

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



Aplicación de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas y sus efectos en el nivel de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho.

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

AUTORES

Julia Rita Alemán Mansilla
Aldi Rosalita Grández Guevara

ASESORES

Dr. Augusto Emilio Frisancho León
Mg. Lourdes Olivera Chávez

Lima, 2019

RESUMEN

Este trabajo tuvo como propósito determinar cuál es la efectividad de la aplicación de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas en el incremento del nivel de comprensión lectora en alumnos de 4to grado de primaria en un distrito de Lima. En la investigación se empleó el enfoque cuantitativo. El diseño es pre-experimental con pre-test y post – test con un solo grupo, cuya muestra estuvo conformada por 22 estudiantes. Para evaluar la comprensión lectora se empleó la Prueba CLP Formas Paralelas de Alliende, Condemarín y Milicic, (1993), esta fue administrada como prueba diagnóstica (pre –test) y como prueba final (post – test) que permitió evaluar el grado de manejo de la lectura por parte del estudiante. En la investigación el nivel de comprensión lectora de los estudiantes aumentó, pasando de un puntaje Z negativo -0,66 (el cual se ubica por debajo del promedio del rendimiento del grupo) a un puntaje Z positivo 0,48 (el cual se ubica sobre el promedio), confirmando así que se consiguió el objetivo de la intervención de mejorar la comprensión lectora de los niños. Se recomienda aplicar el programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas en todas las instituciones del país, para así mejorar la calidad de vida académica y personal de los estudiantes.

Palabras claves: Estrategias metacognitivas, Comprensión lectora, niveles de comprensión lectora.

ABSTRACT

This research aimed to determine the effectiveness of the application of a training program in metacognitive strategies in increasing the level of reading comprehension in 4th grade students in a district of Lima. The research used the quantitative approach. The design is pre-experimental with pre-test and post-test with a single group, whose sample consisted of 22 students. To evaluate reading comprehension, the Alliende, Condemarín and Milicic Parallel Forms CLP Test (1993) was used. It was administered as a diagnostic test (pre-test) and as a final test (post-test) Degree of mastery of reading by the student. In the research the students' level of reading comprehension increased from a negative Z score -0.66 (which is below average group performance) to a positive Z score of 0.48 (which is above The average), thus confirming that the objective of the intervention to improve reading comprehension of children was achieved. It is recommended to apply the training program in metacognitive strategies in all the institutions of the country, in order to improve the quality of academic and personal life of students.

Keywords: Metacognitive strategies, Reading comprehension, levels of reading comprehension.

APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y SUS EFECTOS EN EL NIVEL DE
COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE
PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INGENIERÍA DE CANTO
REY DEL DISTRITO DE SAN JUAN DE LURIGANCHO.



“A Teodoberto Grández y Florinda Guevara, mis amados padres. Por su amor, su apoyo constante, sus consejos y ser la motivación que me ha permitido ser una persona de valores. A mis hermanos Lenin, Amelia y Maira; por brindarme seguridad y fortaleza para seguir mis objetivos”.

Aldi

“A mis queridos padres, Rodolfo y Elizabeth, y a mi hermana Fatima por el soporte incondicional mostrado en cada etapa de mi vida, a Vivian, mi hermana mayor, mi modelo de superación, la persona que siempre supo motivarme y a Juan, quien siempre confió en mí y me anima a alcanzar nuevas metas”.

Julia

Dedicatoria

A nuestros asesores de tesis, por su paciencia, dedicación y entusiasmo: Dr. Augusto Frisancho y Mg. Lourdes Olivera. A nuestros docentes de la Maestría por sus enseñanzas y motivación y a nuestras compañeras de estudio, por su amistad y afecto.

Agradecimiento

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Páginas
CARÁTULA	i
RESUMEN	ii
TÍTULO	iv
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
ÍNDICE DE CONTENIDO	vii
LISTA DE CUADROS O TABLAS	x
LISTA DE GRÁFICOS Y/ DIBUJOS	xi
INTRODUCCIÓN	xii
CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1 Planteamiento del problema	1
1.1.1 Fundamentación del problema	1
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	7

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes de la investigación	8
2.1.1 Antecedentes nacionales	8
2.1.2 Antecedentes internacionales	11
2.2 Bases teóricas	13
2.2.1 Comprensión lectora	13
2.2.1.1 Niveles de la comprensión lectora	15
2.2.1.2 Niveles de desempeño lector, según PISA	17
2.2.1.3 Estrategias de la comprensión lectora	21
2.2.1.4 Tipología de lectores	26
2.2.2 La Metacognición	29
2.2.2.1 Definiciones de metacognición	29
2.2.2.2 Componentes metacognitivos	32
2.2.2.3 Modelos de metacognición	33
2.2.2.4 Estrategias didácticas para la aplicación de habilidades metacognitivas	38
2.2.2.5 Enseñanza de la metacognición	40
2.2.2.6 Evaluación de la metacognición	42
2.2.3 Relación de la metacognición y la comprensión lectora	43
2.2.3.1 Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora	45
a. Antes de la lectura	46
b. Durante la lectura	48
c. Después de la lectura	53
2.2.3.2 Estrategias metacognitivas por grado educativo en primaria	54

2.3 Definición de términos básicos	56
2.4 Hipótesis	57
2.4.1 Hipótesis general	57
2.4.1 Hipótesis específicas	57
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	
3.1 Tipo y diseño de investigación	59
3.2 Población y muestra	61
3.3 Definición y operacionalización de variables	62
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	65
3.5 Procedimiento	83
3.6 Procesamiento y análisis de datos	83
CAPÍTULO IV RESULTADOS	
4.1 Presentación de resultados	84
4.2 Discusión de resultados	91
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1 Conclusiones	94
5.2 Recomendaciones	95
REFERENCIAS	96
ANEXOS	104

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Resumen de las estrategias Metacognitivas por grado en la Educación Básica Regular – Primaria	55
Tabla 2	Composición de la muestra	62
Tabla 3	IV nivel de la prueba CLP	67
Tabla 4	Puntaje directo y puntaje Z del total de la prueba y sub pruebas antes de la intervención	85
Tabla 5	Puntaje directo y puntaje Z del total de la prueba y sub pruebas después de la intervención	87
Tabla 6	Bondad de ajuste del puntaje total y las sub pruebas del CLP	89
Tabla 7	Diferencia para muestras relacionadas antes y posterior a la aplicación del Programa de Entrenamiento de Estrategias Metacognitivas	89
Tabla 8	Puntaje directo y puntaje Z del total de alumnos en el pre test y post test	90

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Estrategias de comprensión	23
Gráfico 2	Modelo Pearson y Gallagher	25
Gráfico 3	Elementos de la metacognición según Flavell.	35
Gráfico 4	Jerarquía de los procesos metacognitivos	37
Gráfico 5	Distribución de los puntajes de la prueba CLP antes de la aplicación del programa de intervención	86
Gráfico 6	Distribución de los puntajes de la prueba CLP antes de la aplicación del programa	88

INTRODUCCIÓN

Los resultados del 2015, del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) nos revelan que hay mejoras en los escolares peruanos, en comparación a la evaluación del 2012, en cuanto a las destrezas y capacidades evaluadas en lectura, matemáticas y ciencias. Aunque todavía estamos rezagados en el ranking de los países que están dentro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), estas mejoras han sido evidentes en ciencias, matemática; pero en comprensión lectora, seguimos en un nivel bajo, pues nos encontramos por debajo de países como Chile, Uruguay, Costa Rica, Colombia, México y Brasil. Por ejemplo, Chile, el país mejor ubicado de la región, nos lleva una ventaja de 50 puntos (447 a 397).

PISA considera que la competencia lectora es necesaria para ser parte de la sociedad de hoy y alcanzar las metas personales y para ello, es necesario desarrollar habilidades lectoras (capacidad para entender, utilizar e involucrarse con textos escritos). Esto quiere decir que si queremos lograr ciudadanos competentes es necesario el desarrollo de dichas habilidades. Es por ello que en la presente investigación proponemos

la aplicación de un programa de intervención de habilidades metacognitivas para incrementar el nivel de la comprensión lectora en alumnos del nivel primario de la Educación Básica Regular.

Para el presente estudio se seleccionó el diseño Pre-experimental de pre-test y post-test con un grupo. Donde se administra un pre-test (O) a un grupo de personas, que en nuestro caso son 22 estudiantes de 4to grado de primaria, después el tratamiento (X) y finalmente el post-test (O).

El efecto es la apreciación del cambio ocurrido desde el pre-test hasta el post-test. Para medir el nivel antes y después de la aplicación del programa, se aplicó el nivel 4 forma A y B respectivamente de la Prueba CLP Formas Paralelas, de Allende, Condemarín y Milicic.

Para obtener los objetivos de este estudio, lo hemos fragmentado en cinco capítulos: en el primero, se plantea la problemática de la comprensión lectora en el estudiante peruano, frente a los resultados de otro país en la evaluación internacional PISA.

En el segundo capítulo se presentan los antecedentes del estudio y las bases teóricas con relación a la comprensión lectora, los niveles de comprensión, la metacognición y la relación entre metacognición y lectura, finalizando con el capítulo con la hipótesis y la definición de las variables y términos básicos que hemos creído precisos para una mejor comprensión del trabajo por parte del lector o lectora.

El tercer capítulo hace referencia a la explicación de la metodología, detallando el tipo de estudio, diseño, muestra, instrumentos para la recolección de la información y especificaciones sobre el procedimiento del análisis estadístico.

El cuarto capítulo trata de los resultados, su interpretación y discusión. Y, por último, tenemos el quinto capítulo, donde se presentan el resumen del estudio y las conclusiones, seguido de las recomendaciones que hemos estimado pertinentes. Finalmente, se incorporan las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I

POBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Fundamentación del problema

Los últimos resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Unesco y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), nos muestran un escenario preocupante en nuestros estudiantes en los resultados de comprensión lectora. El estudio, realiza un sondeo a nivel internacional de las habilidades comunicativas, en la evaluación del 2012, nos revela una realidad alarmante, pues los resultados nos situaban en el último lugar entre los 65 países participantes. Según el estudio, nuestro país es superado en todos los rubros por países como: Indonesia, Qatar, Colombia y Argentina. Debemos tener en cuenta que Perú también ha sido participe en las evaluaciones del 2001 y el 2009, ocupando el penúltimo puesto en ciencias, el antepenúltimo en matemáticas y comprensión lectora. Y en la última evaluación del 2015, si bien hubo una mejora, aún nos encontramos por

debajo de países regionales como: Chile, Uruguay, Costa Rica, Colombia, México y Brasil.

El informe PISA del 2006, los peruanos leemos un promedio de 190 páginas anualmente y solo un niño de diez, comprende lo que lee, los nueve restantes, no entiende ni tiene habilidades lectoras. Agravando aún más esta situación, en nuestro país, hay una escasa investigación y poco conocimiento sobre las habilidades cognitivas relacionadas con la comprensión lectora, sumando además la poca preparación que tienen en el tema, nuestros docentes de aula. Ante tal situación, el Ministerio de Educación, ha implementado el Plan Lector para las instituciones educativas con el objetivo de que los alumnos lean doce obras al año (MINEDU, 2015). Sin embargo, la implementación de un sistema de lectura exige planificación seria, contar con ambientes adecuados y los instrumentos necesarios para aplicarla con éxito.

Los estudiantes peruanos presentan muchas dificultades para emplear estrategias en la lectura que les sirva como mecanismo para avanzar y acrecentar sus saberes y habilidades en los diferentes aspectos de su vida. Según la UNESCO (2016), en habilidades lectoras, el Perú, es el país donde los estudiantes se ubican en el nivel 1 o por debajo de él. El porcentaje de estos estudiantes supera el 80% del total. A diferencia de los países no pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), donde los sobresalientes son los estudiantes de Hong Kong, los países latinoamericanos están muy por debajo del promedio.

De seguir con esta alarmante situación, el estudiante no tendría la dotación de herramientas para la vida académica, laboral y social. Para que nuestra sociedad

progrese en base a ciudadanos exitosos, es importante que los niños entiendan lo que leen. Esto contribuirá a que la base de la sociedad, las familias, prosperen: la falta de comprensión lectora genera pobreza.

Por otro lado, la deficiencia en comprensión lectora trae graves consecuencias cognitivas, pues es sabido por muchas investigaciones que la comprensión lectora es quizá una de las competencias que más influye en el preciso proceso de aprendizaje de las matemáticas, específicamente en la resolución de problemas (Polya, 1989). Asimismo, no dejemos de lado aspectos de mucha importancia como las áreas emocionales y conductuales, pues como consecuencia de la deficiencia en comprensión lectora, el rendimiento académico será bajo y esto provocará en el alumno desmotivaciones constantes, miedos, baja autoestima y quizá hasta depresión.

Debemos recordar que nos encontramos en una sociedad del conocimiento donde se exige que los niños en edad académica puedan transformar la información en saber y, para ello, una de las principales fuentes es la lectura. Por ello, si nuestros alumnos no desarrollaran las habilidades metacognitivas necesarias, estarían fuera de esta sociedad y no tendrán posibilidades para seguir aprendiendo durante su etapa escolar y/o profesional.

Por lo expuesto anteriormente, nos queda clara la pronta necesidad de establecer acciones para mejorar la comprensión lectora en nuestros estudiantes. Ante ello, hemos priorizado el desarrollo de las habilidades metacognitivas mediante la intervención de un programa.

¿Cuál será la importancia que tendrá la aplicación de un programa de entrenamiento de estrategias en el desarrollo de habilidades metacognitivas en la comprensión lectora? Según diversos estudios, sería vital. Al respecto, la investigadora Sobre la importancia de la metacognición, Pinzás en 1993, estudió a numerosos autores que reconocen su relevancia durante el proceso de comprensión lectora, porque permite el monitoreo como estrategia de autorregulación. Algunos estudiosos como Alexander y Jetton, 2000; Guthrie y Wigfield, 1999; Pressley, 2000; Pressley y Afflerbach, 1995, coinciden en afirmar que la conciencia y monitoreo de los propios procesos cognitivos del individuo al leer, permiten la eficacia de la comprensión.

La lectura va más allá solo de la decodificación superflua de letras y palabras, dado que el comprender es la construcción de significados, por ello García (2006), considera que se debe ver a la lectura más allá de una función social, ya que esta es una fuente de recreación y cada individuo genera su propio significado haciendo uso de sus procesos mentales. Para poder llegar hacia las dificultades de aprendizaje, es necesario iniciar definiendo el término metacognición para luego conocer su influencia en la comprensión lectora.

Con los múltiples estudios realizados hasta hoy, no nos queda duda de que la lectura es una tarea mental de alta complejidad que necesita del desarrollo y la utilización de muchas habilidades como las metacognitivas por ejemplo.

En razón de lo planteado, la presente investigación busca dar respuesta a los siguientes problemas:

1.1.2 Formulación del Problema

1.1.2.1 Formulación del problema general

¿Cuál es la efectividad de la aplicación de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas para incrementar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 4to grado de primaria de la I.E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho?

1.1.2.2. Formulación de los problemas específicos

¿Existe diferencia en el nivel de la comprensión lectora antes y después de la aplicación de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas en estudiantes de 4to grado de primaria de la I.E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho?

1.2. Formulación de Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Determinar la efectividad de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas para incrementar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 4to grado de primaria de la I.E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho.

1.2.2. Objetivos específicos

Determinar la diferencia en el nivel de la comprensión lectora antes y después de la aplicación de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas en estudiantes de 4to grado de primaria de la I.E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho.

1.3. Importancia y justificación del estudio

La presente trabajo de investigación se ha realizado teniendo en cuenta el gran problema que evidenciamos en los niños de nuestro país en cuanto a comprensión lectora. Estos índices de dificultad nos lo muestran las diversas pruebas en las que hemos participado. Una de ellas es la prueba internacional PISA. Según Pinzás, una de las causantes de este problema en nuestro país es la utilización constante de estrategias de instrucción donde se prioriza el aprendizaje mecánico y memorístico y no proporcionan la comprensión (1997). En los centros educativos, se sigue con la tradicional metodología memorística, sin dar importancia al desarrollo de las destrezas que implican los procesos de la lectura. Nuestros niños están en desventaja frente a otros escolares de otros países, pues se les enseña a leer y una vez logrado ese objetivo, ya no se les brindan más estrategias, porque erróneamente consideramos que si saben deletrear letras, comprenden y los docentes se dedican a tratar información tras información dejando de lado el consolidado de estas estrategias que enriquecen los procesos mentales requeridos para la lectura como proceso de nivel superior.

Al no haber investigaciones y programas que se enfoquen en el entrenamiento de las destrezas lectoras, mediante estrategias cognitivas o metacognitivas, nuestros alumnos pasan de primaria a secundaria y a universidad o centros superiores sin ser autónomos en sus aprendizajes, es decir, no saben cómo leer para aprender (Pinzás, 1997).

Por lo expuesto, en esta investigación damos importancia a las habilidades metacognitivas en la lectura. Estas estrategias, que forman parte del programa, permitirán al alumno reflexionar y asegurarse de la buena ejecución de sus procesos mientras lee.

Asimismo, la comprobación de la efectividad del Programa abastecerá a los diversos actores educativos como docentes, directivos, especialistas, terapeutas, etc. de un programa

metacognitivo validado para incrementar el nivel de la comprensión lectora en niños de primaria.

1.4. Limitaciones de la investigación

Una de las limitaciones a las cuales estamos sujetos es la falta de antecedentes con respecto a programas cognitivos o metacognitivos aplicados a la comprensión lectora que se hayan realizado en nuestro contexto. Otra limitación es la poca información actualizada sobre programas metacognitivos. Consideramos como limitación, también, el no tener acceso a bibliotecas especializadas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de la investigación

Seguidamente, detallamos algunas investigaciones que tienen vinculación con nuestras variables. Cabe resaltar que, según la revisión de información científica, no existen estudios de nuestra población.

2.1.1. Antecedentes nacionales

En la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Delgado, Escurra, Atalaya, Álvarez, Pequeña y Santivañez (2005) realizaron la investigación titulada “Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4° a 6° grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana”. Se aplicó la prueba CLP de Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic en estudiantes de colegios del estado y particulares para confrontar el nivel de comprensión lectora de niños de 4° a 6 ° grado de primaria en ambos tipos de colegios. Los resultados concluyeron que hay un gran margen de ventaja en cuanto al nivel de comprensión lectora en los colegios particulares en comparación a los estatales.

En la Universidad de Piura, Alcalá (2012) realizó la investigación titulada “Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4° grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas”. Este estudio de tipo cuasiexperimental, con diseño pre y post test, para la recolección de datos, utilizó el CLP de Felipe Allende, Mabel Condemarín y Neva Milicic. También se aplicaron exámenes para realizar evaluaciones constantes y reajustar el desarrollo del programa de aplicación. Los resultados de la investigación concluyeron que, al valorar el nivel de comprensión lectora, ambos grupos se encontraban en el 3er nivel. Luego de la aplicación del programa, la investigadora logró el avance de habilidades metacognitivas para la comprensión lectora en el grupo experimental. Además, los estudiantes, fueron capaces de sacar inferencias e identificar ideas principales.

En la Universidad San Ignacio de Loyola, Torres (2012) realizó el estudio titulado “Eficacia del Programa de Comprensión Lectora para alumnos de segundo de secundaria en una Institución Educativa de Ventanilla”. Este trabajo es de tipo pre experimental con diseño pre test y post test de un grupo único. Para esta investigación, el autor trabajó con una muestra de 76 estudiantes que pertenecen a un estrato bajo del distrito de Ventanilla. Los instrumentos utilizados fueron la Prueba diagnóstica y Prueba final elaboradas por el Ministerio de Educación en el 2009 cuya finalidad era evaluar la comprensión lectora en los tres niveles. Después de la aplicación del programa, los resultados mostraron un aumento estadísticamente significativo en la comprensión lectora.

En la Universidad Nacional de Piura, Pintado (2006) citado por Alcalá (2012), realizó la tesis titulada “Estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para desarrollar hábitos de lectura en los alumnos de tercero y cuarto grado de los centros educativos Víctor Rosales Ortega y Rosa Carrera de Martos–Piura”. La autora concluye que el uso de estrategias metodológicas en el nivel primario proporciona a los alumnos habilidades lectoras significativas.

En la Universidad Nacional del Centro del Perú, Cerrón y Pineda (2013) realizaron el estudio “Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de Lengua, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación - UNCP de Huancayo”. Dicho estudio fue de tipo aplicado, de nivel descriptivo y con diseño descriptivo correlacional. Donde se aplicó el método científico, Como método general, y como método específico el descriptivo. Fueron 90 alumnos quienes conformaron la muestra. El resultado muestra que existe una relación directa y significativa entre la utilización de estrategias metacognitivas aplicadas a los textos y la comprensión lectora de dicha población.

En la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Wong (2011), trabajó la tesis titulada “Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios”. La investigación es de tipo ex post facto correlacional, el diseño es no experimental del tipo transversal o transeccional. 809 alumnos de ambos sexos, del primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana, conformaron la muestra de esta investigación. El tipo de muestreo fue el no probabilístico intencionado. Se utilizó la técnica psicométrica y de observación indirecta para la recopilación de datos. Las conclusiones a las cuales llegó el investigador, fueron que los estudiantes tienen un nivel global bajo en el desarrollo de habilidades metacognitivas.

2.1.2 Antecedentes internacionales

En la Universidad de Barcelona, Martínez (2004), realizó la investigación titulada “Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología”. La muestra estuvo constituida por 276 estudiantes universitarios que estudiaban en el primer año y recién licenciados de la carrera de Psicología de sexo femenino y masculino de la Universidad de Barcelona cuya edad promedio fluctúan entre los 22 años. El autor llega a la conclusión de que existe una gran influencia entre aprendizaje y los procesos metacognitivos.

En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), Quaas, Lillo, Rebolledo y Romo (2004) trabajaron, la investigación titulada “Cuestionario metacompreensión lectora (mcl): determinación de sus características psicométricas”. El objetivo de este trabajo fue establecer las reglas para el Cuestionario de Metacompreensión Lectora (MCL) de Peronard, Crespo, Velásquez y Viramonte del 2002. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de segundo y cuarto año básico. Lo que primero se hizo fue organizar la información acorde al marco teórico del cuestionario. Luego se pasó a estudiar las características psicométricas del instrumento en cuanto a su validez, confiabilidad y discriminación.

En la Universidad Nacional Abierta, Suarez (2007), realiza la investigación titulada “Estrategias metacompreensivas y comprensión de lectura en estudiantes de la Universidad Nacional Abierta, Centro Local Mérida”. La investigación que se realizó fue una experimental, del tipo explicativa; se manipuló la variable independiente con el objeto de comprobar su efectividad en la comprensión de la lectura. La conclusión a la que llega es que el aumento significativo de puntaje de la prueba de comprensión de

lectura obtenida por el grupo experimental en el post test se debió al entrenamiento en el empleo de estrategias metacognitivas de lectura, por lo que se comprobó la hipótesis de dicha investigación.

En la Universidad del Magdalena de Colombia, Cerchiaro, Paba y Sánchez (2011) trabajaron la tesis titulada “Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional”; estos investigadores trabajaron la relación entre metacognición y comprensión lectora. En la investigación se muestra el marco teórico y los antecedentes relacionados con el tema que se estudió. Un aporte significativo de este trabajo, es las bases teóricas y prácticas de comprensión lectora. Hay una propuesta de intervención basada en estrategias metacognitivas. Finalmente, concluyen que las investigaciones realizadas sobre metacognición y comprensión lectora en los últimos años han aportado evidencia suficiente que apoya la teoría que atribuye a la metacognición, en sus dos componentes (conocimiento y control), un rol importante en la comprensión lectora. Sin embargo, recomiendan la necesidad de continuar investigando en esta línea, particularmente en el contexto latinoamericano. Asimismo, señalan, de manera concreta, la importancia del papel que desempeñan otras variables como los factores afectivo-motivacionales en la metacomprensión lectora.

En la Universidad Complutense de Madrid, Jiménez (2004) trabajó el estudio titulado “Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)”. Lo que busca el investigador es trabajar un instrumento que sea apta para medir la metacomprensión lectora de manera fiable y válida en España. Se aplicó un muestreo aleatorio estratificado en algunos colegios considerando en número y el tipo.

El autor concluye señalando que la metacognición es la que permite al individuo el controlar su conocimiento, es decir tener la sensación de saber o no saber. Esta habilidad le permite unir la memoria semántica y procedimental que es la base para comprender.

2.2. Bases teóricas

A continuación, se presentan las bases teórico-científicas que le dan sustento a la presente investigación.

2.2.1. Comprensión lectora

Antes de ahondar en las dimensiones que implica la comprensión lectora, definimos claramente los conceptos a fin de orientar el entendimiento del trabajo a realizar. La palabra comprensión implica una actividad por el cual un individuo se comprende y conoce gracias a ella (Alliende, Condemarín y Milicic, 1993). De esta actividad se dividen varios tipos de comprensión, entre los cuales está el entendimiento de la comunicación lingüística escrita. Esta requiere de procesos fundamentales para escribir y retener lo leído comparando la información.

Solé (1994), considera que la lectura es una técnica en la que se ejerce una relación recíproca entre el lector y el texto, pues mediante este proceso el lector es el encargado de construir un significado de lo que lee. Esta construcción se da gracias a los saberes previos y a los objetivos que se ha propuesto. Esto no quiere decir que la interpretación que da el lector a un texto no es una réplica de lo que el autor quiso transmitir, sino una construcción que el lector da acorde a sus experiencias y habilidades.

Sin embargo, para Núñez, comprender un texto consiste en decodificar el mensaje del autor, relacionarlo con los saberes previos y expresando una opinión personal crítica sobre el mismo (2006).

Con ello, además de la atribución del significado, se pretende la apreciación del mismo por el lector emitiendo un juicio valorativo. Esto concuerda con el enfoque psicolingüístico, en el que sus representantes hacen énfasis en que la interpretación del texto está en la mente del lector, teniendo en cuenta el objetivo que el autor tuvo al construir el mensaje del texto (Dubois, 1991).

Desde la óptica cognitiva, se entiende a la comprensión lectora como una tarea mental cuyo objetivo es la búsqueda del conocimiento mediante la inteligencia (Delclaux y Seoane, 1982). Podemos inferir que los individuos deben ser competentes y desarrollar habilidades para llegar a interactuar con un texto en diversos contextos. Por medio de la lectura se pueden sacar ideas y emitir juicios críticos y constructivos.

La lectura, como construcción, se refiere a un proceso a través del cual el autor va construyendo mentalmente un prototipo del texto, dándole un significado propio. Para poder llegar a esto, es necesario entender los datos literales y desarrollar habilidades de razonamiento de un texto (Pinzás, 2012). Entonces el lector no es un agente pasivo, sino que reacciona imaginando e interpretando lo que lee. Esta interpretación se basa en un buen entendimiento literal (explícita), lo que luego permitirá el descubrimiento y la elaboración de la información inferencial (implícita) que involucra llegar a conclusiones, emitir juicios valorativos.

Podemos concluir, entonces, que la comprensión lectora es la correspondencia que se establece entre el lector y el texto, donde el lector será capaz de establecer su propósito de lectura, además de ir relacionando la nueva información con sus conocimientos previos, de tal manera que al finalizar el texto sea capaz de construir nuevos conceptos en base a la información leída. Es por esto que, la edificación de la representación mental textual es un procedimiento abierto y activo que necesita de la correlación mutua entre las características del texto, el contexto y lector.

2.2.1.1 Niveles de la comprensión lectora

La comprensión lectora demanda operaciones mentales que involucran ciertos procesos cognitivos. Vamos a revisar algunas propuestas de la clasificación de dichos procesos en niveles.

Partiendo de la clasificación de Barret, presentada por Clymer y teniendo en cuenta las contribuciones de P.H. Johnston y J.D. Cooper (citado en Escate, 2012), consideramos las consecutivas dimensiones cognitivas: la comprensión literal, inferencial o interpretativa y crítica o de juicio.

Detallaremos cada una a continuación.

La comprensión literal refiere que los hechos y datos se observan y evocan tal como se encuentran en el texto; por ello, se desarrolla en los primeros años de escolaridad. Tiene dos procesos: primero, la decodificación, con el cual se puede acceder al significado haciendo uso de su vocabulario; durante el segundo proceso se unen y relaciona apropiadamente el significado de varias pala en el segundo procedimiento se da la interrelación del significado de varias palabras que luego darán

paso a la frase como unidad lingüística independiente y al unirse estas, darán como resultado el párrafo como una idea completa (Vega, 2012).

Se debe tener en cuenta que el entendimiento literal es la etapa más importante para permitir una óptima comprensión de la lectura. De no haber comprensión del texto, será difícil alcanzar organizar, jerarquizar y obtener mayor información explícita; por lo tanto, tampoco se logrará la inferencia de datos o conocimientos tácitos en los textos y tampoco emitir juicios críticos-valorativos sobre lo leído. Por ello, según Catalá, et.al. en el 2001, menciona que el docente debe centrarse en aleccionar a los niños a diferenciar entre información importante y secundaria (citado en Vega, 2012).

En lo concerniente al nivel de comprensión inferencial o interpretativa, las ideas se deben comprender a mayor profundidad. Está constituida por tres procesos cognitivos: el primero es la integración, que consiste en el manejo de la inferencia para obtener significados, para esto se utilizan los saberes previos y normas gramaticales; el segundo, es la síntesis y es cuando el lector identifica las ideas principales y está preparado para producir en su memoria un esquema cognitivo de dichas representaciones y, por último, la elaboración, que consiste en añadir información al texto logrando de esta manera mayor comprensión. En palabras de García Madruga et al., esto se realiza durante la lectura o después de la recuperación de la información (citado en Vega, 2012); en otras palabras, la elaboración está vinculada, entonces, al desarrollo del pensamiento relacionados con la comprensión profunda.

La comprensión crítica o de opinión consiste en la formación de reflexiones valorativas individuales referente al texto leído. Aquí se diferencian los hechos de las opiniones y se relaciona el texto con las experiencias propias. Catalá, et.al., 2001

menciona que es considerada como la cúspide de todos los niveles (citado en Vega, 2012). Por ello, un buen lector ha de ser capaz de deducir, expresar opiniones y emitir juicios críticos valorativos.

Al respecto, MINEDU (2012), en la guía de la Evaluación Censal de Estudiantes, explica que el nivel crítico, es tener la capacidad de opinar sobre un texto utilizando razonamientos que indiquen su comprensión. Además, recalca que esta habilidad debe ser enseñada en el aula desde los primeros grados.

Otros autores, como Pinzas, 1995; Miranda, 1987; Vallés, 1990, citado en Vega 2012; entre otros, concuerdan en los tres niveles anteriormente mencionados; sin embargo, añaden la metacompreensión como un aspecto más trabajado y experto del quehacer comprensivo.

Según los autores mencionados, la metacompreensión es la habilidad de examinar el nivel de comprensión lectora. Cultivar esta destreza puede ser una buena estrategia para mejorar el aprendizaje de la lectura, pues el estudiante automatiza habilidades de control de la comprensión, conociendo sus deficiencias y corrigiéndolas, para ello utiliza estrategias supervisoras hasta lograr una comprensión lectora completa.

2.2.1.2 Niveles de desempeño lector, según PISA

En la prueba de PISA (2015) se evaluó el nivel de intervención del alumno de diferentes destrezas lectoras vinculada con los textos dados. Estas habilidades han sido agrupadas en tres capacidades de comprensión lectora que concretan la competencia: la primera es la búsqueda y obtención de información del texto, la siguiente es la integración e interpretación del texto y, por último, la reflexión y evaluación del texto

combinándolas en siete niveles de desempeño lector en orden decreciente de complejidad (Ministerio de Educación del Perú, 2015).

Antes de detallar los niveles de desempeño, es necesario conocer los tipos de textos que PISA ha establecido. Estos son seis y dependen del propósito comunicativo que se intenta lograr. El primer tipo son los textos narrativos; estos muestran lo que le sucede a los personajes ya sean reales o ficticios, en un determinado tiempo en un contexto donde se desarrollan hechos. Luego, los textos descriptivos que muestran las particularidades o propiedades de un tema; los datos de estos textos, puede partir de un punto de vista subjetivo u objetivo. En los textos expositivos se demuestran o desarrollan significados o construcciones cognitivas, las ideas son examinadas en sus componentes integrantes y como parte de un todo. Los textos argumentativos que tienen como objetivo persuadir sobre un determinado punto de vista (tesis) respecto a un tema que resulta polémico, así como los argumentos que lo sustentan. Estos textos tienen una intención persuasiva, pues buscan convencer al lector llamando a soportes racionales. Los textos instructivos tienen como objetivo guiar, aleccionar al lector. Pues estos textos proporcionan recomendaciones e instrucciones para que un objetivo salga bien. Y, por último, los textos transaccionales que son aquellos donde el lector persigue lograr objetivos específicos generalmente de carácter personal, mediante la interacción con el lector.

También debemos tener en cuenta que los textos y las interrogantes planteados en la evaluación PISA buscan ubicarse en cuatro tipos de situaciones: el personal, que se refiere a los textos que buscan colmar los objetivos individuales o de relación con otras personas; el contexto público, que tiene la finalidad de integrar los asuntos propios de la sociedad en gran medida; el contexto educacional referido a la lectura de textos

con el fin de aprender, por lo general, en situaciones de enseñanza en una escuela, la universidad, etc.; y el contexto ocupacional, que se refiere a la lectura de escritos con el objetivo de desarrollar conocimientos que le sirvan para la inserción laboral (Ministerio de Educación del Perú, 2015).

Se debe tener en cuenta que no necesariamente los estudiantes conocen estos tipos de textos o tienen cierta familiaridad con los mismos. PISA ha visto por conveniente insertarlos en su prueba debido a que muchos estudiantes, en un corto tiempo, se integrarán en el sector laboral, por eso, es fundamental que sepan y conozcan como desenvolverse en situaciones de lectura parecidos.

Teniendo presente los tipos de textos y el tipo de contexto de las lecturas, ahora podemos sumergirnos dentro de los niveles planteados por PISA.

Nivel 6. Es el máximo nivel alcanzado en la evaluación. Aquí los estudiantes son competentes para elaborar suposiciones, comparaciones y diferenciaciones con mucha precisión y pormenores. Entienden integralmente y con especificación lecturas, logrando integrar información con otros textos. Son capaces de interpretar datos a partir de información abstracta. Además, procesan suposiciones o evalúan críticamente textos complejos sobre temas que les resultan poco conocidos; para eso, trabajan en textos complejos, con temas poco conocidos pues pueden analizar con precisión y no dejan pasar datos o información que se considera dificultoso de notas.

Nivel 5. Aquí los alumnos tienen la habilidad de inferir qué información es la más importante. Obtienen conjeturas o examinan críticamente la lectura amparándose

en sus conocimientos previos. Además, Comprenden significados que les resultan novedosos en la lectura. Entienden a detalle temas poco usuales en su contexto.

Nivel 4. Los alumnos que llegan a este nivel son capaces de interpretar ciertos matices del lenguaje no en la totalidad del texto. Además, comprenden eficazmente textos amplios poco usuales para ellos. Infieren y suponen datos de la lectura utilizando sus conocimientos previos. Pueden evaluar críticamente diversas situaciones planteadas.

Nivel 3. Los alumnos que llegan este nivel son hábiles al ubicar datos aunque muchas veces se equivocan. Además, identifican ideas principales y para esto han llegado a completar partes del texto con información explícita e implícita. Discriminan entre dos ideas con datos parecidos. Suelen interrelacionar, diferenciar y explicar situaciones características de un texto. Logran relacionar sus conocimientos adquiridos en la educación informal, con la lectura. Entienden de manera adecuada el texto y lo relacionan con saberes previos de carácter cotidiano.

Nivel 2. Los alumnos que llegan a este nivel pueden ubicar uno o más datos. Identifican la idea principal de un texto, entienden las relaciones significativas o construyen significados en partes específicas del texto cuando la información no es notoria y hay que realizar inferencias de poca exigencia. Además, elaboran comparaciones o contrastes basados en una sola característica del texto. Establecen interrelaciones entre la lectura y su conducta y experiencias individuales.

Nivel 1a. Los alumnos en este nivel logran identificar poca información con datos explícitos. Suelen reconocer el tema que le son familiares en su vida cotidiana. En estos textos se les brinda poca o nula información de igual importancia las unas a las

otras, pues en este nivel, se busca que los estudiantes puedan reconocer sin dificultad los datos importantes del texto.

Nivel 1b. Los alumnos que llegan a este nivel, pueden reconocer un dato del tipo explícito y que es muy notorio en la lectura. Aquí se les plantea textos cortos y de fácil interpretación, pues puede reconocerlos porque tratan de temas cotidianos a su contexto. Se les brinda mucha ayuda, repitiendo la información, ilustrándola o con signos muy conocidos

Los niveles 1a y 1b son los no desarrollados, y no tienen oportunidades de avance satisfactorio en la adultez. Desde el nivel 2 hasta el nivel 4, se considera que ha demostrado que podrá alcanzar una edad adulta con éxito. En el caso de los estudiantes con nivel de desempeño de 5 y 6, serán considerados como trabajadores de clase mundial PISA (2015).

2.2.1.3 Estrategias de la comprensión lectora.

Para lograr el entendimiento de un texto es necesario poner en práctica algunas estrategias. Estas nos permitirán adquirir ciertas habilidades dirigidas hacia un objetivo lector. Desarrollaremos algunas de ellas: las estrategias cognitivas, las motivacionales-afectivas, las contextuales, las estrategias en función de las etapas de desarrollo, las estrategias de métodos instruccionales y, por último, las metacognitivas, que serán estudiadas con mayor detenimiento más adelante.

Las estrategias cognitivas tienen que ver con los procesos activos y productivos que el lector pone en marcha de manera sensata y voluntariamente para construir una representación mental de la lectura (Dole, et al. 2009, citado en Gutiérrez y Salmerón,

2012). Estas estrategias consisten en lo siguiente: a) procedimientos de comprensión para identificar y entender los términos; b) se aplican métodos para la interpretación de frases y párrafos; c) estrategias para asegurarse la comprensión; d) tácticas de comprensión para parafrasear y utilizar el conocimiento. Cabe recalcar que, para ser consideradas como estrategias, estas deben estar gestionadas y supervisadas voluntariamente por el lector, con el fin de alcanzar la meta.

Con respecto a las estrategias motivacionales-afectivas, al igual que cuando recibimos información del medio ambiente a través de nuestros sentidos, nuestro cerebro selecciona únicamente una parte de esa información que consideramos significativa, ignorando el resto. Del mismo modo actuamos frente a una lectura. Dejamos que la selección de la información dependa de nuestro interés. Se ha considerado, como punto de apoyo, los procesos neurolingüísticos como medio para conocer las habilidades y competencias individuales (Gamez, 2012). Para aplicar estrategia se debe tomar en cuenta lo siguiente: los niveles de motivación hacia la lectura, el sistema de representación y las estrategias afectivas, cognitivas, de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Pinzás (2012) menciona que se debe considerar como prioridad la relación de la actitud del profesor con el ritmo que imprime en su clase. Entonces, en realidad, depende de la actitud que el docente muestra en sus sesiones. Estas, por ende, deben tener sentido para los alumnos, es decir, se debe fundamentar por qué esa tarea es importante y cómo los ayudará a leer mejor.

En cuanto a las estrategias contextuales, debemos de tener en cuenta que a lo largo de nuestra vida académica y cotidiana no leemos los mismos tipos de textos ni tampoco tenemos las mismas intenciones de lectura. Frecuentemente estamos en contacto con formularios, correos electrónicos, folletos de instrucciones, recetas de

cocinas, etc. Entonces se hace necesario que el lector deba leer diversos diferentes tipos de materiales y hacerlo de diferentes formas (Pinzás, 2012).

Referente a las estrategias en función de las etapas de desarrollo, estos han tenido un rol fundamental a la hora de aleccionar estrategias de aprendizaje y a elegir qué estrategias son posibles de ser enseñadas en el aprendizaje. Los trabajos de Flavell y cooperantes de sus investigaciones, en el año 1966 dijeron que , durante la etapa infante, los estudiantes presentan dificultades para utilizar usar individualmente las estrategias metacognitivas, principalmente las relacionadas a la memoria. Entre los seis y siete años, los niños tienen dificultad para poder intervenir en la producción de una estrategia por si solos y esto se debe a que no han tenido experiencias del tipo metacognitivo (Kenny et al., 1967 citado en Gutiérrez y Salmerón, 2012).

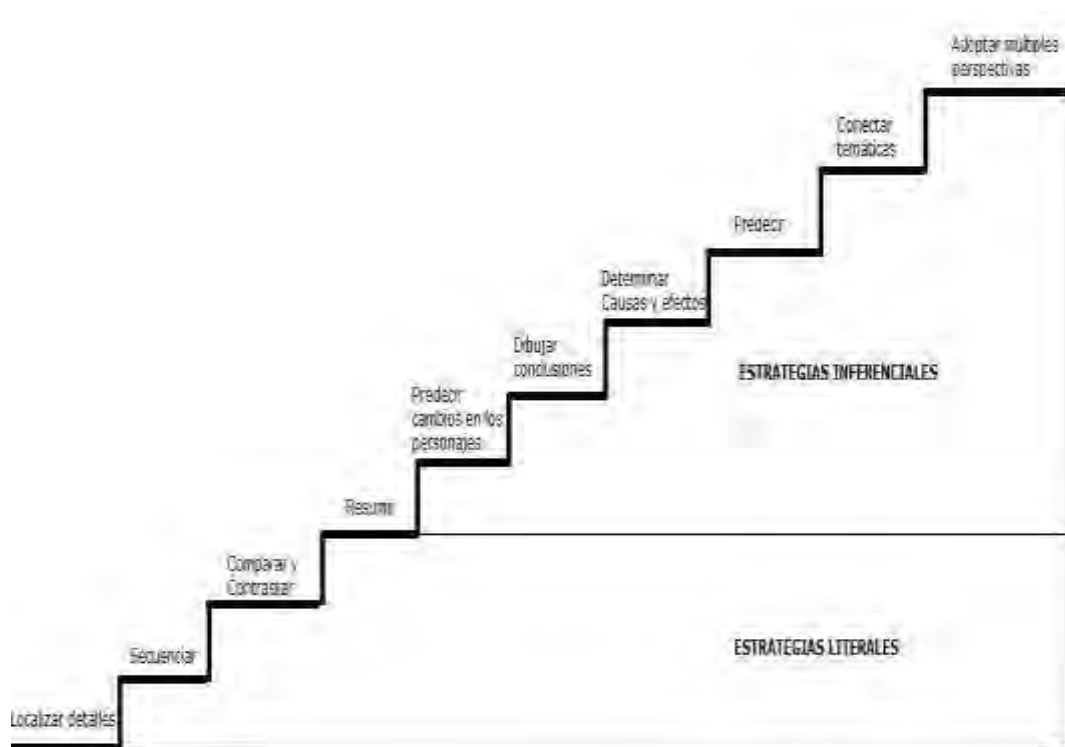


Gráfico 1. Estrategias de comprensión en Barton y Swayer, 2003. Traducido por Gutiérrez y Salmerón, 2012.

Como podemos observar en la gráfico 1, los autores clasifican un grupo de estrategias fundamentales en el entendimiento lector considerando como cimiento al nivel de abstracción; sin embargo, muestran que su rango no involucra que la enseñanza de estas destrezas se consideren en el orden manifiesto, enfatizando a las diferentes necesidades de los lectores y a la necesidad de utilizar varias estrategias a la vez.

Notamos, claramente, en que difieren las estrategias literales con las inferenciales. Las primeras, implican la localización de detalles, secuenciar, comparar y, por último, constatar. Las segundas, sintetizar, adivinar cambios en los personajes, extraer deducciones, identificar causas y efectos, predecir, conectar temas y adaptar múltiples perspectivas.

Con respecto a estas estrategias, se deben organizar en el tiempo de manera sistémica, respetando los requerimientos y las características personales de los escolares antes de enseñarlas.

Sobre las estrategias de los métodos instruccionales, es aquí donde el rol del docente es dinámico, pues tiene tres etapas: en la primera, los profesores enseñarán por medio del modelamiento, paso a paso sobre cómo utilizar las estrategias. Por ello, se deben encargar del planteamiento de la tarea teniendo en cuenta las características contextuales e individuales de sus estudiantes. En la segunda, el docente mediante una práctica guiada y con el andamiaje adecuado, facilita la responsabilidad compartida. Aquí promoverá el trabajo en equipo para que entre ellos aprendan los unos de los otros. Finalmente, promueve procesos de participación y facilitación para que el estudiante vaya aprendiendo y adjudicándose gradualmente mayor responsabilidad y un rol más activo y autónomo en su aprendizaje (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

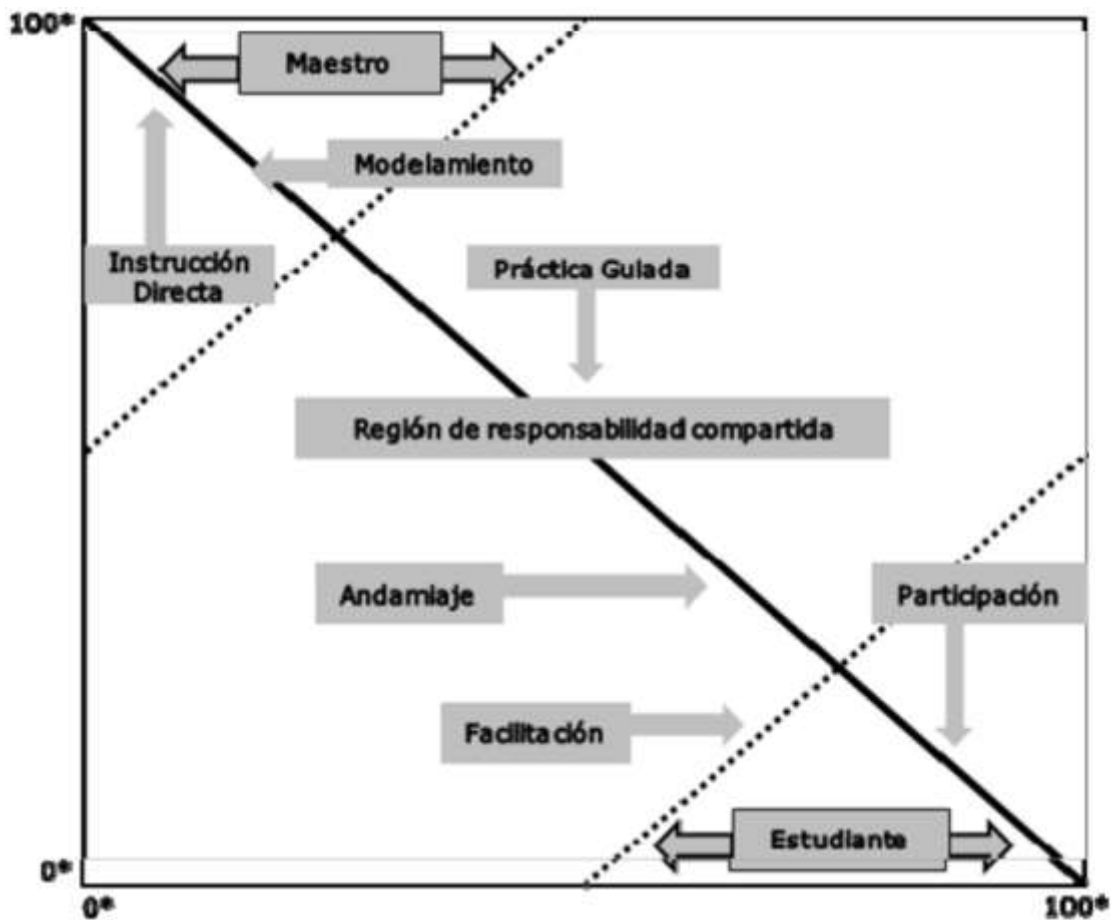


Gráfico 2. Modelo de Pearson y Gallagher (1983), citado en Pearson, 2009

Como notamos en la gráfico 2, en la primera fase, los docentes deben brindar estrategias guiadas y con instrucciones claras, pues los aprendices aún no saben cómo utilizarlas. Para esto puede utilizar la lectura en voz alta, monitorear el cómo, cuándo y para qué situaciones se están utilizando. En la segunda fase, después de haber practicado, el estudiante es capaz de utilizar estrategias con ejercicios guiados o la técnica del andamiaje; también es adecuado usar el aprendizaje cooperativo para promover el uso espontáneo y autónomo en los escolares. En la tercera fase, los estudiantes utilizan de manera desenvuelta las estrategias y comienzan a desarrollar habilidades metacognitivas; por lo tanto, el trabajo del profesor es brindar más situaciones de aprendizaje y motivar un mayor compromiso sobre la realización de la tarea en los estudiantes.

Por consiguiente, la enseñanza de esta estrategia debe brindar un entorno de aprendizaje que vaya delegando la responsabilidad y dotando de ayuda al escolar en la realización de sus tareas. Se hace necesario enfatizar que el rol del docente es primordial para dicho desarrollo.

Finalmente, las estrategias metacognitivas pueden clasificarse en función a la situación de utilización (Block y Presley, 2007; Schmitt y Bauman, 1990, citado en Gutiérrez y Salmerón, 2012). Esta clasificación es la siguiente: a) antes de empezar la lectura, se debe planificar el proceso lector y para esto es necesario que se sepa con qué tipo de lectura vamos a trabajar, para esto se debe identificar el tipo de texto. Luego debemos buscar la funcionalidad, es decir, cuál es la razón por la cual voy a leer (placer, evaluación, información, etc.); b) Durante la lectura, se debe construir una representación mental apoyados de nuestra experiencia y saberes previos. Aquí se reconocen las estructuras textuales y además de eso se monitorea el entendimiento. ; y c) después de la lectura, se verifica cuánto se entendió. De no haber alcanzado el objetivo, se deben corregir errores. Esta etapa sirve para formarse una representación general del texto. Se puede utilizar el parafraseo para ejercitar el proceso de transmisión del conocimiento aprendido. Como se mencionó, más adelante se profundizará sobre esta estrategia.

2.2.1.4 Tipología de lectores

Existen dos tipos de lector: el buen lector y el mal lector (Sánchez, 1988). Para Pinzás (2012), el primero, es aquel que tiene la habilidad de comprender diversas tipologías textuales y, además, de saber realizarlo de diversas formas. Con ello, la investigadora, nos da a entender que, para comprender una lectura, no basta con que el

lector se relacione con el texto ni aprenda a razonar sobre el mismo; es necesario que esta lectura sea un proceso estratégico.

Estos buenos lectores presentan una serie de características bien definidas, que son las siguientes: decodifican rápida y automáticamente, pues tienen saberes previos y un amplio vocabulario que dota de velocidad y precisión a su lectura. Además, utilizan sus conocimientos previos para ubicar la lectura y dotarla de sentido. Gracias es ello, logran almacenar más saberes previos, que en futuras lecturas serán utilizadas como herramientas para entender las nuevas. Logran relacionar fácilmente estructuras sintácticas dentro de cada oración.

Logran supervisar su entendimiento mientras leen (de forma automática); además de ello, subsanan los errores (eligiendo estrategias) que pueden haber aprendido mientras avanzan en la lectura, ya que se dan cuenta de ellos. Asimismo, son aptos para extraer la o las ideas principales del texto, identificando los hechos y los detalles más importantes, pues centran su atención en estos aspectos. Están aptos para sintetizar información de la lectura ya que reconocen las partes y características del texto. Son capaces de inferir datos, durante y al concluir la lectura y esto les permite extraer conclusiones, deducciones para crear juicios valorativos y defender su tesis con argumentos lógicos. Además, pueden formular y cuestionar lo leído, planteándose metas y evaluando su comprensión (Sánchez, 1988).

Al respecto, Pinzás (2012), siguiendo las ideas de Anderson y colaboradores, califica a un lector como bueno o experto al que cumple las siguientes características: piensa lo que lee; integra la información, pues utiliza su conocimiento previo para entender la lectura; maneja los métodos fundamentales de decodificación y

reconocimiento de palabras a un nivel automático, de esta forma queda libre su atención para el análisis de información; sabe controlar y guiar su comprensión en relación a su meta y práctica la lectura, desarrollándola y perfeccionándola.

Como lo advertimos, los autores coinciden en algunas características. Todos esos rasgos están incluidos en los conocimientos de la metacompreensión de la lectura; es decir, que el individuo, mientras lee, tengan control y sobre todo conciencia de su entendimiento de su propio proceso.

Por lo tanto, un buen lector es capaz de interpretar cada parte leída del texto ya que emplea diferentes habilidades antes, durante y después de la lectura; ello le permite entender lo que va leyendo y así se asegura que la comprensión fluya sin problemas.

Referente al mal lector, Sánchez (1988), define a los malos lectores como aquellos que han aprendido a deletrear; pero no aprender a comprender a través de la lectura. Estos individuos presentan las siguientes dificultades: el primero es que presentan inconvenientes para corresponder y jerarquizar los componentes integrantes de un texto, como temas, subtemas, ideas principales, secundarias, etc. No saben elaborar hipótesis ni inferir. Además de no tener conciencia de qué hacer para leer correctamente. No llegan a un nivel inferencial; por ello, presentan dificultades para elaborar suposiciones. Asimismo, no monitorizan su comprensión en los procesos autorregulatorios.

El obstáculo es que no tienen habilidades de automatizar muchas de las actividades relacionadas en la lectura y en la comprensión. Y la actividad de leer y la comprensión necesitan rapidez (Sánchez, 2003. Citado en Jiménez, 2004). Por ende, los

malos lectores no son capaces de interpretar los textos leídos ya que no cuentan con estrategias metacognitivas que los ayuden a comprender la actividad que están realizando.

2.2.2 La metacognición

2.2.2.1. Definiciones

La metacognición es la capacidad que tiene el ser humano de entender el proceso que guía las diferentes actividades realizadas, de tal manera que puedan ser autorreguladas. Al respecto, Flavell en el año de 1976 realiza la siguiente descripción de metacognición: “Metacognición significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y resultados cognitivos o a todo lo relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de información o datos relevantes para el aprendizaje.” (Citado en Nisbet, J. y Shuksmith, J. 1986, p. 54).

Del texto, podemos extraer dos conclusiones para definir metacognición: la primera, el tener comprensión de los métodos y las consecuencias cognitivas de uno mismo y la segunda, la evaluación, consecuente a ello la regulación y organización de este conocimiento. Como notamos, entonces, el autor define metacognición como la adquisición del saber de nuestros propios saberes y técnicas de memoria; precisa que es el saber de nosotros mismos concerniente a los propios procesos y resultados cognitivos o a todo lo implicado con ellos. Al respecto, Jiménez y Puente (2014) consideran que, actualmente, son procesos considerados necesarios para llegar a ser un estudiante efectivo. Por eso, se debe de considerar, antes de empezar con una actividad de aprendizaje, tres momentos fundamentales en toda instrucción, que llega a ser la

planificación; mientras se está ejecutando la tarea que es la denominada supervisión; y, por último, después de haber finalizado la tarea, que sería la evaluación.

Para Brown (1987), el ser consciente de nuestra propia actividad cognitiva se llama metacognición; es, por lo tanto, el mecanismo de autorregulación y de control que es utilizado por el sujeto durante el intento activo de solución de problemas.

En el año de 1985, Nickerson, Perkins y Smith, sobre metacognición, afirman que el conocimiento metacognitivo se define como el estar al tanto del conocimiento y el saber, e incluye el conocimiento de las habilidades y restricciones de los procesos del pensamiento humano, de lo que se puede esperar que sepan los seres humanos en general y de las características de personas específicas (en especial de uno mismo) en cuanto a individuos conocedores y pensantes. Podemos considerar las habilidades metacognitivas como aquellas habilidades cognitivas que son necesarias, o útiles, para la adquisición, el empleo y control del conocimiento, y de las demás habilidades cognitivas. Incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos. (Brown, 1978; Acardamalia y Bereiter, 1985).

El párrafo anterior, citado en Allueva (2000), nos permite destacar lo siguiente: Primero, que la metacognición es el entendimiento de nuestro propio conocimiento y el saber; segundo, los conocimientos sobre los procesos del pensamiento; por último, la necesidad de las habilidades metacognitivas en el aprendizaje.

Baker y Brown (1984), sobre metacognición, nos explican los siguientes puntos: Saber cuándo uno sabe, saber lo que uno sabe, saber lo que necesita saber y conocer la utilidad de las destrezas de intervención. En cuanto al primer punto, está relacionado

con la autoconciencia; es decir, ser conscientes de que se sabe. Esto es primordial durante el momento de estudiar para una evaluación, por ejemplo. Si el estudiante no tiene noción de qué es lo que sabe y lo que no, probablemente, tenga una falsa percepción de su preparación. El segundo punto, la persona debe ser conocedora de lo que sabe en diferentes temas. Referente al tercer punto, una vez que se conoce los dos puntos anteriores, debe planificar y organizar su esfuerzo, para así poder afrontar con éxito algunas tareas. Y, por último, el conocer las estrategias metacognitivas y su funcionalidad dentro de las tareas abordadas por el estudiante; debe ser el punto principal para lograr los puntos anteriores (Allueva, 2000).

Sobre metacognición, MINEDU (2006: 25) nos explica lo siguiente: “La metacognición es el conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando llevamos a cabo una tarea o una actividad. Esta tarea o actividad puede ser leer un cuento, hacer un mapa conceptual, escribir un relato, redactar una monografía o un ensayo, solucionar ejercicios matemáticos, hacer una presentación en público, instruir una clase, trazar un mapa, investigar una lección en un texto, etcétera”.

Por tanto, la metacognición permite encaminar nuestras actividades con el objetivo de ejecutarla de manera más eficiente, percibiendo lo que concebimos e inspeccionando nuestros métodos.

Jiménez y Puente (2014) señalan que la metacognición es el saber y la supervisión de nuestra propia actividad mental. Además, el autor nos presenta tres tipos de saberes: el declarativo refiere qué es lo que sé; el segundo es el procedimental, es el cómo lo sé; y, finalmente, el condicional que es el cuándo y por qué lo sé. De este último es que se considera como la base para la deliberación metacognitiva.

Entonces, para concluir, metacognición es el estar al tanto al planificar, monitorear y evaluar qué estrategias, por qué, cuándo, cómo, y para qué se deben utilizar en determinadas actividades, con el objetivo de aprender. Es lograr que el aprendizaje se vuelva estratégico. Esta es la definición de metacognición y es considerada como la base para automatizar el aprendizaje durante toda la vida (Jiménez y Puente, 2014).

2.2.2.2. Componentes metacognitivos

Según Flavell (1979), la metacognición comprende dos elementos primordiales: el conocimiento metacognitivo y las prácticas metacognitivas. Sobre el primero, se trata de la comprensión de los métodos cognitivos. Este saber es el resultado de la correlación de tres variables, que en palabras del autor, se corresponden con: el individuo, que son las opiniones que tiene sobre sus propios saberes, habilidades o falencias y como se ve comparado con el resto; con la tarea que es la percepción que la persona tiene sobre las características intrínsecas de la tarea, su dificultad y como se relacionan con la persona y por último, con la habilidad que son los conocimientos sobre las estrategias que se pueden aplicar a los diferentes procesos cognitivos (Díaz, 2002).

En cuanto a las experiencias metacognitivas, se refieren a las actividades de planificación, monitoreo, revisión y evaluación. Aquí se desarrollan destrezas para la exanimación, manipulación y regulación de los recursos y técnicas cognitivas. Esto para lograr exitosamente las actividades de enseñanza – aprendizaje. Son los elementos que nos permite entender al saber cómo hacer la tarea.

Brown, Armbruster y Baker (1984), al igual que Flavell, señalan que la metacognición tiene dos elementos. El primero coincide con el mencionado autor, y se refiere a la comprensión del conocimiento sobre nuestra propia metacognición; es decir, es el conocimiento de las características que posee el lector de sus propias habilidades y sus capacidades cognitivas y cómo puede optimizarlas, para ejemplificar, podemos saber y controlar el tiempo que nos tomará comprender un texto, podemos conocer cuando es un texto expositivo, descriptivo, informativo o argumentativo o si es que necesitamos fraccionar en párrafos para entenderlo bien. Y el segundo es la autorregulación de la cognición. Y esto está relacionado con el uso, utilización, guía y revisión de la cognición (Pinzás, 1997).

En conclusión, para los autores mencionados, la metacognición tiene dos elementos, el primero es el entendimiento sobre la propia metacognición, es decir, se refiere a conocer las limitaciones que tiene cada individuo en la lectura y saber cómo superarlas. El segundo componente, la autorregulación de la cognición es el monitoreo de los pasos que se realizan para llevar a cabo diferentes tareas. Ambos complementan el proceso correcto de la lectura.

2.2.2.3. Modelos de metacognición

Para el año 1969, el término metacognición se utilizó en los estudios sobre la memoria de Tulving y Madiga. Estos investigadores llegaron a la conclusión de que el individuo ha desarrollado la capacidad de evaluar sus propios procesos de la memoria. Así cada persona tiene como característica inherente, la evocación de su propia memoria (Heit, 2011).

Flavell, en el año 1971, realizó investigaciones sobre la metamemoria, con este término el investigador hacía referencia al saber que adquirimos sobre los contenidos y procesos de la memoria. El estudioso, según sus investigaciones, menciona que los problemas de memoria que muestran los niños más pequeños y los grupos de individuos con dificultades de enseñanza pueden ser causados en muchos casos por un defectuoso e inadecuado uso de las estrategias de memoria, y no a diferencias propias de los procesos esenciales de memoria (citado en Heit, 2011).

En las palabras del autor mencionado, al definir el término metamemoria, acuña el término metacognición como más general: es decir se describe al saber que uno posee sobre sus propios métodos y productos cognitivos o cualquier otra actividad relacionada con ellos. Entonces, la metacognición alude a la supervisión activa, regulación constante y el orden de estas técnicas correlacionado con las cosas o información cognitivos sobre los que se dan. (Flavell, 1971 citado en Mateos, 2001). Inicialmente este fue el concepto del término metacognición, que se caracteriza por tener dos dimensiones: por un lado, la supervisión activa, la regulación y organización de estos procesos.

Según el modelo planteado por el autor, existen relaciones entre el saber metacognitivo, las prácticas metacognitivas, los objetivos cognitivos y las estrategias; estas determinan la intervención que una persona puede ejercer sobre su propia actividad cognitiva (Mateos, 2001).

En el siguiente gráfico podemos apreciar el citado modelo.

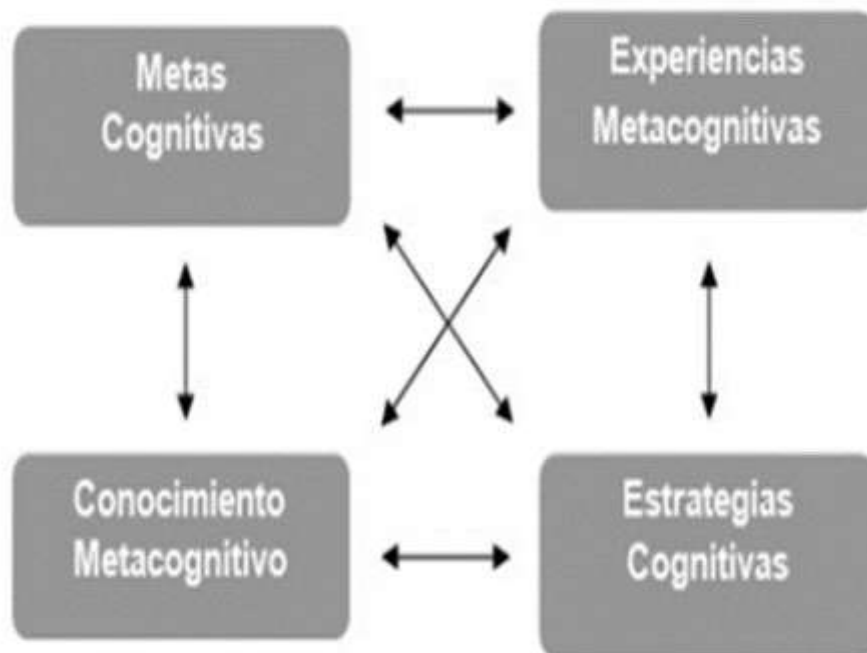


Gráfico 3. Elementos de la metacognición según Flavell. (Citado en Labatut, 2004)

El primero, el conocimiento metacognitivo implica los saberes y afirmaciones de la persona sobre los elementos que podrían estar causando un bajo desarrollo de sus actividades cognitivas. Este saber presenta tres partes: La primera, es el autoconocimiento u opiniones sobre uno mismo. El segundo es la tarea que será trabajada y, por último, las técnicas o métodos que se ponen en uso mientras se enfrentan las tareas (Pinzás, 1997).

En cuanto a la persona, hace referencia a las actividades que exigen algún tipo de actividad cognitiva, donde se interrelacionan los conocimientos y creencias de las personas implicadas, ya sea a nivel interno o externo y que son de trascendencia para ejecutarlas con bien. Con respecto a la tarea, el tener conocimiento sobre el tipo y el grado de dificultad, ya sea por profundidad o nivel de complejidad, permitirá establecer los procedimientos necesarios para su elaboración y resolución. Y, por último, sobre las estrategias, es el estar al tanto de las probabilidades de afrontarla inspección de la realización de la actividad para lograr los objetivos que esta implica (Heit, 2011).

Pinzás (1997), nos propone un ejemplo de conocimiento metacognitivo, pues es el saber que de manera interna cada uno sabe que evoca mejor lo que lee o escucha o viceversa o que es lo que uno debe de tener en cuenta para después poder recuperar la información.

El segundo, las experiencias metacognitivas, se refieren a aquellas que logran llegar a ser entendidas conscientemente, y van de la mano de una actividad mental como pueden ser: pensamientos, sensaciones, percepciones, etc. para así lograr el objetivo planteado. Como ejemplo de lo anteriormente mencionado, podría ser el hecho de que cada persona puede aprender que es más sencillo recordar instrucciones y textos cortos que los más amplios o que es más complicado el tener que leer un texto con un vocabulario desconocido o lleno de tecnicismos.

Y, por último, las estrategias son las actividades que el individuo ejecuta para llegar a su objetivo, como la comprensión, por ejemplo. El autor plantea dos características de estrategias: las cognitivas y las metacognitivas. En el caso de las primeras, se utilizan para que se llegue eficazmente al objetivo. Y en el segundo tipo, las metacognitas, permite la supervisión de la ejecución de las estrategias cognitivas (Heit, 2011).

Borkowski e investigadores han propuesto un prototipo de metacognición, basándose en elementos que se relacionan entre si y que son dependientes los unos de los otros. El primero es el conocimiento de estrategias específicas, aquí lo que se debe de tener en cuenta es la utilidad y en donde se aplicará. Estas se adquieren con instrucciones específicas y automatizándolas a través de la práctica y estas se extienden a otras estrategias similares. El segundo se refiere al conocimiento relacionado que se

da al diferenciar estrategias, detallando sus similitudes y diferencias entre una técnica y otra, lo que permitirá jerarquizar estas destrezas; el tercero, es el entendimiento de una estrategia universal, partiendo de la generalización de diversos campos y que se relacionan con las opiniones sobre su propio logro; y, por último, las fases del aprendizaje metacognitivo que permiten conseguir habilidades de índole superior, como por ejemplo el saber elegir y controlar la mejor estrategia para una de terminada actividad o el de descubrir otras estrategias mediante la experiencia y autorregular el trabajo cognitivo y así ampliando herramientas para aplicarlas en nuevas situaciones (Mayor, Suengas y González , 1995).



Gráfico 4. Jerarquía de los Procesos metacognitivos. (Adaptado de Tobias y Everson2009)

Sobre el modelo de jerarquización de los procesos metacognitivos, como se observa en la gráfico 4, el alumno en primer orden, realiza una planificación tomando en cuenta sus metas, el tiempo y los recursos de la actividad de aprendizaje, esto es

hacer metacognición de sus procesos de aprendizaje. En segundo lugar, evalúa el aprendizaje, identificando conceptos, definiciones y relaciones de palabras necesarias para aprender. En tercer lugar, considera qué estrategias de aprendizaje utilizará para hacer la tarea asignada. En cuarto lugar, monitorea el conocimiento para así darse cuenta si la estrategia utilizada le fue eficaz o no. Y, por último, tenemos el control que es aplicado en todos los niveles propuestos en esta pirámide. Para esto se consideran las conclusiones a las que se llegaron en el cuarto proceso: el monitoreo del conocimiento. De esta manera, si los juicios son considerados como provechosos, se continuará con la tarea; pero, si hubo falla en la consecución de la meta, el control permitirá regresar al inicio y pasar por todo el proceso descrito.

2.2.2.4. Estrategias didácticas para la aplicación de habilidades metacognitivas.

A continuación, se describirán estrategias brindadas por el Ministerio de Educación (MINEDU) en el 2006, para trabajar con los alumnos en el aula:

a) Pensar en voz alta

Esta estrategia permite preparar al lector para la lectura. Pues, de este modo el estudiante exterioriza sus pensamientos y permite tener una aproximación al texto, mediante las ideas que le transmiten el título, tema, subtemas, el autor, extensión del texto, el tipo de texto, etc. (MINEDU, 2006).

b) Lluvia de saberes previos

Esta estrategia consiste en listar todo lo que se le viene a la cabeza al estudiante sobre el tema de la lectura a leer. El docente puede iniciar con preguntas para propiciar la participación con frases como: “Un día observé como un...” “En una oportunidad me

enseñaron que...”, etc. de esta manera se logrará la participación y la verbalización de experiencias, ya sean empíricas o aprendidas anteriormente (MINEDU, 2006).

c) ¿Qué quieren saber?

Esta estrategia consiste en formular interrogantes como ¿Qué desearían conocer en la lectura? ¿Qué quisieran saber el tema? ¿Cuáles son las dudas que tiene del tema?, etc. para así lograr la anticipación de los temas y subtemas. Se recomienda al docente copiar las respuestas en la pizarra en una lista, para que posteriormente, continuar con las tareas que designe el docente.

Se debe considerar, que el docente debe formular preguntas que serán fácilmente respondidas por los estudiantes. Para ello debe haber realizado un diagnóstico para conocer si los estudiantes ya tienen información sobre el tema a tratar, de lo contrario no sabrá que formular. Por ello, si no hay saberes previos sobre el tema, no es recomendable iniciar con esta estrategia (MINEDU, 2006).

d) Guía de Anticipación / reacción

Esta estrategia se debe utilizar con estudiantes que ya tienen cierto nivel en la comprensión lectora. Permite evaluar el saber de los estudiantes referente al tema planteado en el texto a leer. Para ello se prepara una guía con afirmaciones y declaraciones del tema. Se debe dejar una columna para que ellos escriban sí o no o verdadero o falso. Para finalizar en una pequeña columna, después de leer, deberán verificar si es que sus hipótesis, suposiciones o sus saberes previos coinciden con la nueva leída.

Esta técnica les permite evaluar los saberes previos junto con los nuevos adquiridos después de la lectura. Además, Permite comparar lo que sabía o creía antes de leer el texto con lo que sabe o cree después de leerlo. Esto permite la consolidación del aprendizaje luego de la comprensión (MINEDU, 2006).

e) Los organizadores gráficos

Esta estrategia permite jerarquizar la información a la vez que se logra una visión general de conceptos y términos claves de la lectura. Se puede utilizar previamente a la lectura para motivar, buscar la atención y conocer un nuevo vocabulario. Se recomienda aplicarlo antes y después de la lectura con estudiantes con dificultades de aprendizaje, específicamente en la comprensión lectora (MINEDU, 2006).

f) La estrategia representada en L-Q-HA (traducido del nombre en inglés K-W-L, creación de Donna Ogle 1986).

Esta estrategia, permite activar los conocimientos previos, anticipar el tema y subtemas, a la vez que se motiva y capta la atención. Se debe utilizar materiales como cartulinas, plumones o la pizarra. En una columna se colocará L que significa “lo que sé”, Q, “lo que quisiera saber” y HA “lo que he aprendido”. De esta manera se logrará organizar y consolidar lo aprendido luego de la comprensión lectora (MINEDU, 2006).

2.2.2.5. Enseñanza de la metacognición

Según el Ministerio de Educación (2006), existen dos tipos de enseñanza de la metacognición: la enseñanza directiva y la no directiva. A continuación, explicaremos a qué se refiere cada una de ellas.

La enseñanza directiva se refiere a la enseñanza de una estrategia a partir de la demostración. Para ello, antes se debe explicar el logro que se pretende alcanzar. Además, se avisa que los estudiantes deben verbalizar los procesos cognitivos. Debe haber una descripción clara de lo que se trabajará, el procedimiento y cómo es que se terminará la actividad. Un aspecto fundamental, es explicar la funcionalidad o beneficios del texto para ellos. De haber palabras no conocidas, es recomendable darles un listado de vocabulario. Una vez llegado al procedimiento se debe explicar paso a paso, con lentitud y calma. Luego vendría el actuar de ejemplo; es decir, modelar como se usa la estrategia, este paso servirá para mostrar cómo se usa la estrategia. Cuando el estudiante se encuentre en la puesta en práctica, le corresponde leer usando la estrategia, para esto el docente cumple la función de guía. El siguiente paso es el que se denomina re – enseñar, aquí el estudiante vuelve hacer la demostración varias veces. Y, por último, la autoevaluación, que es la evaluación de la actividad y el uso de la estrategia enseñada.

Si el estudiante ya tiene cierta experiencia en la comprensión lectora, se le puede enseñar el proceso de Diseño Instruccional en 8 pasos. Primero se debe considerar la visión, que consiste en informar a los estudiantes como se iniciará, cuál será el proceso del desarrollo y del cierre de la actividad. Así como también los logros que se pretenden alcanzar. El segundo paso, es dar los beneficios que nos proporcionará la lectura. El tres, es la activación de los saberes previos, tratando de que todos aporten con lo que saben. El paso cuatro es la anticipación y trata de inferir posibles hipótesis, esto permitirá motivar y generar interés. El quinto, es el actuar como modelo; es decir modelar el proceso. Aquí el docente demuestra el uso de la estrategia. El sexto, es practicar, el alumno práctica lo aprendido. El séptimo, es el alejarse, es decir el motivar

a la práctica independiente. Y, por último, está la autoevaluación, que es evaluar su uso de la estrategia enseñada.

En la enseñanza no directiva, el estudiante es el que interactúa directamente con los materiales que tiene a disposición. Pues se podría decir que es el centro de su propia manera de aprender. El docente brinda los pasos y las instrucciones y si es necesario puede copiarlos a un extremo de la pizarra o en un papelógrafo. Una vez comprendidas las instrucciones, el estudiante trabajará de manera individual. Como podemos notar, ahora el docente cumple el papel de facilitador tanto de los procesos cognitivos como de los metacognitivos. Una recomendación es el brindar lecturas interesantes, tanto para su edad como para sus intereses y así motivar aún más la actividad independiente.

Podríamos establecer las diferencias entre estos dos tipos de enseñanzas. En el caso del directivo, el docente cumple una función más activa y es guía de todo el proceso. Es cambio, en el no directivo, su rol es más pasivo, solo facilita los procesos cognitivos y metacognitivos. Ambos estilos de enseñanza son necesarios para que el estudiante pueda leer teniendo el control metacognitivo de su comprensión. Por ello se debe iniciar enseñando el estilo directivo, para que el estudiante tenga en cuenta cómo funciona el proceso y sepa luego aplicarlo de manera independiente.

2.2.2.6. Evaluación de la metacognición

Existen diferentes pruebas para medir la metacognición. Una de ellas, es la de Jacobs y Paris, trabajaron la escala llamada Index Reading Awareness cuyas siglas son IRA. Esta escala permite extraer información objetiva sobre las destrezas aplicadas en la actividad de la lectura. En 1991, McLain, Gridley y McIntosh, proponen un cuestionario denominado Metacognitive Reading Awareness (MRA) con esto podemos

evaluar los pasos que utilizan los que recién se inician en la lectura para recordar y resolver las posibles dificultades en su comprensión lectora.

Luego, en 1994, Schraw y Dennison, trabajaron un cuestionario denominado Inventario de Conciencia Metacognitiva, que permite la evaluación de la apreciación de las habilidades metacognitivas de los estudiantes. Y, ESCOLA es una escala elaborada por los españoles Puente, Jiménez y Alvarado, en el 2009. Esta escala mide la conciencia lectora de los estudiantes hablantes del español y que comprendan entre 8 y 12 años. Evalúa la metacognición en las variables y el proceso de la lectura.

2.2.3. Relación de la metacognición y comprensión lectora

Dentro de los modelos metacognitivos, debemos remontarnos a los años 1967, cuando Smith descubrió que algunos estudiantes que tenían buen nivel de comprensión, realizaban una especie de interacción planeada con el texto. Es decir, se planteaban metas antes de iniciar su lectura, por el contrario, los lectores que tenían bajo nivel en la comprensión lectora, solo releían. (Pinzás, 1997).

Para alcanzar todos los niveles de comprensión lectora, es preciso manejar estrategias, una de ellas son las metacognitivas. Por metacognición entendemos que son las destrezas que tenemos de autorregular nuestro entendimiento, pues implica planear las estrategias que se van a poner en marcha en cada contexto, aplicar y controlar la dinámica, evaluar el cómo vamos, de haber errores volver a plantear una nueva estrategia (Pizano, 2006). Entonces, la metacognición es el nivel de conciencia que tiene un individuo en relación con su propio raciocinio y aprendizaje. Tiene tres funciones fundamentales: La planificación, la supervisión y la evaluación del éxito o fracaso.

En la comprensión lectora, la metacognición, está constituida por tres elementos: el primero es el autoconocimiento; el segundo es el conocimiento de la tarea y, por último, el automonitoreo. Con esto, podemos afirmar que el estudiante debe manejar estos tres elementos para que pueda comprender y cuando se dé cuenta que está comprendiendo y aplica algunas estrategias para hacerlo si es que no lo está logrando, es que se dice que está dominando la metacognición. (Morales, 2011).

El investigador, García (2006), manifiesta que hay dos principios sustanciales para el progreso de la comprensión lectora: en primer lugar, aprender y automatizar las destrezas de reconocimiento y descodificación de las palabras; y en segundo lugar alcanzar habilidades de indagación y construcción de significados, utilizándolas estratégicamente y con un adecuado control metacognitivo. Estos principios, son requisitos obligatorios y siguen una secuencia progresiva determinada, ya que el reconocimiento y descodificación son sumamente importantes para lograr la construcción de significados. Por eso es sustancial la práctica constante en la lectura, para así automatizar ambos principios y ampliar el vocabulario y sepa el estudiante regular su comprensión.

Sobre los procesos superiores y la metacognición, Pinzás (1997), nos propone algunas interrogantes. Los modelos de lectura han tardado mucho tiempo en incorporar la forma en cómo la metacognición fortalece la comprensión de la lectura, ¿Qué sucedió con los modelos o teorías de la inteligencia o de los procesos superiores ya que, indudablemente, la metacognición tiene un lugar preferente en estos? Pese a que los modelos de los procesos superiores han incorporado la metacognición de diversas formas, existe una concordancia en relación al rol y funcionamiento que se le asigna. La

intención es ofrecer un modelo específico que describa los procesos superiores más relevantes desde el campo educativo y explique la ubicación de la metacognición dentro del mismo. Presentar este modelo podrá ser de utilidad para iniciar al lector en la comprensión de los procesos superiores y su relación con la lectura y la metacognición.

Bárbara Presseisen propone que la escuela debe estimular destrezas de pensamiento en tres niveles: los procesos básicos, procesos complejos y procesos metacognitivos. Sobre los procesos metacognitivos, que están relacionados con los otros procesos mencionados, se pueden dividir en dos etapas: monitoreo de la realización de la tarea y la solución y comprensión de la estrategia propicia. En primer término, podríamos definir como ejecución de la tarea a la forma en que un alumno desarrolla un trabajo o actividad. Monitorearla implica chequearla y guiarla, es decir, orientar la manera como uno está trabajando y conseguir resultados óptimos. Además, detectar, corregir, evaluar permanentemente y adaptar el ritmo de trabajo son pasos esenciales en esta fase. En cuanto a la comprensión de la estrategia adecuada para la solución de un problema, podemos relacionarlo con una tarea específica cuando la ejecución falla (centrar la atención, relacionar lo nuevo con lo conocido, etc.) (Citado en Pinzás, 1997).

2.2.3.1 Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora

Gardner (1987, citado en Jiménez, 2004) conceptualiza las estrategias lectoras como las tareas que se realizan voluntariamente, por los que están iniciando en la lectura, buscando facilitar la comprensión lectora o salir de las dificultades a las que se pueden enfrentar. El investigador recomienda la enseñanza de las estrategias lectoras para así automatizarlas y reducir las dificultades que podrían presentarse en la época escolar.

Pinzás (1997), nos brinda una diferenciación entre estrategia y técnica de estudio. En el caso del primero, es un conjunto de sistemas que están organizados y tienen dentro a las técnicas, procedimientos y métodos. Cuando un estudiante aplique las técnicas con un fin determinado (el de comprender, por ejemplo) se convertirán en estrategias.

Las estrategias metacognitivas, pueden clasificarse acorde al momento lector: antes, durante y después. Antes de iniciar la lectura, se deben realizar cuatro pasos importantes: Reconocer el tipo de texto, establecer el objetivo de la lectura, activar los conocimientos previos y, por último, formular preguntas para referir algunas hipótesis del texto según los autores Block y Pressley, 2007; Schmitt y Bauman, 1990, citado por (Gutiérrez y Salmerón, 2012)

Durante la lectura, se debe de tener en cuenta: Primero, responder las preguntas que se planteó en la secuencia anterior; identificar las palabras que nos son desconocidas; explicar con nuestras propias palabras y resumir subtemas; y, por último, evaluar si las hipótesis se han llegado a cumplir.

Y, finalmente, después de la lectura, se pueden diferenciar tres propósitos: la primera, el sentirse seguro de que se llegó a la comprensión; la segunda, reconocer el tema global del texto, es decir un objetivo expresivo; y por último identificar la finalidad comunicativa del autor.

A continuación, vamos a explicar cada momento de las estrategias metacognitivas.

a) Estrategias metacognitivas antes de la lectura.

Antes de iniciar una lectura es necesario realizar una serie de actividades encauzadas a activar en sus estudiantes los contenidos, experiencias e información previos a la temática tratada en el texto. Un punto fundamental es brindar la explicación del porqué leer el texto. En otros términos, es dar los objetivos para su lectura Pinzás (1997). Veamos con mayor amplitud cada actividad a realizar.

Determinar la tipología textual

Teniendo en cuenta la tipología textual, los textos se pueden clasificar en: expositivos, narrativos y descriptivos (Brewer, 1980 citado por Gutiérrez y Salmerón, 2012). El identificar las disímiles estructuras textuales, permitirá al lector, descifrar y organizar la información del texto durante la lectura. PISA, para la evaluación del 2015, propone 6 tipos de textos: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, instructivos y, por último, los textos transaccionales (MINEDU, 2015). Entonces, con este paso se inicia el proceso de la comprensión lectora, ya que el saber la estructura del texto, determinará el camino de dicho proceso.

Determinar la finalidad de la lectura

La tipología textual sugiere una finalidad lectora, además de ello, es necesario que el estudiante determine el objetivo de la lectura, pues nuestras lecturas son diversas como pueden ser cuentos novelas, historias, artículos de revistas o periódicos, correos electrónicos, formularios, folletos, etc. (Pinzás, 2012). Entonces cada lector tiene una razón que fundamenta su lectura, es por ello que se instruye a adaptar su propia lectura a su propósito o meta. Las probables preguntas a formular y responder podrían ser: ¿Para qué leo? ¿Quién es el autor y para qué? ¿Cuál es la finalidad tiene el discurso o texto?, etc.

Activar conocimientos previos

Lo fundamental de activar los saberes previos tiene sus orígenes en la teoría de los esquemas, propuestos por Leahey y Harris en el año 1998. Define un esquema es como la estructura general del saber del lector y sirve para elegir y organizar la nueva información integrada y significativa. Este esquema mental permitirá la recuperación de la información antigua y la relación que habrá con la nueva. (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

Las inferencias e hipótesis, antes de la lectura son fundamentales para la comprensión lectora. Es por ello que múltiples estudios han analizado esta importancia. Para este proceso, los alumnos deben responde las siguientes preguntas u otras relacionadas: ¿Cómo se relaciona este texto con otros que ya he leído? y ¿tratan la misma temática?, ¿presentan similitudes?, ¿revelan debilidades? ¿Qué sé de dicho tema?, etc.

Formular predicciones sobre el contenido y generar preguntas

Es trascendental educar a los estudiantes para que sepan estimular sus conocimientos anteriores y así puedan relacionarlos con el texto escrito. Pues, al activarse estos conocimientos se logran unos u otros pronósticos de lo que probablemente trata el texto (Leahey y Harris, 1998, citado en Gutiérrez y Salmerón, 2012). Entonces, reconsiderar sobre lo que ya saben del texto y predecir la información del texto, como, por ejemplo, ¿de qué tratará un texto?, o ¿qué me sugiere un determinado índice, título o imagen?, o ¿qué le sucederá a un personaje?, es otra estrategia estrechamente vinculada a la anterior, que facilita la comprensión lectora.

b) Estrategias metacognitivas durante de la lectura.

En esta etapa es en donde se utilizan destrezas para realizar con seguridad pasos de reconocimiento de términos, interpretación de frases y párrafos, comprensión del texto y, además, evaluar dicha comprensión. La razón por la cual se realiza este procedimiento es para que el lector pueda resolver problemas específicos, integrales y de composición en la comprensión lectora (Sánchez, 1998 citado en Gutiérrez y Salmerón, 2012). Por lo tanto, en este paso, el lector debe edificar una representación mental acorde con el texto, recordarla y de evaluar ese procedimiento. Las actividades a realizar serían las siguientes: a) responder las preguntas que se delinearon al principio del texto, y dar paso nuevas interrogantes que son respondidas por la lectura; b) reconocer palabras que necesitan ser despejadas; c) parafrasear y sintetizar entidades textuales d) y, por último, proponer nuevas inferencias y predicciones, así como evaluar las predicciones previas a la lectura.

Contestar preguntas y generar nuevas interrogantes

Al igual que la formulación de las preguntas, antes de la lectura, el generar nuevas, también tienen la misma función: activar conocimientos y realizar predicciones. Aquí, el lector responde las preguntas formuladas con anterioridad, además de realizar nuevas preguntas y predicciones. Se debe autocuestionar la metacognición, y no solo los conocimientos previos del estudiante, para así lograr la autonomía en el procesamiento de la comprensión (Jolibert, 1992 Citado en Braslavsky, 2008).

En los primeros años de escolaridad, el docente es el que está a cargo de ejecutar las actividades de este proceso: escoge la lectura, formula preguntas, suministra respuestas, compara la relación entre pregunta y respuesta y la justifica poco a poco. Hay que tener en cuenta que el control es transferido al estudiante a medida que van

pasando los años de escolaridad. Estudiosos recomiendan el uso de textos que permitan establecer diversas relaciones entre la interrogación y la respuesta: la respuesta explícita está en el texto, donde la información está detallada de manera clara y sencilla y el implícito es donde el lector debe relacionar datos encontrados en el texto e interpretar información que es producto de sus inferencias.

Identificar palabras

Aquí tiene lugar las estrategias que permiten al lector acceder al concepto de los términos claves para la comprensión lectora. Las investigaciones sobre comprensión lectora indican que, la cantidad y familiaridad del lector respecto al léxico comprendido en el texto, son criterios decisivos en la comprensión (Beck y McKeown, 2007; Cain, Oakhill, y Lemmon, 2004; Seigneuric y Ehrilch, 2005 citado en Gutiérrez y Salmerón, 2012).

Teniendo en cuenta que los lectores novatos, no tienen buen manejo de vocabulario, es necesario que los docentes, en los primeros años de escolaridad, enseñen estrategias como: destrezas de utilización del diccionario; enseñar a utilizarlas pistas textuales; técnicas relacionadas con el estudio morfológico (identificación de lexemas y morfemas); entre otras que tengan como objetivo el facilitar al individuo a acercarse al concepto de los términos.

Concluyendo, somos conscientes de el desarrollo del léxico es crucial en la comprensión lectora; sin embargo, es importante que los lectores novatos, utilicen estrategias que les facilite utilizar el contexto o bien el origen etimológico de las palabras para que lleguen a un “significado contextual”.

Regresiones, parafrasear y resumir entidades textuales

Debido a las fallas en la comprensión lectora, ya sea por falta de atención o al desconocimiento del significado de algunas palabras, es que los lectores releen algunas partes del texto. Para que estas regresiones sean posibles, el lector debe de haberse autoevaluado respecto a su comprensión.

El parafraseo es una técnica que consiste en explicar con nuestras propias palabras, una idea o frase. Su objetivo es comprender un tema escrito, pero presentándolo de otra forma, generalmente más sencilla; es decir de manera propia y este permite expresar enteramente lo que se ha comprendido del escrito original. En palabras de Sánchez (1999) su objetivo es el de simplificar, facilitar la memorización y técnicas de la relación con premisas previas o posteriores. Es por esto que esta es una estrategia útil para comprender aquella información que le resulta difícil para el lector.

En la comprensión lectora se recomienda seguir los siguientes pasos: Primero, leer repetidas veces el escrito genuino, luego resaltar las ideas principales y datos considerados importantes y por último recontar con nuestras propias palabras lo que se ha aprendido ya sea verbalmente o escrito, teniendo en cuenta no cambiar las ideas del autor (Rojas y Mejía, 2013).

El resumen es la elaboración del texto, considerando las ideas principales, y esta información puede ser una nueva construcción. Aquí se debe utilizar el parafraseo, además de la reorganización y jerarquización de las ideas (Padilla, Douglas y López, 2010 Citado por Wehbe, 2015). Por lo tanto, gracias a la utilización del resumen, se podrán desarrollar habilidades para comprender mucha información mediante la selección, generalización e combinación de las ideas en oraciones, párrafos y textos.

Representación visual

Esta capacidad está relacionada con las habilidades de planificación de mucha información. Las representaciones visuales, permiten: en primer lugar, estimular y entrenar a los alumnos a utilizar representaciones mentales visuales. En segundo lugar, motivar a la representación de palabras y ello permite simplificar información en la memoria operativa. En tercer lugar, facilitar establecer relaciones entre ideas y conceptos. En cuarto lugar, proporcionar y optimizar así la calidad de la memoria explícita. Finalmente, hacer factible el uso de esa información. (Kim, Vaughn, Wanzek, y Wei, 2004 citado en Gutiérrez y Salmerón, 2012).

Realizar Inferencias

Al leer relacionamos nuestros saberes previos con la nueva información que vamos adquiriendo mientras leemos. Es por eso que vamos extrayendo inferencias y armamos un modelo mental del texto partiendo de lo que nos ofrece el contexto. Al finalizar, se procesa más información literal de la que creemos, pues las conclusiones y la información implícita la relacionamos con estos y nos permite utilizarlas en otros textos (Escudero, 2010).

Estos procesos nos permiten desarrollar dos habilidades relevantes en la comprensión lectora: la primera, relacionar los saberes previos con la nueva presentada en la lectura. Y el segundo, encontrarle sentido a la información implícita y así tener una imagen global del texto, comprendiendo temas, subtemas y detalles relevantes (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

Identificar información relevante

En un texto, no todas las ideas tienen la misma jerarquía, hay unas más importantes que otras. Para identificar estas, hay que analizar los párrafos y en ellos identificar las ideas principales. Estas son oraciones y contienen la información más relevante, posee autonomía y articula a las otras ideas. En el caso de las ideas secundarias, amplían a las ideas principales, explicando, describiendo, aclarando, etc. Y, las terciarias (si es que las hay) son las preposiciones que acotan información o ejemplificación a las ideas secundarias.

c) Estrategias metacognitivas después de la lectura.

Cuando los estudiantes terminan de leer un texto, se inician ciertos procesos. Llega el momento en que se recupera de su memoria lo entendido. Se elabora y trabaja dicha comprensión. De esta manera, podemos medir el nivel de comprensión, o quizás partes o datos que no quedaron claras y un proceso fundamental que es la elaboración de una representación global y, por último, hacer nuestra propia interpretación de lo que el autor quiso dar a entender.

En este proceso hay tres objetivos: la primera es tener conocimiento del nivel de comprensión alcanzado, así se explorará todo el proceso lector. La segunda, es la construcción de una representación global del texto. Y, la última, es la finalidad comunicativa, donde se pone de manifiesto opiniones, puntos de vistas, etc.

Revisión del proceso lector. Consciencia del nivel de comprensión logrado

En esta etapa el lector, emite sus juicios valorativos, opiniones y la satisfacción que le produjo la lectura. Además de verificar el nivel de comprensión y que tanto le resultó interesante del texto. Por otro lado, realiza un proceso de contraste, donde verifica si las inferencias, hipótesis y predicciones se

llegaron a cumplir antes y después del proceso lector (Schmitt y Baumann, 1990 citado por Gutiérrez y Salmerón, 2012).

Construcción general de representación mental: finalidad expresiva

En este proceso, el lector recurre a estrategias donde representa la idea global del texto, mediante esquemas, resúmenes, organizadores gráficos, etc. Estas actividades facilitan la comprensión y activa la memoria. Estas estrategias son eficaces para corroborar si es que se comprendió el texto con facilidad o dificultad (Escoriza, 2003 citado por Gutiérrez y Salmerón, 2012).

Finalidad comunicativa

Se refiere a cuando se da un espacio para que los escolares discutan con sus compañeros sobre los textos leídos, de esta manera ponen de manifiesto sus puntos de vistas, su sentir y con esto comprobar hasta qué punto han captado la intención del autor y en consecuencia hasta qué punto han comprendido.

2.2.3.2. Estrategias metacognitivas por grado educativo en Primaria.

Israel (2007citado por Gutiérrez y Salmerón, 2012) elaboraron un resumen de las estrategias metacognitivas por grado educativo en primaria, donde se describen las estrategias según el tipo de proceso y nivel de estudios.

Observemos la tabla.

Tabla 1. Resumen de las estrategias metacognitivas por grado educativo en Primaria		
Nivel Primaria	Tipo	Estrategias
Primeros grados	Planificación	Activar el conocimiento previo. Elaborar una visión general del texto.
	Monitoreo	Acceder al significado de palabras confusas. Hacer preguntas.
	Evaluación	Pensar como el autor. Evaluar el texto.
Últimos grados	Planificación	Relación texto-texto. Relación texto-lector.
	Monitoreo	Detectar fallas de comprensión y aplicar estrategias de corrección. Resumir. Detectar información relevante.
	Evaluación	Anticipar el uso del conocimiento. Evaluar el texto.

Tabla 1. Resumen de las estrategias Metacognitivas por grado educativo en Primaria.

(Traducido por Gutiérrez y Salmerón, 2012).

Como notamos en la tabla, se propone que en los primeros grados de primaria se deben enseñar los tres tipos de estrategias metacognitivas: planificación, monitoreo y evaluación.

En los primeros años, se debe enseñar los procesos de planificación, monitoreo y evaluación. En el primer proceso, se deben de enseñar estrategias como la activación de saberes previos y generar una visión global texto, donde se identifique el tema y subtemas. Como se explicó en páginas anteriores, es necesario enseñar al niño a aplicar estrategias donde pueda rescatar sus saberes previos. Podría ser con preguntas como: ¿Qué sé del texto? ¿De qué tratará la lectura? ¿Qué sugiere el título?, etc. Además, en estos grados, el niño debe aprender a monitorear su comprensión y si se encuentra con una palabra desconocida, pueda inferir significados y por último a evaluar su comprensión, donde identifique la intención del autor y pueda evaluar el texto en sí.

En los últimos grados de primaria, el estudiante debe aprender los mismos procesos aprendidos en los años anteriores (la planificación, el monitoreo y evaluación). A diferencia de los primeros grados, aquí cambian las estrategias. Por ejemplo, para el primer proceso se debe enseñar estrategias como establecer la relación entre texto - texto y texto - autor. En el segundo proceso, debe aprender a detectar fallas de comprensión, es decir, si es que no están comprendiendo deben realizar regresiones o verificar el porqué de la no comprensión. Y en el último proceso, que es la evaluación, el estudiante debe identificar qué información es importante, dónde utilizará lo aprendido y evaluar el texto en su totalidad.

2.3. Definición de términos básicos.

Comprensión lectora. Es un proceso donde interactúa el lector y el texto. Procedimiento en el cual intervienen de manera decisiva, por una parte, el lector activo con sus objetivos, expectativas, estrategias y, sobre todo, con sus conocimientos previos acorde a su edad, nivel socioeconómico, grado de educación y otra parte, la estructura y el contenido del texto.

Estrategia. Son actividades que están orientadas a buscar un objetivo. Permite controlar procedimientos y contienen planes, tácticas, reglas y estrategias. Estos procedimientos permiten llegar a una conclusión para luego poder tomar decisiones y conseguir resultados exitosos.

Comprender. Son procesos cognitivos que permiten cambios estructurales a medida que se va aprendiendo. En el caso de la comprensión lectora, es la elaboración de conceptos a partir de la interacción de un lector con un autor por medio de la palabra escrita. El lector

debe encontrarle sentido y utilidad al texto para que pueda comprender para ello puede aplicar diversas estrategias.

Metacognición. Es el grado de conciencia que tiene cada persona sobre su propio parecer para aprender, recordar, formalizar su atención y procesar la información, así como de sus intentos.

Enseñanza. Son las estrategias que utiliza un docente, en una sesión de clase, para crear conocimiento en sus estudiantes para así lograr desarrollar habilidades o cambiar conductas de las ya existe.

Estrategias metacognitivas. Consisten en examinar nuestros propios procesos mentales utilizados en el proceso de aprendizaje, comprensión lectora u otra actividad que requiera la utilización de las habilidades cognitivas. Estas estrategias, permiten llevar el control para conseguir los objetivos propuestos al inicio de una tarea.

Inferencia. Sacar una consecuencia o deducir algo a partir de los elementos que se conocen, o de la información disponible

2.4 Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

El programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas resulta efectivo para incrementar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 4to grado de primaria de la I. E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho.

2.4.2 Hipótesis específicas

Existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación del Programa de Entrenamiento en Estrategias Metacognitivas en los estudiantes de 4to grado de primaria de la I. E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

El presente trabajo emplea el enfoque cuantitativo dado que nuestros resultados serán explicados teniendo una base estadística.

Se trata de una investigación causal, ya que no nos hemos limitado a la simple descripción, pues se busca explicar tentativamente la ocurrencia de un fenómeno o proceso que, en nuestro caso, está relacionado con las destrezas metacognitivas y la comprensión de lectura. En la presente investigación, la variable independiente está representada por el Programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas, mientras que la variable dependiente, en la que se observa el efecto de la variable independiente, representada por el nivel de comprensión lectora.

También es explicativa debido a que vamos a responder las causas de algunos factores de las estrategias metacognitivas que influyen en la comprensión lectora. Nos vamos a

centrar en la aplicación de un programa para fortalecer dichas estrategias que tienen relación directa con el incremento del nivel de comprensión lectora.

Es de tipo experimental, basado desde la perspectiva de Montgomery (1993, citado por Ávila, 2006) quien la define como la manipulación voluntaria de una o más variables independientes con el fin de observar modificaciones en la variable dependiente en un determinado contexto que el investigador determine.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), la palabra experimento tiene dos significados: una general y una particular. En cuanto al significado general, refieren a seleccionar o trabajar una actividad y después examinar los efectos. En la acepción particular, señalan que en este tipo de estudio se analizan las consecuencias luego de la manipulación voluntaria de una o más variables. Se establecen las causas y antecedentes para luego verificar los efectos y consecuentes, todo esto ocurre en una situación de control del estudianto.

Para esta investigación se seleccionó el diseño pre-experimental de pre-test y post-test con un solo grupo. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2010), este diseño se puede diagramar así:

$G O_1 X O_2$

Dónde: G = Grupo de estudiantes

X = Variable independiente

O1 = Pre – test

O2 = Post – test

En este diseño, se aplica un pre test (O) a un grupo de sujetos, que en nuestro caso son estudiantes de 4to grado de primaria, luego del tratamiento (X) y posteriormente el posttest (O). El producto es la estimación del cambio sucedido desde el pre test hasta el posttest.

Inicialmente se pretendió trabajar con el diseño cuasi experimental con un grupo control y un experimental; sin embargo, debido a que la totalidad de población constituye la totalidad de nuestra muestra se optó por aplicar un pre test y un post al mismo grupo.

3.2. Población y muestra

La población la constituyen los niños y niñas que cursan el 4to grado de primaria de la I.E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho, cuya administración corresponde a la UGEL 05.

Con respecto a la muestra, se vio conveniente no utilizar ninguna técnica de muestro, puesto que la totalidad de población constituye la muestra. En palabras de Fontaines (2012: 139) “Si el investigador está en una investigación donde puede atender el total de elementos que componen su población, no tiene porqué emplear los procesos de muestreo”.

El tamaño de muestra estará conformado por 22 estudiantes de 4to grado de primaria, cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años, y cuyas familias pertenecen al nivel socioeconómico medio bajo. También se consideraron ciertos criterios de inclusión y de exclusión. En primer lugar, solo pudieron participar aquellos alumnos que tuvieran como lengua materna el español y que hayan cumplido la edad permitida por la Educación Básica Regular para el 4to grado de primaria.

En la siguiente tabla, se especifica las características de la muestra por sexo.

SEXO	TOTAL
VARONES	11
MUJERES	11
TOTAL	22

Tabla 2 Composición de la muestra

En la tabla se evidencia que el 50% de la muestra está constituida por varones y el otro 50%, por mujeres.

3.3. Definición y operacionalización de variables

Nivel de comprensión Lectora:

Para nuestra investigación es la variable dependiente, en las palabras de Arriagada citando a Cassany, 2014, para comprender una lectura es necesario el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, pues de esta manera esta actividad será eficaz. La comprensión es más que el deletreo gráfico, pues abarca procesos más complejos; por ejemplo, algunas habilidades como el examinar y el análisis de los textos, que significa extraer el tema y subtema y adecuarlo en el contexto sociocultural en que fue escrito para entenderlo.

Para medir la comprensión, algunos teóricos han considerado tres niveles de comprensión:

- La comprensión literal, que es la información explícita del texto.
- La comprensión implícita, que es la capacidad de comprender las inferencias
- La comprensión crítica o la capacidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor.

Alliende F., Condemarín M. y Milicic. N. (1993) mencionan las tres operaciones específicas de la lectura que están consideradas dentro de su prueba:

- ✓ Convertir los signos escritos a sus correspondientes signos orales.
- ✓ Dotar de significado a la palabra con el sentido correcto dentro un contexto determinado.
- ✓ Identificar, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar sentidos globales.

Es así que, para un mejor entendimiento, hemos considerado el diseño de la siguiente matriz:

Dimensión	Definición de dimensión	Indicadores
<p>NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA</p>	<p>Es el grado de comprensión que obtiene el individuo en el proceso lector. Involucra procesos de pensamiento, los cuales se van desarrollando gradualmente en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos Solé (1994).</p>	<p>Recuerda la información literal en el texto y es capaz de reestructurarla mediante <u>parafraeos</u> y resúmenes.</p>
		<p>Propone suposiciones e hipótesis relacionando los datos literales del texto con sus experiencias empíricas e intuición.</p>
		<p>Emite juicios valorativos mediante la lectura crítica.</p>
		<p>Representa respuestas emocionales o estéticas a lo leído.</p>
		<p>Realiza creaciones propias o grupales partiendo de la temática del texto.</p>

Como notamos en la matriz, para nuestros estudiantes hemos considerado el IV nivel de la prueba CLP, donde se busca medir 5 habilidades específicas.

Programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas:

Para nuestra investigación, esta variable constituye la independiente. Definiremos habilidades metacognitivas, partiendo de lo mencionado por García (2006), donde nos exige dos habilidades necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora: la primera es el tener que automatizar las habilidades de reconocimiento y decodificación de los términos, y lo segundo es el desarrollar la interpretación de significados contextuales para luego aplicarlos estratégicamente aplicando un control metacognitivo. Entonces, en la comprensión lectora, la metacognición está establecida en el autoconocimiento, el conocimiento de la tarea y el automonitoreo. Podemos decir que la metacognición se da cuando el estudiante entiende que leer es comprender, se esfuerza por entender lo que lee y pone en práctica estrategias para superar alguna dificultad que se le presente.

Según autores descritos en el marco teórico, las habilidades metacognitivas pueden categorizarse en función del proceso lector:

1. Antes de iniciar la lectura. Pinzás (1997), sugiere realizarse cuatro actividades muy importantes: a) identificar y determinar el tipo de texto que tenemos al frente, b) determinar la finalidad de la lectura, c) activar conocimientos previos y d) generar preguntas que podrían ser respondidas con la lectura del texto.

2. Durante la lectura. Se debe realizar las siguientes actividades: a) responder preguntas que se plantearon al inicio del texto, y formular otras, que son respondidas por el texto; b) identificar significado de palabras desconocidas; c) parafrasear y resumir entidades

textuales; d) realizar nuevas hipótesis y predicciones, así como evaluar las predicciones previas a la lectura (Braslavsky, 2008).

Después de la lectura se pueden distinguir tres metas: la primera, tiene que ver con el auto conocimiento del nivel de comprensión logrado, aquí se verifica el procedimiento lector; la segunda, nos formamos un panorama global de la lectura, es decir se determina cuál es el tema de la lectura leída y por último, está relacionada con una finalidad comunicativa (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Prueba CLP:

Para conocer los niveles de comprensión lectora, se optó por emplear una prueba normalizada que permite recoger a ciertos niveles requeridos en las evaluaciones nacionales e internacionales, en nuestro contexto evaluaciones como ECE y PISA, respectivamente. Además, la prueba considera que para evaluar la comprensión lectora es necesario tener en cuenta características comunes de los sujetos como la edad cronológica parecida, mismo nivel escolar, idéntica etapa de aprendizaje de la lectura, entre otras. También la prueba tiene la complejidad de los textos acorde a factores sintácticos, semánticos y pragmáticos. Estos agrupados en diversos tipos textuales, según su contenido e intenciones del autor, tales como narrativos, descriptivos, instructivos, etc. (Programa PISA, 2007). La prueba seleccionada se denomina Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva CLP – Formas Paralelas y fue elaborada por Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic en un trabajo aplicado en el país de Chile. Esta prueba es de una complejidad progresiva y atiende las áreas lectoras en niveles de comprensión. Los cambios progresivos son del tipo léxico y se va acrecentando en la dificultad de entendimiento. El objetivo de esta prueba es

la de conocer el dominio de la lectura de un niño en su etapa inicial hasta la automatización de los procesos de esta actividad.

Para conocer los niveles, hay que tener en cuenta los siguientes procedimientos fundamentales:

- Interpretar la escritura y expresarla verbalmente.
- Prever el sentido exacto los términos y recordar lo que significa para aplicarlo en otros contextos.
- Explorar, memorizar y dominar relaciones semánticas y determinar de qué trata el texto.
- La prueba está constituida por VIII niveles, cada una con una forma A y B.

Para nuestra investigación, se aplicó el nivel IV en la forma A para el pre test y en la forma B para el post test. Se consideraron, en la elección de este nivel, factores como el origen urbano, el tipo de institución educativa, que en nuestro caso es particular, y la cantidad de horas consideradas para plan lector, que son 2 a la semana.

En la siguiente tabla, se muestran las formas, los subtest, el número de ítems y la totalidad de formas del nivel

Nivel	Forma	Subtest	N° ítems	Total por formas
IV	A	1. El pinito descontento	4	18
		2. Un viajero espacial	7	
		3. La ballena y el vigía (1ª parte)	3	
		4. La ballena y el vigía (2ª parte)	4	
	B	1. El pinito descontento	4	18
		2. Días de aprendizaje	7	
		3. La ballena y el vigía (1ª parte)	3	
		4. La ballena y el vigía (2ª parte)	4	

Tabla 3 IV Nivel de la prueba CLP

Como lo notamos, el nivel IV está constituido por dos formas, A y B. Ambas están conformados por 4 subtest cada una. Donde el número de ítems es correspondiente a la misma cantidad en cada forma siendo los números 18. La referida prueba la podemos encontrar en los Anexos N° 2 y 3.

Ficha técnica

Nombre de la prueba	Prueba de comprensión lectora de “Complejidad Lingüística Progresiva” - CLP
Autor	Allende, F.; Condemarin, M. y Milicic, N.
Edición	Cuarta
Edad de aplicación	Primer a Octavo año de E.G.B
Forma de aplicación	Individual y grupal
Duración de la prueba	Tiempo ilimitado
Baremos	Percentiles
Aspectos que evalúa	Capacidad de lectura dentro del nivel en que se encuentra

La confiabilidad y la validez de este instrumento se establecieron en Chile para cada nivel y sus respectivas formas A y B. El estudio de confiabilidad se realizó utilizando la técnica test – pretest. La correlación entre las dos se obtuvo de manera separada para cada forma a través de la fórmula de Pearson: Confiabilidad para la forma A: 0.971 y Confiabilidad para la forma B: 0.900.

Para la validez, se tomó como criterio la nota de los estudiantes en el curso de castellano. La fórmula de Pearson dio como resultado: Coeficiente de validez para la forma A: 0.330 y Coeficiente de validez para la forma B: 0.326.

Debido a que en nuestro medio solo se realizaron las adaptaciones para el Nivel VI forma A y los VIII en la forma B en el año 2007, hemos considerado aplicar la prueba

validada en Chile, pues por el año de escolaridad de nuestra población se aplicó el nivel IV en las formas A y B.

Programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas:

El instrumento de entrenamiento en estrategias metacognitivas se denomina Programa de desarrollo de habilidades metacognitivas para la mejora de la comprensión lectora. Es un instrumento validado por Gabriela Verónica Alcalá Adrianzén en una investigación realizada el 2012 en Piura, cuyo propósito es la de desarrollar habilidades metacognitivas de autorregulación (planificación, supervisión y evaluación) de la comprensión lectora.

A continuación, se detallarán los criterios y las sesiones contempladas en el programa mencionado:

Nombre	Programa de desarrollo de habilidades <u>metacognitivas</u> para la mejora de la comprensión lectora.
Objetivos	<p>General: Mejorar el nivel de comprensión lectora de los niños de 4to grado A del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas a través del desarrollo de sus habilidades <u>metacognitivas</u>.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades <u>metacognitivas</u> de autorregulación (planificación, supervisión y evaluación) de la comprensión lectora. - Desarrollar estrategias para mejorar las habilidades de comprensión lectora que poseen dichos alumnos. - Desarrollar en ellos las principales características de un buen lector. - Alcanzar como mínimo y/o superar la media estándar internacional en la prueba final de evaluación de la comprensión lectora. - Alcanzar como máximo y/o superar la media del grupo control de la investigación en la prueba final de evaluación de la comprensión lectora.

Población	Alumnos de 4to grado A del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas.
Recursos	Materiales: lecturas, programaciones, útiles de escritorio, CD, audios, cámara fotográfica, láminas. Humanos: alumnos, docente de aula.
Formato de las sesiones	Se incluyen datos generales, nombre de la sesión, capacidades lectoras indicadores, estrategias metodológicas, tiempo, recursos y materiales.
Tiempo	9 sesiones con 4 horas pedagógicas por semana.
Orden	Se desarrolló el siguiente orden de actividades: 1. Se aplicó un cuestionario inicial. 2. Desarrollo de estrategia de prelectura para lograr habilidades metacognitivas . 3. Aplicación del primer cuestionario para evaluar el proceso de mejora del nivel de comprensión lectora. 4. Desarrollo de habilidades metacognitivas por medio de estrategias durante la lectura. 3. Aplicación del segundo cuestionario objetivo. 4. Desarrollo de habilidades cognitivas pos lectura para identificar tema e ideas principales. 5. Desarrollo de habilidades metacognitivas en la prelectura (realizar predicciones). 6. Repaso
Lecturas	Se utilizó lecturas acordes a las características de los estudiantes. Se buscaron temas y aspectos que contribuyeron a la comprensión.

Desarrollo de las sesiones

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1			
1. DATOS GENERALES			
RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ		
DOCENTE DE AULA	RODRIGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 20 DE SETIEMBRE DEL 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07: 45 AM	HORA DE TÉRMINO	10:45 AM
2. NOMBRE DE LA SESIÓN			
"CONOCEMOS Y REFLEXIONAMOS SOBRE LOS ADJETIVOS"			
3. ÁREAS			
	PRINCIPAL	COMUNICACIÓN	
	INTEGRADA	ARTE	
4. CARTEL DE CPACIDADES E INDICADORES			
ÁREA	CAPACIDAD	INDICADOR	
COMUNICACIÓN	Identifica los adjetivos posesivos, numerales e indefinidos en los textos que lee. Reflexiona sobre las estrategias de comprensión lectora que utiliza.	Señala los adjetivos posesivos, numerales e indefinidos que encierra en un texto subrayándolos. Completa textos con el tipo de adjetivo adecuado. Señala la estrategia que utiliza para comprender los textos que lee.	
ARTE	Expresa lo comprendido de un texto a través de distintas técnicas graficoplásticas	Grafica lo que más le interesó del texto leído a través de origami, dibujo y pintura con tiza, etc.	
5. PROCESO METODOLÓGICO			
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS			RECURSOS Y MATERIALES
<p>Actividades permanentes: Saludo, oración y canción: Yo edificué una casa.</p> <p style="text-align: center;">YO EDIFIQUÉ UNA CASA (2 VECES) SOBRE LA ROCA EDIFIQUÉ. Y ERA CRISTO LA ROCA (2VECES) SOBRE LA QUE YO EDIFIQUÉ. Y ESA CASA NO SE CAE PORQUE ESTÁ SOBRE LA ROCA (2 VECES). PASÉATE NAZARENO, NAZARENO PASÉATE (4 VECES)</p> <p>- Responden ¿Cómo era la casa que edificué? ¿qué palabras me darían esa información? ¿qué otra información tengo sobre la casa? ¿cuál es? ¿en qué cantidad construí? - Identifican algunos adjetivos de la canción ¿de qué tipo son? ¿qué hacen? - Señalan otras palabras que acompañan al sustantivo casa: Una ¿qué tipo de palabra será? - Comentan e hipotetizan. - Observan un cuadro de doble entrada con algunos ejemplos de adjetivos y el nombre de aquellos que ya conocen: demostrativos. - Se van colocando aquellos adjetivos encontrados (numerales) y junto con los alumnos de va identificando su función. Luego se da el nombre. Se procede a dar ejemplos de los adjetivos indefinidos y posesivos. Se analiza y se completa el cuadro. Copian en su cuaderno. - Leen en forma silenciosa el texto "El niño y el sabio". - Identifican personajes, secuencia de hechos, ideas principales, mensaje. - Responden en su cuaderno a las preguntas literales e inferenciales: ¿qué ganaría el que pudiera responder a las preguntas del otro? ¿quién de los dos era más sabio? ¿se puede ser sabio siendo niño? ¿qué aprendió el sabio? - Ubican los adjetivos posesivos, numerales e indefinidos que hay en el texto. - Resuelven una ficha de evaluación sobre los adjetivos y un cuestionario sobre las estrategias que utilizan en la comprensión lectora. - Expresan lo que más les interesó del texto leído con tiza y cartulina, origami u otra técnica grafico plástica de su preferencia. (Anexo N° 10) - Reflexionan sobre los procesos desarrollados durante la sesión</p>			<p>Canción.</p> <p>Texto (Anexo N°9)</p> <p>Ficha.</p> <p>Cuestionario. (Anexo N° 5)</p> <p>Tizas.</p> <p>Cartulina negra.</p>

MIS LOGROS				
COMPREDÍ EL TEXTO	ENCONTRÉ ADEJTIVOS POSESIVOS	ENCONTRÉ ADEJTIVOS NUMERALES.	ENCONTRÉ ADEJTIVOS INDEFINIDOS	ELABORÉ MOTIVOS ARTÍSTICOS ALUSIVOS AL TEXTO LEÍDO USANDO TÉCNICAS GRAFICOPLÁSTICAS.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 2			
1. DATOS GENERALES			
RESPONSABLE:	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ.		
DOCENTE DE AULA	RODRIGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 11 DE OCTUBRE DEL 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07:45 AM	HORA DE TÉRMINO	10:45 AM
2. NOMBRE DE LA SESIÓN	"ELABORAMOS CUENTOS TARJETA"		
3. ÁREAS	PRINCIPAL	COMUNICACIÓN	
	INTEGRADA	ARTE	
4. CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES			
ÁREA	CAPACIDAD	INDICADOR	
COMUNICACIÓN	Comprende el texto que lee a partir de los objetivos de su lectura. Identifica los elementos de los textos narrativos que lee elaborando resúmenes coherentes.	Define los objetivos de su lectura antes de realizarla. Señala si ha logrado con éxito el objetivo que se planteó antes de leer. Señala el título, párrafos, personajes, lugares y hechos más importantes de los textos que lee utilizándolos para elaborar sus resúmenes.	
ARTE	Elabora cuentos tarjeta a partir de los resúmenes de los textos leídos.	Diagrama sus cuentos tarjetas en papel art color y los construye con limpieza, orden y creatividad.	
5. PROCESO METODOLÓGICO			
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS			RECURSOS Y MATERIALES
Actividades permanentes; Saludo, oración y canción: Nueva Generación. YO VENGO DEL SUR Y DEL NORTE DEL ESTE Y OESTE DE TODO LUGAR CAMINOS Y VIDAS RECORRO LLEVANDO SOCORRO QUERIENDO AYUDAR. MENSAJE DE PAZ ES MI CANTO Y CRUZO MONTAÑAS Y VOY HASTA EL FIN EL MUNDO NO ME SATISFACE LO QUE BUSCO ES LA PÁZ LO QUE QUIERO ES VIVIR. AL PECHO LLEVO UNA CRUZ Y EN MI CORAZON LO QUE DICE JESÚS (2) YO SE QUE NO TENGO LA EDAD			Canción.

<p style="text-align: center;"> NI LA MADUREZ DE QUIEN YA VIVIO MÁS SÉ QUE ES DE MI PROPIEDAD GRITAR LA VERDAD Y CANTAR CON MI VOZ EL MUNDO VA HERIDO Y CANSADO DE UN NEGRO PASADO DE GUERRAS SIN FIN HOY TEME LA BOMBA QUE HIZO Y LA FE QUE DESHIZO Y ESPERA POR MÍ. </p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificamos los elementos más importantes de la canción: personajes, lugares y hechos. - Los ubicamos en el texto y los escribimos correctamente en la pizarra. Extraemos el mensaje que nos ha dejado la canción y analizamos si contiene los elementos que habíamos identificado antes. ¿Por qué sí o no? Relacionamos las respuestas con el tipo de texto leído: canción. Reforzamos la importancia de hacer cosas buenas a cualquier edad. - Observan un cuento tarjeta sobre un texto leído anteriormente: El niño y el sabio. - Identifican personajes, lugares y hechos que recuerdan y comparan escuchando la lectura oral de un voluntario si es que se encuentran en ese texto. ¿Por qué?, ¿qué tipo de texto es?, ¿está completo?, ¿es una copia?, ¿será un resumen? - Escuchan una explicación breve de cómo lo hizo la docente (hace énfasis en el resumen del cuento). - Se propone elaborar un cuento tarjeta en clase a partir de un texto leído. - Presentamos el título del texto a leer: Zenón, el pescador. ¿a quién se referirá? ¿De qué tratará? ¿Será un niño o un adulto? ¿habrá hecho algo bueno o malo? - Luego se les presenta el texto, pero antes de leerlo se les recuerda cuál será el propósito de su lectura: resumir el texto para elaborar un cuento tarjeta. Los niños explican lo que entienden de este propósito y cómo piensan lograrlo. - Se anotan sus ideas y se ordena las actividades a realizar: lectura silenciosa, focalización de datos importantes a través del subrayado, extracción de los mismos, reorganización de los datos en un borrador, etc. - Al revisar el primer borrador se señala la importancia de hacer una relectura para comprobar si se ha encontrado lo más importante del texto. - Se apoyan en las páginas 148 y 149 de su libro de comunicación para tener claro lo que se incluyen en un resumen. - Plantean el objetivo de la lectura, leen en forma individual silenciosa, y en forma grupal desarrollan los ejercicios para elaborar un resumen colectivo. Practicamos con el texto de la página 21 de su libro. - Vuelven a su borrador y corrigen lo necesario. - Trabajan con su material siguiendo instrucciones de un papelógrafo. - Presentan el cuento tarjeta elaborado para ir escribiendo el resumen en cada hoja según corresponda. - Elaboran su cartel metacognitivo sobre el resumen. - En forma oral señalan qué hicieron para comprender el texto y se va elaborando un cartel de herramientas metacognitivas de comprensión lectora. - Escogen un texto narrativo de su preferencia para elaborar un resumen del mismo y presentarlo como cuento tarjeta. (Anexo N°13) 	<p>Cuento tarjeta.</p> <p>(Anexo N° 11)</p> <p>Tarjeta.</p> <p>Texto: Zenón, el pescador.</p> <p>(Anexo N° 12)</p> <p>Libro de Comunicación.</p> <p>Papelógrafo.</p> <p>Materiales de arte.</p>
---	---

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 3

1. DATOS GENERALES:

RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ		
DOCENTE DE AULA	RODRIGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 18 DE OCTUBRE DEL 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07: 45 AM	HORA DE TÉRMINO	10:45 AM

2. NOMBRE DE LA SESIÓN

"COMPRENDEMOS TEXTOS NARRATIVOS DIVERSOS".	
PRINCIPAL	COMUNICACIÓN
INTEGRADA	ARTE

4. CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES

ÁREA	CAPACIDAD	INDICADOR
COMUNICACIÓN	Comprende textos narrativos aplicando las estrategias necesarias antes y durante su lectura.	Define los objetivos de su lectura antes de realizarla. Expone sus conocimientos previos sobre el tema del texto antes de leerlo. Realiza y comprueba predicciones durante la lectura de un texto narrativo monitoreando su nivel de comprensión del mismo.
ARTE	Representa con creatividad personajes diversos explorando el volumen y la forma de los mismos.	Elabora títeres con tiras de cartulina representando a los personajes de los textos leídos.

5. PROCESO METODOLÓGICO

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS Y MATERIALES
<p>Actividades permanentes: Saludo, oración y asistencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recordamos lo trabajado la sesión anterior escuchando las experiencias en la elaboración de cuentos tarjeta. - Recuerdan el mensaje del texto Zenón, el pescador. ¿Cómo llegaron a captar ese mensaje? ¿qué estrategias utilizaron para comprender el texto? ¿en qué consisten esas estrategias? Recuerdan y ubican su Rincón de comprensión donde ubican las herramientas metacognitivas que se están elaborando en el programa de intervención. - Observan un texto en un papelógrafo "Los invitados que se excusan". El reto es la comprensión del texto. - Recuerdan lo primero que debe hacerse antes de leer: establecer el propósito u objetivo de la lectura. ¿Cuál es ese objetivo en este caso? Se anota en la pizarra. - Observan nuevamente el texto y piensan en las cosas que saben de él, por ejemplo, qué forma tiene, de qué tipo será, quién lo trajo, etc. Escuchan una pista de la docente: es un texto sacado de la Biblia. (Lc. 14, 16- 24) - Exponen sus saberes previos sobre las lecturas bíblicas, sobre quien las ha escrito, sobre las parábolas, etc. - Realizan lectura oral silenciosa. - Notan que hay partes del texto cubiertas con papeles que tienen escritas algunas preguntas. ¿Cuál será la razón? 	<p>Cartel de habilidades metacognitivas trabajadas.</p>

<p>- Realizan lectura compartida guiada con la docente. Responden durante la lectura a la primera interrogante ¿quién lo dijo? De acuerdo a los saberes previos expresados deben señalar quién es el que relata la parábola.</p> <p>- Expresan sus predicciones y para comprobar destapan el papel con la pregunta.</p> <p>- Continúan leyendo hasta que aparece otra predicción, lanzan sus hipótesis y prueban a continuar leyendo hasta comprobar su validez. Discuten sus resultados. Realizan lo mismo con la última predicción.</p> <p>- Recapitulan todo lo leído y señalan los elementos que han encontrado en el texto (personajes, lugares, hechos) luego resumen brevemente el texto en forma oral.</p> <p>- ¿qué mensaje nos deja esta parábola?</p> <p>- Responden en su cuaderno las siguientes preguntitas de comprensión para comprobar si lograron el objetivo de su lectura:</p> <p>¿Quién es el autor de la parábola?</p> <p>¿quiénes son los personajes dela parábola?</p> <p>¿qué esperaba el señor de sus invitados?</p> <p>¿por qué no asistieron sus invitados?</p> <p>¿a quiénes invitó finalmente su banquete? ¿por qué?</p> <p>Si tú fueras invitado ¿qué harías? ¿por qué?</p> <p>- Sintetizan el mensaje de la parábola con la frase Son muchos los invitados, pero pocos los escogidos. Explican parafraseando el contenido de la frase.</p> <p>- Segundo reto: los niños deben leer por sí solos un texto y aplicar las estrategias desarrolladas hasta el momento. Se divide la clase en dos grupos, cada fila recibe un texto distinto: El hada Ordelena y Leyenda de los temblores.</p> <p>- Paso 1: planteamos el objetivo de la lectura.</p> <p>- Paso 2: exponemos los saberes previos sobre el texto. Se trabaja en grupo total al principio para favorecer el intercambio de información.</p> <p>- Paso 3: hacemos predicciones de acuerdo a los saberes previos.</p> <p>- Paso 4: lectura individual silenciosa y contrastación de las predicciones.</p> <p>- Primera evaluación: señalar tipo de texto y características, indicar elementos del mismo. En un caso será un cuento y en otro una leyenda.</p> <p>- Segunda evaluación: responder a las preguntas literales de respuesta textual directa e indirecta:</p> <p>El hada Ordelena.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿quién es el hada Ordelena? • ¿cómo era el pueblo antes del hechizo misterioso? • ¿por qué aparece allí el hada? <p>Leyenda de los temblores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿quién es el personaje principal de la leyenda? • ¿cómo es este personaje? • ¿por qué desapareció? <p>- Elaboran un breve resumen oral de los textos leídos.</p> <p>- Evaluación final: responden a preguntas de tipo inferencial.</p> <p>El hada Ordelena.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si el hada no hubiera llegado ¿cómo sería el pueblo actualmente? ¿por qué? • ¿Qué significa que los días eran de gran confusión? <p>Leyenda de los temblores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué hay temblores según la leyenda? • ¿para qué se asoma la serpiente de vez en cuando? <p>- Rescatamos el mensaje de cada texto.</p> <p>- En grupo total recordamos los pasos seguidos en el proceso lector y sistematizamos con un gráfico que será colocado en el Rincón de comprensión Las filas intercambian textos y después de leer responden a las preguntas planteadas según el caso.</p> <p>- Con tiras de cartulina representan personajes encontrados en los textos: animales, personas, etc.</p>	<p>Texto: Los invitados que se excusan. (Anexo N° 14)</p> <p>Textos: El hada Ordelena (Anexo N° 15)</p> <p>Leyenda de los Temblores. (Anexo N° 16).</p> <p>Titeres de cartulina.</p>
---	--

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 4			
1. DATOS GENERALES			
RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ		
DOCENTE DE AULA	RODRIGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 8 DE NOVIEMBRE DEL 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07: 45 AM	HORA DE TÉRMINO	10:45 AM
2. NOMBRE DE LA SESIÓN "COMPRENDEMOS TEXTOS NARRATIVOS DIVERSOS"			
3. ÁREAS	PRINCIPAL	COMUNICACIÓN	
	INTEGRADA	ARTE	
4. CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES			
ÁREA	CAPACIDAD	INDICADOR	
COMUNICACIÓN	Comprende textos narrativos aplicando las estrategias necesarias antes y durante su lectura.	Define los objetivos de su lectura antes de realizarla. Expone sus conocimientos previos sobre el tema del texto antes de leerlo. Realiza y comprueba predicciones durante la lectura de un texto narrativo monitoreando su nivel de comprensión del mismo.	
	Produce textos instructivos para elaborar títeres de cartulina.	Elabora textos instructivos después de elaborar sus títeres de cartulina.	
ARTE	Representa con creatividad Personajes diversos explorando el volumen y la forma de los mismos.	Elabora títeres con tiras de cartulina representando a los personajes de los textos leídos.	
5. PROCESO METODOLÓGICO			
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS			RECURSOS Y MATERIALES
<p>Actividades permanentes: Saludo, oración y asistencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recordamos lo trabajado la sesión anterior repasando el cartel de Habilidades metacognitivas para la comprensión lectora ubicado en el Rincón de Comprensión. - Ejercitamos las habilidades desarrolladas con la lectura El zorro y el cóndor. - Establecen el objetivo de la lectura: <p>COMPRENDER.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comentan lo que saben del zorro y del cóndor. - Predicen lo que pasará entre el zorro y el cóndor. - Leen la fábula en forma silenciosa y luego en forma oral encadenada. Comprueban sus predicciones. - Responden en forma oral: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es el autor de la fábula? • ¿quiénes son los personajes de la fábula? • ¿qué pacto hicieron los personajes? • ¿por qué esperaron tanto para cumplir su trato? • ¿a quién hizo daño la tormenta? ¿por qué? • Si tú fueras el zorro ¿qué harías? ¿por qué? - Sintetizan el mensaje de la fábula con una frase de su creación. - Responden en forma escrita a preguntas de comprensión. <p>Entregan la ficha de preguntas y escuchan las respuestas correctas para comprobar si cumplieron el objetivo de la lectura:</p> <p>COMPRENDER EL TEXTO.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pegan el texto en su cuaderno de comunicación, escriben la moraleja (frase creada por ellos) y la explican con sus propias palabras. Desarrollan en su cuaderno las preguntas contestadas en forma oral - Ponen en práctica las habilidades desarrolladas en una ficha (cuestionario) de evaluación de la comprensión lectora. - Leen cada texto en forma silenciosa, leen las instrucciones con ayuda de la docente y desarrollan cada ítem en forma individual. - Con tiras de cartulina (hoja de aprovechar si no tienen) elaboran títeres en parejas según el modelo entregado: (Anexo N° 19) - Luego producen su texto instructivo para explicar cómo lo han elaborado. Exponen sus trabajos (texto y títere) y comparan con las otras parejas. - Copian el texto corregido en su cuaderno de Comunicación. 			<p>Papelógrafos de la sesión anterior.</p> <p>Lectura: El zorro y el cóndor. (Anexo N° 17)</p> <p>Fichas de preguntas (Anexo N° 18)</p> <p>Cuestionario 1 (Anexo N° 6)</p> <p>Tiras de cartulina o papel de aprovechar. Tijera. Goma.</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 5

1. DATOS GENERALES			
RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ		
DOCENTE DE AULA	RODRIGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 15 DE NOVIEMBRE DEL 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07: 45 AM	HORA DE TÉRMINO	10:45 AM
2. NOMBRE DE LA SESIÓN	"COMPRENDEMOS MIENTRAS CORREGIMOS ERRORES".		
3. ÁREAS	PRINCIPAL	COMUNICACIÓN	
	INTEGRADA	ARTE	
4. CARTEL DE CPACIDADES E INDICADORES			
ÁREA	CAPACIDAD	INDICADOR	
COMUNICACIÓN	Comprende textos narrativos aplicando las estrategias necesarias antes y durante su lectura.	<p>Expone sus conocimientos previos sobre el tema del texto antes de leerlo.</p> <p>Realiza y comprueba predicciones antes y durante la lectura de un texto narrativo monitoreando su nivel de comprensión del mismo.</p> <p>Encuentra y corrige gazapos o errores en el texto comparando con el texto original mediante lectura oral.</p>	
ARTE	Representa con creatividad personajes diversos explorando el volumen y la forma de los mismos.	Elabora títeres de cartulina representando a los personajes de los textos leídos siguiendo un texto instructivo.	
5. PROCESO METODOLÓGICO			
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS			RECURSOS Y MATERIALES
<p>Actividades permanentes: Saludo, oración y asistencia.</p> <p>- Cantamos Como corre un río.</p> <p style="text-align: center;">COMO CORRE UN RÍO DENTRO DE MI SER (2 VECES)</p> <p style="text-align: center;">ASÍ YO CONFÍO EN CRISTO MI REY (2 VECES)</p> <p style="text-align: center;">COMO RÍO DE AGUÁ VIVA QUE SALTA PA' ARRIBA QUE LLEVO DENTRO CONFIRMA CONFIRMA EN ESTE MOMENTO EL ESPÍRITU SANTO SU DERRAMAMIENTO.</p> <p>- Recordamos cómo se le llama a Jesús en la canción y mencionamos nombres de otros "reyes".</p> <p>- Preguntamos si conocen algo sobre el rey de Constantinopla.</p> <p>- Reto: Pronunciar lo más rápido posible el siguiente trabalenguas.</p> <p style="text-align: center;">EL REY DE CONSTANTINOPLA ESTÁ CONSTANTINOPLIZADO</p>			Máscara (Anexo N° 20)

CONSTA QUE CONSTANZA
NO LO PUDO DESCONSTANTINOPLIZAR.
EL DESCONSTANTINOPLIZADOR QUE
DESCONSTANTINOPLIZARE AL REY
DE CONSTANTINOPLA, BUEN
DESCONSTANTINOPLIZADOR SERÁ.

- Recordamos lo trabajado la sesión anterior repasando el cartel de Habilidades metacognitivas para la comprensión lectora ubicado en el Rincón de Comprensión.
 - Recordamos el personaje del que se hablaba en el trabajenguas: un rey (al igual que en la canción)
 - Observamos una máscara de rey, ¿a quién representará? ¿qué edad tendrá? ¿qué expresión tiene? ¿estará triste, contento, cansado, etc.? ¿cómo lo saben? ¿se quedará así toda la vida? ¿por qué?
 - Se anotan las hipótesis de los niños. La docente presenta el título de un texto que habla de ese rey: *Hubo una vez un rey.*
 - Ejercitamos las habilidades desarrolladas hasta el momento:
 - Antes de leer, establecen el objetivo de la lectura:
SABER QUIÉN ERA EL REY. QUÉ LE PASA EN EL TEXTO Y CÓMO TERMINA ESTE.
 - Comentan sus saberes previos sobre lo que es un rey, de sus características, de sus hábitos, sus funciones, sus posesiones, etc.
 - Predicen lo que pasará el texto, atendiendo al título del mismo.
 - Observan el texto y la imagen (*uso de clave contextual*) e infieren información como: qué tipo de texto es, de qué tratará, qué personajes intervendrán, dónde se desarrollarán los hechos, etc.
 - Se anotan las inferencias realizadas por los alumnos.
 - Leen el texto en forma silenciosa y, durante la lectura, resuelven las interrogantes que se presentan insertas en él, prediciendo lo que continúa de ser necesario. Interrumpimos y reflexionamos si estamos comprendiendo o hay algo que aclarar. Luego lee en forma oral encadenada. Socializan sus respuestas.
 - Confirman o rechazan sus hipótesis iniciales. Responden en forma oral.
 - ¿Comprendiste el texto? ¿qué tipo de texto era?
 - ¿Encontraste alguna dificultad?
 - ¿Quién es el autor del texto?
 - ¿quiénes son los personajes?
 - ¿qué le pasaba al rey?
 - ¿en qué se diferenciaban el rey y el pastor?
 - ¿cuál era la causa de la tristeza del rey?
 - ¿qué hizo al darse cuenta de la causa?
 - Si tú fueras rey ¿cómo gobernarías? ¿por qué?
 - Observan nuevamente el texto y buscan algunos errores que quizás alguno ya lo haya encontrado, se premiará al final a quien encuentre y corrija dichos errores o gazapos.
- Enfatizan en la coherencia de la expresión.
- Encierran el gazapo y escriben la corrección en forma individual.
 - Escuchan la lectura oral del texto original y comprueban si sus correcciones son acertadas.
 - Enfatizan en la coherencia del texto más que en la exactitud de la corrección.
 - Sintetizan el mensaje del cuento y lo escriben después de responder por escrito a las preguntas planteadas en forma oral.
 - Sistematizamos la habilidad metacognitiva utilizada durante la lectura: *hacerse preguntas para verificar la comprensión.*
 - Responden a una pregunta final de comprensión de tipo inferencial y una valorativa.
 - Observan un títere de cartulina, leen las instrucciones para su elaboración y elaboran modelos con papel de reciclaje que luego reproducirán con cartulina en casa o en la clase de arte.

Texto:
Hubo una vez un rey,
(Anexo N° 21).
Con gazapos y corregido
(Anexo N° 22)

Títeres,
modelos,
papel, tijera,
goma, texto
instructivo.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 6			
1. DATOS GENERALES			
RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ		
DOCENTE DE AULA	RODRIGUEZ DE OROZCO, LÚZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO Á.
FECHA	LUNES 22 DE NOVIEMBRE DEL 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07: 45 AM	HORA DE TÉRMINO	10:45 AM
2. NOMBRE DE LA SESIÓN	"COMPRENDEMOS Y REFLEXIONAMOS SOBRE TEXTOS DIVERSOS".		
3. ÁREAS	PRINCIPAL	COMUNICACIÓN	
4. CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES			
ÁREA	CAPACIDAD	INDICADOR	
COMUNICACIÓN	Comprende textos narrativos aplicando las estrategias necesarias antes y durante su lectura.	Define los objetivos de su lectura antes de realizarla. Expone sus conocimientos previos sobre el tema del texto antes de leerlo. Realiza y comprueba predicciones antes y durante la lectura de un texto narrativo monitoreando su nivel de comprensión del mismo. Encuentra y corrige gazaposo errores en el texto comparando con el texto original mediante lectura oral.	
5. PROCESO METODOLÓGICO			
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS			RECURSOS Y MATERIALES
<p>Actividades permanentes: Saludo, oración y asistencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recordamos lo trabajado la sesión anterior repasando el cartel de Habilidades metacognitivas para la comprensión lectora ubicado en el Rincón de Comprensión. (anexo) - Ejercitamos las habilidades desarrolladas con la lectura HERMOSA ACCIÓN CARITATIVA. - Establecen el objetivo de la lectura: COMPRENDER. - Comentan lo que saben de las acciones de caridad. - Realizan predicciones antes de la lectura. - Leen y responden a las preguntas insertas en el texto mientras leen. - Sintetizan el mensaje del texto. - Resuelven las preguntas de comprensión. - Intercambian sus trabajos para coevaluar y escuchan las respuestas correctas para comprobar si cumplieron el objetivo de la lectura: COMPRENDER EL TEXTO. - Pegan el texto en su cuaderno de Comunicación, describen a los personajes de la historia. - Ponen en práctica las habilidades desarrolladas en una ficha (cuestionario 2) de evaluación de la comprensión lectora. - Leen cada texto en forma silenciosa, leen las instrucciones con ayuda de la docente y desarrollan cada ítem en forma individual. 			<p>Papelógrafos de la sesión anterior.</p> <p>Lectura: Hermosa acción caritativa. (Anexo N° 23)</p> <p>Ficha de evaluación (Anexo N° 24) Cuestionario 2 (Anexo N° 7)</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 7			
1. DATOS GENERALES			
RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ		
DOCENTE DE AULA	RÓDRIGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 29 DE NOVIEMBRE DEL 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07:45 AM	HORA DE TÉRMINO	10:45 AM
2. NOMBRE DE LA SESIÓN	"COMPRENDEMOS EL MENSAJE DE AMOR DE JESÚS".		
3. ÁREAS	PRINCIPAL	COMUNICACIÓN	
	INTEGRADA	EDUCACIÓN RELIGIOSA	
4. CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES			
ÁREA	CAPACIDAD	INDICADOR	
COMUNICACIÓN	Comprende textos narrativos aplicando las Estrategias necesarias antes y durante su lectura.	Define los objetivos de su lectura antes de realizarla. Expone sus conocimientos previos sobre el tema del texto antes de leerlo. Realiza y comprueba predicciones: antes y durante la lectura de un texto narrativo monitoreando su nivel de comprensión del mismo. Identifica el tema y la idea principal del cuento leído	
5. PROCESO METODOLÓGICO			
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS			RECURSOS Y MATERIALES
<p>Actividades permanentes: Saludo, oración y asistencia.</p> <p>- Recordamos lo trabajado la sesión anterior repasando el cartel de Habilidades metacognitivas para la comprensión lectora ubicado en el Rincón de Comprensión. (anexo)</p> <p>- Observan figuras de personas y los relacionan con el nombre Bulá.</p> <p>- Predicen de quién se tratará el texto Bulá el viajero.</p> <p>- Establecen el objetivo de la lectura: COMPRENDER el mensaje y señalar la idea principal.</p> <p>- Recuerdan otros textos leídos y ejemplifican el tema e idea principal de cada uno de ellos.</p> <p>- Comentan lo que saben de los viajes, para qué se hacen, cuánto duran, qué se lleva en ellos, etc.</p> <p>- Leen en forma silenciosa y contestan en forma progresiva las preguntas de predicción y de comprensión señaladas en el texto con código:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. P1: ¿Qué esperaba Bulá del nuevo rey del mundo? 2. P2: ¿Qué encontraría Bulá en el establo? 3. C1: ¿Cómo reconocería Bulá los signos en el cielo? 4. C2: ¿Por qué era tan importante para Bulá conocer al nuevo rey del mundo? 5. C3: ¿Qué diría el mensaje original? 6. C4: ¿Cómo terminaría su vida Bulá? <p>- Sintetizan el mensaje del texto: EL MENSAJE DE AMOR DE JESÚS EN LA NAVIDAD.</p> <p>- Resuelven las preguntas de comprensión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es el personaje principal del cuento? • ¿Qué otros personajes intervienen? • ¿Dónde y cuándo se desarrollan los hechos del cuento? • ¿Para qué inició su viaje Bulá? • ¿Qué pasó con sus riquezas? • ¿Qué pasó con su caravana? • ¿Quién era el rey de reyes y cómo agradeció los regalos de Bulá? <p>Escribe la idea principal del cuento.</p> <p>- Intercambian sus trabajos para comparar y coevaluar si cumplieron el objetivo de la lectura: COMPRENDER EL TEXTO y señalar la idea principal. (Anexo N° 27)</p> <p>- Pegan el texto en su cuaderno de comunicación, describen al personaje principal de la historia.</p> <p>- Elaboran guirnaldas de navidad configuradas de los personajes del cuento leído. (Anexo N° 28)</p>			<p>Papelógrafos de la sesión anterior.</p> <p>Figuras. (Anexo N° 25)</p> <p>Lectura: Bulá el viajero. (Anexo N° 26)</p> <p>Papel seda, tijeras, goma, figuras y colores.</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 8

1. DATOS GENERALES			
RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ		
DOCENTE DE AULA	RODRIGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 6 DE DICIEMBRE DE 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07: 45 AM	HORA DE TÉRMINO	10:45 AM
2. NOMBRE DE LA SESIÓN			
"COMPRENDEMOS EL VERDADERO MENSAJE DE LA NAVIDAD".			
3. ÁREAS			
PRINCIPAL		COMUNICACIÓN	
INTEGRADA		FORMACIÓN RELIGIOSA	
4. CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES			
ÁREA	CAPACIDAD	INDICADOR	
COMUNICACIÓN	Comprende textos narrativos aplicando las estrategias necesarias antes y durante su lectura.	Define los objetivos de su lectura antes de realizarla. Expone sus conocimientos previos sobre el tema del texto antes de leerlo. Realiza y comprueba predicciones antes y durante la lectura de un texto narrativo monitoreando su nivel de comprensión del mismo. Identifica el tema y la idea principal del cuento leído.	
5. PROCESO METODOLÓGICO			
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS			RECURSOS Y MATERIALES
<p>Actividades permanentes: Saludo, oración y asistencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recordamos lo trabajado la sesión anterior repasando el cartel de Habilidades metacognitivas para la comprensión lectora ubicado en el Rincón de Comprensión. (anexo) - Observan figuras de los reyes magos, al árbol de navidad y un regalo ¿Cuál es la relación entre ellos? - Predicen de quién se tratará el texto Regalos de Navidad. - Establecen el objetivo de la lectura: COMPRENDER el mensaje y señalar la idea principal. - Recuerdan otros textos leídos y ejemplifican el tema e idea principal de cada uno de ellos. - Comentan lo que saben de los regalos de navidad, quién los trae, por qué se dan, etc. - Leen en forma silenciosa y contestan en forma progresiva las preguntas de predicción y de comprensión señaladas en el texto con una marca: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién encarga a Santa Claus y a los reyes magos que repartan regalos? • ¿Qué pudo ocurrir en la conferencia? • ¿Qué pudo decir el niño? • ¿Por qué a nadie le importaba la navidad? • ¿Qué responderán los presentes? - Señalan el tema del texto: Celebrar los auténticos valores de la navidad. - Identifican la idea principal omitiendo párrafos del texto. - Resuelven las preguntas de comprensión. <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es el personaje principal del cuento? • ¿Qué otros personajes intervienen? • ¿Dónde y cuándo se desarrollan los hechos del cuento? • ¿Cuál es el mensaje del cuento? - Intercambian sus trabajos para comparar y coevaluar si cumplieron el objetivo de la lectura: COMPRENDER EL TEXTO y señalar la idea principal. - Pegan el texto en su cuaderno de comunicación, describen al personaje principal de la historia. - Elaboran árboles de navidad colgantes con hojas art color y decoran con regalos de papel. (Anexos N° 31 y N° 32) 			<p>Papelógrafos de la sesión anterior.</p> <p>Figuras. (Anexo N° 29)</p> <p>Lectura: Regalos de Navidad. (Anexo N° 30)</p> <p>Papel art color, goma, tijeras, colores, moldes. Tarjetas</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 9			
1. DATOS GENERALES			
RESPONSABLE	GABRIELA VERÓNICA ALCALÁ ADRIANZÉN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	20037 SANTÍSIMA CRUZ		
DOCENTE DE AULA	RODRIGUEZ DE OROZCO, LUZ DINA	GRADO Y SECCIÓN	4TO A
FECHA	LUNES 13 DE DICIEMBRE DE 2010		
TIEMPO	4 HORAS PEDAGÓGICAS		
HORA DE INICIO	07: 45 AM	HORA DE TÉRMINO	10:45 AM
2. NOMBRE DE LA SESIÓN	"COMPRENDEMOS QUE LA VERDADERA FELICIDAD NO ESTÁ EN LOS REGALOS".		
3. ÁREAS	PRINCIPAL		COMUNICACIÓN
	INTEGRADA		FORMACIÓN RELIGIOSA.
4. CARTEL DE CAPACIDADES E INDICADORES			
ÁREA	CAPACIDAD	INDICADOR	
COMUNICACIÓN	Comprende textos narrativos aplicando las estrategias necesarias antes y durante su lectura.	Define los objetivos de su lectura antes de realizarla. Expone sus conocimientos previos sobre el tema del texto antes de leerlo. Realiza y comprueba predicciones antes y durante la lectura de un texto narrativo monitoreando su nivel de comprensión del mismo. Identifica el tema y la idea principal del cuento leído.	
5. PROCESO METODOLÓGICO			
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS			RECURSOS Y MATERIALES
<p>Actividades permanentes: Saludo, oración y asistencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repasamos las estrategias trabajadas en la comprensión de los textos vistos durante el programa y comprobamos con ayuda de tarjetas la comprensión de los mismos. (Anexo N°33) - Recordamos lo trabajado la sesión anterior repasando el cartel de Habilidades metacognitivas para la comprensión lectora ubicado en el Rincón de Comprensión. (Anexo N° 36) - Escuchan la canción "Ven a mi casa esta navidad" ¿Cuál es el mensaje de la canción? - Escuchan la canción "Villancico inglés" (Navidad, blanca navidad) ¿Cuál es el mensaje de la canción? Comparan con la canción anterior. ¿Será el mismo mensaje? ¿En qué se relacionan? - Predicen de quién se tratará el texto El felicímetro. - Establecen el objetivo de la lectura: COMPRENDER el mensaje y señalar la idea principal. - Comentan lo que saben de un felicímetro. - Predicen de lo que tratará el texto y en qué consistirá el felicímetro. - Aplican individualmente las estrategias trabajadas durante el programa. - Responden a preguntas orales de comprensión 1. ¿Cuál era la causa del disgusto de Dani? 2. ¿En qué consiste el felicímetro? 3. ¿Era realmente feliz Dani? ¿por qué debía serlo? 4. ¿Cómo agradeció su felicidad Dani? - Señalan el tema del texto: La verdad era felicidad en navidad. - Identifican la idea principal omitiendo párrafos del texto. (Quienes más tienen no siempre son felices por eso no hay que envidiarlos) - Resuelven un cuestionario sobre el texto leído. - Repasan los títulos de los textos leídos y señalan el tema y la idea principal de cada uno como repaso para su evaluación final. - Elaboran tarjetas de navidad con hojas art color y decoran con colores. (Anexo N° 35). 			<p>Papelógrafos de la sesión anterior.</p> <p>Canción (cd)</p> <p>Lectura: El felicímetro. (Anexo N°34)</p> <p>Papel art color, goma, tijeras, colores, moldes, Tarjetas</p>

3.5. Procedimiento

A continuación, se detallan los procedimientos elaborados para nuestra investigación:

1. Se solicitó y se consiguió el permiso de la directora de la Institución Educativa Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho para la realización del estudio; además, se gestionó y obtuvo la colaboración de la profesora especialista encargada del aula de 4to grado de primaria.
2. Se aplicó la prueba CLP nivel IV forma A como parte del pre test.
3. Se elaboró un cronograma de aplicación del Programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas. Se cuidó de que la intervención no coincidiera con las evaluaciones o actividades extracurriculares propuestas en el colegio. Además, se tuvo en cuenta el horario de la aplicación, que usualmente fue en las primeras horas de la mañana, y en cuanto al ambiente, se aisló distractores como ruidos.
4. Se aplicó la prueba CLP nivel IV forma B como parte del post test.
5. Se realizó el proceso de calificación manual de la prueba de CLP.
6. Se compiló la base de datos y se le sometió al análisis estadístico para lograr los objetivos de la investigación y contrastar las hipótesis.

3.6. Procesamiento y análisis de datos

Según los objetivos del estudio, se emplearon los siguientes estadísticos:

1. Estadísticos descriptivos. Gráficos. Medidas de tendencia central (media, y mediana); medidas de dispersión (desviación estándar y varianza).
2. Estadísticos inferenciales. Prueba T de Student y Shapiro-Wilk para la distribución de los puntajes de la prueba CLP antes de la aplicación del programa de intervención.

Los cálculos serán realizados utilizando SPSS 21 para Windows.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados

En el siguiente capítulo se presentará el análisis descriptivo, se muestra el puntaje directo y puntaje normativo de la prueba ordenado en forma descendente antes y después de la aplicación del Programa de Entrenamiento de Estrategias Metacognitivas, evidenciando cambios importantes en cuanto al número de personas que mantienen resultados por encima del promedio estándar.

En la Tabla 4 se muestra que 5 personas (23 %) se encuentran por encima del promedio del grupo normativo antes de la aplicación del Programa de Entrenamiento de Estrategias Metacognitivas, de los cuales cuatro son varones y una persona es mujer.

Tabla 4

Puntaje Directo y Puntaje Z del total de la prueba y sub pruebas antes de la intervención

Sexo	Edad	Sub-Test1	Sub-Test2	Sub-Test3	Sub-Test4	P. Directo	Puntaje Z
						Pre-Test	Pre-Test
Varón	10	3	4	3	4	14	0.82
Varón	10	4	6	1	3	14	0.82
Mujer	10	4	2	3	3	12	0.23
Varón	10	3	5	3	1	12	0.23
Varón	10	3	3	3	3	12	0.23
Mujer	10	4	2	1	4	11	-0.07
Mujer	10	4	1	3	3	11	-0.07
Mujer	10	3	3	3	2	11	-0.07
Varón	10	3	2	3	3	11	-0.07
Mujer	10	3	4	1	2	10	-0.36
Mujer	9	3	2	2	3	10	-0.36
Varón	9	2	5	2	0	9	-0.66
Mujer	9	3	5	0	1	9	-0.66
Varón	10	3	3	3	0	9	-0.66
Varón	10	1	4	0	3	8	-0.95
Mujer	10	2	2	3	0	7	-1.24
Varón	9	2	3	1	1	7	-1.24
Mujer	10	3	3	1	0	7	-1.24
Mujer	10	2	1	1	2	6	-1.54
Varón	9	3	3	0	0	6	-1.54
Mujer	9	3	1	1	0	5	-1.83
Varón	10	1	1	1	1	4	-2.13

En la gráfico 5 se observa que existe una mayor concentración en el puntaje 11, un puntaje mínimo de 4 y un puntaje máximo de 14, con una media de 9.32 y una dispersión expresada en desviación estándar de 2.80 en una muestra de 22 personas antes de la aplicación del programa.

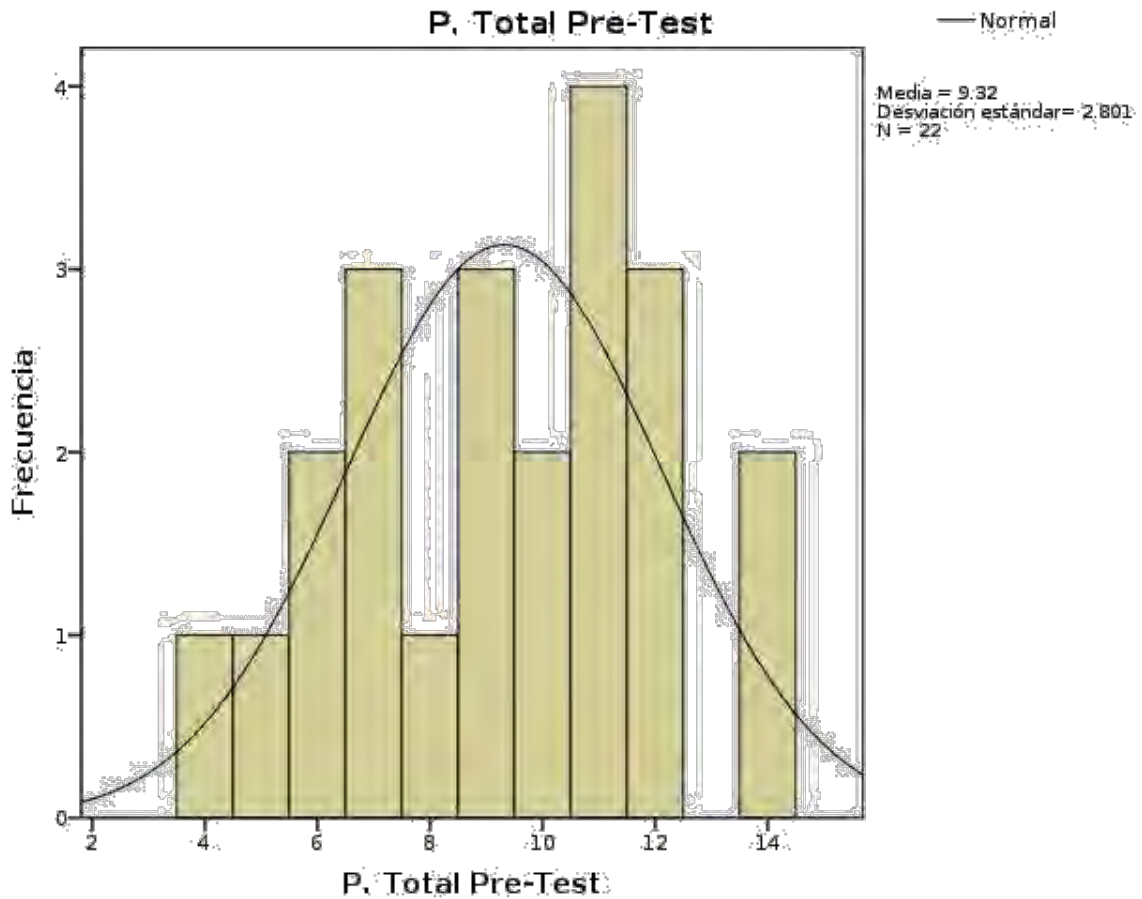


Gráfico 5. Distribución de los puntajes de la prueba CLP antes de la aplicación del programa de intervención.

En la Tabla 5 se observa que 15 personas (68 %) se encuentran por encima del promedio correspondiente al grupo normativo, después de la aplicación del Programa de Entrenamiento de Estrategias Metacognitivas, de los cuales ocho son varones y siete son mujeres.

Se evidencia un cambio a nivel porcentual entre las personas que se encontraban por encima del promedio antes de la aplicación del programa y los individuos que se hallan en la misma situación posterior a la aplicación del programa. A nivel descriptivo, esta observación porcentual brinda evidencia al Programa de intervención en el grupo de aplicación habiendo triplicado el número de personas con un nivel de Comprensión Lectora adecuada.

Tabla 5

Puntaje Directo y Puntaje Z del total de la prueba y sub pruebas después de la intervención

Sexo	Edad	Sub-Test1	Sub-Test2	Sub-Test3	Sub-Test4	P. Directo	Puntaje Z
						Post-Test	Post-Test
Varón	10	4	5	3	4	16	1.73
Varón	10	4	5	3	3	15	1.42
Varón	10	4	4	2	4	14	1.1
Varón	10	4	3	3	4	14	1.1
Mujer	10	2	5	3	4	14	1.1
Mujer	10	4	6	2	2	14	1.1
Varón	9	4	5	3	2	14	1.1
Mujer	10	4	4	3	2	13	0.79
Mujer	10	4	3	3	3	13	0.79
Mujer	10	3	4	3	3	13	0.79
Varón	10	4	4	3	2	13	0.79
Mujer	9	4	3	2	3	12	0.48
Mujer	9	4	4	1	3	12	0.48
Varón	9	3	4	2	3	12	0.48
Varón	10	3	3	3	2	11	0.16
Mujer	10	4	3	1	2	10	-0.15
Mujer	10	3	4	2	1	10	-0.15
Varón	10	3	2	1	3	9	-0.46
Mujer	10	3	3	2	1	9	-0.46
Varón	9	3	3	1	2	9	-0.46
Mujer	9	3	2	2	2	9	-0.46
Varón	10	0	2	2	1	5	-1.72

En la gráfico 6, se observa una mayor concentración de los puntajes al medio, presentándose un caso alejado del resto con puntaje de 5 y puntaje máximo de 16. La media de los puntajes fue de 11.86 con una desviación estándar de 2.61 en una muestra de 22 personas posterior a la aplicación del programa.

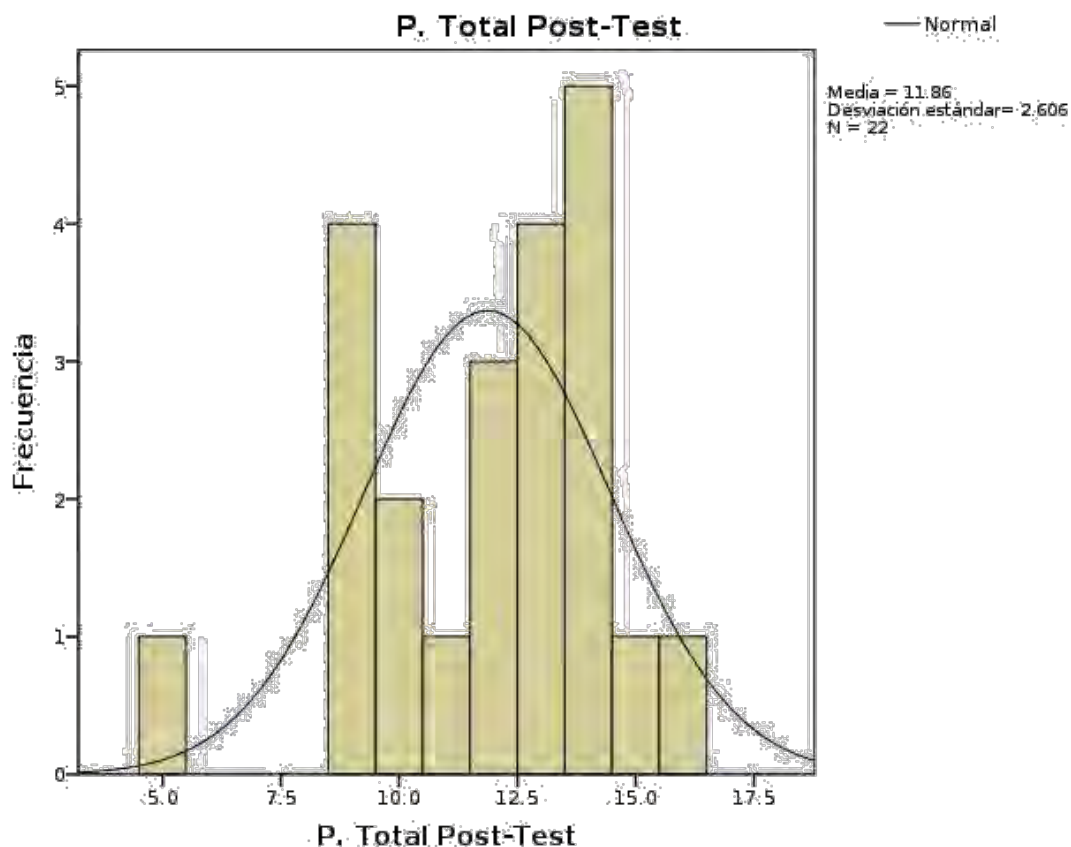


Gráfico 6. Distribución de los puntajes de la prueba CLP después de la aplicación del programa de intervención.

A fin de brindar evidencia con bondades de generalización, se realiza un análisis inferencial de los resultados para comprobar que este cambio se reproduzca de forma similar en términos poblacionales. Se comprueba los supuestos mediante el análisis de bondad de ajuste Shapiro-Wilk.

Se observa en la Tabla 6 que el Puntaje Total de la prueba (S-W = 0.93, p = .136) y el Sub-Test2 (S-W = 0.94, p = .156) mantienen un adecuado ajuste a la curva normal, por lo que su análisis es realizado haciendo uso de estadísticos paramétricos. En tanto, el Sub-Test1 (S-W = 0.86, p = .004), Sub-Test3 (S-W = 0.87, p = .008) y el Sub-Test4 (S-W = 0.90, p = .023) no se ajustan a la curva normal, por lo que su análisis es mediante el uso de estadísticos no paramétricos.

Tabla 6

Bondad de Ajuste del Puntaje Total y las sub-pruebas del C.L.P.

	S-W	p
Post-Test - Pre-Test	0.93	.136
Sub-Test1	0.86	.004
Sub-Test2	0.94	.156
Sub-Test3	0.87	.008
Sub-Test4	0.90	.023

En la Tabla 7, se evidencia que hay diferencias estadísticamente significativas en el Puntaje Total de la prueba ($t(21) = 8.12$, $p = <.001$) en consecuencia de la aplicación del Programa de intervención entre la evaluación Post y Pre Test; de la misma forma se observa en el Sub-Test1, Sub-Test2, Sub-Test3 y Sub-Test4.

Tabla 7

Diferencia para muestras relacionadas antes y después de la aplicación del Programa de Entrenamiento de Estrategias Metacognitivas

	Diferencia de Medias	t(21)	W	P
Puntaje Total	2.54 [1.89; 3.20]	8.12		<.001
Sub-Test1	1.00 [0.01; 1.00]		113.50	.011
Sub-Test2	0.73 [0.16; 1.29]	2.67		.014
Sub-Test3	1.00 [0.01; 1.50]		68.00	.019
Sub-Test4	1.49 [0.01; 2.00]		104.00	.012

Los datos indican que, a nivel inferencial, el programa de intervención aplicado muestra efectividad en el aumento de la comprensión lectora en este grupo de personas.

En la Tabla 8 se observa que 15 de los estudiantes (68 %) después de la aplicación de la aplicación del Programa de Entrenamiento de Estrategias Metacognitivas, se encuentran por encima del promedio correspondiente al grupo normativo, y que solo 7 estudiantes (32 %) no logro pasar de un puntaje z negativo a uno Z positivo. Sin embargo, se observa una mejora ya que los puntajes negativos se acercan más a un puntaje promedio.

Tabla 8

Puntaje Directo y Puntaje Z del total de alumnos del pre test y post test.

Sexo	Edad	P. Directo	Puntaje Z	P. Directo	Puntaje Z
		Pre-Test	Pre-Test	Post-Test	Post-Test
Varón	10	14	0.82	16	1.73
Varón	10	14	0.82	15	1.42
Varón	10	12	0.23	14	1.1
Varón	10	12	0.23	14	1.1
Mujer	10	12	0.23	13	0.79
Mujer	10	11	-0.07	14	1.1
Mujer	10	11	-0.07	13	0.79
Mujer	10	11	-0.07	13	0.79
Varón	10	11	-0.07	11	0.16
Mujer	10	10	-0.36	14	1.1
Mujer	9	10	-0.36	12	0.48
Varón	9	9	-0.66	14	1.1
Mujer	9	9	-0.66	12	0.48
Varón	10	9	-0.66	13	0.79
Varón	10	8	-0.95	9	-0.46
Mujer	10	7	-1.24	9	-0.46
Varón	9	7	-1.24	9	-0.46
Mujer	10	7	-1.24	10	-0.15
Mujer	10	6	-1.54	10	-0.15
Varón	9	6	-1.54	12	0.48
Mujer	9	5	-1.54	9	-0.46
Varón	10	4	-2.13	5	-1.72

4.2 Discusión de resultados

Nos encontramos en una sociedad en donde transformar información en conocimiento es la base del desarrollo y, siendo la lectura una actividad cognitiva compleja y, una de las principales fuentes para la adquisición del conocimiento. Se ve por conveniente entrenar a los alumnos en el desarrollo de habilidades metacognitivas de tal manera que tengan mayores posibilidades en la adquisición de conocimientos; ya que estas tienen específicamente un impacto en la comprensión lectora.

Los resultados obtenidos nos permiten observar que el programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas tiene efecto positivo ya que se obtuvo una diferencia significativa en el rendimiento entre el pre y post test. Con estos resultados podríamos ver la importancia que tiene enseñar a los estudiantes estrategias metacognitivas para que logren la comprensión lectora.

Se ha demostrado la efectividad que tiene el entrenamiento en estrategias metacognitivas para incrementar el nivel en la comprensión lectora, tal como lo demuestra Alcalá (2012) quien luego de la aplicación del programa de intervención, consiguió incrementar en los estudiantes del grupo experimental las habilidades de comprensión lectora para sacar inferencias e identificar la idea principal de un texto, así mismo Torres (2012) en su estudio obtuvo un aumento estadísticamente significativo de la comprensión lectora en los alumnos del 2º grado de secundaria después de la aplicación del programa de comprensión lectora. Por otro lado, Suarez (2007), concluye que el aumento significativo de puntaje de la prueba de comprensión de lectura obtenida por el grupo experimental en el post test se debió al entrenamiento en el empleo de estrategias metacognitivas de lectura.

En nuestro estudio se halló que existen diferencias estadísticamente significativas en el Puntaje Total de la prueba después de aplicar el programa de intervención entre la evaluación Pre y Post Test; esto también se ve reflejado en cada uno de los sub test, donde se puede apreciar una variación en los puntajes antes y después de la aplicación del programa. Estos datos nos indican que el programa de intervención muestra efectividad en el incremento del nivel de la comprensión lectora en este grupo de personas.

En cuanto a la existencia de diferencias en la comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas se observa antes de la aplicación, que el 23 % de los estudiantes se encuentran por encima del promedio del grupo normativo, con una media de 9.32 que según el puntaje Z, la media tendría un valor de -0,66; encontrándose bajo el promedio del rendimiento del grupo de estandarización, a comparación del 68 % de los estudiantes que se encuentran por encima del promedio correspondiente al grupo normativo, luego de la aplicación del Programa de Entrenamiento de Estrategias Metacognitivas. La media de los puntajes fue de 11.86 (que según el puntaje Z, la media tendría un valor de 0,48; encontrándose sobre el promedio del rendimiento del grupo de estandarización). El incremento del nivel de los alumnos en la comprensión lectora después del programa es el resultado de la adquisición de habilidades metacognitivas proporcionadas en el mismo.

Para Pinzas, 1995; Miranda, 1987; Vallés, 1990, citado en Vega 2012; la metacompreensión nos permite controlar la calidad de comprensión lectora. Desarrollar esta habilidad nos permite optimizar la enseñanza de la lectura, por ello se considera una buena estrategia ya que el estudiante puede manejar habilidades de control de la comprensión, con ello puede identificar defectos y corregirlos, para lo cual hace uso de estrategias correctoras hasta lograr una comprensión lectora cabal. Dichas estrategias metacognitivas pueden

clasificarse por el momento que vamos a emplearlas (Block y Pressley, 2007; Schmitt y Bauman, 1990, citado en Gutiérrez y Salmerón, 2012). A continuación mencionamos la clasificación: a) al inicio de la lectura, para hacer más sencilla la activación de conocimientos previos, se debe reconocer el tipo de discurso, precisar el objetivo de la lectura y predecir el contenido textual, b) durante la lectura, para facilitar al lector el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, construir una representación mental del texto escrito y supervisar el proceso lector; y c) después de la lectura, para facilitar al lector el examinar el nivel de comprensión logrando, identificar dificultades de comprensión, procesar una representación global y propia del texto escrito, y automatizar procesos de traspaso o, dicho de otro modo, extender el conocimiento obtenido mediante la lectura. Dichas estrategias fueron empleadas con los estudiantes de 4to grado de primaria de la I. E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho durante el desarrollo de las sesiones del programa, adquiriéndose así las habilidades metacognitivas que sirvieron para mejorar la comprensión lectora.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

El programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas logró desarrollar en los alumnos habilidades de comprensión lectora, de sacar inferencias y reconocer la idea principal de un texto, mediante estrategias brindadas antes, durante y después de la lectura. Por tal motivo se estaría demostrando la efectividad de dicho programa.

Durante el desarrollo del programa de intervención, se logró desarrollar las habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector como la planificación, la supervisión y la evaluación en todo el proceso lector.

Se evidencio una diferencia estadísticamente significativa en el puntaje total del test de comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa de entrenamiento en habilidades metacognitivas. El nivel de comprensión lectora de los alumnos aumentó, pasando de un puntaje Z negativo $-0,66$ (el cual se encuentra bajo el promedio del

rendimiento del grupo) a un puntaje Z positivo 0,48 (el cual se encuentra sobre el promedio), confirmando así que se alcanzó el objetivo de la intervención de optimizar la comprensión lectora de los estudiantes.

5.2. Recomendaciones

1. Aplicar el programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas al nivel de primaria en todas las instituciones del país, para así mejorar la calidad de vida académica y personal de los estudiantes.
2. Que se capacite a los docentes en estrategias metacognitivas, de tal manera que se logre incrementar el nivel de la comprensión lectora en los alumnos de las instituciones educativas de nuestro país.

REFERENCIAS

Bibliográficas:

Alliende F., Condemarín. M. y Milicic. N. (1982). *Manual de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. 1° a 5° Año Básico*. Santiago: Antártica S.A.

Alliende F., Condemarín. M. y Milicic. N. (1993). *Prueba CLP Formas paralelas. Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 Niveles de Lectura*. Santiago de Chile: Universitaria

Allueva, P. (2002). *Conceptos básicos sobre metacognición. Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia.

Baker, L. y Brown, A. (1984) *Metacognitive skills of reading*. New York: Longman.

Braslavsky, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Argentina.

- Brow, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms: Metacognition, motivation and understanding*. New Jersey: LEA
- Delclaux, I. y Seoane, J. (1982.). *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Madrid: Pirámide S. A.
- Díaz, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Dubois, M. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Flavell, J. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry*. Nueva York: American Psychologist.
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R.; Fernández C, Baptista. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Edit. Mc Graw-Hill.
- Mateos, M. (2001). *Metacognicion y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mayor, J. ;Suengas, A. y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.

- MINEDU (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Fimart S.A.C.
- MINEDU (2015). *Competencia lectora en el marco de Pisa 2015*. Lima: Perú.
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1985). *The teaching of the thinking*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Nuñez, P. (2006). *Taller de comprensión lectora*. Barcelona: Octaedro.
- Pearson, D. & Gallagher, M. (1983). *The Instruction of Reading Comprehension*, *Contemporary Educational Psychology*, 8.317-344.
- Pinzás, J. (1997). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pizano, G. (2006). *Estrategias Cognitivas*. Lima: Impulso Gráfico.

Polya, G. (1989). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.

PISA, OCDE. (2007). *La lectura en PISA 2000, 2003Y 2006. Marco y pruebas de la evaluación*. Madrid:Secretaría General Técnica Instituto de Evaluación- Ministerio de Educación y Ciencia.

Sánchez, E. (1988). *Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión*. Salamanca: Infancia y Aprendizaje.

Sánchez, E. (1999). “*Texto y conversación: de cómo ayudar al lector a conversar con los textos*”. En Pozo, J.y Monereo, C. *Un currículo para aprender. Las estrategias de aprendizaje como contenido educativo*. Madrid: Santillana.

Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.

Tobias, S. y Everson, H. (2009). *The importance of knowing what you know: A knowledge monitoring framework for studying metacognition in education*. Nueva York:Routledge.

Hemerográficas:

Escudero, I. (2010). *Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas*. Madrid, España. En Revista Nebrija de Lingüística Aplicada.

- Gamez, I. (2012). *Strategies of motivation towards reading in fifth graders from an Educational Institution*. Magdalena, Colombia. En Revista Escenarios.
- Gutiérrez, C. y Salmerón, H. (2012). *Comprehension learning strategies: instruction and assessment in elementary school*. Granada, España. En Profesorado – Revista de currículo y formación del profesorado.
- Jiménez, V. y Puente, A. (2014). *Model of metacognitive strategies*. Madrid, España. En Revista de Investigación Universitaria.
- MINEDU (2012). *¿Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes?* Lima, Perú. En Informe de Evaluación Censal de estudiantes 2012.
- Morales, S. (2011). *Variables Socioculturales y Cognitivas en el Desarrollo de la Comprensión de Lectura en Lima, Perú*. En Revista Peruana de Investigación Educativa.
- Pinzás, J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima, Perú. En Revista de Investigación en Educación de la Universidad de Vigo.
- Wehbe, S. (2016). *El resumen como estrategia para la comprensión lectora en Derecho de los Contratos*. República Dominicana. En revista Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de Lectura y Escritura (CEDILE)

Electrónicas:

Alcalá, G. (2012). *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial santísima cruz de Chulucanas*. Tesis de Maestría.

Piura:Universidad de Piura. Consulta: 8 de setiembre de 2015

https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1420/MAE_EDUC_089.pdf?sequence=1

Escate, G. (2012). *Niveles de comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria de Carmen dela Legua Reynoso - Callao*. Tesis de Maestría en

Educación. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Consulta: 10 de

setiembre de 2015. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1155>

Heit, I. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*. Tesis de Licenciatura. Argentina:

Universidad Católica. Argentina. Consulta: 10 de setiembre de 2015.

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.pdf>

Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escola)*. Tesis doctoral. Madrid:

Universidad Complutense de Madrid. Consulta: 12 de setiembre de 2015

<http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>

- Labatut, E. (2004). *Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Consulta: 20 de setiembre de 2015 <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27286.pdf>
- MINEDU (2015). *La competencia lectora en el marco de pisa 2015 – orientaciones didácticas*. Consulta: 12 de setiembre de 2016 http://recursos.perueduca.pe/sec/images/competencia_lectora_pisa_2015.pdf
- PISA (2015). *Pisa 2015 results in focus*. (Versión en español). Consulta: 18 de setiembre de 2016. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- PISA (2006). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. INFORME ESPAÑOL*. Consulta: 12 de setiembre de 2016 <http://www.rsme.es/comis/educ/pisainforme2006.pdf>
- Rojas, E. y Mejía, B. (2013). *Técnicas de Subrayado y Parafraseo*. Consulta: 30 de setiembre de 2016 http://mda1uvm.blogspot.pe/2013/11/tecnicas-de-subrayado-y-parafraseo_13.html
- Torres, J. (2012). *Eficacia del Programa de Comprensión Lectora para alumnos del segundo grado de secundaria en una institución educativa de Ventanilla*. Tesis de Maestría en Educación. Lima: Universidad San Ignacio De Loyola. Consulta: 12 de setiembre de 2016 <https://bit.ly/2BLAnPP>

UNESCO (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta – Creación de futuros sostenibles para todos*. Consulta: 12 de octubre de 2016

<https://bit.ly/2o7jy88>

Vega Vásquez, C. (2012). *Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista-Callao*. Tesis de Maestría en Educación. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola
Consulta: 18 de noviembre de 2016

<https://bit.ly/2r2faJH>

ANEXOS

ANEXO 2

PRE TEST

Prueba CLP

Formas Paralelas

Felipe Alliende Mabel Condemarín Neva Milicic

4º Nivel A

Para la aplicación de la Prueba

de Comprensión

Lectora de Complejidad

Lingüística Progresiva

APLICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre: _____	
Sexo: Masculino: _____	Femenino: _____
Fecha de Nacimiento: _____	
Edad: _____ años:	_____ meses.
Fecha de Aplicación: _____	
Examinador: _____	

APLICACIÓN INDIVIDUAL			APLICACIÓN COLECTIVA					
SUBTEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Tér.	Bruto	Z	T	Percentil
IV – A – (1)	El pinito descontento	3						
IV – A – (2)	Un viajero especial	5						
IV – A – (3)	La ballena y el vigía (1º parte)	8						
IV – A – (4)	La ballena y el vigía (2º parte)	10						

ANEXO 3

POST TEST

Prueba CLP

Formas Paralelas

Felipe Alliende Mabel Condemarín Neva Milicic

4º Nivel B

Para la aplicación de la Prueba
de Comprensión

Lectora de Complejidad

Lingüística Progresiva

APLICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre: _____	
Sexo: Masculino: _____	Femenino: _____
Fecha de Nacimiento: _____	
Edad: _____ años:	_____ meses.
Fecha de Aplicación: _____	
Examinador: _____	

SUBTEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Tér m .	Bruto	Z	T	Percentil
IV - B - (1)	El pinito descontento	3						
IV - B - (2)	Días de aprendizaje	5						
IV - B - (3)	La ballena y el vigía (1° parte)	8						
IV - B - (4)	La ballena y el vigía (2° parte)	10						

ANEXO 4

LECTURAS DE LAS SESIONES

SESIÓN 1	EL NIÑO Y EL SABIO	ADAPTACION DE ELMO LEDESMA Y MICHELE VANDEN
SESIÓN 2	CUENTO ZENON EL PESCADOR ZENÓN, EL PESCADOR	FRANCISCO IZQUIERDO RÍOS
SESIÓN 3	LOS INVITADOS QUE SE EXCUSAN EL HADA ORDELENA LEYENDA DE LOS TEMBLORES	LUCAS 14, 15-24 JAVIER BOLLER ANTONIO RAMIREZ GARCÍA
SESION 4	TEXTO EL ZORRO Y EL CÓNDROR	ADOLFO VIENRICK DE LA CANAL
SESION 5	HUBO UNA VEZ UN REY	CARLOTA FLORES DE NAVEDA
SESION 6	TEXTO HERMOSA ACCION CARITATIVA	EDMUNDO DE AMICIS
SESION 7	CUENTO BULA, EL VIAJERO	PEDRO PABLO SACRISTAN
SESION 8	CUENTO REGALOS DE NAVIDAD	PEDRO PABLO SACRISTAN
SESION 9	CUENTO EL FELICIMETRO	PEDRO PABLO SACRISTAN

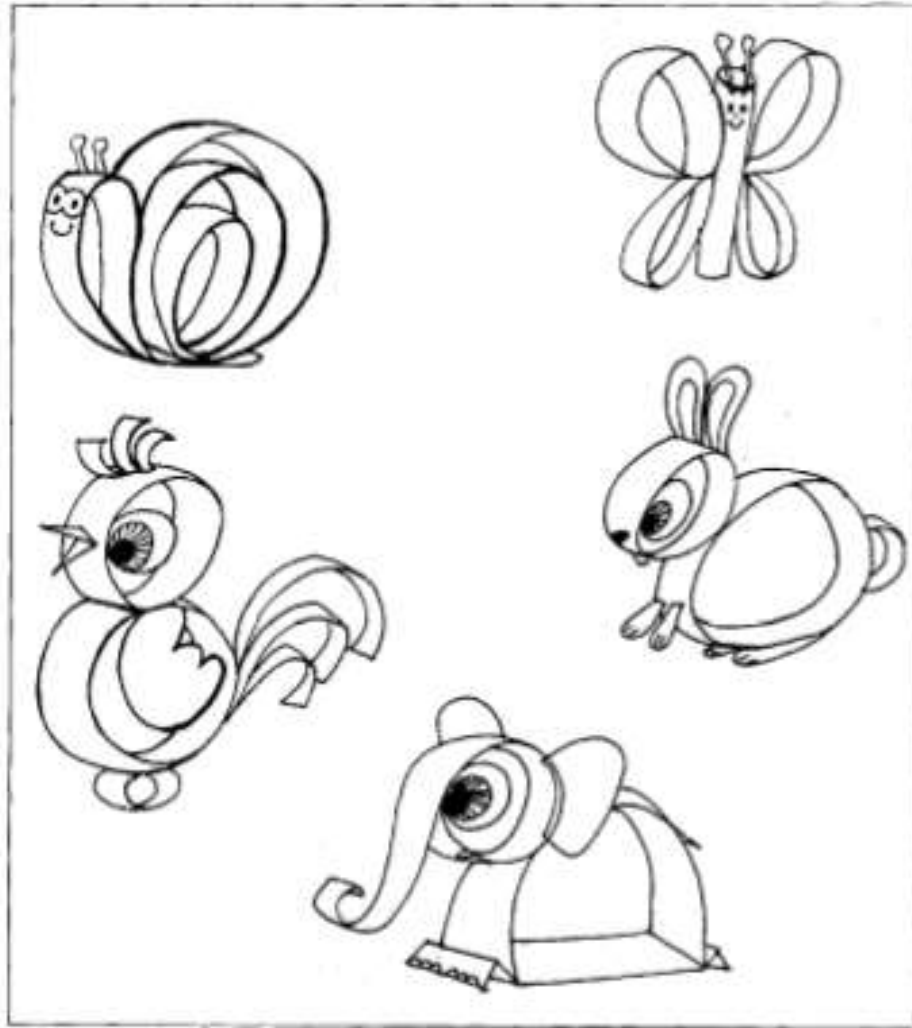
ANEXO 5
CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN:

Vuelvo a leer en silencio y con detenimiento esta "Hermosa Acción Caritativa" y marco en la alternativa correcta.

- a. La acción se desarrolla en:
- | | |
|------------|--------------------------|
| una ciudad | <input type="checkbox"/> |
| un pueblo | <input type="checkbox"/> |
| una isla | <input type="checkbox"/> |
- b. La persona que ordenó hacer un paquete con la ropa limpia que ya no usaban fue:
- | | |
|--------------------|--------------------------|
| Silvia | <input type="checkbox"/> |
| la mamá de Crossi | <input type="checkbox"/> |
| la mamá de Enrique | <input type="checkbox"/> |
- c. La señora que pedía ayuda porque se encontraba mal de un brazo y no podía trabajar, lo hizo a través ...
- | | |
|------------------|--------------------------|
| de la televisión | <input type="checkbox"/> |
| del periódico | <input type="checkbox"/> |
| de la radio | <input type="checkbox"/> |
- d. La vivienda de la pobre mujer que pedía cualquier clase de ayuda quedaba en:
- | | |
|---|--------------------------|
| el primer piso de un edificio. | <input type="checkbox"/> |
| el tercer piso de un edificio. | <input type="checkbox"/> |
| la azotea de un edificio de cuatro pisos. | <input type="checkbox"/> |
- e. El niño que escribía en un rincón de la habitación era ...
- | | |
|--|--------------------------|
| hermano de Enrique | <input type="checkbox"/> |
| compañero de carpeta de Enrique | <input type="checkbox"/> |
| hijo de la familia que vivía en la azotea. | <input type="checkbox"/> |

ANEXO 6

MODELO DE TÍTERES:



ANEXO 7

MÁSCARA



ANEXO 8

CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN

Vuelvo a leer en silencio y con detenimiento esta "Hermosa Acción Caritativa" y marco en la alternativa correcta.

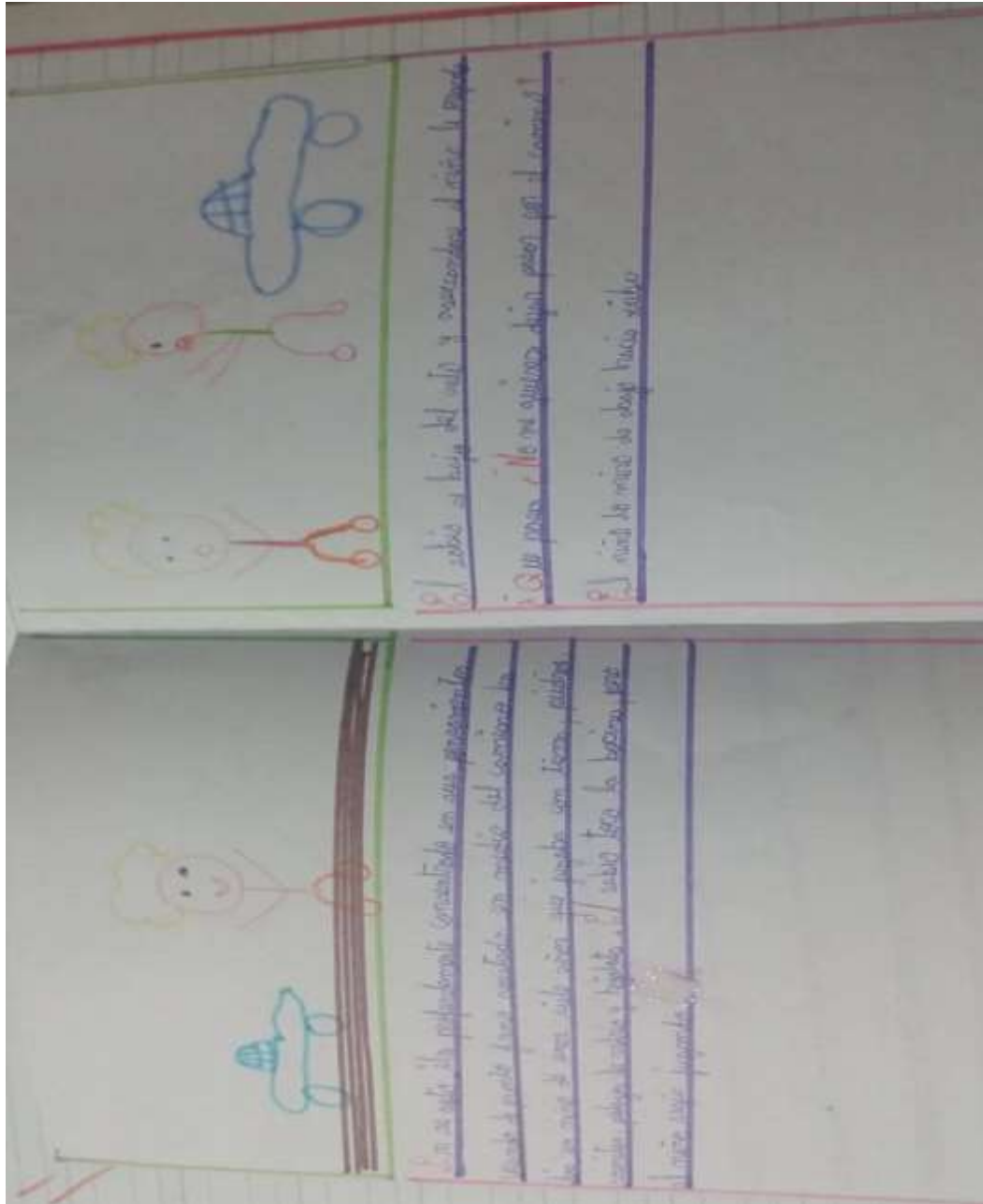
- a. La acción se desarrolla en:
- | | |
|------------|--------------------------|
| una ciudad | <input type="checkbox"/> |
| un pueblo | <input type="checkbox"/> |
| una isla | <input type="checkbox"/> |
- b. La persona que ordenó hacer un paquete con la ropa limpia que ya no usaban fue:
- | | |
|--------------------|--------------------------|
| Silvia | <input type="checkbox"/> |
| la mamá de Crossi | <input type="checkbox"/> |
| la mamá de Enrique | <input type="checkbox"/> |
- c. La señora que pedía ayuda porque se encontraba mal de un brazo y no podía trabajar, lo hizo a través ...
- | | |
|------------------|--------------------------|
| de la televisión | <input type="checkbox"/> |
| del periódico | <input type="checkbox"/> |
| de la radio | <input type="checkbox"/> |
- d. La vivienda de la pobre mujer que pedía cualquier clase de ayuda quedaba en:
- | | |
|---|--------------------------|
| el primer piso de un edificio. | <input type="checkbox"/> |
| el tercer piso de un edificio. | <input type="checkbox"/> |
| la azotea de un edificio de cuatro pisos. | <input type="checkbox"/> |
- e. El niño que escribía en un rincón de la habitación era ...
- | | |
|--|--------------------------|
| hermano de Enrique | <input type="checkbox"/> |
| compañero de carpeta de Enrique | <input type="checkbox"/> |
| hijo de la familia que vivía en la azotea. | <input type="checkbox"/> |

ANEXO 9
IMAGEN MOTIVADORA



ANEXO 10

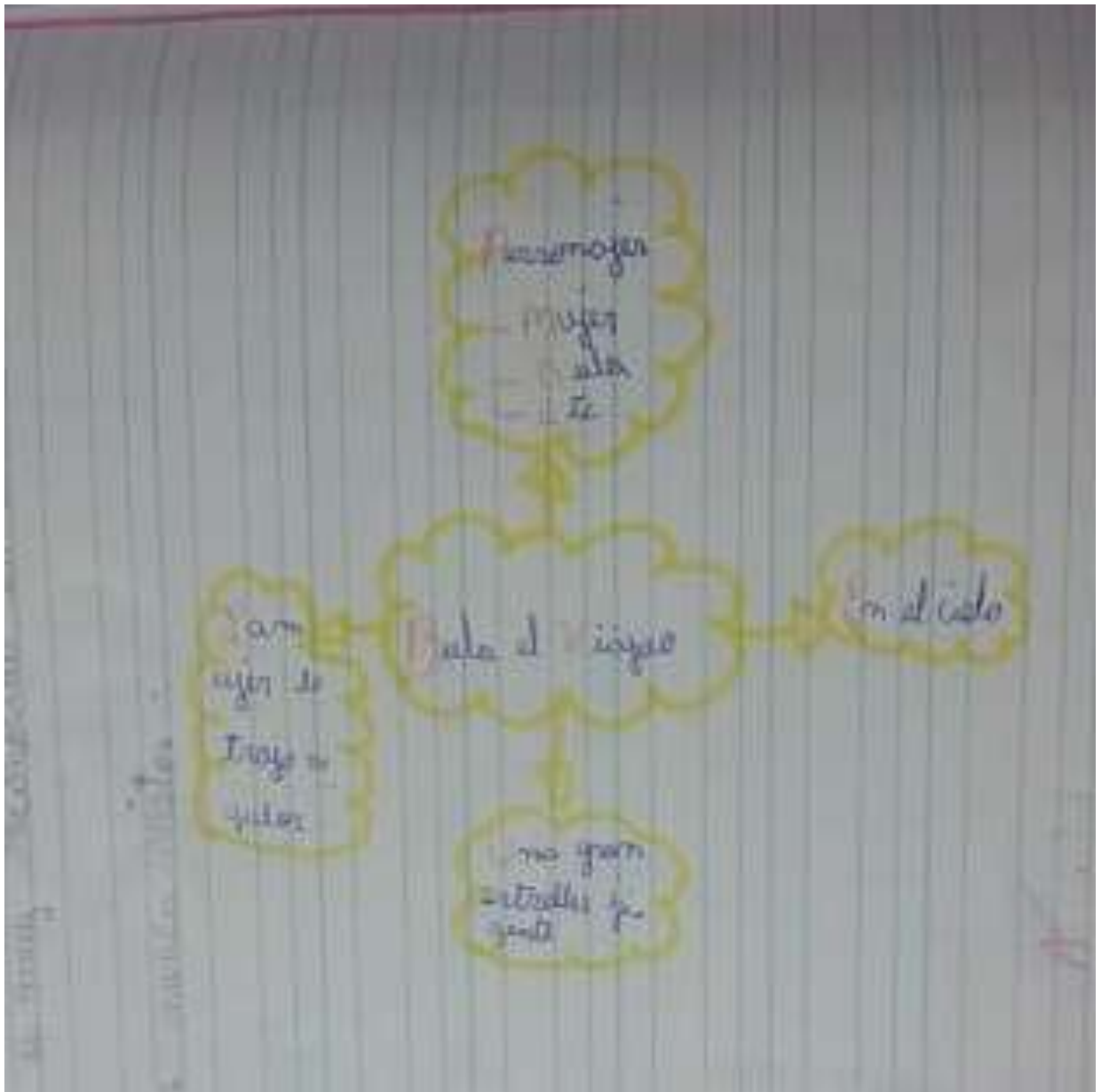
TRABAJOS DE LOS ALUMNOS



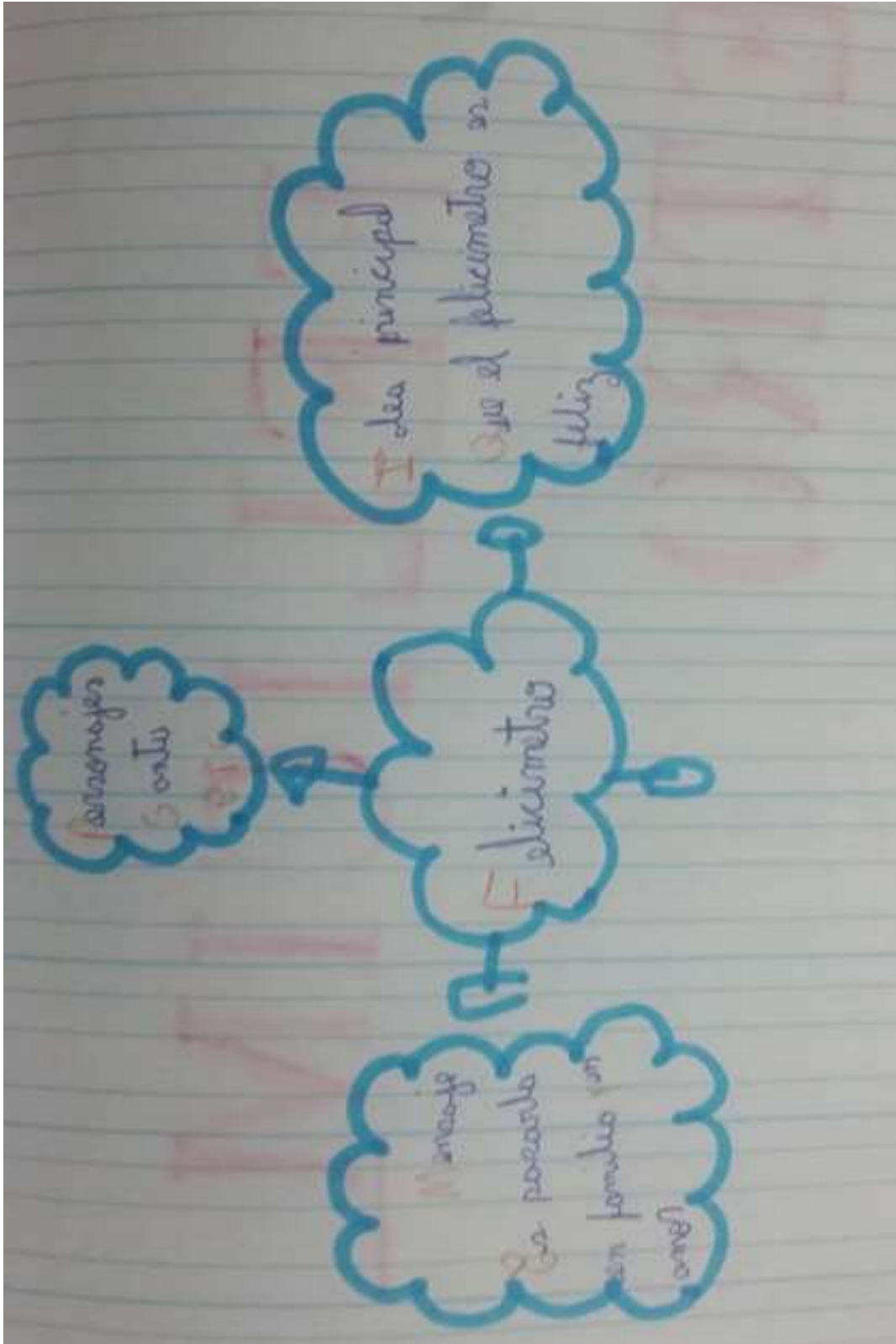
Cuento tarjeta “El niño y el sabio”



“Hubo una vez u rey”.



“Bula, el viajero”



“El felicímetro”



Trabajos por navidad

ANEXO 11

RETROALIMENTACIÓN TÍTULO DE LOS CUENTOS

El niño y el sabio

Zenón, el pescador

Hubo una vez un rey

Los invitados que se
excusan

El zorro y el cóndor

El hada Ordelena

Leyenda de los temblores

Hermosa acción caritativa

Bulá, el viajero

Regalos de navidad

TEMA DE LAS LECTURAS

La sabiduría.

La obediencia.

*Las consecuencias del
egoísmo.*

El Reino de Dios.

La terquedad.

*El orden de todas las
cosas.*

*El origen de los
temblores.*

La verdadera caridad.

*El mensaje de amor de
Jesús.*

*Los verdaderos valores
de la navidad.*

IDEAS PRINCIPALES

La sabiduría no la poseen solo los adultos sino también todos aquellos que se esfuerzan por tenerla.

El orden hace que todo en nuestra vida funcione bien y que seamos felices.

La obediencia a nuestros padres nos protege de muchos peligros.

Los temblores nos recuerdan que no nos estamos portando bien.

El egoísmo nos vuelve tristes y hace infelices a los que nos rodean.

La terquedad nos puede causar muchos problemas; debemos saber perder.

Muchos son los invitados al Reino de Dios, pero pocos serán los que lo disfruten.

La verdadera caridad es dar a los demás lo que necesitan.

Los regalos más valiosos de la navidad son los valores que Jesús nos da:

Vivir o celebrar la navidad es dar con amor lo que tenemos a los que lo necesitan.

ANEXO 12

MATRIZ DE CONSISTENCIA INTERNA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>Problema general: ¿Cuál es la efectividad de la aplicación de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas para incrementar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 4to grado de primaria de la I. E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho?</p> <p>Problemas específicos: ¿Existe diferencia en el nivel de la</p>	<p>Objetivo general: Determinar la efectividad de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas para incrementar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 4to grado de primaria de la I. E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho.</p> <p>Objetivos específicos:</p>	<p>Hipótesis general: El programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas resulta efectivo para incrementar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 4to grado de primaria de la I. E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho.</p> <p>Hipótesis específica Existe diferencia estadísticamente</p>	<p>Variable independiente: Programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas.</p> <p>Variable dependiente: Nivel de comprensión lectora.</p>	<p>Enfoque, tipo y diseño de investigación: La investigación emplea el enfoque cuantitativo. La investigación es de tipo explicativa o causal. El diseño de investigación es pre-experimental con pre- test y post – test en un solo grupo, cuyo esquema es el siguiente:</p> <p style="text-align: center;">G O1 X O2</p> <p>Donde: G = Grupo X =Variable independiente O1 = Medición pre – experimental de la variable independiente. O2 = Medición Post – experimental de la variable independiente.</p>

<p>comprensión lectora antes y después de la aplicación de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas en estudiantes de 4to grado de primaria de la I.E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho?</p>	<p>Determinar la diferencia en el nivel de la comprensión lectora antes y después de la aplicación de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas en estudiantes de 4to grado de primaria de la I.E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho.</p>	<p>significativa en el nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación del Programa de Entrenamiento en Estrategias Metacognitivas en los estudiantes de 4to grado de primaria de la I. E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho.</p>	<p>Población y muestra:</p> <p>La población la constituyen los niños y niñas que cursan el 4to grado de primaria de la I. E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho, cuya administración corresponde a la UGEL 05.</p> <p>La muestra estará conformada por 22 estudiantes de 4to grado de primaria, cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años y cuyas familias pertenecen al nivel socioeconómico medio bajo.</p> <p>Instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prueba CLP Formas Paralelas, de <u>Alliende</u>, <u>Condemarin</u> y <u>Milicic</u>, (1993). <p>Programa de tratamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa de entrenamiento en habilidades metacognitivas, de Gabriela Alcalá <u>Adrianzén</u> (2012).
--	---	--	--