

La metacognición como clave para elevar el nivel de la comprensión lectora en estudiantes del nivel primario

Metacognition as a Key to Raising the Level of Reading Comprehension in Primary School Students

Aldi Grández Guevara

Pontificia Universidad Católica del Perú

Perú



0000-0003-3617-2050

agrandez@pucp.edu.pe

Nancy Yolanda González Domínguez

Centro de estudio para el perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES)

Universidad de La Habana, Cuba.



0000-0002-5712-1319

nancy.gonzalez@cepes.uh.cu

Fecha de enviado: 17/11/2020

Fecha de aprobado: 30/06/2021

RESUMEN: En el presente artículo se exponen los resultados de la aplicación de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas para el incremento del nivel de la comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de la Educación Básica Regular de un colegio de Perú. Para esta investigación, se seleccionó el diseño preexperimental con pretest y posttest en un solo grupo. Los resultados a los que se llegó fue que el programa de intervención aplicado, resultó efectivo en el aumento del nivel de la comprensión lectora y ello se muestra con las diferencias estadísticamente significativas después de aplicar el pre y posttest. Las principales conclusiones que se derivaron fueron que, gracias al programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas, se obtuvo el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, como identificar ideas principales y la de extraer inferencias válidas de un texto antes, durante y después del proceso lector. Además, las habilidades metacognitivas como la planificación, supervisión y evaluación en el proceso fueron automatizadas.

PALABRAS CLAVE: educación; metacognición; estrategias; comprensión lectora.

ABSTRACT: This article presents the results of the application of a training program in metacognitive strategies in increasing the level of reading comprehension in students of the fourth grade of Regular Basic Education of a school in Peru. For this research, the pre-experimental design with pretest and posttest in a single group was selected. The results that were reached were that the applied intervention program was effective in increasing the level of reading comprehension and this is shown with statistically significant differences after applying the pre and post-test. The main conclusions to which they derived were that, thanks to the training program in metacognitive strategies, the development of reading comprehension skills was obtained, such as identifying main ideas and drawing valid inferences from a text before, during and after the reading process. In addition, metacognitive skills such as planning, monitoring and evaluation in the process were automated.

KEYWORDS: education; metacognition; strategies; reading comprehension.

Actualmente vemos con mucha preocupación los últimos resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) en donde Perú es uno de los países de América Latina que se encuentra en los últimos lugares. Esta prueba evalúa capacidades y destrezas en: ciencias, matemáticas, lectura y educación financiera. A pesar de apreciarse avances en áreas del conocimiento como las ciencias o las matemáticas, la lectura continúa presentando dificultades y una de las más referidas está en la comprensión lectora. En esta evaluación internacional, se valora la capacidad de comprensión en textos donde se prioriza el propósito del contenido, así como la organización de la información. Los resultados no son tan alentadores en comparación con países como Singapur, China y con países como Argentina, México o Chile, que aventajan a Perú significativamente en sus puntuaciones.

Si se comparan estos resultados con las evaluaciones del 2009, 2012, y 2015, se percibe un avance en el nivel de desempeño con unos puntos más; pero, esto no basta para considerar que los estudiantes lleguen a tener éxito profesional en la vida. Tengamos en cuenta, además, que existe una brecha marcada entre los estudiantes de colegios privados y públicos en Perú. Según lo señalado por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) en el 2018, los estudiantes de las instituciones no estatales obtienen, en promedio, 69 puntos más que sus pares de instituciones públicas en la competencia de lectura. Sin embargo, cuando se consideran las características socioeconómicas de los estudiantes, esta diferencia se reduce a 11 puntos a favor de la mejor condición.

Un grave error en el que incurren los docentes de la Educación Básica Regular (EBR), es considerar que, si un niño aprendió a leer en sus primeros años de escolaridad, ya está en la capacidad de comprender, siendo esta una de los más grandes errores, ya que la comprensión se debe educar, enseñar y practicar de forma constante. Otro aspecto importante a considerar es que el rol docente y estudiante deben cambiar, ya que no se puede lograr desarrollo de habilidades lectoras si las sesiones de clases se centran en el profesor. Se debe dejar de lado la clásica exposición y sustituirla por el acompañamiento y la guía. Junto a estas, adoptar y aplicar estrategias, para poder lograr minimizar las brechas sociales, culturales y así tener estudiantes más preparados para enfrentar situaciones académicas y sociales en su vida.

También debemos evaluar el hecho de que nuestros docentes desconocen las vías para motivar la lectura, ya que ellos como profesionales tienen poco o nulo hábito lector. Felipe y Barrios (2014), estudiaron a futuros docentes ante la lectura: hábitos, experiencias y autopercepciones. El resultado es alarmante, ya que 14,7 % de los sujetos manifiesta obtener poca satisfacción cuando lee (de 197 encuestados) y el 57,26 % se percibe como lector esporádico (ocasional o de vacaciones). Todo esto sumado a los pocos conocimientos en estrategias en la enseñanza de esta habilidad agrava aún más la situación problemática de los estudiantes.

En las instituciones educativas, se continúa la habitual metodología memorística, sin dar importancia al desarrollo de las destrezas que implican los procesos de la lectura. Los niños peruanos están en desventaja frente a 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 se considera 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).

Entonces, queda clara la urgencia de replantear la forma de enseñar la comprensión lectora. No solo para participar y tener buenos resultados en evaluaciones internacionales, sino, valorando esta actividad como una competencia imprescindible para el desarrollo personal y social de los niños, así como para su futuro éxito académico y laboral (Junyent, 2016). La complejidad de este asunto es evidente si se tiene en cuenta que la deficiencia en comprensión lectora trae graves consecuencias cognitivas, pues es sabido por muchas investigaciones que es quizá una de las competencias que más influye en el proceso de aprendizaje de las matemáticas, específicamente en la resolución de problemas (Polya, 1989).

Pero el perjuicio es mayor pues los estudiantes que leen y no comprenden, no pueden resolver los problemas matemáticos y estas dificultades específicas en la comprensión pueden agravarse con el bajo rendimiento académico, lo que acarrea problemas emocionales. Al respecto, Pérez (2019), señala

que existe una relación significativa entre la comprensión lectora y los niveles de autoestima en estudiantes de cuarto de primaria. Entonces no nos debe sorprender encontrarnos con estudiantes desmotivados hacia la lectura, las matemáticas y con poca motivación hacia las actividades académicas y socioemocionales.

La descripción de la realidad anterior propicia la búsqueda de soluciones en pro de la equidad educativa, el bienestar de nuestros estudiantes y la búsqueda de que estos niños con bajas expectativas de un futuro prometedor, sean los que impulsen el futuro de la sociedad. Pero para esclarecer un poco más lo antes planteado, vamos a definir primero qué es la comprensión lectora. Existen diversas definiciones que fluctúan desde el simple hecho de decodificar signos hasta las definiciones donde se comprometen habilidades cognitivas y metacognitivas.

Núñez (2006) define la comprensión como el decodificar el mensaje del autor, donde se establecen relaciones entre los saberes previos y la opinión crítica personal. Como vemos, además de la atribución del significado, se procura la apreciación 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 el punto de vista cognitivo, se entiende a la comprensión lectora como una actividad mental cuyo fin es la búsqueda del conocimiento mediante la inteligencia (Delclaux & 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.

Ahora, no podemos centrarnos solo en el mero hecho de que la comprensión es única, ya que existen tres niveles que se interrelacionan directamente. El primero es el literal, que se desarrolla en los primeros niveles de la Educación Básica Regular, Vega (2012) nos explica que son dos procesos cognitivos los que priman en este nivel. El primero, donde se reconocen las letras con los fonemas y se extraen significados a partir de ello; y el segundo, es la comprensión de frases y oraciones, esto se logra relacionando las palabras con otras en una estructura mayor. En el nivel 2, el inferencial, es de suma importancia haber logrado la comprensión literal, para poder relacionar los datos con la formulación de inferencias, hipótesis, etc. Aquí se da lo que muchos denominan la comprensión profunda, porque ya no solo buscarán datos, sino deben imaginar situaciones paralelas o adicionales. Por último, en el tercer nivel, el lector, a partir de los datos literales y las inferencias, forma reflexiones críticas sobre lo leído para emitir juicios valorativos. Pinzás (2012), nos habla sobre el nivel literal y la importancia que tiene para desarrollar habilidades de razonamiento, lo que otros autores lo llaman como inferencias.

Podemos concluir, que la comprensión lectora es un conjunto de habilidades que nos permite establecer una relación entre el lector y el texto. Donde el lector es un agente activo encargado de relacionar sus saberes previos con la nueva información, construyendo representaciones mentales para llegar así a comprender y almacenar nuevos conceptos.

Sobre las estrategias para mejorar el nivel de comprensión, vamos a exponer algunas y por

supuesto la que se aplicará en esta investigación, la metacognitiva. En cuanto a las cognitivas, están relacionadas con técnicas activas y productivas que el lector aplica espontáneamente para edificar una representación mental de lo que lee (Dole, et al., 2009, citado en Gutiérrez & Salmerón, 2012). Es decir, primero debe comprender las palabras, interpretar las frases, oraciones y párrafos, parafrasear y realizar resúmenes bajo un orden determinado y supervisadas a voluntad. También, están las motivacionales-afectivas, donde se debe considerar primero, los niveles de motivación hacia la lectura, las estrategias afectivas y cognitivas. Al respecto, Pinzás (2012) considera que aquí prima la relación que se puede establecer entre la actitud del docente, donde la lectura represente funcionalidad e importancia.

Sobre las estrategias contextuales, es necesario que no solo se entreguen lecturas continuas, sino también considerar las discontinuas como aquellos a los que están expuestos los alumnos: afiches, carteles, recetarios entre otros. Ahora, sobre los relacionados a las etapas del desarrollo, la propuesta de Kenny et al., (1967, citado en Gutiérrez & Salmerón, 2012), se debe establecer acorde a las etapas escolares y a la madurez cognitiva. Por ejemplo, durante los seis y siete años de edad, se priorizan las estrategias literales como localizar detalles, secuenciar, comparar y contrastar. Luego, podemos mediar con las estrategias inferenciales, como resumir, extraer deducciones, identificar relaciones causales y conectar temas.

En cuanto a las estrategias de los métodos instruccionales, es necesario el cambio del rol docente, ya que se convertirá en un mediador y

guía. Está dividido en etapas, la primera es la de enseñanza por modelamiento; es decir, el docente, enseñará con un ejemplo a manera de proceso (paso a paso), sobre la estrategia. Luego, incentivará el trabajo colaborativo para que entre ellos recreen los pasos enseñados en una nueva lectura de manera tal que el estudiante vaya aprendiendo y adquiriendo un rol activo en sus propios saberes. Finalmente, en la última etapa, el estudiante debe estar en la suficiente capacidad para desarrollar tareas similares y así tener claros los pasos y el compromiso de realizar una buena tarea.

Por último, se encuentran las estrategias metacognitivas, que sugieren una serie de pasos para lograr el fin que es la comprensión. Aquí vamos a dividir la tarea de lectura en tres momentos: antes, durante y después. En el primer momento se debe planificar y organizar el proceso; proponiendo claramente los pasos, el propósito lector, identificando elementos paratextuales y la búsqueda de la funcionalidad. En el segundo, debe estar presente la edificación mental, relacionando los saberes previos y la experiencia. Además de una constante evaluación del entendimiento. Para ello se puede recurrir a preguntas, como: ¿qué estoy entendiendo?, ¿qué significa ese término?, ¿qué quiere decir en esta oración?, etc. Y, por último, está la evaluación del entendimiento ¿cuánto aprendí?, ¿por qué no entendí esta parte? Aquí es el momento preciso para corregir errores. Para evidenciar la comprensión se puede recurrir a la técnica del parafraseo, organizadores gráficos, preguntas colectivas, etc.

Debemos delimitar la definición de metacognición. Flavell (1976), uno de los pioneros en el tema, considera que es la capacidad que tiene la persona para conocer sus

propios procesos cognitivos en diversas tareas (citado en Nisbet & Shuksmith, 1986, p. 54). 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. Acorde con estas definiciones podemos colegir que, al aplicarla en la comprensión lectora, se tendrá conocimiento sobre la comprensión, y las consecuencias de no llegar a ella. Además, estar pendiente de una evaluación donde prima la autorregulación para corregir errores en el momento y retomar la lectura. Jiménez y Puente (2014), concluyeron que estos procesos actualmente son fundamentales para lograr estudiantes efectivos. Estos autores nos presentan tres tipos de saberes: el declarativo, que tiene que ver con «qué es lo que sé», el procedimental que es el «cómo lo sé» y finalmente, está el condicional que es «cuándo y por qué lo sé», este último tipo es el que guarda directa relación con las habilidades metacognitivas.

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2018), señala que la metacognición no solo está en las tareas de comprensión lectora, también la podemos ver en cualquier actividad, por ejemplo, al hacer un esquema, redactar un documento o escribir un relato, así como en la resolución de problemas matemáticos y enfatiza la importancia por ello, de investigar más sobre el tema. Podemos concluir que la metacognición se enlaza con tres procesos básicos: planificar, monitorear y evaluar qué estrategias y métodos se utilizarán en una tarea específica cuyo fin único es la

comprensión exitosa de una actividad, como la comprensión lectora, por ejemplo.

Ahora nos quedan dudas como, ¿qué estrategias didácticas podemos aplicar en el aula para desarrollar las habilidades metacognitivas? A continuación, describiremos unas cuantas propuestas por MINEDU (2006). La primera es el de pensar en voz alta, es una forma de que el estudiante exteriorice sus inquietudes y tenga una aproximación al texto. La segunda es la técnica de la lluvia de ideas, donde se deben crear listas de todas las ideas que surjan de los alumnos y estas deben ser copiadas donde ellos puedan verlas. Para esto se puede fomentar la participación mediante la formulación de preguntas o frases relacionadas. El tercero es en base a preguntas ¿qué quieren saber?, aquí prima la formulación de interrogantes como ¿cuáles son las dudas que tienen sobre el texto?, ¿cuál es el tema?, ¿qué términos no entienden?, etc. Una de las condiciones de esta formulación de preguntas es que no deben ser complejas, así los estudiantes estarán motivados a responderlas. La cuarta es la guía de anticipación y reacción, aquí el docente debe preparar una guía con columnas donde se plantean afirmaciones o negaciones sobre el tema y el estudiante debe marcar Sí o No, en los recuadros.

Esto les permite sondear en sus saberes previos, formular suposiciones, hipótesis e inferencias. La quinta son los organizadores gráficos, donde se presenta la información de forma jerarquizada, logrando con los diseños, un impacto visual general de los temas y subtemas. Así, esta estrategia se puede utilizar antes de la lectura con el fin de motivarlos. Finalmente, tenemos la estrategia L-Q-HA, que consiste en colocar de manera visible la L que significa lo

que sé, en la otra columna, la Q que es lo que deseo saber y por último en la tercera, la HA, que es lo que he aprendido. Como nos imaginamos, de esta manera se estaría logrando organizar y consolidar el acto después de la lectura.

Hasta ahora, hemos visto la comprensión lectora y algunos rasgos que la componen y, además, aspectos de la metacognición. ¿Cómo relacionamos estas dos variables? Smith (1967) y Pinzás (1997), descubrieron en sus investigaciones que los estudiantes que tenían un buen nivel de comprensión lectora, interactuaban anticipadamente con el texto antes de leerlo. Estos lectores, planificaban sus actividades antes, a diferencia de aquellos que tenían un bajo nivel que solo releían.

Entonces, podemos evidenciar que una secuencia de pasos permitirá lograr el fin de la lectura: la comprensión. Esto implica la planificación de pasos antes, durante y después de la actividad, además de saber supervisar el proceso y evaluar para corregir errores. 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. García (2006), considera que hay dos nociones 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. Y ¿cómo llegamos a automatizar estos procesos? la respuesta es simple: con la práctica.

A continuación, se explicarán cuáles son los momentos de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora.

a) Estrategias metacognitivas antes de la lectura.

En este primer momento, se debe rescatar los saberes previos para así encaminar la lectura. Además, de la identificación de la funcionalidad de la lectura, es decir por qué o para qué vamos a leer. Además, se debe determinar la tipología textual (expositivos, narrativos y descriptivos, argumentativos, etc.) depende de esto para identificar estructuras. Junto a este proceso, se debe considerar la finalidad, esto puede responder a preguntas como: ¿Para qué leo? ¿Quién es el autor y para qué escribió? ¿Cuál es la finalidad que tiene el discurso o texto?, etc. También se deben formular predicciones sobre el contenido y generar preguntas.

b) Estrategias metacognitivas durante de la lectura.

Primero se deben identificar palabras, interpretar frases, oraciones y párrafos, para darle significatividad. Aquí es donde se construyen representaciones mentales, las actividades a trabajar son: a) responder las preguntas que se delinearón 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, y, por último, d) proponer nuevas inferencias y predicciones, así como evaluar las predicciones previas a la lectura.

c) Estrategias metacognitivas después de la lectura.

En este momento se presentan tres fines: 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.

Pero, ¿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?

Por lo expuesto, en esta investigación damos importancia a las habilidades metacognitivas en la lectura. Estas estrategias, que forman parte del programa, permitirán al estudiante 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.

Consideramos que diversos estudios nos respaldan a favor de que el Estado peruano y todos los agentes educativos tomen conciencia de la importancia de este tipo de programas. Se evidencia la necesidad de plantear nuevas estrategias que potencien habilidades para que nuestros estudiantes puedan llegar con éxito a desarrollarse académicamente y sean ciudadanos del futuro. Entonces, ¿cuál es la efectividad de la aplicación de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas para incrementar el nivel de comprensión lectora en Educación Básica Regular de estudiantes de 4to grado de primaria de la Institución Educativa

(I.E.) Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho – Perú?

Materiales y métodos

Se asumió como modelo “El Programa de desarrollo de habilidades metacognitivas para la mejora de la comprensión lectora” que es un instrumento para el entrenamiento en estrategias metacognitivas, validado por Gabriela Verónica Alcalá Adrianzén en una investigación realizada el 2012 en Piura, cuyo propósito fue desarrollar

habilidades metacognitivas de autorregulación (planificación, supervisión y evaluación) de la comprensión lectora y el objetivo general fue mejorar el nivel de esta en estudiantes de 4to grado de primaria, además de desarrollar habilidades metacognitivas de autorregulación como la planificación, supervisión y evaluación. Esta propuesta estuvo constituida por 9 sesiones de 4 horas cada una como se puede apreciar a continuación:

Tabla 1. Modelo de Programa de desarrollo de habilidades metacognitivas para la mejora de la comprensión lectora

| | |
|------------------------|---|
| Nombre | Programa de desarrollo de habilidades metacognitivas para la mejora de la comprensión lectora. |
| Objetivos | 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 metacognitivas. Específicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar habilidades metacognitivas de autorregulación (planificación, supervisión y evaluación) de la comprensión lectora. ▪ Desarrollar estrategias para el desarrollo de la 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 la sesiones | Se incluyen datos generales, nombre de la sesión, capacidades lectoras indicadores, estrategias metodológicas, tiempo, recursos y materiales. |
| Tiempo | Nueve sesiones con cuatro horas pedagógicas por semana. |
| Orden | Se desarrolló el siguiente orden de actividades: <ol style="list-style-type: none"> 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 de la comprensión lectora. |

| | |
|----------|--|
| | <ol style="list-style-type: none"> 4. Desarrollo de habilidades metacognitivas por medio de estrategias durante la lectura. 5. Aplicación del segundo cuestionario objetivo. 6. Desarrollo de habilidades cognitivas pos lectura para identificar tema e ideas principales. 7. Desarrollo de habilidades metacognitivas en la prelectura (realizar predicciones). 8. Repaso |
| Lecturas | Se utilizó lecturas acordes a las características de los estudiantes. Se buscaron temas y aspectos que contribuyeron a la comprensión. |

Para nuestra investigación, se aplicó el nivel IV en la forma A para el pretest y en la forma B para el postest. 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 dos a la semana.

Para evaluar el nivel de la comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa metacognitivo, hemos aplicado la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva CLP – Formas Paralelas, que fue elaborada por Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic en Chile. Se eligió esta debido a que nos permite conocer ciertos niveles requeridos en las evaluaciones nacionales e internacionales, en nuestro contexto de evaluaciones como ECE y PISA. Además, nos permite considerar características contextuales similares a nuestra muestra. Una de los rasgos de esta prueba es que tiene la complejidad de los textos acorde a factores sintácticos, semánticos y pragmáticos. 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.

El procedimiento de la aplicación para este estudio fue, primero solicitar los permisos de aplicación en la institución elegida. Luego, se aplicó la prueba CLP nivel IV forma A como parte del pretest. Seguidamente, se estructuró un

cronograma de la aplicación del programa, considerando las primeras horas de la mañana para tal fin. Luego, se aplicó la prueba CLP nivel IV forma B como parte del postest. Se realizó el proceso de calificación manual de la prueba de CLP. Finalmente, se compiló la base de datos y se le sometió al análisis estadístico para lograr los objetivos de la investigación y contrastar las hipótesis.

Esta investigación empleó el enfoque cuantitativo dado que nuestros resultados serán explicados teniendo una base estadística. Se considera causal debido a que se pretende explicar las capacidades metacognitivas y los niveles de la comprensión lectora. También es explicativa debido a que vamos a responder las causas de algunos factores de las estrategias metacognitivas que influyen en los niveles de la comprensión lectora.

Es del tipo experimental, porque hay una manipulación de variables a criterio del investigador con el objetivo de observar modificaciones de la variable dependiente. Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), un experimento significa un tipo de estudio donde se analizan las consecuencias después de la manipulación de una o más variables. Para este trabajo, se seleccionó el diseño preexperimental con pretest y postest en un solo grupo.

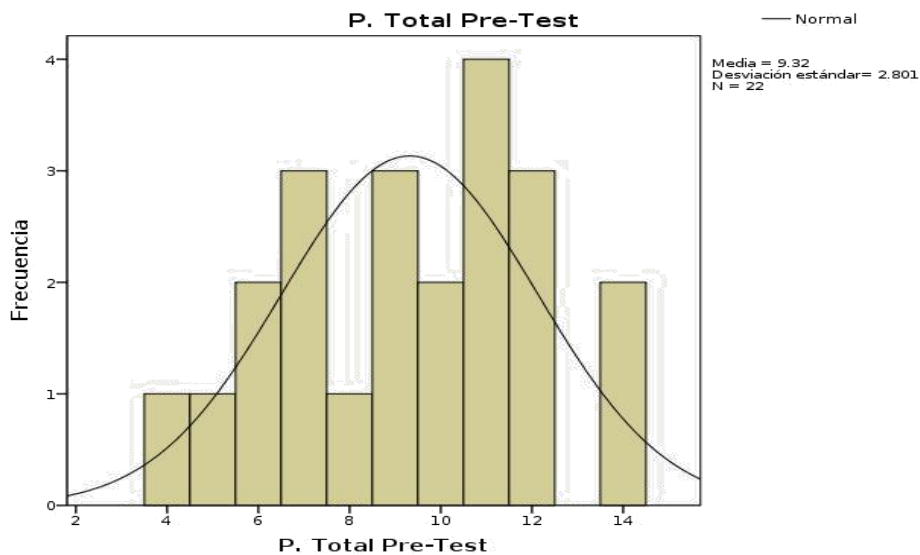
La población la constituyeron los niños de ambos géneros del cuarto grado de primaria de la I.E. Ingeniería de Canto Rey del distrito de

San Juan de Lurigancho, Lima- Perú. El tamaño de muestra estuvo conformado por 22 estudiantes de 4to grado de primaria, cuyas edades fluctúan entre los 8 y 9 años, provenientes de familias de un nivel socioeconómico medio bajo. El 50 % de la muestra estuvo constituida por varones y el otro 50 %, por mujeres.

En la figura 1 se evidencia la distribución de los puntajes de la prueba CLP antes de la aplicación del programa. Se evidencia 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 estudiantes antes de la aplicación del programa.

Resultados

Figura 1. Distribución de los puntajes de la prueba CLP antes de la aplicación del programa de intervención.

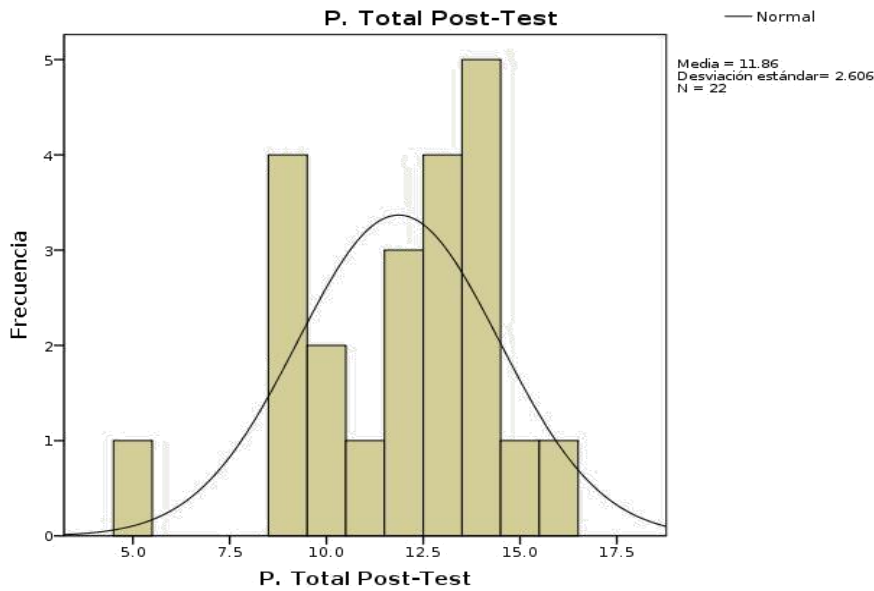


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 2, se observa la distribución de los puntajes de la prueba CLP después de la aplicación del programa. Hay 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.

Figura 2. Distribución de los puntajes de la prueba CLP después de la aplicación del programa de intervención.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Bondad de Ajuste del Puntaje Total y las subpruebas del C.L.P.

| | S-W | p |
|-----------------------------|------------|----------|
| Post-Test – Pre-Test | 0.93 | .136 |
| Sub-Test 1 | 0.86 | .004 |
| Sub-Test 2 | 0.94 | .156 |
| Sub-Test 3 | 0.87 | .008 |
| Sub-Test 4 | 0.90 | .023 |

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2, 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-Test 1, Sub-Test 2, Sub-Test 3 y Sub-Test 4.

Se ha evidenciado que los niveles de la comprensión lectora se han incrementado al

comparar los resultados del pretest y postest. García (2006), considera que hay dos nociones sustanciales para el progreso de la comprensión lectora: el aprender y automatizar las destrezas de reconocimiento y descodificación de las palabras; y el lograr las habilidades de indagación y construcción de significados, utilizándolas estratégicamente y con un adecuado control metacognitivo.

Consideramos que hemos alcanzado tal fin, porque los estudiantes en todas las sesiones del programa han automatizado los pasos y de esta manera las habilidades que se necesitan para tal fin. 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.

Discusión de resultados

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.

Estudios realizados por Cerrón y Pineda (2013) en la Universidad Nacional del Centro del Perú, sobre estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de Lengua, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación - UNCP de Huancayo dieron como resultado que existe una relación directa y significativa entre la utilización de estrategias metacognitivas aplicadas a los textos y la comprensión lectora de dicha población. Además, Wong y Matalinares (2011), en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, trabajaron las estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, donde se demostró que los estudiantes tienen un nivel global bajo en el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Otras investigaciones realizadas por Martínez (2004), en la Universidad de Barcelona, sobre

concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología, muestran que existe una gran influencia entre aprendizaje y los procesos metacognitivos. Mientras que, en la Universidad Complutense de Madrid, Jiménez (2004) trabajó el estudio sobre la metacognición y la comprensión en la lectura, donde se evaluó los componentes estratégicos mediante una escala de conciencia lectora (ESCOLA), se concluye que la metacognición es la que permite al individuo el controlar su conocimiento, es decir, tener la sensación de saber o no saber.

En Venezuela, en la Universidad Nacional Abierta, Roa (2006), realiza la investigación sobre las Estrategias metacompreensivas y comprensión de lectura en estudiantes de la Universidad Nacional Abierta, Centro Local Mérida, la conclusión a la que llega es que, gracias a las estrategias metacognitivas de la lectura, se aumentó significativamente la prueba de comprensión lectora en el grupo experimental. Y en la Universidad del Magdalena de Colombia, Cerchiaro, Paba y Sánchez (2011) investigaron sobre la relación entre metacognición y comprensión lectora, donde se concluye que hay un gran aporte de la metacognición en la comprensión lectora.

Con los estudios señalados y las conclusiones arribadas, se demuestra que investigadores peruanos y de otros países, también lograron comprobar la importancia de las estrategias metacognitivas aplicadas a los textos y la comprensión lectora. Además, que los estudiantes tienen un bajo nivel en el desarrollo de dichas habilidades.

En nuestro estudio se encontró 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 subtest, donde se puede apreciar una variación en los puntajes antes y después de la aplicación del programa. Esto significa que el programa de intervención muestra efectividad en el incremento del nivel de la comprensión lectora en este grupo de estudiantes.

En relación a las diferencias entre 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.

Conclusiones

Es evidente que Perú es un país donde las habilidades básicas como las que exige la comprensión lectora aún no se encuentran desarrolladas en los estudiantes. Prueba de esto son los resultados de las pruebas internacionales y nacionales. A partir de esta investigación, nos podemos dar cuenta que el programa de

entrenamiento en estrategias metacognitivas tiene efecto positivo en esta variable. Con estos resultados notamos la importancia que tiene enseñar a los estudiantes estrategias metacognitivas para lograr niveles más elevados en la comprensión lectora.

Durante la aplicación del programa de intervención, se desarrollaron las habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector como la planificación, la supervisión y la evaluación en todo el proceso lector. Además, se manifestó 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), ratificando que se alcanzó el objetivo de la intervención de incrementar el nivel de la comprensión lectora de los estudiantes. Gracias a este programa, los estudiantes están en la capacidad de sacar inferencias y reconocer las ideas principales de un texto, mediante estrategias brindadas antes, durante y después de la lectura. Por tal motivo se estaría demostrando la efectividad de dicho programa.

Agradecimientos

A la Consultoría Educativa Especialidad por esta gran oportunidad y a mi asesora Nancy González por la motivación y preocupación constante.

Referencias bibliográficas

Alcalá, G. (2012). *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de*

- primaria del colegio parroquial santísima cruz de Chulucanas. Tesis de Maestría. Universidad de Piura. Consulta: 8 de setiembre de 2015 https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1420/MAE_EDUC_089.pdf?sequence=1
- Alexander, P. & Jetton, T. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of reading research*, (3) 285-310.
- Cerchiaro, E., Paba, C. y Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora. Una relación posible e intencional. *Duazary: Revista internacional de Ciencias de la Salud*, 8(1) ,99-111.
- Delclaux, I. & Seoane, J. (1982.). *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Madrid: Pirámide S. A.
- Dubois, M. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Guthrie, J. & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 199-205. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_1
- Gutiérrez, C. & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 16 (1),183-202.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista. M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- 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, España. Consulta: 12 de setiembre de 2015 <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>
- Jiménez, V. & Puente, A. (2014). Model of metacognitive strategies. *Revista de Investigación Universitaria*, 3(1) ,11-16.
- Junyent, A. (2016). *La comprensión lectora en los niños peruanos*. Perú: CIES http://www.cies.org.pe/sites/default/files/files/articulos/economiasociedad/la_compreension_lectora_en_los_ninos_peruanos_a_junyent.pdf.
- Martínez, J. (2004). Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. <http://hdl.handle.net/2445/42698>
- MINEDU (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Fimart S.A.C.
- MINEDU (2012). *¿Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes?* Lima, Perú. En Informe de Evaluación Censal de estudiantes 2012.
- MINEDU (2018). *Competencia lectora en el marco de Pisa 2018*. Lima: Perú.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Núñez, P. (2006). *Taller de comprensión lectora*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez, J. (2019). *Autoestima y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E.P. N°17967 Torohuaca Tabaconas*. Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/4797>
- 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. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1) ,113-114.
- Polya, G. (1989). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- Pressley, M. (2000). What Should Comprehension Instruction of? In: M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of*

- Reading Research* (Vol. III, pp. 545-561). London: Routledge.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of Reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Roa, F. (2006). Estrategias metacomprendivas y comprensión de lectura en estudiantes de la Universidad Nacional Abierta, Centro Local Mérida (Tesis de maestría). Universidad Nacional Abierta, Mérida, Venezuela. <https://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t18.pdf>
- Smith, L. (1967). The micro-ethnography of the classroom. *Psychology in the Schools*. 4 (3), 216-221. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(196707\)4:3<216::AID-PITS2310040305>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/1520-6807(196707)4:3<216::AID-PITS2310040305>3.0.CO;2-H)
- 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>
- Wong, F. & Matalinares, M. (2011). Estrategia de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de investigación en psicología*.14 (1), 235-260. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i1.2085>.

Conflicto de intereses

La autora declara que no existe conflicto de intereses.

Contribución autorial

Aldi Grández Guevara: Aportó la identificación de cada referente en el contexto peruano e internacional teniendo en cuenta la problemática existente sobre el tema, realizó la búsqueda bibliográfica y escribió el artículo.

Nancy Yolanda González Domínguez: En su condición de asesora colaboró en la elaboración del artículo, la revisión y corrección final.