























































































considerada propia de lectores competentes (Meza de Vernet, 2004; Solé, 2000), pues como afirman Díaz Barriga y Hernández (1998), sólo será posible aplicarla si el lector conoce las estructuras textuales. Sin embargo, se considera fundamental las estrategias durante la lectura para comprender un texto argumentativo, pues es necesario cuestionar la postura del autor, hacer conjeturas y monitorear el proceso lector, ya que no es un texto informativo y no tiene una jerarquización de ideas clara, como si lo tiene los expositivos.

En relación con las variables secundarias del presente estudio, se encontró que la variable gusto por la lectura es fundamental en el proceso lector, pues se reportó correlación positiva y moderada entre el rendimiento en comprensión de lectura y el gusto por la lectura, y con la variable la lectura realizada en casa, la que es opcional e intrínsecamente motivada. Esto es congruente con lo que señala Solé (2000, p.56): “los lectores más motivados son los que probablemente leen más y más seriamente”, con lo que aumenta su competencia y su habilidad de lectura (Cano, 2009). Además, en relación con el gusto por leer novelas, se encontró que esta se correlacionaba fuerte y positivamente con la frecuencia de lectura de novelas, lo que sugiere que el gusto o placer por un tipo de lectura tendría una influencia positiva en la frecuencia de ese mismo tipo de lectura o viceversa. Es importante destacar esta relación, ya que la lectura intrínsecamente motivada lleva a un compromiso más sostenido con la lectura (Wigfield & Guthrie, 1997). Además, se encontró que estas dos variables, frecuencias de lectura de novelas y gusto por leer novelas, correlacionaba moderadamente con el rendimiento en comprensión de lectura, lo que sugiere que las motivaciones internas se relacionan en mayor medida con la comprensión de lectura, a diferencia de las motivaciones externas, como leer por deber o por una nota que no presentan correlación significativa. Esto también se evidenció en el resultado sobre la correlación entre el rendimiento en comprensión de lectura y la lectura realizada en la escuela, lo que es consistente con lo que han señalado algunos autores, que la escuela ejerce un papel disuasivo en las comprensión de lectura (Clemente, 2004; Silva, 2006). Cano (2009) también mención que “pareciera que es en las escuelas donde se convierte a la lectura en un deber penoso que se llega a evitar con todas las fuerzas en lugar de ser una actividad placentera” (p 3). Por ejemplo, programas como el Plan Lector que plantean como objetivo desarrollar el gusto por la lectura, así como, la capacidad de leer y el hábito lector (MINEDU, 2006), no resultan ser eficaces porque se impone con un carácter punitivo que fuerza a leer textos no elegidos por el escolar y, además, busca



evaluar lo leído. Esta “evaluación podría estar generando un efecto adverso, de rechazo de la lectura” (Muñoz, 2015, p. 18).

Por otro lado, se encontró una correlación moderada y positiva entre el rendimiento en comprensión de lectura y las variables de disponibilidad de cantidad de libros y recursos de lectura en el hogar. De este modo, se podría afirmar que aquellos estudiantes que cuentan con mayores recursos de lectura, así como de acceso a mayores fuentes de información y lectura, como conexión a internet, computadora, acceso a diferentes materiales de lectura (revistas, periódico, comics, entre otros) tendrían mayor rendimiento lector (Thorne, 1991; Thorne & Pinzás, 1988).

Conjuntamente, se encontró que tanto la lectura impresa como digital, correlacionaban leve y positivamente con la comprensión de lectura. Sin embargo, la correlación con el material impreso es mayor en todas las sub áreas de la prueba de comprensión de lectura. Este resultado podría explicarse de acuerdo con lo encontrado por Romo y De los Ángeles (2003), que los procesos cognitivos disminuyen cuando la lectura se realiza en texto digital. Bajo un análisis detallado estos autores encontraron que el proceso cognitivo más afectado por esta diferencias era la atención, porque el uso de hipervínculos disminuía la comprensión, pues la persona utilizaba mayor atención dividida y alternaba entre esta y la atención sostenida. La presente investigación no cuenta con suficiente información para explicar este interesante resultado, por lo que se sugiere explorar a más detalle esta diferencia entre la lectura en material impreso y en digital en futuras investigaciones.

Finalmente, al segmentar la muestra por sexo, se encontró una diferencia significativa en el nivel de uso de estrategias metacognitivas, pero no en el rendimiento de comprensión de lectura. Las mujeres han sido quienes reportaron usar más estrategias metacognitivas, lo cual es congruente con los resultados de algunas investigaciones en este campo (Sheorey & Mokhtari, 2001; Leutwyler, 2009; Wu, 2014). Sin embargo, se encontró que en los hombres la correlación entre rendimiento en comprensión de lectura y el uso de estrategias metacognitivas fue fuerte y positiva, pero en las mujeres no se evidenció correlación significativa. Es un aspecto que llama la atención, pues para las mujeres el uso de estrategias metacognitivas no parece ser de utilidad para comprender mejor los textos, sino que la comprensión está influenciada por el gusto por la lectura, a diferencia de los hombres. Pues, se encontró que el rendimiento en comprensión de lectura correlaciona positiva y fuertemente con el gusto por la lectura y en los hombres no se evidenció correlación significativa. Lo que sugiere

que los hombres y las mujeres del presente estudio poseen distintos medios para comprender mejor los textos, pues se observa que el nivel de comprensión es similar, pero las correlaciones entre las principales variables de estudio difieren según la variable sexo. Asimismo, los resultados proponen que las mujeres tendrían una aproximación más valorativa o afectiva al proceso lector, mientras que los hombres tendrían una aproximación más racional y cognitiva. Es importante mencionar que la presente investigación no cuenta con suficiente información para explicar este resultado, por lo que se sugiere explorar a más detalle esta diferencia entre mujeres y hombres.

Llegado a este punto, resulta importante destacar la relevancia práctica de esta investigación. Pues, los resultados sugieren que el uso de estrategias metacognitivas antes, durante y después del proceso lector, es fundamental para la comprensión de lectura. Si bien dicha relación ha sido ampliamente investigada y discutida, el presente estudio aporta evidencia en una muestra peruana. Además, esta investigación evidencia la importancia de la motivación y gusto en el proceso lector, pues pareciera que los participantes intrínsecamente motivados son quienes tienen mejor rendimiento en comprensión de lectura.

Ahora bien, es pertinente señalar las limitaciones de la presente investigación. Una de ellas está al nivel del recojo de información, pues el IEML al ser un auto reporte, no necesariamente recoge lo que los estudiantes realmente hacen cuando leen, sino lo que perciben que hacen. Sin embargo, es importante destacar la objetividad del instrumento y los alcances que tuvo para la presente investigación. Asimismo, al ser este un estudio transversal, no es posible establecer causalidad temporal entre las variables. No obstante, sí permite visibilizar la magnitud de las relaciones, entre uso de estrategias metacognitivas, rendimiento en comprensión de lectura y las variables secundarias del estudio. Por último, es pertinente mencionar las futuras líneas de investigación en relación a los temas tratados en este estudio, pues aún han quedado algunas preguntas sin ser respondidas. Por lo que, se sugiere explorar a más detalle la diferencia entre mujeres y hombre en el uso de estrategias metacognitivas, gusto por la lectura y rendimiento en comprensión de lectura. Así como, se sugiere explorar a mayor profundidad la diferencia en rendimiento en comprensión de lectura según el tipo de material, impreso o digital.

## Referencias

- Afflerbach, P. y Johnston, P. (1990). Qué hacen los buenos lectores cuando el texto no anuncia la idea principal?, en Baumman, La Comprensión Lectora, Madrid: Visor.
- Alexander, P. (2008). Why This and Why Now? Introduction to the Special Issue on Metacognition, Self-Regulation, and Self- Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 4 (20), 369-372.
- Angulo, T. Á. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 8, 29.
- Aragón, L y Caicedo, E. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5 (12), 125-138.
- Arakaki, M. (2004). *Estrategias de lectura para el estudio y comprensión de textos en universitarios de primer año*. Tesis de licenciatura. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Backhoff, E, Larrazolo, N. y Rosas, M. (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCBA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), 11-29.
- Baker, L. (1994). Metacognición, lectura y educación científica, en Minnick Santa, C. y Alvermann, D.E. (comp.). *Una didáctica de las ciencias, procesos y aplicaciones*. Buenos Aires: Aique.
- Bayro, A. y Olivera M. (2010). *La comprensión lectora y la utilización de estrategias de organización en los alumnos con dificultades de aprendizaje del nivel secundario del colegio Antares de Surco*. Tesis de maestría. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- Block, C., y Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, 21(4), 32-43.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. *Advances in instructional psychology*, 1, 77-165. Hillsdale: Erlbaum

- Bruning, R. H., Schraw, G., Norby, M., y Ronning, R. (2005). *Psicología Cognitiva y de la Instrucción*. Madrid: Pearson Educación.
- Burón, J. (1997). *Enseñar a Aprender*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua (12 ed.)*. Barcelona: Graò
- Cano, G. (2009) *Cuestionario sobre motivación lectora en una experiencia de plan lector*. Tesis de licenciatura. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Chall, J. (1996). *Stages of reading development*. (2nd edition). Forth Worth: Harcourt Brace Collage Publishers.
- Claux, M. y La Rosa, M. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Lima: Centro para el Magisterio Universitario de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Clemente, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2da ed.). Nueva York: Academic Press.
- Collazo, A. A. (2005). Translation of the Marlowe Crowne Social Desirability Scale into an equivalent spanish version. *Educational and Pshychological Measurement*, 65(5), 780-806.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Díaz Barriga F. y Hernández, Gerardo (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Siginificativo: Una intepretación Constructivista*. México D.F.: Mc Graw Hill Interamericana Editores S.A.
- Rossi Casé, L. E.; Neer, R. H.; Lopetegui, M. S. y Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 11,199-211.
- Fernández, G y Carlino, P. (2007). Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio en ciencias veterinarias y humanas en la UNCPBAI. *Cuadernos de educación*, (5) 277-289.
- Fernandez G., y García M. A. (1995). *Las técnicas de estudio en la educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- Grasser, A. y McMahan, C. (1993). Anomalous Information Triggers Questions When Adults Solve Quantitative Problems and Comprehend Stories. *Journal of Educational Psychology*, 85 (1), 136-151.

- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Flavell, J. H. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Prentice Hall
- García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 5, 87-113.
- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Gil-Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de educación*, (350), 301-322.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Grasser, A. y McMahan, C. (1993). Anomalous Information Triggers Questions When Adults Solve Quantitative Problems and Comprehend Stories. *Journal of Educational Psychology*, 85 (1), 136-151.
- Guerra, E., y Forero, C. (2015). Strategies for the development of academic text comprehension. *Zona Próxima*, (22), 33-55.
- Hernandez, A. y Quintero, A. (2007) *Comprensión y composición escrita*. Estrategias de aprendizaje. Madrid: Editorial Síntesis
- Heit, I. A. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*. Tesis de Licenciatura. Universidad Católica Argentina.
- Kerlinger, F. y Howard, B. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales* (Cuarta ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Kline, R. (2010) *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guildford Press.
- Jacobs, J. y Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist* (22), 255-278.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid). Disponible en: Universidad Complutense de Madrid.
- Llorens, A.C., Gil, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, E., Mañá, A. y Gilabert, R. (2011). Evaluación de la competencia lectora: la prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC). *Psicothema*, 23 (4), 808-817.

- Leutwyler, B. (2009). Metacognitive learning strategies: differential development patterns in high school. *Metacognition & Learning*, 4(2), 111-123. doi:10.1007/s11409-009-9037-5
- Madero, I. y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(56), 113-139.
- Martínez, T., Vidal-Abarca, E., Sellés, P., y Gilabert, R. (2008). Evaluación de las estrategias y los procesos de comprensión: el test de procesos de comprensión (TPC). *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 319-332.
- Maturano, C., Soliveres, M. y Macías, A (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las ciencias* 20 (3), 415-425.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología educativa*. Madrid: Prentice-Hall.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Paidós.
- Meza de Vernet, I. M. (2004). Efectos del entrenamiento en la estructura del texto sobre la comprensión de la lectura de textos expositivos por parte de estudiantes universitarios. *Anales de la universidad metropolitana*, 4 (2), 83-99.
- Meza, A. y Lazarte, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima: Fondo Editorial URP.
- Meyer, B.J.F. (1985) Text Dimensions and Cognitive Processing. En H. Mandi; N. Stein y T. Trabasso (eds.) *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale, N.J., Erlbaum
- Ministerio de Educación del Perú (2004). Cuarta evaluación Nacional del Rendimiento estudiantil. Lima: Unidad de medición de la calidad.
- Ministerio de Educación del Perú (2006). Plan Lector. Disponible en línea en: <http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/planlector.htm>
- Ministerio de Educación del Perú (2013). Evaluación Censal de Estudiantes 2012. Lima: Unidad de medición de la calidad.
- Molina, S. (1991). *Psicopedagogía de la Lectura*. Madrid: CEPE
- Monereo, C. y Castelló, B. M. (1997) *Las estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

- Morales, S. (1999). Comprensión de lectura en alumnos de cuarto y quinto grados de primaria de Lima. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 17 (2), 263-282.
- Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002). "Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies". *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259.
- Muñoz, R. (2015). *Estrategias para la lectura de textos académicos en universitarios iniciales*. Tesis de licenciatura. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2010). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve. Paris: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve. Paris: OCDE.
- Peters, M. (2000). Does Constructivist Epistemology Have a Place in Nurse Education? *Journal of Nursing Education*, 39(4), 166-170.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L.
- Romo, A y De los Ángeles, M (2003). Comprensión lectora en texto impresión y digital: sus diferencias. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Jalisco, México.
- Rosenblatt, L. (1982). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Textos en contexto I. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: IRA.
- Sánchez, C. y Maldonado, M. (2008). *Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura estudio descriptivo exploratorio en niños de once a trece años de edad que cursan primero de bachillerato perteneciente al colegio Gimnasio Los Robles de Bogotá D.C.* Tesis de licenciatura. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1231/1020714159.pdf;jsessionid=1517CF6A452B2D7AA811E1B68FCAC5C1?sequence=1>
- Schmitt, J. T. (1990) A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43(7).

- Sheorey, R., y Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431–449.
- Silva, R. (2006). *Leer literatura en la escuela. El educador*, 2 (4), 34-36.
- Solé, I. (1987). La posibilidad de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 39, 1-13.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó 11era edición.
- Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 63-93.
- Taylor, B. y Beach, R. (1984). The effects of text structure instruction on middle grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19(2),134-146.
- Thorne, C. (1991). *A study of beginning reading in Lima*. Nimega: KUN.
- Thorne, C. y Pinzás, J. (1988). *Factors affecting reading achievement in Peru*. New Orleans.: Annual Meeting AERA.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2010). *Enciclopedia de conocimientos fundamentales*. 1, 44-48. Recuperado de <http://www.objetos.unam.mx/literatura/borrador/pdf/exposicion.pdf>
- Vallés, A. (1998). *PROESMETA. Programa de estrategias metacognitivas para el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Wigfield, A. y Guthrie, J. (1997). Children's motivations for reading. *The reading teacher*, 50 (4), 360-362.
- Winne, P., Graham, L. y Prock, L. (1993). A Model of Poor Readers Text Inferencing: Effects of Explanatory Feedback. *Reading Research Quarterly*, 28.
- Wong, F. (2011). *Estrategias de metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Wu, J.-Y. (2014). Gender differences in online reading engagement, metacognitive strategies, navigation skills and reading literacy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 252–271. doi: 10.1111/jcal.12054



## Apéndices

### Apéndice A: Consentimiento informado para la directora de la institución educativa

#### Señora Laura Teresa Rocha Rocha

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a la directora de la institución educativa una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como del rol de los estudiantes en ella como participantes.

Es muy grato dirigirme a Ud., mi nombre es Sandra Carvallo, soy estudiante de décimo segundo ciclo de la Especialidad de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú y a través de la presente, solicito su consentimiento para que los estudiantes participen en un estudio que estoy realizando, asesorada por la profesora Mary Claux.

El propósito de la investigación es identificar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de 3er año de secundaria.

Si usted acepta que los estudiantes participen. Ellos deberán responder dos cuestionarios sobre su manera de leer y una prueba de comprensión lectora. Lo cual será administrado en dos días, aproximadamente 50 minutos cada uno.

Su aplicación ha sido coordinada con las autoridades del colegio de tal manera que no interfiera de manera significativa con el desarrollo de sus actividades académicas, y además el colegio se beneficiará por los resultados obtenidos.

Si bien la evaluación es completamente anónima (el nombre de los estudiantes no aparecerá en ninguna parte), se les está solicitando a usted su consentimiento para estar seguros que autorizan la participación de los estudiantes. Debido a este mismo anonimato, no se tendrá resultados individuales, sino de toda la sección.

Gracias,

Sandra Carvallo

DNI: 46900370

Yo, \_\_\_\_\_, he sido informada sobre la investigación que tiene como propósito identificar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de 3er año de secundaria y ACEPTO que los

estudiantes participen en la investigación que tiene a cargo la Srta. Sandra Carvallo, estudiante de la Especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

---

Firma de la directora



## Apéndice B: Asentimiento Informado para los alumnos

El propósito de esta ficha de asentimiento informado es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por la estudiante Sandra Carvallo Chomón-Ruiz, de la Pontificia Universidad Católica del Perú y asesorada por la profesora Mary Claux. La meta de este estudio es identificar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder dos cuestionarios y una prueba de comprensión de lectura. Lo cual será administrado en dos días, aproximadamente 50 minutos cada uno.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse del estudio en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Estoy de acuerdo con el consentimiento informado de la directora para que participe voluntariamente en esta investigación, conducida por Sandra Carvallo Chomón-Ruiz. He sido informado (a) que la meta de este estudio es identificar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora.

Me han indicado también que tendré que responder una ficha sociodemográfica, dos inventarios y una prueba de comprensión lectora las cuales se administrarán en dos días, y durará 50 minutos cada día.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el estudio en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo si así lo quisiera, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la profesora Mary Claux al correo electrónico [mclaux@pucp.pe](mailto:mclaux@pucp.pe).

Entiendo que una copia de esta ficha me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Sandra Carvallo Chomón-Ruiz al teléfono celular 954188724.

-----  
Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha



**Apéndice C: Ficha sociodemográfica**

Edad :  
Sección :  
Sexo :

**1. Marque con una (x) el nivel educativo de tus padres o apoderado.**

Nivel educativo de los padres o apoderado	Padre	Madre	Apoderado(a) ¿quién es? _____
Primaria incompleta			
Primaria completa			
Secundaria incompleta			
Secundaria completa			
Técnico incompleto			
Técnico completo			
Superior incompleto			
Superior completo			
Posgrado incompleto			
Posgrado completo			

**2. Marque con una (x) las cosas que hay en su casa.**

En mi casa hay:	Marque con una (x) una o más opciones.
Conexión a internet	
Computadora	
Atlas	
Enciclopedia	
Diccionario	
Mapamundi	
Revistas	
Periódico	

<b>En mi casa hay:</b>	Marque con una (x) <b>UNA</b> opción.
Más de 50 libros	
Entre 20 y 50 libros	
Entre 1 y 20 libros	
No hay libros	

### 3. Marque su respuesta.

<b>Me gusta leer</b>	Nada	Poco	Moderado	Mucho
	1	2	3	4

<b>Me gusta leer...</b>	Nada	Poco	Moderado	Mucho
Revistas	1	2	3	4
Periódico	1	2	3	4
Novela	1	2	3	4
Cuentos	1	2	3	4
Comics	1	2	3	4
Otros (especifiquen) _____	1	2	3	4

<b>Leo</b>	Nada	Poco	Moderado	Mucho
Material impreso	1	2	3	4
En internet	1	2	3	4

<b>Durante la semana leo...</b>	Ningún día	Rara vez	Algunos días	Todos los días
Revistas	1	2	3	4
Periódico	1	2	3	4
Novela	1	2	3	4
Cuentos	1	2	3	4
Comics	1	2	3	4
Otros (especifiquen)_____	1	2	3	4

<b>Durante la semana leo en..</b>	Ningún día	Rara vez	Algunos días	Todos los días
Casa	1	2	3	4
Escuela	1	2	3	4
Otros ¿Cuál?_____	1	2	3	4

<b>Durante la semana mi papá lee...</b>	Ningún día	Rara vez	Algunos días	Todos los días
Revistas	1	2	3	4
Periódico	1	2	3	4
Novela	1	2	3	4
Cuentos	1	2	3	4
Comics	1	2	3	4
Otros (especifiquen)_____	1	2	3	4

Durante la semana mi mamá lee...	Ningún día	Rara vez	Algunos días	Todos los días
Revistas	1	2	3	4
Periódico	1	2	3	4
Novela	1	2	3	4
Cuentos	1	2	3	4
Comics	1	2	3	4
Otros (especifiquen)_____	1	2	3	4





### Apéndice D: Análisis de discriminación y dificultad de los ítems del Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora (IEML)

El análisis de discriminación se calcula con la siguiente fórmula:

$$D_i = \frac{GA_{aciertos} - GB_{aciertos}}{N_{grupomayor}}$$

Donde:

$D_i$  = Índice de discriminación del reactivo  $i$

$GA_{aciertos}$  = Número de aciertos en el reactivo  $i$  del 27% de personas con las puntuaciones más altas en el test.

$GB_{aciertos}$  = Número de aciertos en el reactivo  $i$  del 27% de personas con las puntuaciones más bajas en el test.

$N_{grupomayor}$  = Número de personas en el grupo más numeroso (GA o GB).

El análisis de dificultad se calcula con la siguiente fórmula:

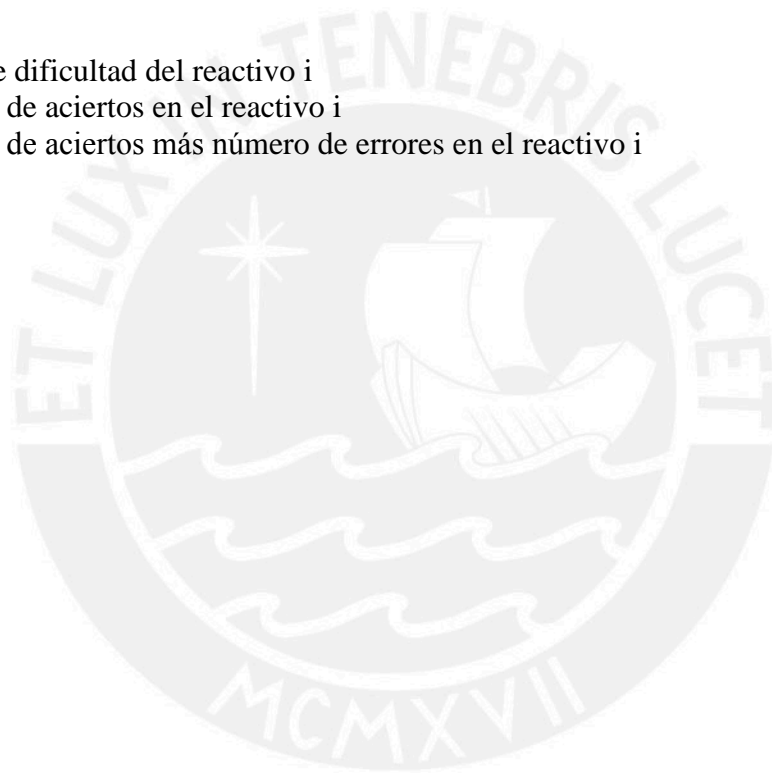
$$P_i = \frac{A_i}{N_i}$$

Donde:

$P_i$  = Índice de dificultad del reactivo  $i$

$A_i$  = Número de aciertos en el reactivo  $i$

$N_i$  = Número de aciertos más número de errores en el reactivo  $i$



### Análisis de discriminación

		73% (3)	27% (1)	N mayor	Índice de discriminación	
IEML1corregido	1 Correcto	35	35	61	0.00	Pobre
IEML2corregido	1 Correcto	43	21	61	0.36	Buena
IEML3corregido	1 Correcto	58	48	61	0.16	Pobre
IEML4corregido	1 Correcto	34	17	61	0.28	Regular
IEML5corregido	1 Correcto	27	9	61	0.30	Buena
IEML6corregido	1 Correcto	42	15	61	0.44	Excelente
IEML7corregido	1 Correcto	29	8	61	0.34	Excelente
IEML8corregido	1 Correcto	26	12	61	0.23	Regular
IEML9corregido	1 Correcto	33	8	61	0.41	Excelente
IEML10corregido	1 Correcto	25	13	61	0.20	Regular
IEML11corregido	1 Correcto	27	13	61	0.23	Regular
IEML12corregido	1 Correcto	54	41	61	0.21	Regular
IEML13corregido	1 Correcto	14	9	61	0.08	Pobre
IEML14corregido	1 Correcto	53	25	61	0.46	Excelente
IEML15corregido	1 Correcto	33	11	61	0.36	Buena
IEML16corregido	1 Correcto	39	19	61	0.33	Buena
IEML17corregido	1 Correcto	25	6	61	0.31	Buena
IEML18corregido	1 Correcto	22	10	61	0.20	Regular
IEML19corregido	1 Correcto	32	15	61	0.28	Regular
IEML20corregido	1 Correcto	7	8	61	-0.02	Pésima
IEML21corregido	1 Correcto	47	32	61	0.25	Regular
IEML22corregido	1 Correcto	39	19	61	0.33	Buena
IEML23corregido	1 Correcto	46	16	61	0.49	Excelente
IEML24corregido	1 Correcto	50	25	61	0.41	Excelente
IEML25corregido	1 Correcto	26	9	61	0.28	Regular

<b>Media total</b>	0.28
<b>DS total</b>	0.11

### Análisis de dificultad

Item	# aciertos	N	Dificultad
IEML1corregido	71	200	0.23
IEML2corregido	101	200	0.33
IEML3corregido	173	200	0.56
IEML4corregido	72	200	0.23
IEML5corregido	46	200	0.15
IEML6corregido	79	200	0.26
IEML7corregido	64	200	0.21
IEML8corregido	61	200	0.20
IEML9corregido	63	200	0.20
IEML10corregido	54	200	0.17
IEML11corregido	69	200	0.22
IEML12corregido	154	200	0.50
IEML13corregido	40	200	0.13
IEML14corregido	129	200	0.42
IEML15corregido	66	200	0.21
IEML16corregido	98	200	0.32
IEML17corregido	45	200	0.15
IEML18corregido	42	200	0.14
IEML19corregido	70	200	0.23
IEML20corregido	31	200	0.10
IEML21corregido	125	200	0.40
IEML22corregido	90	200	0.29
IEML23corregido	95	200	0.31
IEML24corregido	107	200	0.35
IEML25corregido	46	200	0.15
<b>Media total</b>			0.25
<b>DS total</b>			0.12

Difícil	Medianamente difícil	Medianamente fácil	Fácil
1	2	3	4
0.13	.13/.25	.25/.37	0.37
2	13	6	4
	15	10	



### Apéndice E: Adaptación lingüística del Inventario de Estrategias Metacognitivas en la Lectura (MARSI)

Traducción para fines del presente estudio	Prueba original
1. I have a purpose in mind when I read.	1. I have a purpose in mind when I read.
2. I take note while reading to help me understand what I'm reading.	2. I take note while reading to help me understand what I read.
3. I think about what I know to help me understand what I'm reading.	3. I think about what I know to help me understand what I'm read.
4. I preview the text to see what it's about before reading it.	4. I preview the text to see what it's about before reading it.
5. When the text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I'm reading.	5. When the text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read.
6. I write summaries to reflect on key ideas in the text.	6. I summaries what I read to reflect on important information in the text.
7. I think about whether the content of the text fits my reading purpose.	7. I think about whether the content of the text fits my reading purpose.
8. I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading it.	8. I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading it.
9. I discuss my reading with others to check my understanding.	9. I discuss what I read with others to check my understanding.
10. I skim the text first by noting characteristics like length and organization.	10. I skim the text first by noting characteristics like length and organization.
11. I try to get back on track when I lose concentration.	11. I try to get back on track when I lose concentration.
12. I underline or circle information in the text to help me remember it	12. I underline or circle information in the text to help me remember it
13. I adjust my reading speed according to what I'm reading.	13. I adjust my reading speed according to what I'm reading.
14. I decide what to read closely and what to ignore	14. I decide what to read closely and what to ignore
15. I use reference materials such as dictionaries to help me understand what I'm reading.	15. I use reference materials such as dictionaries to help me understand what I read.
16. When the text becomes difficult, I begin to pay closer attention to what I'm reading.	16. When the text becomes difficult, I begin to pay closer attention to what I read.
17. I use tables, figures, and pictures i the text to increase my understanding.	17. I use tables, figures, and pictures I the text to increase my understanding.
18. I stop from time to time to think what I'm reading.	18. I stop from time to time to think what I'm reading.
19. I use context clues to help me better understand what I'm reading.	19. I use context clues to help me better understand what I'm reading.
20. I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I'm reading.	20. I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read.
21. I try to picture or visualize information to help me remember what I'm reading.	21. I try to picture or visualize information to help me remember what I read.
22. I use typographical aids like boldface type and italics to identify key information.	22. I use typographical aids like boldface type and italics to identify key information.
23. I critically analyze and evaluate the information presented in the text.	23. I critically analyze and evaluate the information presented in the text
24. I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.	24. I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.
25. I check my understanding when I come across conflicting information.	25. I check my understanding when I come across conflicting information.
26. I try to guess what the text is about when reading.	26. I try to guess what the text is about when I read.
27. When the text becomes difficult, I reread to increase my understanding.	27. When the text becomes difficult, I reread to increase my understanding.
28. I ask myself questions I like to have answered in the text.	28. I ask myself questions I like to have answered in the text.
29. I check to see if my guesses about the text are right or wrong.	29. I check to see if my guesses about the text are right or wrong.
30. I try to guess the meaning of unknown words or phrases.	30. I try to guess the meaning of unknown words or phrases.

## Inventario traducido, adecuado lingüísticamente y aplicado:

### Inventario de Estrategias Metacognitivas en la Lectura (MARSI)

Instrucciones: A continuación se enumeran afirmaciones sobre lo que las personas hacen cuando leen textos académicos o relacionados con la escuela. Cada afirmación tiene un número, y cada número significa lo siguiente:

- **1** significa “Yo **nunca o casi nunca** hago esto”
- **2** significa “Yo hago esto solo **ocasionalmente**”
- **3** significa “**A veces** hago esto” (aproximadamente el **50%** del tiempo).
- **4** significa “**Usualmente** lo hago”
- **5** significa “Yo **siempre o casi siempre** hago esto.”

Después de leer cada afirmación, marca el número que más se aplique a ti usando la escala proporcionada arriba. Por favor, es importante notar que no hay buenas o malas respuestas.

1. Cuando leo, tengo un propósito en mente	1	2	3	4	5
2. Tomo apuntes mientras leo para ayudarme a comprender lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
3. Pienso en lo que sé para ayudarme a entender lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
4. Antes de leer un texto, le doy una revisión preliminar para ver de qué tratará	1	2	3	4	5
5. Cuando el texto se pone difícil, leo en voz alta para ayudarme a comprender lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
6. Cuando leo, escribo resúmenes para reflexionar sobre las ideas importantes del texto	1	2	3	4	5
7. Pienso en si el contenido del texto se ajusta al propósito de mi lectura	1	2	3	4	5
8. Leo lento, pero con cuidado de estar seguro(a) de que entiendo lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
9. Discuto la lectura con otros para comprobar mi comprensión	1	2	3	4	5
10. Primero le echo una ojeada al texto, para fijarme en sus características, como longitud y organización	1	2	3	4	5
11. Cuando pierdo la concentración, trato de retomar la lectura	1	2	3	4	5
12. Subrayo o encierro en un círculo la información del texto, para ayudarme a recordarla	1	2	3	4	5
13. Ajusto mi velocidad de la lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
14. Cuando leo, yo decido qué leer atentamente y qué ignorar	1	2	3	4	5
15. Utilizo materiales de referencia, como diccionarios, para ayudarme a comprender lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5

16. Cuando el texto se pone difícil, me esfuerzo en prestar más atención a lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
17. Uso las tablas, figuras, imágenes del texto para mejorar mi comprensión	1	2	3	4	5
18. Cuando leo, me detengo de vez en cuando para pensar sobre lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
19. Uso algunas señas o indicios del contexto para ayudarme a comprender mejor lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
20. Parafraseo (replanteo ideas con mis propias palabras) para comprender mejor lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
21. Trato de imaginar o visualizar información, para ayudarme a recordar lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
22. Me guío de las ayudas tipográficas, como palabras escritas en negritas o cursivas para identificar la información clave del texto	1	2	3	4	5
23. Analizo y evalúo críticamente la información presentada en el texto	1	2	3	4	5
24. Examino el texto hacia atrás y hacia adelante, para encontrar relaciones entre las ideas que presenta	1	2	3	4	5
25. Compruebo mi comprensión, cuando me encuentro con información contradictoria mientras leo	1	2	3	4	5
26. Trato de adivinar de qué se trata el texto mientras leo	1	2	3	4	5
27. Cuando el texto se pone difícil, releo para aumentar mi comprensión	1	2	3	4	5
28. Mientras leo, me hago preguntas sobre lo que quisiera que el texto me informe	1	2	3	4	5
29. Reviso para ver si mis suposiciones sobre el texto son correctas o incorrectas	1	2	3	4	5
30. Trato de adivinar el significado de palabras o frases desconocidas	1	2	3	4	5

### Apéndice F: Análisis factorial con rotación Varimax del Inventario de Estrategias Metacognitivas en la Lectura (MARSÍ)

Áreas del MARSÍ			
	Estrategias de Soporte	Estrategias de Solución de problemas	Estrategias Globales
MARSÍ2	,824	,304	,267
MARSÍ6	,725	,194	,196
MARSÍ12	,722	,147	,147
MARSÍ9	,581	,194	,374
MARSÍ15	,565	,392	-,040
MARSÍ19	,560	,384	,354
MARSÍ23	,524	,407	,392
MARSÍ28	,496	,372	,443
MARSÍ22	,494	,352	,385
MARSÍ16	,206	,777	,214
MARSÍ27	,204	,713	,183
MARSÍ11	,164	,654	,254
MARSÍ18	,450	,649	,339
MARSÍ21	,193	,617	,427
MARSÍ20	,417	,589	,199
MARSÍ1	,426	,513	,226
MARSÍ25	,499	,506	,493
MARSÍ8	,249	,462	,292
MARSÍ3	,327	,376	,351
MARSÍ5	,265	,363	,284
MARSÍ10	,247	,175	,686
MARSÍ26	,086	,076	,636
MARSÍ7	,429	,362	,604
MARSÍ24	,340	,260	,600
MARSÍ13	,179	,321	,507
MARSÍ17	,347	,443	,502
MARSÍ4	,268	,277	,487
MARSÍ29	,455	,346	,485
MARSÍ30	,101	,210	,461
MARSÍ14	,070	,120	,289



**Apéndice G: Análisis de discriminación y dificultad de los ítems de la Prueba de Comprensión Lectora para Educación Secundaria (compLEC)**

<b>Análisis de discriminación</b>						
<b>Ítems</b>		<b>73% (3)</b>	<b>27% (1)</b>	<b>N mayor</b>	<b>Índice de discriminación</b>	
complec1corregido	1 Correcto	39	22	53	0.32	Buena
complec2corregido	1 Correcto	23	9	53	0.26	Regular
complec3corregido	1 Correcto	51	23	53	0.53	Excelente
complec4corregido	1 Correcto	53	34	53	0.36	Buena
complec5corregido	1 Correcto	51	23	53	0.53	Excelente
complec6corregido	1 Correcto	48	21	53	0.51	Excelente
complec7corregido	1 Correcto	47	26	53	0.40	Excelente
complec8corregido	1 Correcto	29	23	53	0.11	Pobre
complec9corregido	1 Correcto	51	24	53	0.51	Excelente
complec10corregido	1 Correcto	26	13	53	0.25	Regular
complec11corregido	1 Correcto	36	12	53	0.45	Excelente
complec12corregido	1 Correcto	47	31	53	0.30	Buena
complec13corregido	1 Correcto	47	17	53	0.57	Excelente
complec14corregido	1 Correcto	43	14	53	0.55	Excelente
complec15corregido	1 Correcto	41	15	53	0.49	Excelente
complec16corregido	1 Correcto	45	32	53	0.25	Regular
complec17corregido	1 Correcto	41	17	53	0.45	Excelente
complec18corregido	1 Correcto	44	23	53	0.40	Excelente
complec19corregido	1 Correcto	35	21	53	0.26	Regular
complec20corregido	1 Correcto	32	16	53	0.30	Buena
<b>Media total</b>					<b>0.39</b>	
<b>DS total</b>					<b>0.13</b>	

### Análisis de dificultad

Índice de dificultad			
Item	# aciertos	N	Dificultad
Complec1corregido	107	200	0.54
Complec2corregido	47	200	0.24
Complec3corregido	134	200	0.67
Complec4corregido	154	200	0.77
Complec5corregido	134	200	0.67
Complec6corregido	122	200	0.61
Complec7corregido	128	200	0.64
Complec8corregido	86	200	0.43
Complec9corregido	121	200	0.61
Complec10corregido	58	200	0.29
Complec11corregido	73	200	0.37
Complec12corregido	129	200	0.65
Complec13corregido	99	200	0.50
Complec14corregido	100	200	0.50
Complec15corregido	89	200	0.45
Complec16corregido	132	200	0.66
Complec17corregido	88	200	0.44
Complec18corregido	103	200	0.52
Complec19corregido	82	200	0.41
Complec20corregido	72	200	0.36
<b>Media total</b>			0.51
<b>DS total</b>			0.14

Difícil	Medianamente difícil	Medianamente fácil	Fácil
1	2	3	4
0.37	0.37/.051	.51/.65	0.65
4	6	5	5
10		10	

## Apéndice H: Análisis de normalidad

La falta de normalidad en la distribución es grave cuando la Asimetría es mayor a 3 y la Curtosis es mayor a 10 (en valor absoluto)

*Tabla 1. Descriptivos de la distribución de la variable Estrategias Metacognitivas*

	Muestra general (n=197)		Mujeres (n=102)		Hombres (n=95)	
	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
IEML total	.42	.15	.22	-.17	.62	.99
IEML antes	.46	-.34	.40	-.72	.53	.02
IEML durante	.67	-.22	.10	-.60	.06	.13
IEML después	.01	-.54	-.05	-.75	-.12	-.38

*Tabla 2. Descriptivos de la distribución de la variable Comprensión de lectura*

	Muestra general (n=197)		Mujeres (n=102)		Hombres (n=95)	
	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
ComPLEC total	.10	-.81	.09	-1.03	.13	-.68
Complec continuo	.09	-.79	.09	-.78	.10	-.82
Complec discontinuo	-.04	-.75	.11	-.69	.04	-.80
Complec expositivo	-.19	-.71	-.15	-.60	-.24	-.72
Complec argumentativo	-.02	-.83	.00	-.78	-.60	-.89