positiva perfecta.

Finalmente, el resultado obtenido del coeficiente de correlación de Pearson se comprobó a través del chi cuadrado, considerando la hipótesis nula y alterna según los grados de libertad y el nivel de significancia que se presenta, en las variables de metacognición y la comprensión de lectura.

3.6. Procedimiento

- Los datos que se recogieron se lograron de acuerdo al siguiente plan:
- Se presentó una solicitud al director del colegio indicado para que este otorgue el permiso correspondiente para realizar el presente estudio.
- Una vez autorizado por el director procedió a coordinar con los profesores de las diferentes asignaturas para aplicar los instrumentos de investigación.
- Se aplicó el inventario de escala de Likert para el grado de timidez y la ficha de observación para identificar el nivel de expresión oral del idioma inglés.

3.7. Variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Escala
La metacognición	Planificación del aprendizaje	Autorregulación del aprendizaje. Selección de las estrategias de aprendizaje. Conocimiento de la tarea a realizar	Siempre Casi siempre Algunas veces Casi nunca Nunca
	La supervisión del aprendizaje	Conciencia de su comprensión Perfeccionamiento de la lectura Utilidad de las estrategias	
	La Evaluación del aprendizaje	Evaluación del producto Comprensión del texto Efectividad de las estrategias	
Comprensión de lectura	Literal	Reconocimiento e identificación de los personales, escenario, hechos. Retención e importancia del contenido del texto que lee.	Deficiente [0 – 10] Regular [11 – 13] Bueno [14 – 17] Eficiente [18 – 20]
	Inferencial	Infiere información sobre el texto leído. Infiere el significado del texto que lee.	
	Critica	Análisis del texto sobre la realidad. Juicio sobre la fantasía. Juicio de valores	

3.8. Análisis de los resultados

Los resultados obtenidos fueron procesados y ordenados en el paquete estadístico SPSS versión 20 y Microsoft Excel 2010 para su respectivo análisis e interpretación correspondiente considerando las siguientes actividades.

- a. Los resultados de la ficha de observación, respecto a la metacognición se tabularon y organizaron cada uno de los indicadores.
- b. Los resultados de la prueba escrita respecto al nivel de comprensión lectura se tabularon y organizaron cada uno de los indicadores.
- c. Se presentó la frecuencia y porcentaje sobre la metacognición.
- d. Se presentó la frecuencia y porcentaje sobre el nivel de comprensión lectura.
- e. Finalmente se aplicó la prueba de hipótesis de las dos variables con el coeficiente de correlación de Pearson; luego se comprobó con la chi cuadrada.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

Los reportes de las variables en estudio se darán a conocer en cuadros y gráficos según dimensiones e indicadores, para conocer la relación entre la metacognición y la comprensión de lectura de los estudiantes del cuarto y quinto grado de Quispicanchi - Cusco.

Se comenzará con los cuadros y gráficos de los ítems realizada por el investigador, posteriormente se tendrá los cuadros y gráficos por dimensiones; y en tercer orden los cuadros y gráficos por variables para correlacionarlos y probar la hipótesis presentada con anterioridad.

Cada ítem tiene un valor prediseñado, según la escala que se propone para la interpretación y análisis de resultados según los indicadores y dimensiones de estudio.

4.1.1 Resultados de la variable metacognición

Tabla 1.
Planificación del aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	9	30,0	30,0	30,0
	Casi siempre	10	33,3	33,3	63,3
	Siempre	11	36,7	36,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente : Escala de Likert de metacognición

Elaboración : los investigadores

Gráfico 01

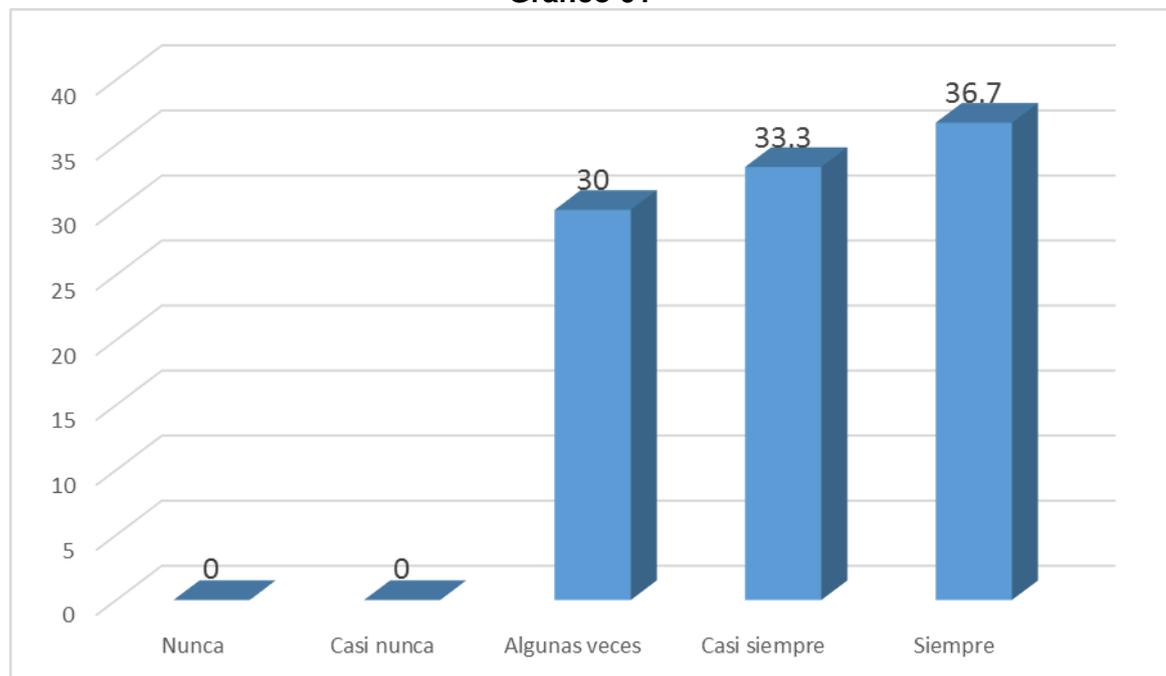


Figura 1. *Porcentaje de Planificación del aprendizaje*

Fuente : Tabla 01

Elaboración : los investigadores

Interpretación. En la tabla 1 y figura 1 se visualiza que el 36,7% que representa a 11 estudiantes de un total de 30 escolares declaran que siempre realizan la planificación de sus aprendizajes. Debido a que la mayoría de los escolares antes de leer cualquier lectura siempre organizan su tiempo; por su parte, el 33,3% casi siempre realizan su planificación de sus aprendizajes, el 30% lo realiza algunas veces.

Tabla 2.
Supervisión del aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Casi nunca	1	3,3	3,3
	Algunas veces	11	36,7	40,0
Válidos	Casi siempre	8	26,7	66,7
	Siempre	10	33,3	100,0
	Total	30	100,0	

Fuente : Escala de Likert de metacognición

Elaboración : los investigadores

Gráfico 02

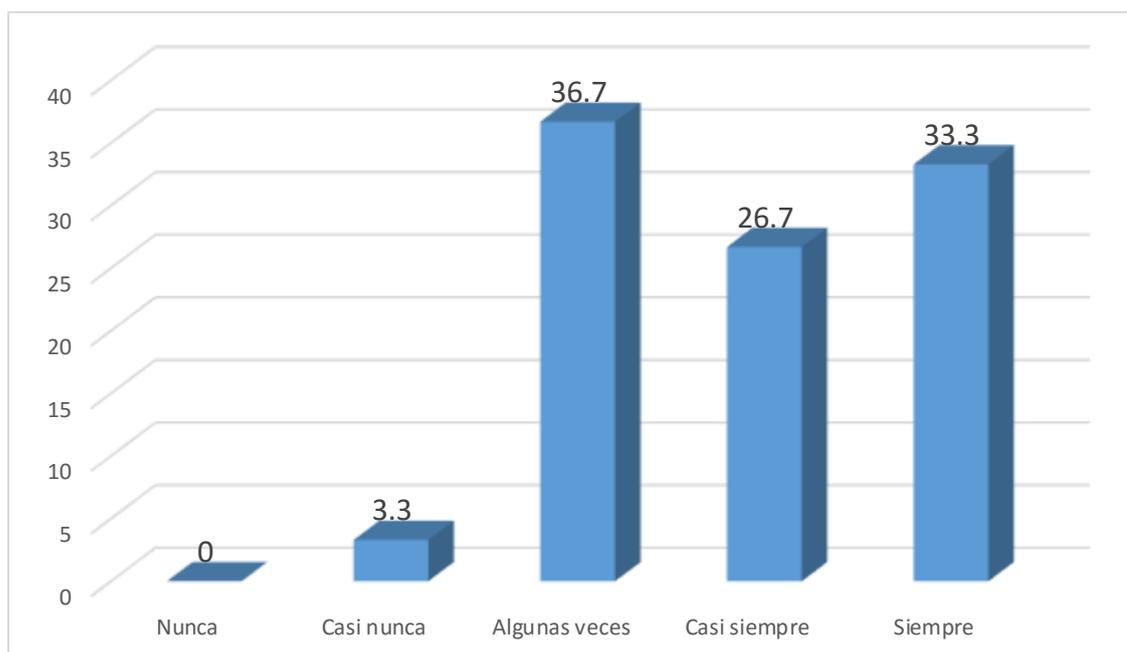


Figura 2. *Porcentaje de Supervisión del aprendizaje*

Fuente : Tabla 02

Elaboración : los investigadores

Interpretación. En la tabla 02 y figura 2 se visualiza que el 36,7% que representa a 11 estudiantes de un total de 30 escolares declaran que algunas veces realizan la supervisión de sus aprendizajes. Debido a que la mayoría de los escolares entienden sobre la regulación y organización de los procesos cognitivos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto”; por su parte, el 33,3% siempre realizan la supervisión de sus aprendizajes, el 26,7% lo realiza casi siempre.

Tabla 3.
Evaluación del aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	11	36,7	36,7	36,7
Casi siempre	12	40,0	40,0	76,7
Siempre	7	23,3	23,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Fuente : Escala de Likert de metacognición

Elaboración : los investigadores

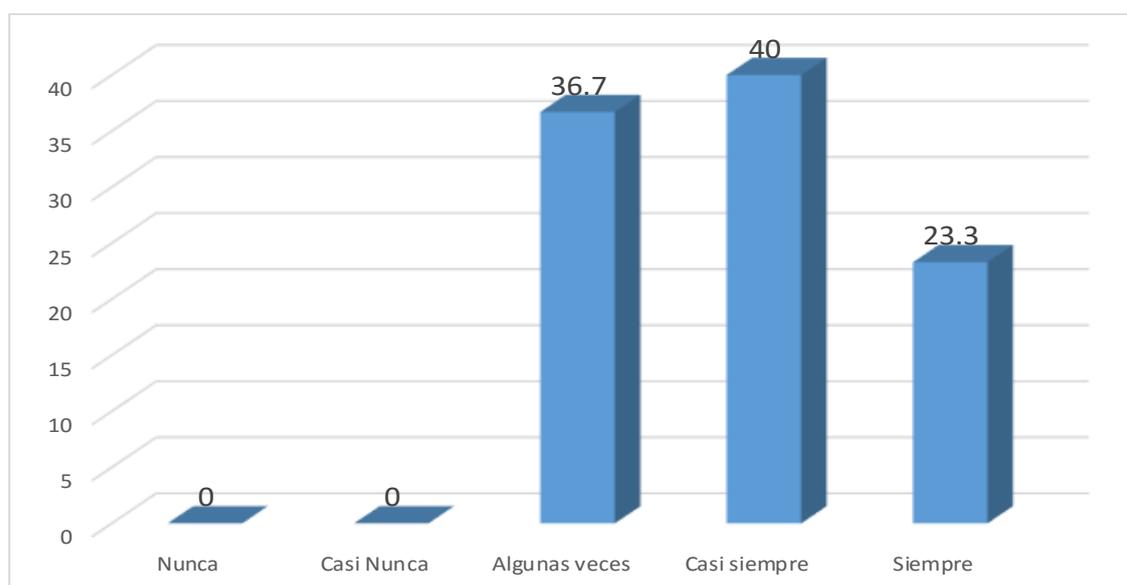


Figura 3. Porcentaje de Evaluación del aprendizaje

Fuente : Tabla 03

Interpretación. En la tabla 3 y figura 3 se visualiza que el 40% que representa a 12 estudiantes de un total de 30 escolares declaran que casi siempre realizan la evaluación de sus aprendizajes. Debido a que la mayoría de los escolares después de la lectura del texto realizan el análisis del proceso de la lectura; por su parte, el 36,7% algunas veces lo realizan la evaluación de sus aprendizajes, el 23,3% lo realiza siempre.

Tabla 4.
La metacognición

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	3,3	3,3	3,3
Algunas veces	10	33,3	33,3	36,7
Válidos Casi siempre	10	33,3	33,3	70,0
Siempre	9	30,0	30,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Fuente : Escala de Likert de metacognición

Elaboración : los investigadores

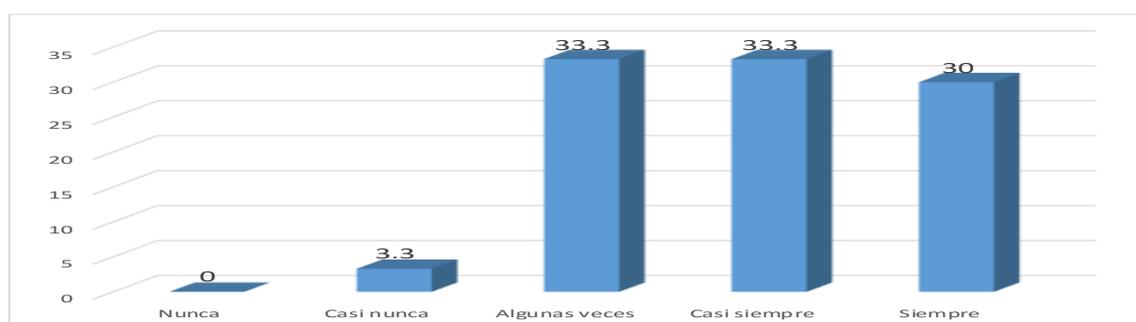


Figura 4. Porcentaje de la metacognición

Fuente: Tabla 04

Interpretación. En la tabla 4 y figura 4 se visualiza que el 33,3% que representa a 10 estudiantes de un total de 30 escolares declaran que algunas veces y casi siempre entienden sobre la metacognición. Debido a que la mayoría de los escolares se refiere “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje”, (Carretero, 2001), por una parte, se refiere a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. Un ejemplo de este tipo de conocimiento sería saber que la organización de la información en un esquema favorece su recuperación posterior. Por otra, asimila la metacognición a operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Por ejemplo, para favorecer el aprendizaje del contenido de un texto, un alumno selecciona como estrategia la organización de su contenido en un esquema y evalúa el resultado obtenido.

4.1.2 Resultados de la variable comprensión de lectura

Tabla 5.

Nivel literal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	7	23,3	23,3	23,3
	Bueno	13	43,3	43,3	66,7
	Excelente	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente : Prueba escrita

Elaboración : los investigadores

Gráfico 05

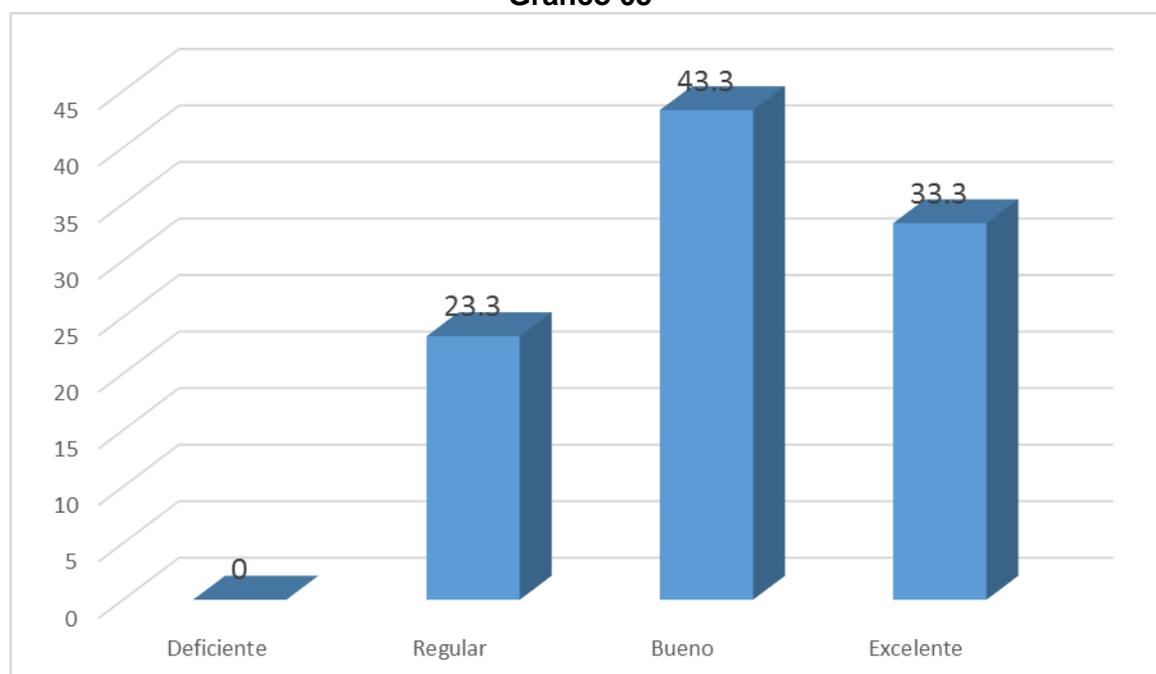


Figura 5. Porcentaje de Nivel literal

Fuente: Tabla 05

Interpretación. En la tabla 5 y figura 5 se visualiza que el 43,3% que representa a 13 estudiantes de un total de 30 escolares hacen evidenciar que son buenos en el nivel literal de la comprensión de textos. Debido a que la mayoría de los escolares logran identificar a los personajes, acciones, contexto de cualquier relato, los cuales están explícitos en el texto, oh les permite extrapolar sus aprendizajes a los niveles superiores, además sirve de base para lograr una óptima comprensión. Es el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto

Tabla 6.
Nivel inferencial

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	13	43,3	43,3
	Bueno	10	33,3	76,7
	Excelente	7	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0

Fuente : Prueba escrita
Elaboración : los investigadores

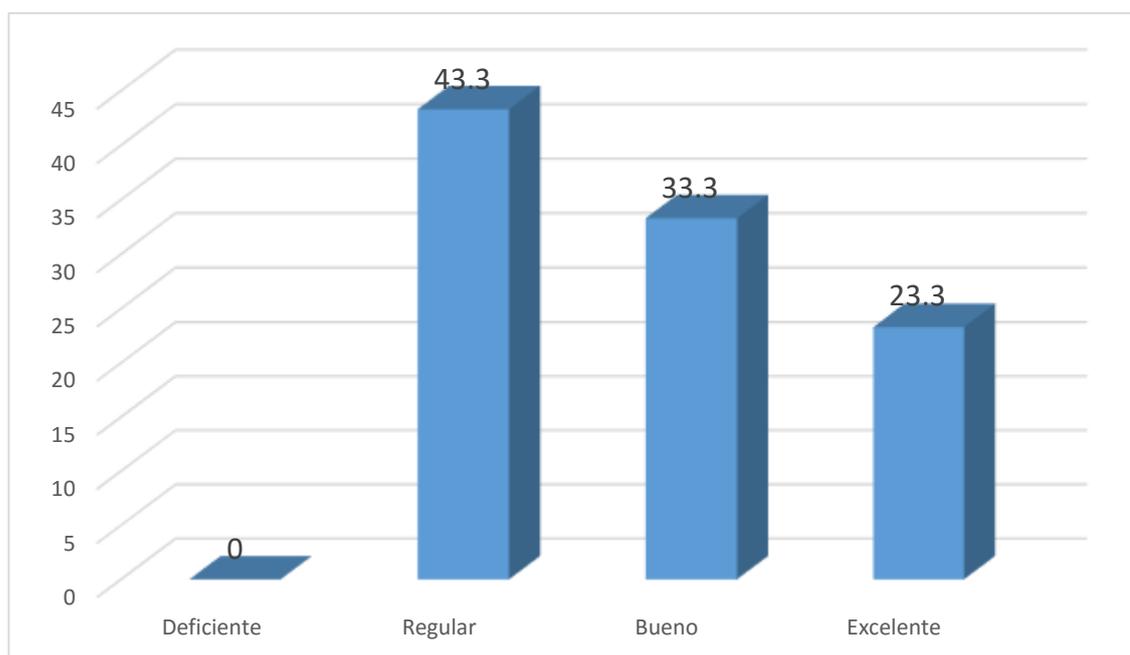


Figura 6. Porcentaje del Nivel inferencial

Fuente : Tabla 06

Interpretación. En la tabla 6 y figura 6 se visualiza que el 43,3% que representa a 13 estudiantes de un total de 30 escolares hacen evidenciar que en el nivel inferencial de la comprensión de textos es regular, lo que indica que el promedio de los escolares oscila entre 11 - 13. Debido a que la mayoría de los escolares después de la lectura del texto aún no saben establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos (Pinzas, 2007). Este nivel es de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto.

Tabla 7.
Nivel crítico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Deficiente	1	3,3	3,3	3,3
Regular	18	60,0	60,0	63,3
Bueno	11	36,7	36,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Fuente : Prueba escrita
Elaboración : los investigadores

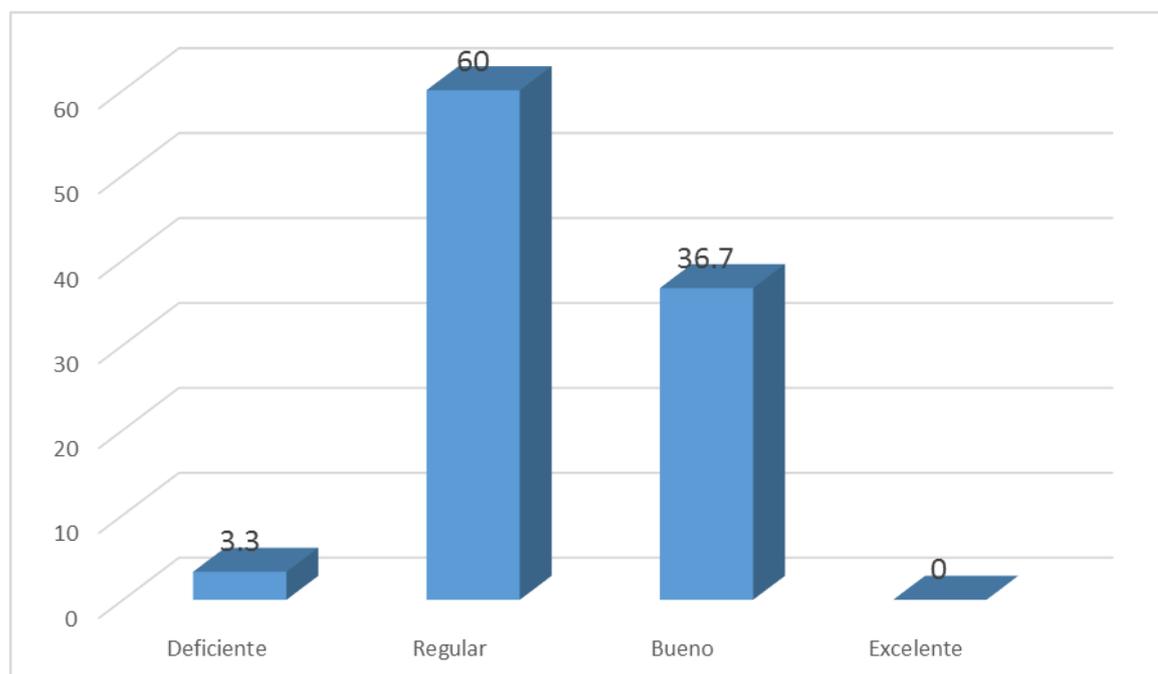


Figura 7, Porcentaje Nivel crítico

Fuente : Tabla 07

Interpretación. En la tabla 7 y figura 7 se visualiza que el 60% que representa a 18 estudiantes de un total de 30 escolares hacen evidenciar que en el nivel crítico de la comprensión de textos es regular, lo que indica que el promedio de los escolares oscila entre 11 – 13. Debido a que la mayoría de los escolares después de la lectura de un texto aún no realizan ejercicios de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula (Consuelo, 2007).

Tabla 8.
Comprensión de lectura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	13	43,3	43,3	43,3
	Bueno	11	36,7	36,7	80,0
	Excelente	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente : Prueba escrita

Elaboración : los investigadores

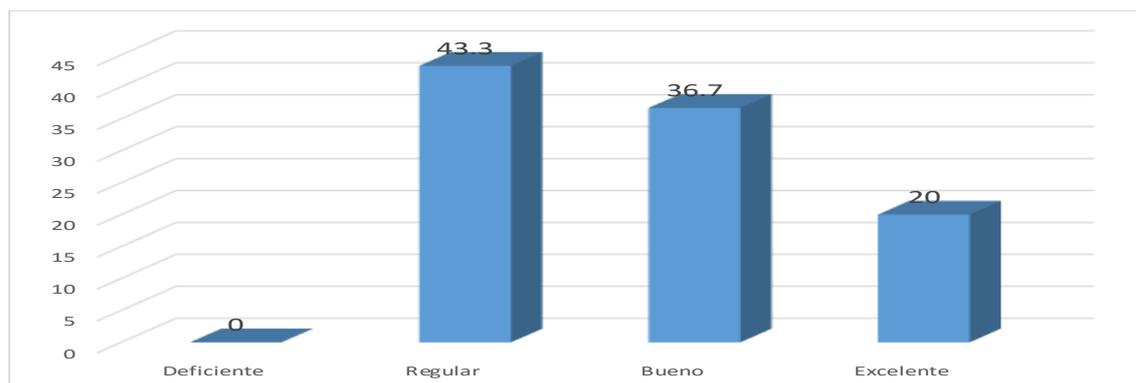


Figura 8. Potcentaje Comprensión de lectura

Fuente: Tabla 08

Interpretación. En la tabla 8 y figura 8 se visualiza que el 43,3% que representa a 13 estudiantes de un total de 30 escolares hacen evidenciar que en el nivel de comprensión de textos es regular, lo que indica que el promedio de los escolares oscila entre 11 – 13. Debido a que la mayoría de los escolares después de la lectura de un texto aún no construyen ni desarrollan el nivel de comprensión de textos, pero gracias a los aportes del texto y por el conocimiento del lector previamente, es decir, “el oyente o lector participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el hablante/autor, poniendo en juego una serie de procesos mentales”. A partir de ello, la comprensión lectora se produce, gracias a la interacción que posee el lector con el texto bajo un contexto determinado.

En otras palabras, “la construcción de un texto o discurso es el resultado buscado intencionadamente, que requiere, a lo menos, una confirmación propia. Se caracteriza por el asentimiento de la mente frente a una solución encontrada para un problema pendiente”, esta solución se produce cuando el sujeto se da cuenta de que ha comprendido, ya que logra expresarse a sí mismo y a otros sujetos lo que ha comprendido.

4.1.3 Resultados de la correlación de las dimensiones de estudio

Tabla 9.

Correlación entre la planificación del aprendizaje y nivel literal

		Nivel literal			Total
		Regular	Bueno	Excelente	
Planificación del aprendizaje	Algunas veces	7	2	0	9
	Casi siempre	0	10	0	10
	Siempre	0	1	10	11
	Total	7	13	10	30

En la anterior tabla se muestra los resultados obtenidos de la correlación entre la planificación del aprendizaje y el nivel literal de la comprensión lectura; esto con la finalidad de establecer la correlación entre las dos dimensiones del presente estudio. Donde se puede observar que un total de 10 escolares son excelentes y buenos en el nivel literal de comprensión de lectura y en la escala de Likert respondieron que siempre y casi siempre planifican su aprendizaje. Lo que significa que, si existe una correlación positiva muy fuerte entre la planificación del aprendizaje y el nivel literal de la comprensión de lectura acuerdo a su interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,922.

Tabla 10.

Correlación entre la planificación del aprendizaje y nivel inferencial

		Nivel inferencial			Total
		Regular	Bueno	Excelente	
Planificación del aprendizaje	Algunas veces	9	0	0	9
	Casi siempre	4	6	0	10
	Siempre	0	4	7	11
	Total	13	10	7	30

En la anterior tabla se muestra los resultados obtenidos de la correlación entre la planificación del aprendizaje y el nivel inferencial de la comprensión lectura; esto con la finalidad de establecer la correlación entre las dos dimensiones del presente estudio. Donde se puede observar que un total de 07 escolares son excelentes en el nivel inferencial de comprensión de lectura y en la escala de Likert respondieron que siempre planifican su aprendizaje. Lo que significa que, si existe una correlación positiva muy fuerte entre la planificación del aprendizaje y el nivel inferencial de la comprensión de lectura de acuerdo a su interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,849.

Tabla 11.*Correlación entre la planificación del aprendizaje y nivel crítico*

		Nivel crítico			Total
		Regular	Bueno	Excelente	
Planificación del aprendizaje	Algunas veces	0	9	0	9
	Casi siempre	0	9	1	10
	Siempre	1	0	10	11
	Total	1	18	11	30

En la anterior tabla se muestra los resultados obtenidos de la correlación entre la planificación del aprendizaje y el nivel crítico de la comprensión lectura; esto con la finalidad de establecer la correlación entre las dos dimensiones del presente estudio. Donde se puede observar que un total de 10 escolares son excelentes en el nivel crítico de comprensión de lectura y en la escala de Likert respondieron que siempre planifican su aprendizaje. Lo que significa que, si existe una Correlación positiva considerable entre la planificación del aprendizaje y el nivel crítico de la comprensión de lectura de acuerdo a su interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,635.

Tabla 12.*Correlación entre la supervisión del aprendizaje y nivel literal*

		Nivel literal			Total
		Regular	Bueno	Excelente	
Supervisión del aprendizaje	Casi nunca	1	0	0	1
	Algunas veces	6	5	0	11
	Casi siempre	0	8	0	8
	Siempre	0	0	10	10
	Total	7	13	10	30

En la anterior tabla se muestra los resultados obtenidos de la correlación entre la supervisión del aprendizaje y el nivel literal de la comprensión lectura; esto con la finalidad de establecer la correlación entre las dos dimensiones del presente estudio. Donde se puede observar que un total de 10 escolares son excelentes en el nivel literal de comprensión de lectura y en la escala de Likert respondieron que siempre supervisan su aprendizaje. Lo que significa que, si existe una Correlación positiva muy fuerte entre la supervisión del aprendizaje y el nivel literal de la comprensión de lectura de acuerdo a su interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,901.

Tabla 13.*Correlación entre la supervisión del aprendizaje y nivel inferencial*

		Nivel inferencial			Total
		Regular	Bueno	Excelente	
Supervisión del aprendizaje	Casi nunca	1	0	0	1
	Algunas veces	11	0	0	11
	Casi siempre	1	7	0	8
	Siempre	0	3	7	10
Total		13	10	7	30

En la anterior tabla se muestra los resultados obtenidos de la correlación entre la supervisión del aprendizaje y el nivel inferencial de la comprensión lectura; esto con la finalidad de establecer la correlación entre las dos dimensiones del presente estudio. Donde se puede observar que un total de 11 escolares son regulares en el nivel inferencial de comprensión de lectura y en la escala de Likert respondieron que algunas veces supervisan su aprendizaje. Lo que significa que, si existe una Correlación positiva muy fuerte entre la supervisión del aprendizaje y el nivel inferencial de la comprensión de lectura de acuerdo a su interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,900.

Tabla 14.*Correlación entre la supervisión del aprendizaje y nivel crítico*

		Nivel crítico			Total
		Regular	Bueno	Excelente	
Supervisión del aprendizaje	Casi nunca	0	1	0	1
	Algunas veces	0	11	0	11
	Casi siempre	0	6	2	8
	Siempre	1	0	9	10
Total		1	18	11	30

En la anterior tabla se muestra los resultados obtenidos de la correlación entre la supervisión del aprendizaje y el nivel crítico de la comprensión lectura; esto con la finalidad de establecer la correlación entre las dos dimensiones del presente estudio. Donde se puede observar que un total de 11 escolares son buenos en el nivel crítico de comprensión de lectura y en la escala de Likert respondieron que algunas veces supervisan su aprendizaje. Lo que significa que, si existe una Correlación positiva considerable entre la supervisión del aprendizaje y el nivel crítico de la comprensión de lectura de acuerdo a su interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,615.

Tabla 15.

Correlación entre la evaluación del aprendizaje y nivel literal

		Nivel literal			Total
		Regular	Bueno	Excelente	
Evaluación del aprendizaje	Algunas veces	7	4	0	11
	Casi siempre	0	9	3	12
	Siempre	0	0	7	7
	Total	7	13	10	30

En la anterior tabla se muestra los resultados obtenidos de la correlación entre la evaluación del aprendizaje y el nivel literal de la comprensión lectura; esto con la finalidad de establecer la correlación entre las dos dimensiones del presente estudio. Donde se puede observar que un total de 9 escolares son buenos en el nivel literal de comprensión de lectura y en la escala de Likert respondieron que casi siempre evalúan su aprendizaje. Lo que significa que, si existe una correlación positiva considerable entre la evaluación del aprendizaje y el nivel literal de la comprensión de lectura de acuerdo a su interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,843.

Tabla 16.

Correlación entre la evaluación del aprendizaje y nivel inferencial

		Nivel inferencial			Total
		Regular	Bueno	Excelente	
Evaluación del aprendizaje	Algunas veces	11	0	0	11
	Casi siempre	2	10	0	12
	Siempre	0	0	7	7
	Total	13	10	7	30

En la anterior tabla se muestra los resultados obtenidos de la correlación entre la evaluación del aprendizaje y el nivel inferencial de la comprensión lectura; esto con la finalidad de establecer la correlación entre las dos dimensiones del presente estudio. Donde se puede observar que un total de 11 escolares son regulares en el nivel inferencial de comprensión de lectura y en la escala de Likert respondieron que algunas veces evalúan su aprendizaje. Lo que significa que, si existe una correlación positiva muy fuerte entre la evaluación del aprendizaje y el nivel inferencial de la comprensión de lectura de acuerdo a su interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,949.

Tabla 17.
Correlación entre la evaluación del aprendizaje y nivel crítico

Evaluación del aprendizaje		Nivel crítico			Total
		Regular	Bueno	Excelente	
	Algunas veces	0	11	0	11
	Casi siempre	0	7	5	12
	Siempre	1	0	6	7
	Total	1	18	11	30

En la anterior tabla se muestra los resultados obtenidos de la correlación entre la evaluación del aprendizaje y el nivel crítico de la comprensión lectura; esto con la finalidad de establecer la correlación entre las dos dimensiones del presente estudio. Donde se puede observar que un total de 11 escolares son buenos en el nivel crítico de comprensión de lectura y en la escala de Likert respondieron que algunas veces evalúan su aprendizaje. Lo que significa que, si existe una correlación positiva considerable entre la evaluación del aprendizaje y el nivel crítico de la comprensión de lectura de acuerdo a su interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,515.

Tabla 18.
Resumen de la correlación de las dimensiones de estudio

		Planificación del aprendizaje	Supervisión del aprendizaje	Evaluación del aprendizaje	LA METACOGNICIÓN	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico	Comprensión de lectura
Planificación del aprendizaje	Correlación de Pearson	1	0,912**	0,873**	0,904**	0,922**	0,849**	0,635**	0,833**
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Supervisión del aprendizaje	Correlación de Pearson	0,912**	1	0,895**	0,959**	0,901**	0,900**	0,615**	0,884**
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Evaluación del aprendizaje	Correlación de Pearson	0,873**	0,895**	1	0,934**	0,843**	0,949**	0,515**	0,922**
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
LA METACOGNICIÓN	Correlación de Pearson	0,904**	0,959**	0,934**	1	0,889**	0,891**	0,570**	0,871**
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Nivel literal	Correlación de Pearson	0,922**	0,901**	0,843**	0,889**	1	0,824**	0,582**	0,804**
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Nivel inferencial	Correlación de Pearson	0,849**	0,900**	0,949**	0,891**	0,824**	1	0,548**	0,974**
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Nivel crítico	Correlación de Pearson	0,635**	0,615**	0,515**	0,570**	0,582**	0,548**	1	0,516**
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
COMPRESIÓN DE LECTURA	Correlación de Pearson	0,833**	0,884**	0,922**	0,871**	0,804**	0,974**	0,516**	1
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

4.1.4 Resultados de la correlación las variables de estudio

Tabla 19.

Correlación entre metacognición y nivel literal

		Nivel literal			Total
		Regular	Bueno	Excelente	
Metacognición	Casi nunca	1	0	0	1
	Algunas veces	6	4	0	10
	Casi siempre	0	9	1	10
	Siempre	0	0	9	9
Total		7	13	10	30

En la anterior tabla se muestra los resultados obtenidos de la correlación la metacognición y la primera dimensión de la comprensión lectura; es decir, del nivel literal, esto con la finalidad de responder al primer objetivo específico planteado en el presente estudio. Donde se puede observar que un total de 9 escolares son excelentes en el nivel literal de comprensión de lectura y en la escala de Likert respondieron que siempre emplean la metacognición. Lo que significa que, si existe una correlación positiva muy fuerte entre la metacognición y el nivel literal de la comprensión de lectura acuerdo a su interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,889.

Prueba de hipótesis específica

Para probar la segunda hipótesis específica que se planteó con anterioridad se comprobará a través del chi cuadrado, considerando la hipótesis nula y alterna según los grados de libertad y el nivel de significancia que se presenta, en las dos variables.

Ha: Existe una relación directa y positiva entre la metacognición y comprensión de lectura de nivel literal en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

Ho: No existe una relación directa y positiva entre la metacognición y comprensión de lectura de nivel literal en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

Hallando la
$$X^2 = \sum_i^k \frac{(O_i - e_i)^2}{e_i}$$

Prueba Estadística	$X^2=39,399$	>	$X^2=12.591$	G.L.=6	Nivel Significancia: 0.05
---------------------------	--------------	-------------	--------------	---------------	----------------------------------

Como la $X^2=39,399$ es mayor a la $X^2=12.591$ se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alterna lo que quiere decir que existe una relación positiva muy fuerte entre la metacognición y el nivel literal de la comprensión de lectura de los estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

Tabla 20.
Correlación entre metacognición y nivel inferencial

		Nivel inferencial			Total
		Regular	Bueno	Excelente	
Metacognición	Casi nunca	1	0	0	1
	Algunas veces	10	0	0	10
	Casi siempre	2	8	0	10
	Siempre	0	2	7	9
Total		13	10	7	30

En la anterior tabla se muestra los resultados obtenidos de la correlación la metacognición y la segunda dimensión de la comprensión lectura; es decir, del nivel inferencial, esto con la finalidad de responder al segundo objetivo específico planteado en el presente estudio. Donde se puede observar que un total de 8 escolares son buenos en el nivel inferencial de comprensión de lectura y en la escala de Likert respondieron que casi siempre emplean la metacognición. Lo que significa que, si existe una correlación positiva muy fuerte entre la metacognición y el nivel inferencial

de la comprensión de lectura acuerdo a su interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,891.

PRUEBA DE HIPOTESIS ESPECÍFICA

Para probar la tercera hipótesis específica que se planteó con anterioridad se comprobará a través del chi cuadrado, considerando la hipótesis nula y alterna según los grados de libertad y el nivel de significancia que se presenta, en las dos variables.

Ha: Existe una relación directa y positiva entre la metacognición y comprensión de lectura de nivel inferencial en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

Ho: No existe una relación directa y positiva entre la metacognición y comprensión de lectura de nivel inferencial en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

Hallando la
$$X^2 = \sum_i^k \frac{(O_i - e_i)^2}{e_i}$$

Prueba Estadística	$X^2_r=40,174$	>	$X^2_t=12.59$	G.L.=6	Nivel Significancia: 0.05
---------------------------	----------------	-------------	---------------	---------------	----------------------------------

Como la $X^2_r=40,174$ es mayor a la $X^2_t=12.591$ se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alterna lo que quiere decir que existe una relación positiva muy fuerte entre la metacognición y el nivel inferencial de la comprensión de lectura de los estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

Tabla 21.
Correlación entre metacognición y nivel crítico

		Nivel crítico			Total
		Deficiente	Regular	Bueno	
Metacognición	Casi nunca	0	1	0	1
	Algunas veces	0	10	0	10
	Casi siempre	0	7	3	10
	Siempre	1	0	8	9
Total		1	18	11	30

En la anterior tabla se muestra los resultados obtenidos de la correlación la metacognición y la tercera dimensión de la comprensión lectura; es decir, del nivel crítico, esto con la finalidad de responder al tercer objetivo específico planteado en el presente estudio. Donde se puede observar que un total de 10 escolares son regulares en el nivel crítico de comprensión de lectura y en la escala de Likert respondieron que algunas veces emplean la metacognición. Lo que significa que, si existe una correlación positiva media entre la metacognición y el nivel crítico de la comprensión de lectura de acuerdo a su interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,570.

Prueba de hipótesis específica

Para probar la tercera hipótesis específica que se planteó con anterioridad se comprobará a través del chi cuadrado, considerando la hipótesis nula y alterna según los grados de libertad y el nivel de significancia que se presenta, en las dos variables.

Ha: Existe una relación directa y positiva entre la metacognición y comprensión de lectura de nivel crítico en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

Ho: No existe una relación directa y positiva entre la metacognición y comprensión de lectura de nivel crítico en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

Hallando la
$$X^2 = \sum_i^k \frac{(O_i - e_i)^2}{e_i}$$

Prueba Estadística	$X^2_r=21,682$	>	$X^2_t=12.59$	G.L.=6	Nivel Significancia: 0.05
---------------------------	----------------	-------------	---------------	---------------	----------------------------------

Como la $X^2_c=21,682$ es mayor a la $X^2_t=12.59$ se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alterna lo que quiere decir que existe una relación positiva media entre la metacognición y el nivel crítico de la comprensión de lectura de los estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

Tabla 22.
Correlación entre metacognición y comprensión lectura

		Comprensión de lectura			Total
		Regular	Bueno	Excelente	
Metacognición	Casi nunca	1	0	0	1
	Algunas veces	10	0	0	10
	Casi siempre	2	8	0	10
	Siempre	0	3	6	9
Total		13	11	6	30

El cuadro muestra los resultados de las dos variables en estudio, con el fin de hallar el nivel de correlación que muestran ambas variables.

Representados con “X” para la variable metacognición y “Y” para la comprensión de lectura; del cuadro se desprende los resultados que se reemplazará a la fórmula planteada.

$$r = \frac{n \sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

$$r = 0.871$$

Resolviendo la fórmula se obtuvo una Correlación positiva muy fuerte lo que quiere indicar que la metacognición, tiene relación en la comprensión de lectura de los estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco. La relación existente entre las dos variables de estudio es positiva muy fuerte con **0.871**.

Prueba de hipótesis

Para probar la hipótesis que se planteó con anterioridad se comprobará a través del chi cuadrado, considerando la hipótesis nula y alterna según los grados de libertad y el nivel de significancia que se presenta, en las variables metacognición y la comprensión de lectura.

Ha: Existe una relación directa y positiva entre la metacognición y comprensión de lectura en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

Ho: No existe una relación directa y positiva entre la metacognición y comprensión de lectura en estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

Hallando la
$$X^2 = \sum_i^k \frac{(O_i - e_i)^2}{e_i}$$

Prueba Estadística	$X_c^2=36,490$	>	$X_t^2=12.59$	G.L.=6	Nivel Significancia: 0.05
---------------------------	----------------	-------------	---------------	---------------	----------------------------------

Como la $X_c^2=36,490$ es mayor a la $X_t^2=12.59$ se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alterna lo que quiere decir que existe una relación positiva muy fuerte entre la metacognición y la comprensión de lectura de los estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco, 2017.

4.2. Discusión

Los resultados son comparados con los antecedentes de la investigación:

(Jiménez, 2004) Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escala), concluye en; la conciencia metacognitiva es la que aporta al sujeto la sensación de saber o no saber, y al mismo tiempo le permite aplicar en otros contextos esos aprendizajes. Así, esta competencia metacognitiva es un enlace entre la memoria semántica y la procedimental, y es, pedagógicamente hablando, la base del “aprender a aprender” y a comprender. Éste debería ser el objetivo a conseguir en la educación actual: habría que pasar del alumno pasivo y dependiente, que registra sin más los estilos que se le presentan, al alumno activo, automotivado, reflexivo, independiente y constructor de su propio conocimiento y de su aprendizaje.

(Doguis 2005) Tesis, “Efectos de diagramas de contenido en la comprensión y retención de textos” cuya conclusión; los procesos que subyacen a la comprensión y retención de materiales escritos son susceptibles de ser

desarrollados e incrementados a partir de la instrucción, aún en el caso de estudiantes adolescentes, siempre y cuando se contemplen estrategias de organización que requieran de un análisis y procesamiento más profundo de la información contenida en el texto.

(Mendoza, 2006) Tesis: “Las estrategias de lectura para el mejoramiento de la expresión escrita en los alumnos del 5º grado del nivel primario en el área de comunicación integral del centro educativo “San Juan Bautista” – San Martín – Piura 2006”, conclusión: Con frecuencia, los profesores consideran que los alumnos saben leer, porque saben, o pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, o bien porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. Sin embargo, decodificación no es comprensión, que sería un primer nivel de lectura, con lo cual no debe conformarse el docente, ni el estudiante

(Vega y Farfán 2005) Tesis: “La lectura evaluada del alumno como técnica eficaz para desarrollar la capacidad comunicativa en los alumnos del CES ‘Politécnico Huáscar, 2005’” conclusión general a la que se arriba es: “la técnica de la lectura evaluada del alumno es eficaz para mejorar su capacidad expresiva en los alumnos del segundo grado de secundaria, en el centro educativo “Politécnico Huáscar”, correspondiente al segundo bimestre del año escolar del 2005.

(Aro,) Tesis: “La técnica de la Comprensión del Lenguaje, para mejorar la Inteligencia Lingüística, en alumnos de Comunicación, del ISPP “Simón Bolívar” de Ilave”, conclusión a la que se llegó, después del experimento, fue: los alumnos del I semestre, de la especialidad de Comunicación, del ISPP “Simón Bolívar” de Ilave, en referencia a la lectura comprensiva, la producción

de textos y la valoración de obras, características de la inteligencia lingüística, mejoraron significativamente de deficiente a bueno, lo cual demostró la eficacia de la técnica de la comprensión del lenguaje.

Similares resultados se obtuvo en la presente investigación, cuya conclusión muestra que es significativa el nivel de relación entre la metacognición y la comprensión de lectura en estudiantes del cuarto y quinto grado de la IES Mario Vargas Llosa Ccapana Ccatcca Quispicanchi – Cusco – 2017. Se evidencia en la tabla 27, donde el 66,7% de los estudiantes, en procesos de metacognición se ubican en la escala de bueno y en comprensión de lectura, se ubican cualitativamente de bueno a eficiente, la prueba de la chi cuadrada (12,045), es superior a la chi cuadrada tabulada (12,49), demostrando relación de dependencia, los estadísticos de muestras relacionadas, muestran una media de 15,17 con un coeficiente de variación de 17,15% y la prueba “t” de student (11,485) es superior al valor crítico de “t” de student de (1,699), con un valor de probabilidad de 0,000, la que evidencia que la prueba es significativa y existe relación de la metacognición y la comprensión de lectura.

CONCLUSIONES

PRIMERA: La correlación es positiva muy fuerte entre la metacognición y la comprensión de lectura de los estudiantes del cuarto y quinto grado de la mencionada Institución Educativa Secundaria de acuerdo a su interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,871. Por lo tanto, se concluye que, a mayor práctica de la metacognición, el nivel de comprensión de lectura será excelente.

SEGUNDA: Existe una correlación positiva muy fuerte entre la metacognición y el nivel literal de la comprensión de lectura acuerdo a su interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,889. Donde se puede observar que un total de 9 escolares son excelentes en el nivel literal de comprensión de lectura y en la escala de Likert respondieron que siempre emplean la metacognición

TERCERA: Existe una correlación positiva muy fuerte entre la metacognición y el nivel inferencial de la comprensión de lectura acuerdo a su interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,891. Donde se puede observar que un total de 8 escolares son buenos en el nivel inferencial de comprensión de lectura y en la escala de Likert respondieron que casi siempre emplean la metacognición

CUARTA: Existe una correlación positiva media entre la metacognición y el nivel crítico de la comprensión de lectura de acuerdo a su

interpretación, porque los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson es 0,570. Donde se puede observar que un total de 10 escolares son regulares en el nivel crítico de comprensión de lectura y en la escala de Likert respondieron que algunas veces emplean la metacognición

RECOMENDACIONES

PRIMERA: En la Institución Educativa Secundaria se deben propiciar talleres de comprensión lectura con la participación de los estudiantes y docentes, además se sugiere a los docentes del área de comunicación el desarrollo en los estudiantes de procesos cognitivos a través de la metacognición, especialmente en los procesos o niveles de comprensión de lectura y otras actividades acordes al desarrollo de capacidades y competencias.

SEGUNDA: Los directivos de la institución deben promover eventos culturales artísticos, donde la participación de los alumnos sea frecuente con el propósito de realizar análisis y discusión de los contenido de la metacognitiva, el cual ésta permitido reflexionar de lo que ha hecho el estudiante mientras realiza sus actividades escolares, ya se dentro y fuera la Institución Educativa.

TERCERA: Los directivos de la comunidad educativa de la institución antes mencionada, deben priorizar la enseñanza – aprendizaje de los procesos metacognitivos, en el estudiante se hace una serie de preguntas antes, durante y después de la tarea para autorregularse el pensamiento reflexivo y crítico, por ello es importante trabajar con los padres de familia, que en casa apoyen en sus trabajos. Además, se sugiere a los docentes realizar estrategias metacognitivas durante el proceso de aprendizaje porque facilita la generalización de conocimientos, detectan discrepancias entre lo que se sabe y lo que no se sabe.

BIBLIOGRAFÍA.

- Aro. (2010). *La técnica de la Comprensión del Lenguaje, para mejorar la Inteligencia Lingüística, en alumnos de Comunicación, del ISPP “Simón Bolívar” de Ilave*. Ilave - Puno: Tesis.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender*. Introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero.
- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Brown. (1984). *Metacognitive Development and Reading*. Lawrence Erlbaun.
- Campione, J.C., Brown, A.L. & Connell, M.L. (1989). *Metacognition: On the importante of understanding what you are doing*. In R.I. Charles & E. Silver. (Eds.), *The teaching and assessing*
- Carrasco, S. (2005). *Metodología de la investigación científica*. Lima – Perú.: Editorial San Marcos. Jesús María.
- Carretero, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Carretti, B., Caldarola, N., Tencati, C., & Cornoldi, C. (2014). *Improving reading comprehension in reading and listening settings: the effect of two training programmes focusing on metacognition and working memory*. *The British Journal of Educational Psychology*,
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2001). *Enseñanza de la Lengua*. Barcelona. Graó.
- Condemarín, M. (1999). *Lectura Temprana*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Charaja, F. (2011). *EL MAPIC en la Metodología de Investigación (2ª ed.)*. Puno – Perú: sagitario impresores.
- Doguis. (2005). *Efectos de diagramas de contenido en la comprensión y retención de textos*. Tesis.
- Durkin, D. (1978). *What classroom observations reveal about reading comprehension instruction*. *Reading Research Quarterly*.

- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. Erlbaum: Hillsdale.
- Garner, R. (1994). *Metacognition and Executive Control*. International Reading Association.
- Glaser, R. (1994). *Learning theory and instruction*. Erlbaum: International perspectives on psychological science.
- Jimenez. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora*. . Puno: Tesis.
- Mendoza. (2006). *Las estrategias de lectura para el mejoramiento de la expresión escrita en los alumnos del 5º grado del nivel primario en el área de comunicación integral del centro educativo "San Juan Bautista" – San Martín – Piura* . San Martin - Piura: Tesis.
- Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). *Metacognicion: un camino para aprender a aprender*. *Estudios Pedagógicos* , XXXIV, N° 1: 187-197.
- Pinzas, J. (1999). "Leer mejor para enseñar mejor" Ediciones. Lima Perú: Tarea Asociaciones de publicaciones educativas.
- Sánchez H. (2001). *Acerca de la comprensión de lectura en Educación Superior*. Lima: URP.
- Solé, I. (1987): *Fortalecimiento de la Comprensión Lectora*, Barcelona: CEAC.
- Smith, C. (1989), *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*, Madrid: Aprendizaje Visor.
- Tipula, F., & Tapia, V. (2014). *Redacción de la tesis universitaria*. Puno: (1ra edición). Júpiter Impresores.
- Vega, & Farfán. (2005). *La lectura evaluada del alumno como técnica eficaz para desarrollar la capacidad comunicativa en los alumnos del CES 'Politécnico Huáscar*. Puno: Tesis.

ANEXOS

ANEXO N° 01

INVENTARIO PARA EVALUAR LA METACOGNICIÓN.
(ESCALA DE LIKERT)

I. INFORMACIÓN BÁSICA.

- 1.1 EDAD: GRADO:
- 1.2 SEXO: (M) (F)

Estimado estudiante, la siguiente escala de Likert pretende medir algunos aspectos relacionados con su memoria ante diversas situaciones; es totalmente anónimo y voluntario. En las preguntas que se plantean no hay respuestas correctas o incorrectas, simplemente debe de responder de forma sincera. Cuando haya elegido su respuesta, tache la alternativa correspondiente. **GRACIAS por su colaboración.**

PLANIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE:

1. **Al leer un texto te guías del título.**
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) Algunas veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca

2. **Cuando no entiendes algunas palabras usas el diccionario**
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) Algunas veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca

3. **Al leer un texto dialogas con tus compañeros**
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) Algunas veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca

4. **Tu docente te acompaña para que comprendas el texto leído**
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) Algunas veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca

5. Usas estrategias para que comprendas la lectura

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

SUPERVISIÓN DEL APRENDIZAJE**6. Al leer un texto, subrayas las ideas principales**

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

7. Al leer un texto tomas apuntes de las ideas principales

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

8. Al leer un texto identificas el tema central

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

9. Lees dos o tres veces un texto, para ubicar las ideas principales

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

10. Cuando no entiendes la lectura solicitas apoyo a otro compañero

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

11. Explicas a un/a compañero/a con tus propias palabras, la lectura comprendida

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

12. Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, lees varias veces

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

13. Al leer un texto realizas un resumen

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

14. Tu profesor(a) comprende el texto que elaboras mediante mapas mentales

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

15. Para comprender mejor un texto elaboras de mapas mentales

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

ANEXO N° 02

PRUEBA ESCRITA DE COMPRENSIÓN LECTURA

Apellidos y nombres : _____
Grado : _____

EL VERDADERO AMOR

Una tarde en el muelle de Barco un famoso pescador conversaba con un grupo de jóvenes que estaban en contra del casamiento.

Ellos decían que el amor entre hombre y mujer solo dura poco tiempo, entonces para que casarnos.

El pescador les dijo que respetaba su opinión, y les contó lo siguiente: mis padres vivieron 60 años de casados. Una tarde cuando el sol decaía en el cerro de Kapisa, mi padre trataba de balbucear sus últimas palabras. Mi madre con sus manos encallecidas y con los ojos llenos de lágrimas, acariciándole de sus mejillas le alcanzaba una taza de agua, una triste mirada de reojo y de pronto cerró sus ojos, quedando en brazos de mi mamá.

Durante el entierro, mi madre no dijo nada, su mirada estaba perdida. Casi no lloró. Esa noche sus hijos nos reunimos con ella. En un ambiente de dolor y nostalgia recordamos hermosas historias vividas con papá. Mi madre de pronto nos pidió: “Llévenme donde enterramos a tu padre”.

Ya eran las once de la noche, no queríamos llevarlo. Alzó la voz y con una mirada delicada dijo: “No discutan conmigo por favor. No discutan con la mujer que acaba de perder a la que fue su esposo por 60 años”. Después de un silencio fuimos al terreno donde enterramos a él. Mi madre acarició la tumba, lloró y nos dijo: “Fueron 60 buenos años saben? Nadie puede hablar del amor verdadero si no tiene idea de lo que es compartir la vida con un hombre así”. Hizo una pausa y se limpió la cara.

“Él y yo estuvimos juntos en cualquier problema, compartimos la alegría de ver a nuestros hijos crecidos, lloramos uno al lado del otro la partida de seres queridos...”

Rezamos juntos en el cerro más alto, nos apoyamos en el dolor, nos abrazamos en cada Navidad, y perdonamos nuestros errores.

Hijos, ahora se ha ido y estoy contenta, y ¿sabes por qué? Porque se fue antes que yo, no tuvo que vivir la agonía y el dolor de enterrarme, de quedarse solo después de mi partida. Seré yo quien pase por eso, y le doy gracias a Dios. Le amo tanto que no me hubiera gustado que sufriera...”

Cuando mi madre terminó de hablar, mis hermanos y yo teníamos el rostro empapado de lágrimas.

Lo abrazamos y ella nos consoló: “Todo está bien hijos, podemos irnos a casa; ha sido un buen día”.

Esa noche entendí lo que es el verdadero amor. Es la relación al trabajo y al cuidado que se actúan dos personas realmente comprometidas.

Cuando el pescador finalizó de hablar, los jóvenes universitarios no tenían más palabras. Ese tipo de amor era algo que no conocían.

MARQUE CON UNA (X) LA RESPUESTA CORRECTA.**I. NIVEL LITERAL**

1.- ¿Quién conversaba en el muelle de Barco con un grupo de jóvenes?

- a) Los jóvenes del matrimonio.
- b) El famoso pescador.
- c) El pescador y los jóvenes.

2.- ¿De quién vivieron 60 años sus padres?

- a) Del hombre.
- b) Del Pescador.
- c) Del pescador.

3.- ¿Quién dijo nadie puede hablar del amor verdadero?

- a) El famoso pescador.
- b) La madre.
- c) El hijo.

4.- ¿Quiénes esa noche nos reunimos con ella?

- a) Los pescadores.
- b) La familia completa.
- c) Sus hijos.

5.- ¿Quién dijo recemos junto al cerro?

- a) Los pescadores
- b) El hijo
- c) La madre.

II. NIVEL INFERENCIAL

6.- ¿Quiénes tenía el rostro empapado de lágrimas?

- a) Los hermanos y el pescador.
- b) La madre y los hermanos.
- c) La madre y sus hijos.

7.- ¿Cuándo el pescador terminó de hablar, ¿quiénes no tenían más palabras?

- a) Los hijos de la mujer.
- b) El pescador y sus hermanos.
- c) Los jóvenes universitarios.

8.- ¿Por qué lo llamó famoso pescador?

- a) Porque se dedica a la pesca de peces.
- b) Porque es una persona muy conocida.
- c) Porque es un pescador malo.

9.- ¿Cuántos años aproximadamente los padres casados tienen?

- a) 60 años.
- b) 70 años.
- c) 80 años.

10.- ¿Qué era el amor para el pescador?

- a) Poco tiempo
- b) Compartir la vida con hombre
- c) Al cuidado y al trabajo de ambas partes

III. NIVEL CRÍTICO

11.- ¿Qué significa una triste mirada de reojo y de pronto cerró sus ojos?

- a) Que el padre se quedó dormido.
- b) Que el padre murió.
- c) Que se quedó en brazo de mi madre.

12.- ¿Por qué la madre acarició la tumba y lloró?

- a) Porque tenía ganas de llorar.
- b) Porque sentía tristeza.
- c) Porque tuvo un amor verdadero.

13.- ¿Por qué dice la mujer no me hubiera gustado que sufriera?

- a) Porque le tenía miedo.
- b) Porque quería vivir más tiempo.
- c) Porque le amaba mucho.

14.- ¿Cuándo se dice que existe un verdadero amor en el matrimonio?

- a) Cuando el hombre quiere a la mujer.
- b) Cuando hombre y mujer comparte el trabajo con cuidado.
- c) Cuando tiene mejores vestidos y bienes.

15.- ¿Para qué contó el pescador la historia de sus padres?

- a) Para que se distraigan los estudiantes.
- b) Para que entiendan lo que es el amor verdadero.
- c) Para que sepan la historia de su padre.