

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



Estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje que presentan:

Ninetta Khoury Queirolo

Milagros Del Rocío Mantilla Rea

Graciela Flor Licla Porras

Asesora:

Dra. Esperanza Bernaola Coria

Co asesora:

Mg. Milagros Paredes Sánchez

Lima, 2023

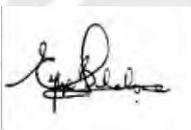
Informe de Similitud

Yo, Esperanza Bernaola Coria, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana”, del/de la autor(a) / de los(as) autores(as) Ninetta Khoury Queirolo, Milagros Del Rocío Mantilla Rea y Graciela Flor Licla Porras, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 23 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 28/03/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Surco, 30 de marzo de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Esperanza Bernaola Coria	
DNI: 06163605	Firma 
ORCID: 0000-0003-2750-3786	

RESUMEN

El presente estudio analiza las relaciones entre el uso de las Estrategias Metacognitivas y el nivel de Comprensión Lectora en 50 estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana. El objetivo general es determinar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana. Los objetivos específicos buscan identificar la relación entre la comprensión lectora y las estrategias aplicadas antes, durante y después de la lectura, respectivamente. Se aplicaron dos instrumentos: Prueba de Comprensión Lectora para Educación Secundaria (CompLEC) (Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Mañá & Gilabert, 2011) y el Inventario de Estrategias de Metacomprensión Lectora (IEML) (Schmitt, 1990; adaptado al Perú por Carvallo, 2016). No se hallaron correlaciones significativas entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas y entre la comprensión lectora y cada una de las estrategias metacognitivas según el momento de la lectura. A nivel descriptivo, los participantes se ubicaron dentro del promedio en comprensión lectora y debajo del promedio en el uso de estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura. A nivel teórico, se presentó información acerca del comportamiento de las dos variables, así como corroborar postulados teóricos propuestos anteriormente.

Palabras claves: estrategias metacognitivas, comprensión lectora, metacomprensión.

ABSTRACT

The present study analyzes the relations between Metacognitive Strategies and Reading Comprehension in 50 students aged 12 to 14 years from private schools in Metropolitan Lima. The main objective is to determine the relation between the use of metacognitive strategies and the level of reading comprehension in students aged 12 to 14 from private schools in Metropolitan Lima. The specific objectives seek to identify the relations between reading comprehension and the metacognitive strategies applied before, during and after reading, respectively. Two instruments were applied: Reading Comprehension Test for Secondary Education (CompLEC) (Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martinez, Mañá & Gilabert, 2011) and the Inventory of Reading Metacomprehension Strategies (IEML) (Schmitt, 1990; adapted to the Peru by Carvallo, 2016). No significant correlations were found between reading comprehension and metacognitive strategies and between reading comprehension and each of the metacognitive strategies according to the moment of reading. At a descriptive level, the participants were within the average in reading comprehension and below the average in the use of metacognitive strategies before, during and after reading. At a theoretical level, information about the behavior of the two variables was presented, as well as to corroborate theoretical postulates previously proposed.

Keywords: metacognitive strategies, reading comprehension, metacomprehension

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS Y/O DIBUJOS	vi
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.1 Planteamiento del Problema.....	3
1.1.1 Fundamentación del problema	3
1.1.2 Formulación del problema	5
1.2 Formulación de Objetivos.....	5
1.2.1 Objetivo general.....	5
1.2.2 Objetivos específicos.....	5
1.3 Importancia y justificación del estudio	6
1.4 Limitaciones de la investigación.....	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	8
2.1 Antecedentes del estudio.....	8
2.1.1 Antecedentes nacionales	8
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	9
2.2 Bases teóricas.....	11
2.3 Definición de términos básicos.....	18
2.4 Hipótesis.....	19
2.4.1 Hipótesis general	19
2.4.2 Hipótesis específicas.....	19
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	20
3.1 Tipo y diseño de investigación	20
3.2 Población y muestra.....	21
3.3 Definición y operacionalización de variables.....	22

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	25
3.5 Procedimiento de recolección de datos.....	28
3.6 Procesamiento y análisis de datos.....	28
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	29
4.1 Presentación de resultados.....	29
4.2 Discusión de resultados.....	34
CONCLUSIONES.....	36
RECOMENDACIONES.....	38
REFERENCIAS.....	39
ANEXOS.....	45



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Estrategias de lectura.....	16
Tabla 2	Distribución de la muestra de estudiantes.....	22
Tabla 3	Operacionalización de la variable de Comprensión Lectora.....	23
Tabla 4	Operacionalización de la variable Estrategias Metacognitivas.....	24
Tabla 5	Estadísticos descriptivos de las variables de comprensión lectora y estrategias de metacomprensión lectora	29
Tabla 6	Baremos de la prueba de Comprensión Lectora (CompLec) .	30
Tabla 7	Baremos del Inventario de Estrategias de Metacomprensión Lectora (IEML).....	31
Tabla 8	Niveles alcanzados en el Inventario de Estrategias Metacomprensión Lectora (IEML).....	32
Tabla 9	Correlación de Pearson entre el nivel de comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas.....	33

ÍNDICE DE FIGURAS Y/O DIBUJOS

Figura 1	Diseño de la investigación.....	21
----------	---------------------------------	----



INTRODUCCIÓN

Leer es una de las actividades que puede traer muchos beneficios al ser humano y principalmente a los niños y adolescentes, quienes se encuentran en proceso de desarrollo y aprendizaje. Sin embargo, considerando la coyuntura en la que vivimos actualmente y que las aulas se han trasladado a la casa, esta actividad se torna trascendental entre las familias y todo un desafío para los docentes. Junto con ello, el siguiente reto es la comprensión lectora, capacidad que ha sido evaluada tanto a nivel internacional como nacional. En la evaluación realizada en el año 2018 por el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) los estudiantes peruanos se ubicaron en los últimos puestos. Así también, a nivel nacional, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), realizada en el año 2018, indican que los aprendizajes en lectura han mejorado respecto a los años anteriores, esto se refleja en el incremento del porcentaje de estudiantes en el nivel Satisfactorio y la disminución en los niveles En inicio y Previo al inicio. Tal disminución sería significativa, pues refleja que un mayor número de estudiantes se encuentra camino a alcanzar los aprendizajes esperados (MINEDU, 2018). Tal situación ha generado interés en gestionar nuevas propuestas para potencializar esta capacidad.

En este sentido, el objetivo es investigar acerca de la comprensión lectora y otras variables relacionadas. Es así como, a partir de investigaciones consultadas se consideraron las estrategias metacognitivas como parte de este proceso. La metacompreensión hace alusión a las diversas acciones y procedimientos que permitirían monitorear este proceso (Meza y Lazarte, 2017).

Dentro de este contexto, se realizó un estudio acerca de la realidad de los estudiantes de 12 a 14 años del nivel secundario de colegios no estatales respecto a las estrategias de metacognición y la comprensión lectora de los mismos, para así poder justificar propuestas de cambio dentro de este entorno virtual.

La presente investigación está dividida en cinco capítulos secuencialmente ordenados: En el capítulo I se plantea el problema de investigación y la fundamentación teórica de las variables relacionadas: estrategias metacognitivas y comprensión lectora. Además, se precisan tanto el objetivo general como los específicos. También la

importancia y justificación del estudio. En el capítulo II, se desarrollan los estudios nacionales e internacionales como antecedentes; asimismo, se exponen las bases teóricas que sostienen la relación entre ambas variables de estudio, y a partir de ello se formula la hipótesis. En el capítulo III, se detalla el aspecto metodológico: tipo y diseño de investigación (cuantitativo-no experimental), población y muestra estudiada, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos. En el capítulo IV se visualizan los resultados y la discusión de estos. Finalmente, en el capítulo V se presentan las conclusiones del estudio y las recomendaciones, referencias consultadas y anexos.



CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 *Fundamentación del problema*

En la actualidad, muchos adolescentes y jóvenes se enfrentan a diversos desafíos académicos que implican utilizar sus propias herramientas cognitivas. Para superar estos desafíos, la comprensión lectora es fundamental para impulsar la capacidad analítica y crítica. Esta capacidad ha sido evaluada tanto a nivel internacional como nacional. En la evaluación realizada en el 2018 por el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) los estudiantes peruanos se ubicaron en los últimos puestos. De manera más amplia, dicha evaluación permitió ver que los estudiantes se ubicaron en el puesto 64 de 77 países, que, aunque se percibe una mejoría, aún los niveles se encontraron bajos. Por otro lado, a nivel nacional, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), realizada en el año 2018, indican que los aprendizajes en lectura han mejorado respecto a los años anteriores, esto se refleja en el incremento del porcentaje de estudiantes en el nivel Satisfactorio y la disminución en los niveles En inicio y Previo al inicio. Tal disminución sería significativa, pues refleja que un mayor número de estudiantes se encuentra camino a alcanzar los aprendizajes esperados (MINEDU, 2018).

Según el Diseño Curricular Nacional (DCN) (MINEDU, 2016), los estudiantes de segundo año de secundaria deben de estar en la capacidad de recuperar la información, inferir e interpretar datos de un texto, más aún reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto. En la revista *Argumentos*, De la Puente

señala en el artículo “¿Los universitarios comprenden lo que leen?” que para desarrollar la comprensión no es suficiente los hábitos y la motivación, sino que es necesario tener conocimiento de tipo procedimental (2017).

Defior, Serrano y Gutierrez (2015; citados en Basurto y Evangelista, 2019) señalan que la lectura involucra procesos complejos que se presentan en diferentes niveles, estos se inician con un input visual y finalizan con la comprensión del texto.

Para lograr una mejor comprensión y que se facilite la comprensión lectora, es fundamental que los lectores sean estratégicos ya que las estrategias promueven que el lector establezca un objetivo de lectura que esté vinculado con algunos de sus conocimientos previos; establezca inferencias de diferentes tipos y que logre revisar y verificar que está comprendiendo mientras lee para poder cambiar de estrategias ante posibles fallas en la comprensión; además, de recapitular lo leído (Solé 2000; citada en Muñoz, 2015). Al respecto, Ramírez, Rossel y Nazar, señalan que las estrategias metacognitivas cumplen un rol importante pues son aquellas que permiten que la persona sea capaz de controlar, supervisar y evaluar su propio proceso de lectura. (2015). Asimismo, desde el principal enfoque que presenta Meza y Lazarte definen que la función más relevante de la metacognición es el control de los procesos para conseguir un aprendizaje eficaz. A su vez, se desprenden las estrategias metacomprendivas, definiéndose como acciones o procedimientos que permiten el monitoreo de la comprensión. (2007).

Carvallo (2016) y Alcas, Alarcón, Gonzáles y Rodríguez (2018) encontraron correlación entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria y universitarios. Asimismo, Tamayo y Yampi afirman que esta relación es trascendente, pues se ha visto una mejora en las evaluaciones de sus estudiantes en comprensión lectora con el uso de estrategias metacognitivas (antes, durante y después de la lectura) (2017). De igual manera, Heit halló que los estudiantes que obtuvieron mayor puntaje en el uso de estrategias metacognitivas en la lectura fueron los que presentaron mayor eficacia en esa asignatura. Es así como estos hallazgos resaltan la importancia del uso de este tipo de estrategias en lo referente a la comprensión lectora. (2011)

Por último, el estudio realizado por Ramírez, Rosell y Nazar afirma que los

maestros y los libros de textos de lenguaje y comunicación que analizaron no se detienen a emplear técnicas de comprensión durante la lectura, esto no permite desarrollar ni formular predicciones, activar los conocimientos previos, realizar inferencias y realizar la confirmación o autocorrección en el antes y durante la lectura. (2015)

La presente investigación se orienta a determinar la relación entre estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años con el fin de verificar el nivel logrado en la competencia al culminar la educación primaria. A partir de ello, se puede compensar y potenciar las capacidades lectoras que serán evaluadas posteriormente. Esto es importante ya que, como se menciona en líneas anteriores, el DCN indica que los estudiantes del ciclo VII deben ser capaces de interpretar, explicar, reflexionar y evaluar diversos tipos de textos.

1.1.2 Formulación del problema

A partir de lo planteado surge la pregunta: ¿Cuál es la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana?

1.2 Formulación de los objetivos

1.2.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana.

1.2.2 Objetivos específicos

- Determinar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas antes de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas durante la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios

no estatales de Lima Metropolitana.

- Determinar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas después de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana.

1.3 Importancia y justificación del estudio

La presente investigación es importante y se justifica a dos niveles: a nivel teórico y a nivel práctico.

A nivel teórico, la investigación ha permitido contar con conocimientos respecto al comportamiento de las variables: estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años; además de corroborar postulados teóricos propuestos por Carvallo (2016); Alcas, Alarcón, Gonzáles y Rodríguez (2018); Tamayo y Yami (2017); Heit (2011) y Ramírez, Rosell y Nazar (2015). Además, las estrategias metacognitivas son una actividad mental de fundamental importancia para la comprensión significativa de los textos que se leen, dado que es una habilidad que se encarga de regular las acciones que emplea el lector en la construcción de su aprendizaje (Cherchiaro, Paba y Sánchez; 2011).

A nivel práctico, y considerando los resultados, es posible generar sugerencias para el trabajo docente del grado. Esto debido a que se presenta el desenvolvimiento de los estudiantes al usar estrategias en cada fase de la lectura (antes, durante y después). A partir de ello es posible plantear programas de intervención para el uso de estrategias en mejora de la comprensión lectora en los tres niveles: literal, inferencial y crítico; considerando que los estudiantes del ciclo VII deben ser capaces de interpretar, explicar y evaluar diversos tipos de textos.

1.4 Limitaciones de la investigación

La presente investigación presenta ciertas limitaciones en cuanto al tamaño de la muestra y la aplicación de los instrumentos. Se seleccionaron estudiantes de un contexto determinado para asegurar la homogeneidad y debido al tamaño de la población y la muestra, la generalización de los resultados solo se extiende a las instituciones en las que fue realizado el estudio y aquellas instituciones aledañas que

guarden las mismas características. Por otro lado, los instrumentos se aplicaron en una sola sesión de manera virtual; no obstante, debido a las dificultades de conexión de los participantes algunos no culminaron la prueba o debían realizarla nuevamente.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

2.1.1 Antecedentes nacionales

En cuanto a los antecedentes nacionales, Layme y Ernesto (2019) realizaron una investigación de tipo correlacional transversal para determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de 63 estudiantes de cuarto grado de secundaria provenientes de una institución educativa en Apurímac-Perú. Los instrumentos empleados fueron los siguientes: Metacognitive Awareness of Reading Strategies-Adaptado (MARSI) y el Cuestionario de Comprensión lectora (MINEDU), validado por juicio de expertos. Se identificó que existe relación entre la comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas. Específicamente, se halló que existe relación entre el uso de estrategias metacognitivas antes y durante la lectura y la comprensión lectora; no se halló una relación significativa entre el uso de estrategias metacognitivas después de la lectura y la comprensión lectora.

Ricaldi (2018) realizó una investigación cuasiexperimental para identificar los efectos de la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de 60 estudiantes de tercero de secundaria de una institución educativa en Huancayo-Perú al constatar que a nivel nacional la comprensión lectora de los estudiantes es baja, según la prueba ECE 2015. Los instrumentos empleados fueron un programa de estrategias metacognitivas y un cuestionario de comprensión lectora. El

tipo de investigación fue Tecnológica y Aplicada. Tecnológica porque se estructuró un programa de intervención y se utilizó métodos, técnicas y procedimientos, con la finalidad de probar la eficacia del programa de estrategias metacognitivas. El diseño de investigación fue cuasiexperimental porque los sujetos de estudio que forman parte de la muestra fueron asignados de forma aleatoria. El diseño se realizó con una Preprueba - Postprueba. Al finalizar el programa, se halló que el 80% de los estudiantes que participaron lograron desarrollar una mayor comprensión lectora a partir del entrenamiento en estrategias metacognitivas; específicamente, estrategias para el conocimiento de la cognición (qué, cómo, cuándo y dónde) y regulación de la cognición (planificación, aplicación, monitoreo, supervisión y evaluación).

Asimismo, en la investigación de tipo correlacional comparativa realizada por Carvallo (2016) se buscó identificar la relación entre las estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de secundaria pertenecientes a una institución educativa pública. Para hallar la correlación, utilizó las pruebas: Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora (IEML) Y La Prueba de Comprensión Lectora para la Educación Secundaria (CompLec). El resultado obtenido señala que existe relación positiva, significativa y moderada entre las variables mencionadas anteriormente.

Finalmente, Guerrero (2016) realizó un estudio descriptivo correlacional con la finalidad de determinar la relación entre las estrategias metacognitivas del conocimiento y de control ejecutivo y la comprensión lectora de estudiantes de la especialidad de Lengua Española de una universidad estatal en Lima. Para el recojo de información utilizó una Ficha de Observación, validada a juicio de expertos. Los resultados obtenidos indicaron que existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión textual de los estudiantes que participaron.

2.1.2 Antecedentes internacionales

En lo referente a los antecedentes internacionales, Muñoz-Muñoz y Ocaña (2017) realizaron un estudio preexperimental en el que implementaron estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación para mejorar la comprensión lectora de 94 estudiantes de segundo grado de secundaria de dos instituciones educativas de Colombia. Los resultados obtenidos demostraron que se mejoró

significativamente la comprensión de textos expositivos-explicativos a través de la aplicación de estrategias metacognitivas en la planificación, supervisión y evaluación de la lectura.

Asimismo, Madero y Gómez (2013) realizaron una investigación secuencial mixta cuantitativa/cualitativa con la finalidad de describir el proceso lector seguido por estudiantes de tercer grado de secundaria al abordar un texto con el objetivo de comprenderlo. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de 3 instituciones educativas mexicanas, la muestra correspondiente a la investigación cuantitativa estuvo compuesta por 258 estudiantes mientras que la investigación cualitativa se compuso por 2 estudiantes de cada una de las instituciones educativas. Los resultados evidenciaron que los estudiantes con pensamiento metacognitivo fueron capaces de detectar errores en su comprensión; por el contrario, quienes carecían de esta capacidad no lograron darse cuenta de sus errores y continuaron leyendo de forma automática.

Por su parte, Heit (2012) realizó una investigación de tipo correlacional para identificar la relación entre las estrategias metacognitivas (estrategias de lectura global, estrategias de solución de problemas y estrategias de apoyo a la lectura) y las notas finales en el curso de Lengua y Literatura de 207 estudiantes de segundo, tercero y cuarto grado de secundaria de una institución educativa privada en Argentina. Los resultados indicaron que existe correlación positiva entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en el curso mencionado anteriormente.

Por otro lado, Blasco-Serrano y Allueva (2010) realizaron un estudio cuasi experimental para demostrar que el uso de estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación favorece la comprensión lectora en 95 estudiantes de primero y segundo de secundaria de una institución educativa española. Se identificó que existe correlación significativa entre el uso de estrategias de comprensión lectora y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes evaluados.

Finalmente, Morales y Baena (2015) realizaron una investigación cuasi experimental con 84 estudiantes universitarios en Colombia para incentivar que los estudiantes del primer semestre del Programa de Licenciatura en Matemáticas aplicaran estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura. Los resultados mostraron que el 76% y 86% de los participantes cambiaron sus comportamientos al

leer y fueron capaces de comprender textos académicos aplicando las estrategias enseñadas.

2.2. Bases teóricas

2.2.1 *Lectura y sus procesos cognitivos*

Según Pinzas, la lectura se puede definir como un proceso constructivo en el cual el lector debe armar mentalmente un modelo del texto asignándole un significado o interpretación personal; para ello, es necesario que el lector comprenda información literal y sea capaz de razonar a partir de este material escrito. Es así que, la lectura es interactiva ya que la información brindada en el texto dialoga con las experiencias o conocimientos previos de quien lee. Ambos aspectos interactúan entre sí y se integran para generar un significado particular (2012).

Defior, Serrano y Gutierrez (citados en Basurto y Evangelista, 2019) señalan que la lectura involucra procesos complejos que se presentan en diferentes niveles, estos se inician con un input visual y finalizan con la comprensión del texto. Los cuatro procesos que se presentan en la lectura son los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

Cuetos señala que los procesos perceptivos consisten en el análisis de los signos gráficos que se encuentran escritos en las páginas. Esto se logra a través de pequeños saltos que realizan los ojos, también llamados movimientos sacádicos, alternados con períodos de fijación en el que los ojos se mantienen inmóviles. A través de las fijaciones, cuya duración puede variar entre los 100 y 500 milisegundos, el lector logra percibir un pedazo del material revisado y los movimientos sacádicos, que pueden presentar una duración entre 20 y 40 milisegundos, trasladan al lector al siguiente punto del texto. La información que se extraiga va a depender de dos factores: la distribución de fijaciones por página y la cantidad de información que se puede recoger en cada fijación. En cuanto a lo que ocurre con la información extraída, el autor menciona que la hipótesis más utilizada es que esta se almacena, por centésimas de segundo, en la memoria icónica y luego pasa a la memoria visual a corto plazo donde es posible

reconocer la información que ingresa (2010).

Luego, los procesos léxicos en donde se procede a identificar las letras que componen el texto. Existen distintos modelos que buscan explicar cómo se realiza esta identificación, siendo el más conocido el modelo dual o modelo de doble ruta. Según este modelo, existen dos formas a través de las cuales se puede reconocer una palabra escrita, a través de la ruta léxica o a través de la ruta subléxica. La ruta léxica consiste en el reconocimiento de la palabra a través del acceso a las representaciones que ya se tienen almacenadas en la memoria; por otro lado, la ruta subléxica implica la identificación de la palabra transformando cada una de sus letras (grafemas) en sus correspondientes sonidos (fonemas) (2008).

En la comprensión de un texto es importante el significado de las palabras y su relación semántica con otras. Por ello, la importancia de los procesos complejos de la lectura: sintáctico y semántico.

La relación entre las unidades léxicas dentro de un enunciado es primordial, pues necesitan de una secuencia con estructura gramatical. Es por ello que en el proceso sintáctico se identifican las palabras que componen la oración y las relaciones que se dan entre estos componentes. Cueto señala que las claves para un adecuado desarrollo de comprensión lectora a partir del proceso sintáctico, serían el orden de las palabras, las palabras y su función, el significado de las palabras y los signos de puntuación. Es decir, un lector competente requiere tener en cuenta que el orden de las estructuras sintácticas pueden variar, y al hacerlo, el significado podría modificarse; en nuestro idioma hay palabras denominadas por el autor como funcionales, las que establecen relaciones sintácticas en oraciones, y que tienen la facultad de cambiar el significado de la oración; es primordial también el conocimiento del significado de las palabras en el orden sintáctico que se le quiera dar a la oración, pues puede generar ambigüedades; por último, el uso adecuado de los signos de puntuación marca el orden sintáctico de la oración en cuanto el mensaje que se quiera transmitir (2010).

Finalmente, Cueto menciona los procesos semánticos, de donde se extrae el significado del texto y este se integra con los conocimientos previos que trae el lector (citado en Carvallo, 2016). Es así como, se puede decir que un lector ha comprendido un texto cuando extrae el mensaje del enunciado y lo integra a sus conocimientos

previos para una propia interpretación. Es por ello, la importancia de los conocimientos previos del lector para la construcción de un nuevo mensaje del texto, ya que se afirma que cada lector interactúa y se apropia del texto al darle la información adicional producto de sus vivencias y saberes. Sánchez afirma que el proceso semántico presenta dos puntos muy importantes en la comprensión. El primero consiste en la comprensión de las oraciones sencillas en las que no interviene la memoria ni conocimientos que se necesite conectar. El segundo punto sería la comprensión de textos y su capacidad de extraer el significado e integrarlo con sus saberes previos para poder trabajar las preguntas literales e inferenciales (2011).

Los tipos de representación que se logran a partir de la lectura de un texto varían según la complejidad. De acuerdo con el modelo presentado por Van Dijk y Kintsch (citados en Cuetos, 2010) existen 3 niveles de representación del texto: Texto de superficie, Texto base y Modelo de situación. A continuación, se describe cada uno.

El primer nivel es el texto de superficie, en este se forma la primera representación que consiste en que el lector lee las palabras y las retiene en la memoria operativa con el objetivo de extraer proposiciones. Esta representación se mantiene por un corto periodo de tiempo ya que constantemente ingresan nuevas frases que pertenecen al texto. El segundo nivel es el texto base, este parte del texto de superficie pues el lector elabora una serie de proposiciones extraídas de la oración. A partir de esta extracción se forman microestructuras en las que las ideas se relacionan una con otra. Las proposiciones más relevantes son las que ocupan lugares principales en la estructura. En adición, se forman ideas generales y abstractas que no necesariamente se extraen del texto, estas se llaman macroproposiciones. Al agregar las macroproposiciones a la microestructura se crea la macroestructura. Finalmente, el tercer nivel es el modelo de situación, en este ya existe una representación del texto que permite la comprensión, a partir de la macroestructura, pero el lector debe construir una nueva representación del texto incorporando sus conocimientos previos. Esto se logra a partir de la realización de inferencias porque así el lector conecta sus conocimientos previos con el contenido de la lectura para completar aquella información que no figura en la lectura.

2.2.2 Estrategias de lectura

Monereo señala que las estrategias son técnicas que se utilizan de forma intencional para lograr determinado objetivo. De esta manera, define el término estrategia como una decisión consciente e intencional que busca responder cuándo, cómo y por qué se debe utilizar determinada técnica. Para responder estas preguntas es necesaria la planificación, la regulación y evaluación de las técnicas aplicadas (2005).

Es fundamental que los lectores sean estratégicos ya que eso les permite realizar distintas operaciones que facilitan la comprensión del texto que se está leyendo. En la lectura, el lector necesita definir cuál es el propósito de la lectura ya que de ello dependen las estrategias escogidas; adicionalmente, debe comprobar hasta qué punto ha comprendido el texto y si logró identificar la idea principal (Cuetos, 2010). Asimismo, Solé (citada en Muñoz, 2015) señala que las estrategias de lectura deben enseñarse en el colegio; deben permitir que el lector establezca un objetivo de lectura que esté vinculado con algunos de sus conocimientos previos; deben promover que el lector establezca inferencias de diferentes tipos y que logre revisar y verificar que está comprendiendo mientras lee para poder cambiar de estrategias ante posibles fallas en la comprensión; además, deben permitir que el lector pueda recapitular lo leído. Las estrategias metacognitivas son aquellas que permiten que el lector se mantenga alerta frente a confusiones en la comprensión y disponga de los recursos necesarios para corregir o eliminar estas fallas (Pinzas, 2012).

2.2.3 Estrategias metacognitivas de lectura

Flavell define la metacognición como cualquier conocimiento o actividad cognitiva que regula cualquier aspecto cognitivo (citado en Carvallo, 2016). Pressesein (citada en Pinzas, 2012) divide la metacognición en dos fases: el monitoreo de la ejecución de la tarea y la solución y comprensión de la estrategia adecuada. La primera fase, hace referencia a orientar la forma en cómo uno está desarrollando una determinada tarea de tal manera que sea posible mejorarla y obtener mejores resultados. Esto implica lo siguiente: mantenerse en la tarea, detectar y corregir errores en el desarrollo de la tarea y adaptar el ritmo de trabajo para mejorar la ejecución de esta. Por otro lado, la segunda fase-comprensión de la estrategia adecuada- implica que el lector debe hacer algo específico cuando la ejecución de la tarea no se está logrando de la

manera adecuada. De acuerdo con la autora, esta fase permite que se logre una mayor corrección de la tarea.

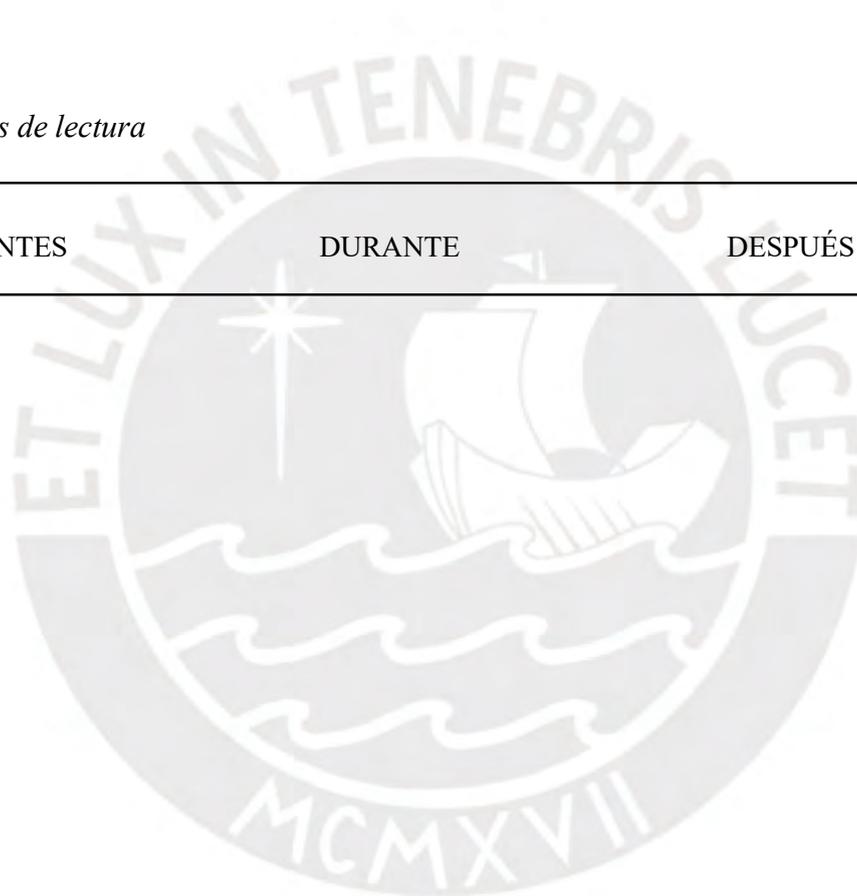
Dentro de ese marco, Guarnizo y Rodríguez especifican que las estrategias metacognitivas son aquellas que se utilizan para desarrollar una actividad, ya que buscan supervisar el proceso y alcanzar el objetivo planteado. Es así como, este tipo de estrategias se utilizan para monitorear el desarrollo cognitivo, controlar actividades propias del pensamiento y decidir si se logran las metas o no (2012). Por tanto, los lectores competentes son lectores estratégicos que identifican qué estrategias deben usar, cómo deben hacerlo y por qué (Carvallo, 2016).

Solé (citada en Carvallo, 2016) clasifica las estrategias metacognitivas según el momento en el que se aplican: antes, durante y después de la lectura (Tabla 1); estos tres momentos están relacionados entre sí y están vinculados con los procesos metacognitivos de planificación, regulación y evaluación. La planificación, se vincula con la capacidad para seleccionar el objetivo de la lectura y las estrategias a emplear para alcanzar la meta establecida. Durante la lectura, se desarrolla la supervisión del proceso de lectura; en este momento, el lector reflexiona acerca del proceso de lectura y las consecuencias de este. Por último, después de la lectura se produce la evaluación del proceso; en este momento el lector debe evaluar y valorar la ejecución de la lectura y las metas y submetas que se establecieron durante la planificación.

Tabla 1

Estrategias de lectura

ANTES	DURANTE	DESPUÉS
-------	---------	---------



- Los objetivos de la lectura (Qué y para qué se va a leer)
- Recuperar sus conocimientos previos sobre el tema del texto.
- Se formulan predicciones sobre la temática.
- Se formulan hipótesis previas (interrogantes)
- Tener en cuenta el objetivo que se trazó antes de la lectura.
- Trabajar con las palabras claves a través del subrayado u otra estrategia que haya sido validada por el lector.
- Continuar con las predicciones conforme se avance en el texto.
- Las interrogantes que funcionan como hipótesis de lo que pasará.
- Control de su lectura. Se puede detener y releer o realizar una reflexión de lo que está leyendo, teniendo en cuenta sus saberes previos, realizando una interpretación del texto.
- Formular preguntas, pero no solo para la identificación de datos explícitos, sino antecedentes, causas y consecuencias.
- Elaborar resúmenes, esquemas, síntesis, algún producto que evidencie la comprensión.
- Desarrollar la lectura crítica a partir de la relectura del texto.

Nota: Elaboración propia

Las estrategias metacomprendivas se refieren a las acciones y procedimientos que permiten monitorear el proceso de comprensión. Según Meza y Lazarte, el conjunto de estrategias metacomprendivas se conforman por predicción y verificación, revisión “a vuelo de pájaro”, establecimiento de propósitos y objetivos, autopreguntas, extracción de conclusiones, resumen y aplicación de estrategias definidas. (2007).

Asimismo, Jiménez menciona en su estudio que la metacompreensión significa tres procesos: conocimiento del objetivo, autoobservación del proceso y autorregulación. La primera se relaciona con el conocimiento del objetivo o la finalidad del lector, lo que generaría conocer qué mecanismos mentales activa al leer y cómo es que lee, a su vez serviría como criterio para determinar cuándo y cuánto es que se ha alcanzado en el objetivo trazado (2017). Por otro lado, Burón señala que la metacompreensión puede ser entendida como un subproceso de la metacognición y se alude a la habilidad que presenta el lector para controlar sus acciones cognitivas que se desarrollan dentro de la comprensión lectora (citado en Rodríguez, Calderón, Leal, Arias-Velandia, 2016). Este proceso se realiza mediante la planeación, verificación y evaluación; en la que dentro de ellas se perciben habilidades de preparación para la lectura, habilidades para supervisar, la aplicación efectiva de las técnicas y habilidades de evaluación o determinación.

Blasco y Allueva señalaron en su estudio que, si los estudiantes desarrollan no sólo sus habilidades metacompreensivas, sino también metas atencionales, mejorarán el desarrollo de las tareas de comprensión lectora dentro de las aulas, obteniendo un resultado satisfactorio en el aprendizaje (2010). Concibiendo que el aprendizaje puede ser definido como un proceso mediante el cual la experiencia o la práctica, dan lugar a un cambio permanente en la conducta (Morris, 1997) y relacionado al ámbito escolar, es importante conocer los estilos, dimensiones y teorías de aprendizaje para así lograr los objetivos propuestos para el grado o lo que exige el Ministerio de Educación. Es así como, Ramírez (2018), encontró en su estudio la relación entre el estilo de aprendizaje pragmático y las estrategias de metacompreensión.

2.3 Definición de términos básicos

Estrategias metacognitivas: son aquellas estrategias que permiten que el lector se mantenga alerta frente a confusiones en la comprensión y disponga de los recursos necesarios para corregir o eliminar estas fallas, y así monitorear el proceso de

comprensión.

Comprensión lectora: es la capacidad de extraer el significado e integrarlo con los saberes previos para poder trabajar las preguntas literales e inferenciales.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

Existe relación entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana.

2.4.2 Hipótesis específicas

Existe relación entre el uso de estrategias metacognitivas antes de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana.

Existe relación entre el uso de estrategias metacognitivas durante la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana.

Existe relación entre el uso de estrategias metacognitivas después de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de la investigación

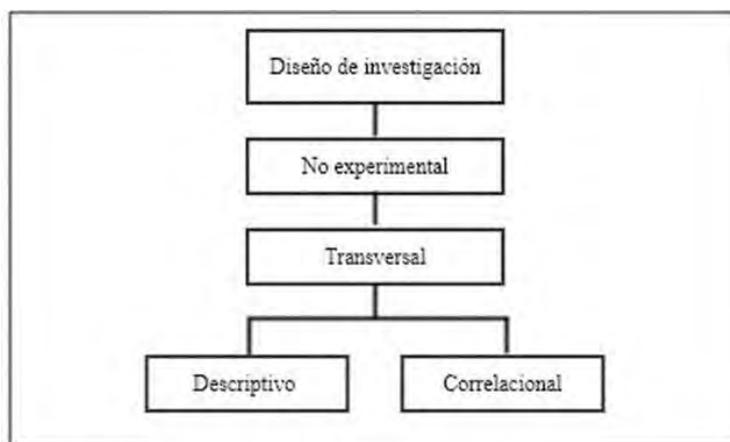
3.1.1 *Tipo*

Se eligió el tipo de investigación cuantitativa. La investigación cuantitativa es aquella que utiliza la recolección de datos para probar las hipótesis establecidas. Se realiza una medición numérica y el análisis estadístico (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

3.1.2 *Diseño*

El diseño desarrollado en la presente investigación es no experimental, ya que se realizó sin manipular deliberadamente las variables y el análisis se llevó a cabo en su ambiente natural; es transversal, porque se recopilaban los datos en un momento único y es descriptiva, al especificar a través de un análisis la comprensión lectora y aplicación de estrategias metacognitivas de los estudiantes, y correlacional al tener como finalidad conocer la relación entre ambas variables (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). El esquema es el siguiente. Véase Figura 1:

Figura 1



Diseño de la investigación

Nota: tomado de Hernández, Fernández, & Baptista. (2014: 154). Metodología de la investigación

3.2 Población y muestra

La población estuvo conformada por 50 estudiantes adolescentes de 12 a 14 años ($M=12.90$; $DE=0.36$) pertenecientes colegios no estatales ubicados en Lima Metropolitana. La muestra fue elegida a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se tuvo en cuenta los siguientes criterios de inclusión y de exclusión.

- Criterios de inclusión:

Estudiantes entre 12 y 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana.

Estudiantes con asistencia regular.

Estudiantes cuyos padres han firmado el Consentimiento Informado.

- Criterios de exclusión:

Estudiantes de inclusión no forman parte de la muestra.

Para la realización del estudio, los padres de los estudiantes firmaron un consentimiento informado, en el que se les brindó información sobre los objetivos del

estudio, la implicancia de la participación de sus hijos en el mismo y las medidas tomadas para asegurar los aspectos éticos.

La muestra quedó conformada de la siguiente manera. Véase Tabla 2.

Tabla 2

Distribución de la muestra de estudiantes

Sexo	Nº	%
Femenino	26	52
Masculino	24	48
Total	50	100

3.3 Definición y operacionalización de variables

3.3.1. Definición

V1: Comprensión lectora

La comprensión lectora se define, de acuerdo con García Madruga como “la construcción de una representación mental del significado del texto” (2006). Esta representación comprende tres aspectos fundamentales que un lector debe tener la capacidad de aplicar en diferentes formatos de un texto y en cualquier situación. Estos aspectos son: acceso y adquisición de información (la habilidad para identificar información explícita en un texto); integración de información (la capacidad para identificar relaciones entre ideas textuales) y reflexión-evaluación (la habilidad para analizar críticamente el contenido y la forma en que está presentada) (Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Mañá & Gilabert, 2011).

V2: Estrategias metacognitivas

Guarnizo y Rodríguez (2012) especifican que las estrategias metacognitivas son

aquellas que se utilizan para desarrollar una actividad ya que buscan supervisar el proceso y alcanzar el objetivo planteado. Este tipo de estrategias se utilizan para monitorear el desarrollo cognitivo, controlar actividades propias del pensamiento y decidir si se logran las metas o no.

3.3.2 Operacionalización de las variables

Tabla 3

Operacionalización de la variable Comprensión lectora

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS DEL COMPLEC	ESCALA DE MEDIDA
COMPRESIÓN LECTORA	Preguntas de recuperación de información	de de Identificar en los textos datos aislados y específicos que suelen localizarse en una sola frase.	<ul style="list-style-type: none"> • 2 (Lenguaje de las abejas) • 4 (Lenguaje de las abejas) • 1(Energía Nuclear) • 1 (Accidentes de tráfico) • 1 (Sillas adecuadas) 	Escala de Intervalo
	Preguntas de integración	de Sintetizar mensajes, relacionar ideas o hacer inferencias.	<ul style="list-style-type: none"> • 2 (Calentamiento global) • 3 (Calentamiento global) • 1 (Lenguaje de las abejas) • 5 (Lenguaje de las abejas) • 2 (Energía Nuclear) • 5 (Energía Nuclear) • 2 (Accidentes de tráfico) • 3 (Accidentes de tráfico) • 2 (Sillas adecuadas) • 3 (Sillas) 	Escala de Intervalo

adecuadas)

Preguntas de reflexión	de	Evaluar	el	Escala de Intervalo
		contenido o la calidad y relevancia de algún aspecto de la forma del texto.		
			<ul style="list-style-type: none">• 1(Calentamiento global)• 1 (El lenguaje de las abejas)• 3 (Energía Nuclear)• 4(Energía Nuclear)• 4 (Accidentes de tráfico)	

Nota: tomado de la Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (COMPLEC) (p.27) por Llorens, A., Gil, L., Gilabert, R., Martínez, T., Maña, A. y Vidal, E., 2011, Universidad de Valencia.

Tabla 4

Operacionalización de la variable Estrategias metacognitivas

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS DEL IEML	ESCALA DE MEDIDA
-----------	-------------	-------------	----------------	------------------

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	Antes de la lectura	Aplicar estrategias metacognitivas antes de la lectura.	• 1,2,3,4,5,6,7,8,9, 10	Escala de Intervalo
	Durante la lectura	Aplicar estrategias metacognitivas durante la lectura.	• 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20	Escala de Intervalo
	Después de la lectura	Aplicar estrategias metacognitivas después de la lectura.	• 21,22,23,24,25	Escala de Intervalo

Tomado del Inventario de Estrategias de Metacompreñión Lectora (IEML) de Schmitt, J. (1990); adaptado al Perú por Carvalho, S. (2016).

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Técnicas

Se utilizaron 2 técnicas indirectas ya que la información se recogió a través de fuentes secundarias. Para medir la comprensión lectora se utilizó la Prueba de Comprensión Lectora para Educación Secundaria (CompLEC) (Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Mañá & Gilabert,2011); la cual consistió en presentar una serie de lecturas y formular preguntas a partir de las mismas. Por otro lado, para medir las estrategias metacognitivas se utilizó el Inventario de Estrategias de Metacompreñión Lectora (IEML) (Schmitt,1990; adaptado al Perú por Carvalho,2016) en el cual se pide a los sujetos que identifiquen las estrategias que utilizan en determinados momentos de la lectura.

3.4.2 Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos estandarizados y validados

en Lima-Perú.

Instrumento 1: Prueba de Comprensión Lectora para Educación Secundaria (CompLec)

A. Ficha técnica

Nombre de prueba	: Prueba de Comprensión Lectora para Educación Secundaria (CompLec)
Año	2011
Autores	: Llorens, A.; Gil, L.; Vidal-Abarca, E.; Martínez, E.; Mañá, A. Gilabert, R.
Tipo de aplicación	: individual o colectiva
Tiempo de aplicación	: 45 minutos (aproximadamente)
Materiales	: Cuestionario con 20 preguntas

B. Descripción de la prueba

El CompLEC se compone de 5 textos, 3 textos continuos y 2 textos discontinuos. La diversidad de textos busca ser representativa en relación con los textos seleccionados en la prueba PISA. Cada texto incluye una serie de ítems que contienen preguntas sobre cada uno de los textos. La prueba está compuesta de 20 ítems los cuales se clasifican en tres categorías, a partir de los tres aspectos que PISA considera básicos para la competencia lectora. El primer aspecto es el de recuperación de la información, el cual se compone de 6 ítems. El segundo aspecto es el de integración de la información que se compone de 10 ítems; finalmente, hay 5 ítems que corresponden al tercer aspecto, reflexión sobre el contenido y la forma del texto. La prueba se compone de 17 ítems de elección múltiple con cuatro alternativas de elección y 3 ítems de respuesta abierta.

El instrumento se puede aplicar tanto de manera virtual como presencial, los participantes avanzan con cada texto de manera independiente y pueden releer cada uno de ellos mientras responden las preguntas correspondientes al texto. Se asigna un punto por cada respuesta correcta, el puntaje máximo es 20.

3. Validez y confiabilidad

La validez de la prueba en la prueba original de Llorens, A.; Gil, L.; Vidal-

Abarca, E.; Martínez, E.; Mañá, A. Gilabert, R. (2011) se halló a través de la validez de constructo con el Test de Procesos de Comprensión obteniendo una correlación positiva.

En cuanto a la confiabilidad, en la prueba original se encontró un valor de $\alpha = .79$. En la aplicación realizada en el Perú se obtuvo un valor de $\alpha = .72$.

Instrumento 2: Inventario de Estrategias de Metacompreñión Lectora (IEML)

A. Ficha técnica

Nombre de prueba	: Inventario de Estrategias de Metacompreñión Lectora (IEML)
Año	: 1990; 2007; 2016
Autores	: Schmitt, J.; Meza, A. y Lazarte, C.; Carvallo, S.
Tipo de aplicacñón	: individual o colectiva
Tiempo de aplicacñón	: 30 minutos (aproximadamente)
Materiales	: Cuestionario con 25 preguntas

B. Descripción de la prueba

El IEML se compone de 25 ítems de opción múltiple con cuatro alternativas de elección. Las preguntas están divididas en tres categorías según el momento en que se aplican las estrategias metacognitivas: antes, durante y después de la lectura. Se han planteado 10 ítems referentes a estrategias metacognitivas aplicadas antes de la lectura, 10 ítems referentes a estrategias metacognitivas aplicadas durante la lectura y 5 ítems referentes a estrategias metacognitivas aplicadas después de la lectura.

El instrumento se diseñó inicialmente para ser aplicado de manera presencial; sin embargo, debido a la pandemia originada por el COVID-19 se aplicó la prueba de manera virtual. Los participantes avanzan en cada categoría de manera independiente y se asigna un punto por cada respuesta correcta, el puntaje máximo es 25.

C. Validez y confiabilidad

En la versión original de Schmitt, J. se obtuvo validez de constructo con Índice de

Conciencia Lectora: $r = 48$, $p < .01$. En la versión adaptada en el Perú se realizó la validez por consistencia interna.

En cuanto a la confiabilidad, en la prueba de Schmitt, J. se encontró un valor de $\alpha = 87$. En la versión adaptada en el Perú se encontró un valor de $\alpha = 61$.

3.5. Procedimiento de recolección de datos

Se solicitó una carta de presentación a la Escuela de Posgrado para acceder a la muestra del estudio. La muestra se obtuvo a partir de la coordinación con dos instituciones educativas no estatales y también se evaluó, a través de la coordinación con los padres de familia, a estudiantes de otras siete instituciones educativas no estatales de Lima-Metropolitana. En el caso de las dos instituciones educativas con las que se coordinó inicialmente, se realizó una entrevista con la coordinadora académica de la institución para solicitar los permisos correspondientes y coordinar la fecha y hora de la aplicación. Asimismo, en todas las aplicaciones realizadas, se solicitó autorización de los padres de los participantes a través de un consentimiento informado.

Ambas pruebas fueron desarrolladas en la plataforma Google Forms con la finalidad de digitalizarlas. La aplicación se realizó a través de la plataforma Zoom. Una evaluadora se mantuvo conectada junto con los participantes durante toda la evaluación. Ella fue la encargada de brindar las indicaciones y responder las preguntas que pudieran surgir durante el proceso. Los resultados obtenidos fueron ingresados en una base de datos como insumo para el análisis e interpretación de estos.

3.6. Procesamiento y análisis de datos

Se utilizó el programa SPSS v. 26 para la realización de los análisis estadísticos. Se realizó un análisis descriptivo (medidas de tendencia central y frecuencias) de los puntajes obtenidos en la prueba. Se evaluó la normalidad de las distribuciones de los puntajes a partir del análisis de la asimetría y de la curtosis. Por último, se realizaron análisis inferenciales: un análisis de correlación de Pearson para evaluar la relación entre las dos variables de estudio y una prueba de comparación de medias para evaluar las diferencias en torno al sexo.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación de resultados

4.1.1 Resultados del análisis descriptivo

El análisis descriptivo que se observa en la Tabla 5, se especifica acerca de la prueba CompLec e IEML. El análisis de la primera prueba demostró que los estudiantes alcanzaron un rendimiento promedio ($M=11.12$, $DE=3.53$), mientras que en la segunda prueba el análisis demostró un nivel bajo ($M=9.82$, $DE=3.66$) en cuanto al uso de estrategias metacognitivas, considerando que menos de 13 puntos indica un nivel bajo según la prueba.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de las variables de comprensión lectora y estrategias de metacompreensión lectora

	Mínimo	Máximo	Media	DE	Asimetría	Curtosis
CompLEC	4	17	11.12	3.53	-0.36	-0.45

compLEC (Recuperación)	1	6	3.82	1.35	-0.18	-0.79
compLEC (Integración)	1	9	5.22	2.11	-0.23	-0.86
compLEC (Reflexión)	0	3	2.08	0.83	-0.60	-0.17
<hr/>						
IEML	5	21	9.82	3.66	0.84	0.42
IEML (Antes)	1	9	4.04	1.87	0.56	-0.05
IEML (Durante)	1	9	3.90	1.79	0.47	0.08
IEML (Después)	0	5	1.88	1.19	0.77	0.51
<hr/>						

En la tabla 6 se puede apreciar la distribución por frecuencias y porcentajes del CompLec en la presente muestra. Asimismo, se hace una comparación con la distribución obtenida para 1° de ESO por Lorens et al. (2011). En comparación, los participantes del presente estudio lograron resultados más bajos que los de la muestra española.

Tabla 6
Baremos de la prueba de Comprensión Lectora (CompLec)

Puntaje	F	%	Centiles	Centiles Lorens et al. (2011)
4	3	6	6	1

5	2	4	10	10
6	2	4	14	20
8	3	6	20	30
9	7	14	34	40
10	2	4	38	40
11	5	10	48	50
12	6	12	60	60
13	10	20	80	70
14	1	2	82	70
15	3	6	88	80
16	3	6	94	90
17	3	6	100	90

En la Tabla 7 se puede apreciar la distribución por frecuencias y porcentajes del IEML en la presente muestra.

Tabla 7

Baremos del Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora (IEML)

Puntaje	f	%	Centiles
---------	---	---	----------

5	4	8	8
6	6	12	20
7	6	12	32
8	4	8	40
9	9	18	58
10	3	6	64
11	3	6	70
12	2	4	74
13	5	10	84
14	3	6	90
16	3	6	96
17	1	2	98
21	1	2	100

En la Tabla 8 se puede observar que, de acuerdo con los niveles establecidos para el IEML, un 74% de estudiantes clasificó en el nivel bajo, mientras que un 24% fue clasificado en el nivel medio. Solo un estudiante logró obtener un puntaje suficiente para el nivel alto.

Tabla 8

Niveles alcanzados en el Inventario de Estrategias de Metacomprensión Lectora (IEML)

Nivel	f	%
Bajo	37	74
Medio	12	24
Alto	1	2

4.1.2 Análisis de la distribución de los datos

Se evaluó la normalidad de las distribuciones de los puntajes a partir del análisis de la asimetría y de la curtosis. Se estableció que la distribución es normal al hallarse una asimetría entre 3 y -3 y la curtosis entre 10 y -10.

4.1.3 Correlación entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora.

Con la finalidad de poder estudiar ambas variables, en la tabla 9 se observa que no se encontró correlaciones significativas entre las variables de estudio nivel de comprensión lectora y estrategias metacognitivas.

Tabla 9

Correlación de Pearson entre el nivel de comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas.

	1	2	3	4	5	6	7
1 CompLEC							
2 CompLEC (Recuperación)	.76**						
3 CompLEC (Integración)	.80**	.33*					
4 CompLEC (Reflexión)	.68**	.28	.43**				
5 IEML	.09	-.03	.08	.23			

6	IEML (Antes)	.15	.03	.14	.23	.80**		
7	IEML (Durante)	.02	-.07	-.02	.19	.91**	.54**	
8	IEML (Después)	.11	.01	.14	.11	.65**	.40**	.43**

4.2 Discusión de resultados

En el presente apartado se discute los resultados del estudio, cuyo objetivo principal fue hallar la relación entre la comprensión lectora y el uso de las estrategias metacognitivas en la lectura. El resultado del análisis estadístico indicó que no existe una correlación entre ambas variables estudiadas, lo que discrepa con los estudios realizados por Ricaldi (2018), Layme y Ernesto (2019) y Carvallo (2016) quienes identificaron una relación significativa en las muestras estudiadas. De igual manera, no se hallaron relaciones significativas entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas aplicadas en cada momento de la lectura (antes, durante y después); estos hallazgos son divergentes a los hallado por Carvallo (2016), quien sí identificó relaciones leves y moderadas entre las variables estudiadas.

La discrepancia con los estudios anteriores podría deberse al bajo número de participantes incluidos en la muestra, así como a los cambios en el aprendizaje que están experimentado los participantes al tener que recibir clases de manera no presencial desde marzo del 2020 (Resolución Viceministerial N°085-2020 MINEDU) debido al virus SARS-CoV2 (COVID 19). Esto se sustenta a partir de lo señalado en el estudio realizado por la UNESCO, en el cual se estima el impacto de la pandemia en el aprendizaje de estudiantes de tercero de primaria a segundo de secundaria. En este, se halló que 100 millones de estudiantes alrededor del mundo se ubicarán por debajo del nivel mínimo esperado de competencia lectora (2021). Siendo, según Llorens et al., la competencia lectora una capacidad fundamental que permite comprender, utilizar y analizar textos de tal manera que se cumplan los objetivos del lector; y que implica la consideración de dos dimensiones a nivel psicológico: la comprensión y autorregulación (2011); las cuales están vinculadas directamente a ambas variables de estudio.

Considerando los resultados descriptivos, a nivel de comprensión lectora la

media de la muestra estudiada presenta un rendimiento dentro del promedio, lo que coincide con el estudio realizado por Contreras y Flores (2020), quienes encontraron que el 71.2% de los estudiantes se ubicaron en el mismo nivel de rendimiento. Al analizar los puntajes obtenidos según el tipo de pregunta, se observa que tanto en las preguntas de recuperación como en las preguntas de integración la media de respuestas se ubica por encima del promedio; sin embargo, en las preguntas de reflexión la media se ubica ligeramente por debajo del promedio. Contreras y Flores, señalan que esto podría deberse al tipo de comprensión que se propone en las instituciones educativas a través de las preguntas literales (preguntas de recuperación), inferenciales (preguntas de integración) o críticas (preguntas de reflexión) (2020). Es así, que Rivera señala que las preguntas tienden a estar relacionadas a la búsqueda de información específica dentro del texto, a decodificar y copiar respuestas (preguntas de recuperación), así como cuestionamientos inferenciales (preguntas de integración) (2020). Por tal motivo, Ramírez et al., concluye que el proceso de comprensión estaría enfocado más al resultado que al proceso en sí, relegando así el proceso de la metacognición (2015).

Lo señalado previamente podría explicar también los resultados obtenidos a nivel de estrategias metacognitivas de la lectura ya que se observa que los participantes se ubicaron por debajo del promedio en el uso de estrategias según el momento de la lectura: antes, durante y después. Estos resultados coinciden con lo hallado por Carvalho (2016); Muñoz (2015); Wong (2011) y Fernández & Carnilo (2007) quienes también hallaron un bajo uso de estrategias metacognitivas en las muestras estudiadas. Muñoz, señala que esto podría deberse a que en las instituciones educativas se enseña a los estudiantes que el conocimiento es estático y terminado. Debido a ello, los estudiantes se aproximan a la lectura con el objetivo de obtener información de un autor; sin realizar una lectura activa y estratégica, a nivel cognitivo y metacognitivo, que fomente la reflexión y el análisis crítico, generando así oportunidades de aprendizaje significativo (2015).

CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se concluye:

- No existe relación entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana.
- No existe relación entre el uso de estrategias metacognitivas antes de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana.
- No existe relación entre el uso de estrategias metacognitivas durante la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana.
- No existe relación entre el uso de estrategias metacognitivas después de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana.
- La media de participantes se ubicó dentro del promedio en comprensión lectora.
- Los estudiantes presentaron un resultado menor al promedio en la aplicación de estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura
- No se cumplieron las hipótesis establecidas; sin embargo, este constituye un aporte importante para futuras investigaciones pues introduce una forma de evaluación de la comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas en la lectura distinto al usado anteriormente en el Perú, al haber sido aplicado de

manera virtual. Además, se realizó el estudio durante un periodo atípico en la educación peruana, debido a la educación no presencial instaurada a raíz del COVID-19. Si bien el tamaño de la muestra impide que los resultados sean generalizables, estos sí representan un importante indicador de la importancia de analizar en una mayor población el impacto de la pandemia en la comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas.



RECOMENDACIONES

En base a los resultados obtenidos y a las conclusiones del presente estudio, se recomienda indagar con mayor profundidad en la relación existente entre la comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas de la lectura con una muestra más grande y con estudiantes de colegios no estatales. Esto permitiría obtener mayores alcances acerca del nivel en el que se encuentran los estudiantes peruanos y las posibles necesidades que podrían haberse acrecentado debido a los cambios educativos a raíz del COVID-19.

Asimismo, se considera importante promover en las instituciones educativas la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas a través de la creación de programas que trabajen el desarrollo de estas y promuevan una mayor comprensión lectora. Si bien esto es algo que se ha señalado incluso antes del inicio de la educación no presencial (Solé, citada en Muñoz 2015) esta necesidad se torna aún más urgente en este contexto pues los estudiantes se enfrentan a una enseñanza más autónoma que les exige aplicar distintas estrategias metacognitivas que les permitan analizar sus propios procesos e identificar los cambios que se deban realizar para alcanzar un objetivo específico.

REFERENCIAS

BASURTO, A. y EVANGELISTA, C.

2019 *Relación entre el rendimiento en los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de logro alcanzado en el curso de comunicación, en niños de segundo y tercer grado de primaria de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo*. Tesis de maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado. Consulta: 10 de enero del 2021
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15444>

BURON, J.

1999 *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero

BLASCO-SERRANO, A. y ALLUEVA, P.

2010 La metacomprensión en relación a la comprensión lectora. *Redalyc*. Badajoz, volumen III, número 1, pp. 721-730. Consulta: 23 de febrero de 2021.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326076.pdf>

CARVALLO, S.

2016 *Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes de tercero de secundaria*. Tesis de licenciatura en Psicología con mención en Psicología Educacional. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de letras y Ciencias humanas. Consulta: 10 de diciembre de 2020.
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6846>

CUETOS, F.

2010 *Psicología de la lectura*. Octava edición. Madrid: Wolters Kluwer.

FLAVELL, J.

1996 *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Prentice Hall.

FERNÁNDEZ, G. y CARLINO, P.

2007 Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio en ciencias veterinarias y humanas en la UNCPBAI. *Cuadernos de educación*. Bogotá, volumen 5, pp. 277-289. Consulta: 10 de marzo de 2021

<https://www.aacademica.org/paula.carlino/54.pdf>

GUARNIZO, L y RODRIGUEZ, L.

2012 La metacognición como herramienta para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de colegios públicos de la ciudad de Bogotá: Metacognición en el aula ¿Qué se piensa mientras se lee? *Papeles: Revista de La Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño*. Bogotá, volumen 11, número 21, pp. 31–39. Consulta: 22 de enero de 2021.

<http://186.28.225.70/index.php/papeles/article/view/299>

GARCÍA, J.

2006 *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paídos, pp. 1-305.

GUERRERO, G.

2016 *Las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de Lengua Española de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, en el año 2014*. Lima: Tesis de maestría en Ciencias de la Educación en Docencia Universitaria. Consulta: 17 de febrero de 2021.

<https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1412>

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, M.

2014 *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, McGraw Hill Education, pp 4-598.

HEIT, I

2012 Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura Metacognitive reading comprehension strategies and performance in Language and Literature. *Revista de Psicología*. Buenos Aires, volumen VIII, número 15, pp. 79–96. Consultada 03 de enero de 2021.

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

JIMÉNEZ, N.

2017 *Estrategias metacomprendivas y su relación con la comprensión de textos en estudiantes de primer ciclo de ingeniería Universidad Privada del Norte - 2017*. Tesis de maestría en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación.

Consulta: 6 de febrero de 2021.

https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/7414/Jimenez_tn.pdf?sequence=1

LLORENS, A.; GIL, L.; VIDAL-ABARCA, E.; MARTINEZ, T.; MAÑÁ, A., Amelia y GILABERT, R.

2011 Evaluación de la competencia lectora: la prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC). *Psicothema*. Oviedo: volumen XXIII, número 4, pp. 808-817. Consulta: 13 de marzo de 2021.

<https://www.redalyc.org/pdf/727/72722232043.pdf>

MADERO, I y GÓMEZ, L.

2013 El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Ciudad de México, volumen XVIII, número 56, pp. 113-139. Consulta: 22 de enero de 2021.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n56/v18n56a6.pdf>

MEZA, A. y LAZARTE, C.

2007 *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima. Editorial Universitaria Ricardo Palma.

MONEREO, C.

2005. "Podemos aprender a aprender, es decir, a poner en marcha estrategias para adquirir conocimientos, gracias a la interacción con agentes que nos "ceden" sus estrategias mediante el proceso de manifestar las decisiones que toman cuando aprenden" En *Educaweb*. Consulta: 20 de enero de 2021.

<http://www.educaweb.com/noticia/2005/12/12/podemos-aprender-aprender-esdecir-poner-marcha-estrategias-adquirir-1898.html>.

MORALES, G. y BAENA, C.

2015 Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona próxima*. Barranquilla, número 22, pp. 33-55. Consulta: 10 de enero 2021.
<https://www.redalyc.org/pdf/853/85339658004.pdf>

MUÑOZ, P.

2015 *Estrategias para la lectura de textos académicos en universitarios iniciales*. Tesis de licenciatura en Psicología educacional. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Consulta: 11 de febrero de 2021.
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6030>

MUÑOZ-MUÑOZ, A. y OCAÑA, M.

2017 Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. Bogotá, número 29, pp. 223- 244. Consulta: 13 de enero de 2021.
<https://doi.org/10.19053/0121053x.n29.2017.5865>

OSSES, S.

2007 *Hacia un aprendizaje autónomo en el ámbito científico. Inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso educativo*. Consulta: 30 de enero de 2021.
<http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/182254>

OSSES, S. y JARAMILLO, S.

2008 Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*. Santiago, volumen XXXIV, número 1, pp. 187-197. Consulta: 27 de enero de 2021.
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514135011.pdf>

SCHMITT, M.

1990 A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes *The Reading Teacher*. Volumen 43, número 7, pp. 454-461. Consulta: 5 de marzo de 2021.
https://www.researchgate.net/publication/232540536_Assessing_students'_Met_cognitive_Awareness_of_Reading_Strategies

PINZAS, J.

2012 *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Tercera edición. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

TAMAYO, R. y YAMPI, I.

2018 *Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa "Teniente Coronel Pedro Ruiz Gallo"*. Tesis de bachiller en Ciencias de la Educación. Arequipa: Universidad de San Agustín.

<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6304/EDCtamanr1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

RICALDI, J.

2018 *Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la institución educativa politécnico regional del centro Huancayo*. Tesis en segunda especialidad en Educación con mención en Psicología Educativa y Tutoría. Huancavelica: Universidad Nacional de Huancavelica.

<http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/1905/TESIS-SEG-ESP-EDUC-2018-RICALDI%20MORALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

RODRÍGUEZ, CALDERÓN, LEAL y ARIAS-VELANDIA

2016 Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio en Bogotá. *Folios*. Bogotá, número 44, pp. 93-108. Consulta: 17 de febrero de 2021.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3959>

UNESCO

2006 "Pandemic-related disruptions to schooling and learning proficiency indicators: A focus on the early grades. 4 *Quality Education*. Quebec. Consulta: 9 de mayo de 2021.

http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/covid19_interruptions_to_learning_-_final.pdf

WONG, F.

2011 Estrategias de metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *IIPSI*. Lima, volumen 14, número 1. Consulta: 12 de marzo de 2021.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/download/2085/1804/>



ANEXOS



Anexo 1



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO
CENTRO PERUANO DE AUDICIÓN, LENGUAJE Y APRENDIZAJE
ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES - DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA
PROGRAMAS DE POSGRADO



Lima, 16 de febrero de 2021

Señora
Gladys Esther Chipana Quispe
Directora de la “Institución Educativa Parroquial San Martincito de Porres”

Presente

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarla cordialmente y presentarle a las estudiantes Ninetta Khoury Queiroló, Graciela Licha Porras Y Milagros Mantilla Rea, alumnas del IV ciclo de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje, desarrollada por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Las alumnas Khoury, Licha y Mantilla, actualmente, se encuentran ejecutando su Trabajo de Tesis titulado: “Relación entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria en una institución privada”, motivopor el cual, solicito les brinde las facilidades que estime pertinente para aplicar la Prueba de Comprensión Lectora para Educación Secundaria (CompLec) y el Inventario de Estrategias de Metacognitivas Lectora (IEML) a estudiantes del segundo año de secundaria del centro educativo que usted tiene a cargo. La asesora de la tesis es la Mg. Milagros Paredes.

Agradezco la atención que brinde a la presente.

Atentamente,

MARCELA SANDOVAL PALACIOS
Directora de la Maestría
Escuela de Estudios Superiores
PUCP - CPAL