

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA



COMPRENSIÓN LECTORA Y USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA

AUTORES:

PALOMINO ECHEGARAY GISELLA NATHALIE
ORCID: 0000-0001-7089-743X

Tesis para optar el Grado Académico de
MAESTRA EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA

ASESORA:

Mg. Miluska Rosario Vega Guevara
ORCID: 0000-0002-0268-3250

LIMA – PERÚ
2021



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Permite descargar la obra y compartirla, pero no permite ni su modificación ni usos comerciales de ella.



ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los profesores Dra. Cecilia Salgado Lévano, Dra. Nelly Ugarriza Chávez y Mg. Graciela Zapata Torres.

La graduanda doña **GISELLA NATHALIE PALOMINO ECHEGARAY**, sustentó su Trabajo de Investigación titulado “**COMPRENSIÓN LECTORA Y USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA**”, para obtener el Grado Académico de Maestra en Docencia y gestión universitaria.

El Jurado, después de haber deliberado sobre los aspectos metodológico, temático de la investigación y sobre la calidad de la sustentación, declaró a la graduanda:

APROBADA POR UNANIMIDAD

Surco, 08 de junio del año dos mil veintiuno

Dra. Cecilia Salgado Lévano
Presidente

Dra. Nelly Ugarriza Chávez
Secretario

Mg. Graciela Zapata Torres
Miembro

A mis padres por ser fuente
permanente de amor, motivación,
ejemplo y apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por permitirme llegar hasta aquí y orientar mi vida hacia el bien común.

A mis padres y mis hermanos por su preocupación, comprensión, apoyo permanente, sobre todo por ser la razón de seguir adelante y superarme día a día.

A mi profesora y asesora Miluska Vega Guevara por su valioso apoyo y constante motivación para la culminación del presente estudio.

A la Facultad de Ciencias Sociales, autoridades y docentes que colaboraron de manera desinteresada con el único objetivo de aportar con sus experiencias a la realización de la presente investigación.

A todas aquellas personas que han contribuido de alguna manera en el logro de esta tesis.

CONTENIDO

	Pág.
Dedicatoria	II
Agradecimiento	III
Contenido	IV
Lista de tablas	VI
Resumen/Abstract	VII
Introducción	VIII
I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1. Descripción del problema	10
1.2. Formulación del problema	14
1.2.1. Problema general	14
1.2.2. Problemas específicos	14
1.3. Justificación	15
II.- MARCO TEÓRICO	17
2.1. Antecedentes	17
2.1.1. Internacionales	17
2.1.2. Nacionales	20
2.2. Bases teóricas	24
2.2.1. Comprensión lectora	25
2.2.1.1. Definición de comprensión lectora	25
2.2.1.2. Modelos teóricos de la comprensión lectora	27
2.2.1.3. Niveles de comprensión lectora	29
2.2.1.4. Factores que inciden en la comprensión lectora	33
2.2.2. Estrategias metacognitivas	36
2.2.2.1. Definición de estrategias metacognitivas	36
2.2.2.2. Modelos teóricos de la metacognición	38
2.2.2.3. Componentes o procesos de la metacognición	41
2.2.2.4. Importancia del uso de las estrategias metacognitivas	43
2.2.2.5. Estrategias metacognitivas en el proceso lector	44
2.2.3. Comprensión lectora y estrategias metacognitivas en la educación superior	45

2.3. Definición de términos básicos o marco conceptual	47
III.- OBJETIVOS	49
3.1. Generales	49
3.2. Específicos	49
IV.- HIPÓTESIS	51
4.1. General	51
4.2. Específicas	51
V.- MÉTODO	53
5.1. Tipo de investigación	53
5.2. Diseño de investigación	53
5.3. Variables	54
5.4. Población y muestra	56
5.5. Instrumentos	57
5.6. Procedimiento	62
VI.- RESULTADOS	64
VII.- DISCUSIÓN	73
VIII. CONCLUSIONES	86
IX. RECOMENDACIONES	87
REFERENCIAS	88
APÉNDICES	
Apéndice A: Carta de presentación dirigida a las autoridades de la universidad	
Apéndice B: Consentimiento informado	

LISTA DE TABLAS		Pág.
Tabla 1:	Definición operacional de las variables	54
Tabla 2:	Distribución de la población según E.A.P. y sexo	56
Tabla 3:	Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima, según sus dimensiones	65
Tabla 4:	Uso de estrategias metacognitivas de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima, según sus dimensiones	65
Tabla 5:	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov	66
Tabla 6:	Correlación entre la variable comprensión lectora y las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima	67
Tabla 7:	Correlación entre nivel literal y las dimensiones de las estrategias metacognitivas	67
Tabla 8:	Correlación entre nivel de reorganización de la información y las dimensiones de las estrategias metacognitivas	68
Tabla 9:	Correlación entre nivel de inferencia y las dimensiones de las estrategias metacognitivas	69
Tabla 10:	Correlación entre nivel crítico y las dimensiones de las estrategias metacognitivas	69
Tablas 11:	Correlación entre nivel de apreciación y las dimensiones de las estrategias metacognitivas	70
Tabla 12:	Sexo y comprensión lectora	70
Tabla 13:	Sexo y estrategias metacognitivas	71
Tabla 14:	Colegio de procedencia y comprensión lectora	71
Tabla 15:	Colegio de procedencia y estrategias de metacognitivas	72
Tabla 16:	Edad y comprensión lectora	72
Tabla 17:	Edad y estrategias metacognitivas	73

RESUMEN

El objetivo general de la investigación fue establecer la relación entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima, para lo cual se empleó un diseño no experimental, transversal y correlacional no causal; la muestra estuvo conformada por 192 estudiantes que cursaban la asignatura Introducción a las Ciencias Sociales de cinco Escuelas Académicas Profesionales de la Facultad de Ciencias Sociales, de ambos sexos y edades comprendidas entre 17 a 29 años. Para la recolección de datos se empleó el Instrumento de Comprensión Lectora para Estudiantes Universitarios (ICLAU) y el Inventario de Estrategias Metacognitivas para la Lectura (MARSI). Los resultados muestran relación entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima. El valor del Coeficiente *Rho* de Spearman = ,264 indica que la relación es directa y baja.

Palabras claves: Comprensión lectora, estrategias metacognitivas, universidad pública.

ABSTRACT

The general objective of the research was to establish the relationship between reading comprehension and the use of metacognitive strategies in students of the Faculty of Social Sciences of a public university in Lima. The study design was non-experimental, cross-sectional, and non-causal correlational. The sample consisted of 192 students who were studying the course Introduction to Social Sciences of five Professional Academic Schools of the Faculty of Social Sciences of both sexes and aged between 17 to 29 years. The instruments that I used was the Reading Comprehension Instrument for University Students (ICLAU) and the Inventory of Metacognitive Strategies for Reading (MARSI). The results show a relationship between reading comprehension and the metacognitive strategies in students of the Faculty of Social Sciences of a public university in Lima. The Spearman Rho Coefficient value = .264 indicates that the relationship is direct and low.

Keywords: Reading comprehension, metacognitive strategies, public university.

INTRODUCCIÓN

En el campo académico ya no se pone en duda la afirmación de que sin comprensión lectora es casi imposible alcanzar cualquier meta educativa (Vargas y Arbeláez, 2001; Borragán y Barrio, 2004). En la sociedad del conocimiento, no serán posibles los procesos de desarrollo social si es que estos no tienen como eje la capacidad humana, cuyo sustento principal es el conocimiento. Los cambios sociales traen consigo un incremento de la información y el conocimiento, siendo la comprensión lectora la llave de acceso a estos aspectos fundamentales de la condición humana (Gutiérrez, 2006).

En todos los niveles educativos, desde el inicial básico hasta el superior, el aprendizaje está directamente asociado a la comprensión lectora. En el nivel superior, la comprensión lectora adquiere un carácter crucial debido a que constituye un instrumento de aprendizaje cada vez más eficiente e indispensable para el desarrollo académico y profesional (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

Las investigaciones realizadas en el nivel de educación básica regular ponen de manifiesto que los bajos desempeños en la comprensión de textos de los estudiantes, se encuentran relacionados con el desconocimiento y el uso no consciente de estrategias metacognitivas en el proceso lector; la situación en el nivel superior es la misma, pues las investigaciones sobre comprensión lectora realizadas en las universidades, revelan que los estudiantes llegan sin contar con habilidades básicas que les permitan comprender y argumentar a partir de lo que leen (Calderón y Quijano, 2010).

Por todo lo antes señalado, la presente investigación consideró pertinente estudiar la relación entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima.

La investigación está dividida en nueve capítulos. En el primero, se expone el planteamiento de la investigación, se describe y se formula el problema general, los problemas específicos y la justificación de la investigación. En el segundo capítulo, se

presentan los antecedentes internacionales y nacionales, las bases teóricas y el marco conceptual. En el tercer capítulo, se plantea el objetivo general y los objetivos específicos. En el cuarto capítulo, se presentan las hipótesis. En el quinto capítulo, se desarrolla la metodología de la investigación, se define el tipo de estudio, el diseño, las variables, la población, la muestra, los instrumentos empleados para la recolección de información y el procedimiento. En el sexto capítulo, se exponen los resultados de la investigación. En el séptimo capítulo, se presenta la discusión de dichos resultados a partir de los antecedentes y las bases teóricas de la investigación. En el octavo capítulo se desarrollan las conclusiones. En el noveno capítulo, las recomendaciones que se desprenden de los resultados obtenidos. Finalmente se presentan las referencias y apéndices de la investigación.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

En la actualidad, la sociedad apuesta por el conocimiento como factor clave de su desarrollo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2013) aseguran que la formación académica debe proporcionar a los estudiantes habilidades necesarias que le permitan desenvolverse de manera competente en este nuevo escenario. La Unesco, al hablar de la lectura, reconoce que es la base de otras aptitudes vitales y señala que es un instrumento indispensable para conservar y transmitir el tesoro cultural, pues constituye una capacidad imprescindible y estratégica del desarrollo de los ciudadanos que, al participar activamente en la sociedad, se convierten en agentes activos de progreso. Es así como las sociedades humanas procuran que sus miembros adquieran y desarrollen la capacidad de comprensión lectora, pues están convencidas de que es el mejor medio para el aprendizaje y el progreso.

Los países no dejan de reconocer la importancia de la lectura en la adquisición de conocimientos en los diferentes niveles educativos, más aún en el contexto universitario, por lo que la comprensión lectora ha adquirido relevancia, hasta ser considerada una de las competencias genéricas más importantes a nivel formativo e indispensable para el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y competencias específicas (Washer, 2007). A pesar de esto, las evaluaciones a nivel mundial reflejan que el sistema educativo requiere adoptar medidas significativas con respecto a la comprensión lectora desde el nivel básico, pues las evaluaciones PISA reportaron que los estudiantes egresan del sistema educativo básico sin contar con las capacidades comunicativas que le permitan insertarse adecuadamente en el sistema universitario, lo que ocasionó que el sistema educativo del país sea considerado en emergencia, exigiendo la implementación de estrategias enfocadas a la mejora de los procesos educativos.

Las investigaciones sobre comprensión lectora realizadas en el nivel educativo básico han revelado que la aplicación de las estrategias metacognitivas fortalecen el proceso comprensivo del lector (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010; McNamara, 2010; Heit, 2012; Kostons y Van der Werf, 2015), así como el rendimiento de los estudiantes (Quaas, Ascorra y Bertoglia, 2008); sin embargo, en ninguna de estas investigaciones se presentaron reportes acerca de qué aspectos específicos de las estrategias metacognitivas estaban vinculados específicamente con los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, lo que ha imposibilitado la implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas para superar los problemas respecto a la comprensión lectora que presentan los estudiantes a la fecha.

Por otro lado, en el nivel universitario los docentes asumen que los estudiantes cuentan con habilidades lectoras adecuadas para afrontar con éxito los estudios superiores; esto es, que disponen de un conjunto de capacidades mentales y habilidades para el análisis, la obtención de información, la comprensión y la argumentación de los diferentes textos revisados. Sin embargo, las investigaciones revelan que estos estudiantes carecen de un conjunto de habilidades que conciernen a la comprensión lectora: presentan dificultad para seleccionar y jerarquizar ideas, pobreza léxica, problemas para comprender más allá del sentido literal, dificultad para realizar inferencias, dificultad para desarrollar pensamiento crítico y argumentativo, ausencia de capacidad de análisis y síntesis, etc. (Echevarría y Gastón, 2000).

A pesar del convencimiento general, que leer es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en las instituciones educativas, las investigaciones que corresponde a la educación superior aún son insuficientes. Los investigadores que han incursionado en el tema de la comprensión lectora universitaria han comprobado que los estudiantes no aplican las estrategias metacognitivas para superar las limitaciones que acusan, ya sea porque las desconocen o porque, conociéndolas teóricamente, no saben cómo aplicarlas en el cumplimiento de sus tareas (Carlino, 2005).

Diferentes investigaciones han reportado, que la comprensión lectora está relacionada directamente con variables como estrategias de lectura, rendimiento académico o estrategias metacognitivas (Guerra y Guevara, 2017; Márquez, 2011; Jiménez, 2017; Malpartida, 2015; Cerrón y Pineda, 2013), pero en ninguna de ellas se reporta la intensidad de la relación ni se especifica la relación entre las dimensiones de la comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas.

Los reportes acerca del nivel de comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas que presentan los estudiantes es muy diverso y muchas veces contradictorios. En México, se encontró que cerca del 70% de estudiantes presentaron un nivel de comprensión lectora y estrategias lectoras de nivel promedio y que estas varían en función del sexo y el grado académico (Guerra y Guevara, 2017); mientras que en Colombia, Márquez, Díaz, Muñoz y Fuentes (2016), reportaron que los estudiantes presentan un bajo nivel de comprensión lectora; en Ecuador se registra el mismo resultado, siendo la dimensión literal el mayor nivel alcanzado por los estudiantes universitarios (Izquierdo, 2016); en el Perú Malpartida (2015) demostró que solo el 21.6 % de estudiantes presentan un nivel de comprensión suficiente; por su parte López (2014) reportó que el 80 % de los estudiantes había superado óptimamente el promedio esperado para la comprensión lectora. Respecto al uso de estrategias metacognitivas, Malpartida (2015) encontró que el 52% de estudiantes de una universidad en Lima, la usan moderadamente, evidenciando así que estas dificultades podrían estar relacionadas con los problemas que presentan los estudiantes al momento de seleccionar la información importante del texto. Pero es necesario señalar que muchas de estas investigaciones han empleado instrumentos que no presentan evidencias de validez y de confiabilidad, por lo tanto, los resultados presentados no son fiables.

Lo expuesto evidencia que, además de ser escasos, los estudios que refieren la relación entre la comprensión lectora y estrategias metacognitivas aún requieren ser analizadas, dado que la información existente no es uniforme, pues no existe una tendencia teórica que permita comprender la relación entre la comprensión lectora y uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios, ni identificar que aspectos de

la comprensión lectora estarían siendo beneficiados por el uso de las estrategias metacognitivas o viceversa. Es indispensable además la estandarización de instrumentos con suficiente evidencia de validez y confiabilidad que permitan identificar el nivel de comprensión lectora y uso de estrategias metacognitivas que tienen los estudiantes universitarios del país, pues a la fecha la mayoría de los reportes acerca de estas variables, provienen de investigaciones en las cuales no se han empleado instrumentos que garanticen la veracidad de la información obtenida.

Por otro lado, la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la universidad pública de Lima, que es objeto de esta investigación, reconoce que tiene muy poca disposición hacia las investigaciones sobre su propia actuación académica. La FCS acoge a los alumnos en seis escuelas profesionales, Antropología, Arqueología, Historia, Sociología, Trabajo Social y Geografía, todas caracterizadas por una alta exigencia en cuanto a la lectura. En la actualidad, la información sobre la comprensión lectora de los ingresantes a las seis escuelas profesionales es obtenida únicamente a través de los exámenes de admisión. No existe, como en muchas universidades públicas, un sistema de registro de las competencias lectoras que presentan los estudiantes universitarios ni un sistema de evaluación sobre las estrategias metacognitivas que son capaces de emplear, menor aún son los reportes acerca de las estrategias que están vinculadas al éxito en la comprensión lectora; asimismo, son muy escasos o poco confiables los reportes acerca de qué capacidades han sido desarrolladas adecuadamente y cuáles no; información necesaria y requerida, si se desea superar las limitaciones que traen consigo los estudiantes universitarios en un marco donde destaca la diversidad y la dispersión de la información (C. Puerta, comunicación personal, 7 de junio de 2019).

Por lo expuesto, surge la necesidad de identificar el nivel de comprensión lectora, así como el uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios y establecer la relación que existe entre ellas, esto permitirá identificar qué aspectos de la comprensión lectora se encuentran vinculados con las estrategias metacognitivas que puedan tener los estudiantes universitarios; esta información podrá ser empleada por los docentes para

diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas que permitan superar los problemas respecto a la comprensión lectora y estrategias metacognitivas que presentan actualmente los estudiantes, contribuyendo así con el éxito del proceso educativo y formación de profesionales competentes.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima?

1.2.2. Problemas específicos

1.2.2.1. ¿Qué nivel de comprensión lectora presentan los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima?

1.2.2.2. ¿Qué nivel de uso de estrategias metacognitivas presentan los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima?

1.2.2.3. ¿Qué relación existe entre la dimensión literal y las dimensiones de las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima?

1.2.2.4. ¿Qué relación existe entre la dimensión de reorganización de la información y las dimensiones de las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima?

1.2.2.5. ¿Qué relación existe entre la dimensión de inferencia y las dimensiones de las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima?

1.2.2.6. ¿Qué relación existe entre la dimensión crítico y las dimensiones de las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima?

1.2.2.7. ¿Qué relación existe entre la dimensión de apreciación y las dimensiones de las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima?

1.3. Justificación

Justificación teórica

La investigación incrementa el conocimiento científico acerca de la variable comprensión lectora y estrategias metacognitivas de los estudiantes universitarios; es importante señalar que actualmente es escasa y poco uniforme la información respecto a estas variables en instituciones universitarias públicas.

En este sentido, la investigación ofrece información acerca de las estrategias metacognitivas que están vinculadas con el nivel de comprensión lectora en estudiantes universitarios, esto incrementa el cuerpo de conocimientos *per se* y permite disponer de fuentes teóricas para futuras investigaciones en el ámbito universitario.

Justificación práctica

El aporte práctico de la investigación radica en que los resultados se tornan en elementos de juicio para las autoridades y docentes universitarios, permitiéndoles tomar decisiones informadas sobre la implementación de estrategias pedagógicas destinadas a mejorar la comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas en los estudiantes. Se espera que los resultados obtenidos en esta investigación sean empleados para justificar la necesidad de ejecutar programas de intervención destinados a habilitar a los participantes

en el adecuado manejo de las estrategias metacognitivas para superar los problemas de comprensión lectora que actualmente presentan los estudiantes universitarios.

Específicamente, esta información sirve a los docentes para diseñar estrategias pedagógicas en función de los aspectos de la comprensión lectora que presentan mayor vinculación con las estrategias metacognitivas, contribuyendo así con el éxito del proceso educativo y formación de profesionales competentes.

Justificación metodológica

Desde el punto de vista metodológico, la presente investigación es importante porque ofrece información psicométrica acerca de los instrumentos para medir la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios, constituyendo un aporte significativo para la psicometría nacional, dado que son escasos los reportes acerca de instrumentos con evidencias de validez y confiabilidad para medir estas variables en instituciones educativas públicas del país.

Se presentan dos instrumentos: el Instrumento de Comprensión Lectora para Universitarios (ICLAU) y el Inventario de Estrategias Metacognitivas (MARSI), los mismos que presentan evidencias de validez y confiabilidad en el ámbito internacional, pero que fueron confirmadas en la muestra de estudio, por lo que permite su uso en investigaciones con el mismo segmento estudiantil.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Internacionales

Se revisaron las siguientes bases de datos: Dialnet, Redie, Redalyc, EBSCO y el repositorio de las universidades: Pontificia Universidad de Ecuador, Complutense de Madrid y Universidad Concepción de Chile, que permitieron encontrar investigaciones que trabajaron las variables de comprensión lectora y estrategias metacognitivas, entre el periodo 2010-2020, los cuales se presentan a continuación.

Guerra y Guevara (2017) realizaron en México una investigación sobre las variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios de una institución pública de México. Tuvo como objetivo establecer la relación entre los niveles de comprensión lectora, el uso de estrategias metacognitivas y de motivación y esta relación variaba en función de variables sociodemográficas y académicas; el diseño de investigación fue no experimental, transversal, descriptivo y comparativo. Trabajaron con una muestra de 570 alumnos de la carrera de Psicología seleccionada a través de un muestreo probabilístico estratificado de tipo proporcional, emplearon como instrumentos la prueba para medir la comprensión lectora en alumnos universitarios (ICLAU), el inventario de estrategias metacognitivas y motivación por la lectura (IEMML) y una encuesta sociodemográfica y académica. Reportaron que el 66 % de estudiantes presentaron un nivel de comprensión lectora promedio y el 69%, estrategias lectoras y motivación también de nivel promedio. Encontraron además diferencias estadísticamente significativas entre estas variables y el grado académico. Concluyeron que existía una correlación positiva entre la comprensión lectora y las estrategias de lectura y motivación.

En Colombia, Márquez, Díaz, Muñoz y Fuentes (2016) desarrollaron un estudio sobre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la Universidad Andrés Bello de Colombia, el objetivo fue determinar la

relación del nivel de comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes pertenecientes a las carreras de Kinesiología y Nutrición y Dietética. El diseño fue no experimental, transversal, correlacional causal, la muestra estuvo conformada por 68 estudiantes. Para la recolección de datos se aplicó una prueba de comprensión lectora (ICLAU). Los resultados para los niveles de comprensión lectora fueron los siguientes: para el estilo literal fue de 4,2; para el estilo de reorganización de la información fue de 2,1; para el estilo inferencial fue de 2,2 y para el estilo crítico fue de 1,6. El promedio y desviación estándar del rendimiento académico de los estudiantes fue de un 4,3. Se concluyó que los sujetos que participaron en esta investigación evidenciaron un bajo nivel de comprensión lectora.

En Ecuador, Izquierdo (2016) elaboró una investigación sobre los niveles de comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación general básica superior, de la Institución Unidad Educativa del Milenio Profesora Consuelo Benavides Cevallos; el objetivo general fue analizar cómo los docentes trabajan los niveles de comprensión lectora para estimular el pensamiento crítico y para aportar con una guía didáctica que contenga orientaciones metodológicas que conduzcan a los estudiantes a la comprensión de textos. El diseño fue no experimental, transversal, descriptivo, dado que el tamaño de la población no es numéricamente representativo. Se trabajó para la muestra con el total de la población: 3 docentes, 3 autoridades y 66 estudiantes. Emplearon como instrumento un cuestionario dirigido a los profesores y autoridades y una prueba de valoración a estudiantes de educación general básica superior diseñados y validados por la investigadora. Los resultados indican que los estudiantes manejan mejor los procesos del nivel de lectura literal; dejando a un lado los procesos de comprensión, como los niveles inferencial y crítico. Por esta situación se recomienda planificar talleres según los años de la educación general básica superior, que cumplan a los beneficios del arte de enseñar del profesor de Lengua y Literatura, relacionada con el pensamiento crítico.

Maldonado, Sandoval y Rodríguez (2012) efectuaron un estudio sobre la comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general

básica en una universidad del Consejo de Rectores en Colombia. El objetivo fue comparar el nivel de logro en la comprensión lectora de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, pertenecientes a dos niveles o promociones de ingreso diferente, durante el ciclo de la formación inicial docente. El diseño fue no experimental, longitudinal y comparativo. El muestreo de tipo estratificado determinó que la muestra estuviera conformada por un grupo de 58 estudiantes de la cohorte 2007 (denominado FID-Nivel 3) y un grupo de 32 estudiantes de la cohorte 2008 (denominado FID-Nivel 2). Se empleó como instrumento, una prueba que mide las habilidades de interpretación e inferencia en una diversidad de tipos de textos, que fue creado y validado por los investigadores. Los resultados evidenciaron que los alumnos de FID-Nivel 3 obtuvieron mejores logros promedio que los de FID-Nivel 2, en ambos grupos la comprensión lectora estuvo asociada a la construcción de significados y presentó un comportamiento relativamente homogéneo; sin embargo, esta diferencia no fue significativa, por lo que concluyeron que no existen diferencias significativas en ambos grupos,

Márquez (2011) desarrolló una investigación sobre la comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de primer año de carreras del Área de la Salud de la Universidad de Concepción en Chile. El objetivo fue determinar la relación entre el nivel de comprensión lectora y el rendimiento académico en la asignatura de Biología Celular Básica. El diseño fue no experimental, transversal, correlacional. La muestra estuvo conformada por 185 estudiantes, que cursaban la asignatura de Biología Celular Básica, elegidos por muestreo por accesibilidad. Como instrumentos se emplearon un cuestionario sociodemográfico, dos textos elaborados mediante la técnica de Cloze para medir la comprensión lectora y las actas de notas finales del curso de Biología Celular Básica para medir el rendimiento académico. Los principales resultados mostraron que el mayor porcentaje de estudiantes de primer año de carreras del área de la Salud poseen una comprensión lectora a nivel instruccional; asimismo, se encontró diferencias significativas con relación al género y el tipo de carrera universitaria. Se concluyó que existe correlación positiva entre las variables comprensión lectora y rendimiento académico en la asignatura de Biología Celular Básica.

En el ámbito internacional, es evidente la importancia que se le otorga al estudio de la comprensión lectora y al interés por determinar el nivel de la comprensión lectora de los estudiantes universitarios; aunque no se han hallado investigaciones recientes que correlacionen la variable comprensión lectora y estrategias metacognitivas, se han encontrado estudios que abordan la primera variable con el rendimiento académico, las estrategias de estudio y la motivación. Estas investigaciones coinciden en señalar que los estudiantes universitarios carecen de un conjunto de habilidades que los ubican en un nivel bajo y medio de comprensión lectora, además revelan que esta variable tiene una relación directa y significativa con el rendimiento académico y las estrategias de estudio y la motivación. Esta información sirvió para dar sustento al problema de investigación y la necesidad de iniciar el estudio de la relación entre la variable comprensión lectora y las estrategias metacognitivas; además, se empleó en la contrastación de los resultados y redacción de la discusión.

2.1.2. Nacionales

Para el registro de los antecedentes se ha recurrido a las siguientes bases de datos: Google académico, Dialnet, Scielo y los repositorios de las universidades: Universidad Particular Cayetano Heredia, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad de Piura y Universidad César Vallejo, para el periodo 2010-2020.

Bedoya (2019) investigó la relación entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Tuvo como objetivo analizar la relación entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del norte del Perú. El diseño de la investigación fue no experimental, transversal, correlacional. La muestra fue de tipo poblacional, pues estuvo conformada por 214 estudiantes que constituyen el total de la población. Los instrumentos empleados fueron el Instrumento para medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU) y la Escala de Disposición hacia el Pensamiento crítico. Reportó que existía una correlación positiva entre las variables comprensión lectora y disposición

hacia el pensamiento crítico ($Rho=, 180^{**}; p < 0,5$) en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del norte del Perú.

Terán (2018) llevó a cabo un estudio sobre las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo de Lima-Este. El objetivo general fue establecer de qué manera las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo. La investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental, transversal, descriptivo y correlacional – causal. La muestra estuvo conformada por 97 estudiantes del primer ciclo de Contabilidad, elegidos mediante muestreo aleatorio simple. Para la recopilación de datos se utilizó la adaptación del Inventario de Estrategias Metacognitivas de Martínez y Fernández basado en Schmitt y el Cuestionario de Comprensión Lectora de Catalá. Los resultados señalan que las estrategias metacognitivas inciden en la comprensión lectora de los estudiantes y se concluyó que existe una influencia significativa entre las dos variables.

Jiménez (2017) condujo una investigación sobre las estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes de primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte. El objetivo fue determinar la relación entre el uso de estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes de primer ciclo de Ingeniería. El diseño fue descriptivo correlacional, de corte longitudinal. La muestra fue censal y estuvo conformada por 132 estudiantes. Los datos fueron recolectados mediante el uso del Inventario de Estrategias de Metacomprensión (IEM) de Schmitt y la Evaluación Diagnóstica de Calificación de la JEC. Concluyó que existía una relación media entre las estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería.

Guerrero (2016), en una investigación sobre la relación entre las estrategias metacognitivas de lectura y el nivel inferencial de comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos de los estudiantes universitarios de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias

Empresariales de la Universidad Alas Peruanas, tuvo como objetivo establecer la relación entre estas variables. El diseño fue no experimental y de corte transversal, la muestra fue no probabilística de 100 estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales. Para la recolección de datos se usó la prueba de Estrategias Metacognitivas de Comprensión Lectora y la prueba de Comprensión Lectora, validados por juicio de expertos. Se concluyó que las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora influyen significativamente a nivel inferencial en textos argumentativos.

Malpartida (2015) investigó acerca de las estrategias metacognitivas y comprensión de textos académicos en estudiantes del IV ciclo de Turismo y Hotelería de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión. Tuvo como objetivo relacionar las estrategias metacognitivas con la comprensión lectora. El diseño fue no experimental, correlacional. La muestra estuvo conformada por 110 estudiantes elegidos a través de un muestreo no probabilístico. Los instrumentos de evaluación fueron: el Inventario de Estrategias Metacognitivas en Lectura (MARSI) y la prueba de Comprensión Lectora (Instrumento de prueba definitiva de evaluación diagnóstica). Los resultados indican que el 52 % hacen uso medianamente de las estrategias metacognitivas, mientras que un 47% hacen uso en un nivel alto quedando solo un 1 % que lo usa muy poco. En torno a la variable comprensión lectora los resultados mostraron que el 59.9 % de los estudiantes se encuentran en un nivel básico, el 22.5 % en el nivel previo y el 21.6 % en una comprensión suficiente. Se concluyó que se necesita incorporar estrategias metacognitivas al quehacer universitario para obtener un mejor desempeño académico en la vida universitaria.

López (2014) en una investigación acerca de la comprensión lectora en alumnos ingresantes a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Piura incorporados en el Programa Beca 18, tuvieron como objetivo determinar el nivel de comprensión lectora. El diseño fue no experimental, longitudinal. La muestra estuvo conformada por 66 estudiantes que constituyen el total de la población de ingresantes a la Facultad de Ingeniería. La prueba del diagnóstico incorpora 45 preguntas extraídas de nueve (9) textos de los exámenes PISA. Los resultados indicaron que el 82 % de los estudiantes superó

óptimamente el promedio establecido del nivel literal y en el nivel inferencial más del 50%. El nivel criterial fue dividido en el subnivel básico, medio y avanzado, los alumnos aprobaron óptimamente los dos primeros subniveles, alcanzando el 80% y 78%, respectivamente; pero, en el subnivel avanzado, solo el 46% logró alcanzar la aprobación. Esta última referencia estadística evidencia que los estudiantes están en proceso de adquisición y desarrollo de los indicadores de logro establecidos.

Cerrón y Pineda (2013) investigaron acerca de las estrategias metacognitivas y comprensión lectora en los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lengua, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo; tuvieron como objetivo establecer la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. El diseño fue no experimental, transversal, descriptivo correlacional. La muestra estuvo conformada por 90 estudiantes matriculados de la Escuela Académico Profesional de Lengua, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación. Los instrumentos aplicados fueron el Inventario de uso de Estrategias Metacognitivas Aplicadas a la Lectura y la Prueba de Comprensión Lectora construida en base a la técnica Cloze. Los resultados indicaron que existe una correlación positiva y sólida entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. Con respecto al uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura, los resultados mostraron que el 68,29% de la muestra se ubicó en el nivel medio. En relación con la comprensión lectora, los resultados señalaron que el 50% de la muestra se ubicó en el nivel deficitario y el otro 50% en el nivel dependiente y ningún estudiante se ubicó en el nivel independiente. Se concluyó que el lector experto, que tiene conciencia de nivel de comprensión, busca el origen de las dificultades que experimenta en la lectura; en cambio, el lector inexperto, que no logra captar sus limitaciones en el acto de leer, tiene un aprendizaje limitado.

Llanos (2013) desarrolló una investigación sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de primer ciclo de siete escuelas académicas profesionales de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo, el objetivo general fue determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. El diseño fue no

experimental, transversal, descriptivo. La muestra estuvo constituida por 425 estudiantes del primer ciclo de las escuelas de Administración, Comunicación, Contabilidad, Enfermería, Ingeniería Industrial, Medicina y Psicología, matriculados en el semestre académico 2012-I. El instrumento, elaborado por la investigadora, fue un cuestionario de selección múltiple; reportó que el nivel de comprensión lectora de la mayoría de los estudiantes se encontraba en el nivel básico respecto de su capacidad para la comprensión, análisis e interpretación de información. Este problema se agrava al observar que el 28 % de los estudiantes se ubica en el nivel previo, lo que significa que no posee las habilidades mínimas para enfrentar con éxito la actividad universitaria.

Entre las investigaciones nacionales, consideradas como antecedentes, se encuentran investigaciones recientes que abordan la correlación entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas, estas coinciden en dar como resultado una correlación positiva y significativa entre ambas variables; así como, en evidenciar un nivel bajo en la comprensión lectora y en el uso de las estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes universitarios. Cabe señalar, que la mayoría de estas investigaciones han empleado instrumentos que no presentan evidencias suficientes de validez y confiabilidad, aspecto que podría afectar la validez de sus resultados. Esta información generó la necesidad de abordar el tema, plantear el problema y dar la justificación metodológica a esta investigación.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Comprensión lectora

Antes de iniciar el estudio de comprensión lectora, se presenta información referente a la lectura y el proceso de comprender. La comprensión lectora ha sido considerada como la esencia de la lectura, fundamental no solo para el aprendizaje académico sino para el aprendizaje para toda la vida. Es por ello, que leer implica no solo la decodificación del léxico sintáctico de las oraciones, sino también el esfuerzo por construir significado,

buscando así la comprensión profunda. Parodi, Peronard e Ibáñez (2010) plantearon que “cuando buscamos deliberadamente aprender, los procesamientos cognitivos y lingüísticos implicados buscan que construyamos nuevas estructuras mentales, nuevas representaciones en nuestra mente y conexiones en nuestro cerebro” (p. 65). Esta cita nos lleva a pensar que el lector, independientemente del objetivo que persigue y del contexto en el que esté ubicado, debe extraer de la acción misma de leer, significado, y para que obtenga este significado es necesario que cuente con una estrategia, cualquiera que sea esta. La estrategia incorpora procedimientos cognitivos y lingüísticos de diversa índole, y es el mismo lector el que la configura cuando cumple una tarea de lectura. Según Trillos-Pacheco (2013), el indicador de una lectura eficaz es la producción de significado, si la interacción lector - texto no deriva en la producción de significado, la acción de leer debe ser considerada inútil e improductiva.

2.2.1.1. Definición de comprensión lectora

Se define la comprensión lectora como el proceso mediante el cual el lector, a través de diversas estrategias, interactúa con el texto. Según Pérez (2005) solo se puede hablar de comprensión lectora cuando el lector puede extraer y construir el significado de textos escritos, no solo a nivel literal, sino que además puede interpretar lo que lee. En otras palabras, en el proceso de comprender un texto se involucra una serie de habilidades que van desde la atención, la percepción, la memoria y el despliegue de una serie de estrategias como el reconocimiento, la identificación hasta llegar a los niveles críticos y apreciativos.

Para Solé (2008), la comprensión lectora implica “un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (p. 17); es el proceso mediante el cual un lector construye, a partir de su conocimiento previo, nuevos significados cuando interactúa con el texto. En este proceso de interacción entre el lector y el texto, el lector

intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, estableciendo un diálogo con el autor, para comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto, es también, cuestionar, criticar o superar las ideas expresadas en el texto.

Reafirmando lo señalado por Pérez (2005), Guerra y Guevara (2017) y definen a la comprensión lectora como una interacción entre el texto y el lector, en la cual el lector asigna significado personal a lo que el autor pretende comunicar. En esta interacción entre el lector y el texto, se otorga sentido, se construyen nuevos significados y se entiende lo leído. “Este proceso de inferencia que establece el lector a partir de lo que lee, el uso que hace de diversas estrategias de lectura, así como la valoración que hace de los contenidos, son fundamentales para construir una versión individual del texto o, en otras palabras, para comprenderlo” (p.79).

Para efectos de esta investigación se entenderá a la comprensión lectora como el proceso de interacción entre el lector y el texto. Proceso complejo en el cual el lector a través del uso de diversas estrategias interactúa con el texto; en definitiva, utiliza la información proporcionada por el autor para relacionarla con la información almacenada en la mente (saberes previos) para inferir el significado que el autor pretende comunicar, pues en este hecho de relacionar la información nueva con la antigua es que se está llevando a cabo el proceso de la comprensión (Pérez, 2005).

2.2.1.2. Modelos teóricos de la comprensión lectora

El proceso de la comprensión lectora ha sido motivo de análisis de muchas teorías que intentan explicar cómo es que el individuo llega a comprender un texto de acuerdo de la lectura que hace de este. Es así como los estudios realizados han respondido a tres concepciones diferentes (Dubois, 1991).

Modelo ascendente

Hasta no hace mucho se creía que la comprensión era resultado directo de la decodificación. Se decía que leer consistía básicamente en saber reconocer grafías, y palabras, y si el lector era capaz de unir grafías, formar y denominar palabras, la comprensión se daría de manera automática. Con este enfoque, los programas de enseñanza ponían énfasis en la actividad de decodificación, así la lectura se había convertido en un proceso mecánico y sencillo, prácticamente en un simple acto de entender literalmente los enunciados y de transferir información (Cooper, 1999). Se concedía mayor importancia al texto (palabra – frase – texto) antes que al lector.

Modelo descendente

Fue después de un período de valiosas investigaciones en el campo de la comprensión (Anderson y Pearson; Smith; Spiro, como se citó en Cooper, 1999) que se empezó a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, creándose de este modo la posibilidad de surja un nuevo enfoque. Se considera que el proceso de la lectura comenzaba con el lector; también, se empezó a utilizar un método analítico y se determinó que la lectura construye o reconstruye el texto. Es así como la decodificación se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior y se llegó a determinar que el texto se construye desde el lector, a través de la experiencia que este posee y los conocimientos previos como punto de partida para su comprensión.

Modelo interactivo

Conforme se avanzaba en el esfuerzo por encontrar un nuevo enfoque, se iba descubriendo alrededor de la lectura manifestaciones que demandaban reflexiones cada vez más exhaustivas y son las investigaciones desde la psicología cognitiva, las que han dado un giro en el entendimiento de los procesos lectores. El modelo interactivo, que se basa en los postulados de la psicolingüística y la psicología cognitiva, considera que la

comprensión está dirigida tanto por el lector como por el texto, pues debe existir un equilibrio entre lo que el texto dice y la interpretación personal que hace el lector. Así, en un determinado tramo de esta travesía por entender la lectura, la comprensión de un texto pasó a ser un conjunto complejo y coordinado de procesos que incluyen operaciones perceptuales, lingüísticas y conceptuales, frente a los que el lector se ve en la necesidad de representar los conceptos y los hechos descritos en el texto (Cuetos, 2010). Para este autor la lectura, en cuya complejidad confluyen diversos factores, pasa a ser comprensiva cuando advierte que conlleva un adecuado número de operaciones mentales que van desde la decodificación de los signos escritos hasta el entendimiento del significado del texto, y que se desarrolla a través de un proceso que ordena y articula acciones perceptivas, lexicográficas, sintácticas y semánticas. La psicolingüística cognitiva, reafirma la idea de la complejidad de la comprensión lectora por conllevar la construcción de una representación mental del significado del texto, sin limitarse a la simple percepción de grafías.

La comprensión lectora, para la psicolingüística cognitiva, está referida esencialmente a la transformación de determinados símbolos lingüísticos en significados, a través de un proceso que transita del lenguaje al pensamiento (Dioses, 2009). Sin embargo, bajo esta perspectiva, las investigaciones están todavía en sus comienzos, por eso es por lo que se persiste en la percepción de un conjunto de patrones gráficos, cuando la tarea es determinar, de manera más exacta, los tipos de representaciones mentales que genera, sus transformaciones intermedias y los procesos que confluyen en el logro de los procesos mentales (García y González, 2000; García-Madruga como se citó en Heit 2012).

Por su parte, Sole (2008) señala que este modelo se inspira en el modelo cognitivo y, desde dicho enfoque, la comprensión lectora tiene una doble consideración conceptual: como producto y como proceso. Producto en tanto es el resultado de la relación que se establece entre el lector y el texto, este producto que es acumulado en la memoria es activado en el momento que surjan las preguntas en torno al texto leído. Proceso en tanto

los procesos psicológicos se organizan en torno procesamiento de la información desde el momento en que es recibida hasta el momento de la toma de decisiones.

Para los autores hasta aquí consultados y reseñados, leer es comprender, leer sin comprender no es leer. Hacer esta afirmación significa reconocer que conlleva diversas destrezas mentales o procesos cognitivos, tales como la anticipación, la revisión de conocimientos previos, la realización y verificación de hipótesis y la elaboración de inferencias (Cassany, 2006).

En la investigación se toman los aportes de la psicología cognitiva que entiende a la comprensión lectora como producto y como proceso, bajo esta propuesta extraer el significado de un texto es un proceso que se realiza de modo gradual, progresivo y no necesariamente lineal, ya que se producen momentos de incomprensión a lo largo del recorrido lector y momentos de mayor nivel de comprensión. Como proceso, extraer el significado de un texto es dinámico en el acceso a la información y como producto, leer comprensivamente supone adquirir unos nuevos conocimientos finales que formaran parte de conocimientos guardados en la memoria a largo plazo (Cuetos,2010).

2.2.1.3. Niveles de la comprensión lectora

Hay diversas propuestas sobre los niveles de comprensión lectora, por lo general se discute sobre el número de niveles y la complejidad de las destrezas desarrolladas en cada uno de ellos. En la investigación se consideran los cinco niveles de comprensión lectora desarrollados por Pérez (2005), quien toma como referencia la taxonomía de Barret y seguida por Alliende y Condemarín (2002) que establecieron cuatro niveles, pero que adicionan un quinto nivel denominado apreciación lectora. Posteriormente, Guerra y Guevara (2013) fundamentados en la propuesta de Pérez (2005) elaboraron el Instrumento de Comprensión Lectora para Alumnos Universitarios (ICLAU)

Los niveles de comprensión propuestos por Pérez (2005) son: (a) comprensión literal, en el que el lector hace valer su capacidad de reconocer y recordar; (b) de

reorganización de la información, cuando el lector ordena las ideas mediante la clasificación y la síntesis; (c) de comprensión inferencial, en el que el lector hace uso de su experiencia y conocimientos previos en relación con el tema, para realizar conjeturas o suposiciones; (d) de lectura crítica o juicio valorativo, en el que lector reflexiona sobre el contenido del texto; y (e) de apreciación lectora, nivel en el que se toma en consideración el impacto psicológico y estético del texto en el lector.

Dimensión 1: Nivel literal

Denominado también de comprensión textual o de comprensión centrada en el texto. Este nivel está relacionado con la capacidad del lector para recordar escenas y recuperar información tal cual están expresadas en el texto. Hace referencia a la aptitud del lector para evocar sucesos o hechos que aparecen explícitamente en el texto, ideas que el autor transmite de una forma directa y clara. Está orientado a localizar la información contenida en el texto. En concreto, hay en él, transferencia de información desde el texto a la mente del lector; destacando la habilidad mnemotécnica de este (Pérez, 2005).

Según Pinzás (2007) en este nivel es propicio la repetición de las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos. La exploración de este nivel de comprensión se hace a través de preguntas como: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Con quién? ¿Qué hizo? ¿Cómo empieza? ¿Qué sucedió después? ¿Cómo acaba? y otros. Se trata de establecer la capacidad del lector para identificar los personajes; determinar el tiempo y el lugar de un relato; recordar la idea más importante de un párrafo o de un suceso histórico; secuenciar las acciones; identificar las razones explícitas de determinados sucesos. Si el lector encuentra alguna dificultad de comprensión en este nivel, puede deberse a que desconoce el significado de las palabras que el autor emplea en el texto.

Dimensión 2: Nivel de reorganización de la información

En este nivel de comprensión, el lector ordena las ideas mediante la clasificación y la síntesis. Se requiere del lector la capacidad de reorganizar la información recibida, sistematizándola, esquematizándola o resumiéndola y consolidándola o reordenándola. El lector debe hacer una síntesis comprensiva de la información que va obteniendo (Pérez, 2005).

Al respecto, Luscher (2002) señala que la comprensión reorganizativa consiste en “una reorganización de la información recibida, sistematizándola, esquematizándola o resumiéndola, consolidando o reordenando así las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma” (p.29).

Dimensión 3: Nivel de inferencia

Comprensión inferencial o nivel interpretativo son otras denominaciones que recibe esta dimensión y se refiere que el análisis del texto va más allá de lo expresado por el autor y agrega elementos que no están en el texto, para relacionarlas con sus experiencias personales y obtener así información implícita; en concreto, aquella información que el autor no comunica de forma directa, sino de manera sugerida. Exige que el lector lea entre líneas, que capte la información no suministrada expresamente por el autor y que sea capaz de reconstruir el significado de la lectura, relacionándolo con sus vivencias o experiencias personales y sus conocimientos previos sobre el tema, para luego plantear hipótesis o inferencias (Pérez, 2005).

Para verificar si el lector comprendió de manera inferencial se debe recurrir a las preguntas hipotéticas. Es el más profundo de los niveles de comprensión. Se trata de establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, de deducir ideas, informaciones, conclusiones o aspectos que no estén expresamente consignados en el texto.

En este nivel prima la interpretación. El lector va relacionando lo leído con sus experiencias personales o saberes previos con el propósito de crear nuevas ideas en torno al texto. Se espera que el lector logre sacar conclusiones, inferir hechos, efectuar conjeturas e interpretar un lenguaje figurado a fin de descubrir la significación literal de un texto. Para que el lector pueda tener éxito en este nivel, es indispensable que la comprensión literal sea buena. “Si hacemos una comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre” (Pinzás, 2007, p.20).

Dimensión 4: Nivel crítico

Tiene otras dos denominaciones: “comprensión criterial” y “comprensión evaluativa”. Pérez (2005) señala que, en este nivel, el lector utiliza procesos de valoración para evaluar el contenido del texto. En este nivel, el lector, después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo, como la expresión de su opinión acerca de lo que lee. Se trata del más avanzado de los niveles de comprensión. Como se trata de determinar las intenciones del autor del texto, se requiere de un procesamiento cognitivo más profundo de la información. Su logro depende del desarrollo de los niveles que le anteceden. En este nivel, el lector expresa opiniones y emite juicios de valor sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas.

El lector puede aceptar o rechazar las ideas sostenidas en el texto, pero con fundamentos o argumentos válidos. Al respecto, Pinzás (2007) planteó que “en este caso, el lector lee el texto no solo para informarse, recrearse o investigar, sino para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, destacar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto” (p.24).

Dimensión 5: Nivel de apreciación

Este nivel de comprensión se centra en el impacto psicológico y estético que produce el texto en el lector, en la respuesta emocional del lector al contenido del texto, verbalizándola en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio o alegría. Es el nivel en el que se produce la identificación y la sensibilización del lector con los personajes e incidentes del texto, expresándose en términos de simpatía y empatía. Estas manifestaciones son reacciones del lector frente al uso del lenguaje del autor, a la capacidad artística que tiene para “pintar mediante palabras”, lo que el lector tiene que visualizar, gustar, oír y sentir (Pérez, 2005).

Al igual que Pérez (2005), Pinzás (2007) separan el nivel apreciativo del nivel crítico y lo define como el nivel propio de lectores analítico-reflexivos, representa el nivel de entendimiento y comunicación entre el autor y el lector, nivel donde se ponen de manifiesto la respuesta emocional o estética a lo leído.

2.2.1.4 Factores que inciden en la comprensión lectora

Las investigaciones revisadas sobre la comprensión lectora, principalmente las de Vallés y Vallés (2006), Alliende y Condemarín (2002) y Cooper (1999), señalan que existen diversos factores que intervienen en la comprensión lectora, entre los que se puede mencionar el escritor, el lector, el texto, la lectura y el ambiente, entre otros. En el factor lector resulta inevitable considerar la actitud, los conocimientos previos y las estrategias a las que ocurre mientras lee. Del mismo modo, en el factor lectura, la naturaleza que tiene este importante medio de aprendizaje. En una perspectiva más general, Vallés y Vallés (2006) clasifican los factores de comprensión lectora en los siguientes tres grupos: factores de contexto, factores personales y factores estratégicos.

Se hace enseguida una breve caracterización de cada uno de ellos, complementando con algunas afirmaciones hecha por otros autores que los abordan desde similares posiciones teóricas.

Factores de contexto

Dentro de este grupo se puede considerar las características del texto, las condiciones ambientales de la lectura, la organización y planificación de la lectura y las condiciones de los entornos tanto familiar y estudiantil. En el proceso de comprensión, es importante que el lector sea capaz de identificar la información relevante del texto, de conocer la razón de la elección del texto, de determinar los propósitos de la lectura, de inferir la intencionalidad del autor al escribir el texto y de distinguir el tipo del texto, por su estructura. La identificación de la estructura del texto permite al lector comprender el modo en que el autor ha organizado y expuesto sus ideas y, por consiguiente, de cómo espera que sea comprendido o admitido lo que transmite. La distinción del tipo del texto le permite al lector seleccionar la información, para organizarla, elaborarla y guardarla en su memoria a largo plazo.

Con respecto al aula, condición ambiental de la lectura, Vallés y Vallés (2006), indican que, de estar en buenas condiciones, favorece la instauración de los hábitos lectores y de una buena organización y planificación de las tareas de estudio y aprendizaje. Un clima emocional favorable en el aula estimula los procesos de aprendizaje, mucho más con la presencia de la figura del docente como mediador y facilitador de los procesos lectores y sus actividades.

Factores personales

Los factores personales son aquellos que se relacionan a las características del lector: la actitud y la motivación que tiene hacia la lectura, el autoconcepto y la autoestima, las capacidades cognitivas y los conocimientos previos. Dentro de las características del lector, son importantes el lenguaje oral y el vocabulario, porque son los que configuran

los cimientos para la posterior formación del vocabulario lector, otro factor relevante de la comprensión (Cooper, 1999). Allende y Condemarín (2002) se refieren al lenguaje oral y al vocabulario del lector en el tratamiento que hacen de los códigos del lector, como dominios del código lingüístico

El factor de la motivación hacia la lectura está estrechamente ligado a la actitud del lector frente al texto, como también a las expectativas de éxito y fracaso ante la lectura y a la persistencia en el cumplimiento de una tarea. Se ha llegado a establecer una estrecha relación entre lo motivacional que puede ser un texto con la facilidad de que éste pueda ser comprendido. En relación con las expectativas ante la tarea, estas influyen considerablemente en el estudiante, dependen en gran parte de la forma cómo se plantea la tarea, y en la manera cómo se interrelacionan sus experiencias previas con tareas iguales o similares.

No todos los lectores disponen de la misma información ni usan las mismas estrategias ni poseen igual experiencia o aptitudes; dicho de otro modo, cuando el lector tiene un bagaje de conocimientos previos, adquiridos a lo largo de su proceso lector, tiene mayores y mejores posibilidades de abordar exitosamente un texto.

Es así como, para que se lleve a cabo el proceso de comprensión lectora, el lector necesita hacer uso de conocimientos previos, relevantes para él, en el momento de leer e interactuar con el texto. A esto obedece el carácter interactivo de la lectura: la información ofrecida por el texto se relaciona e integra con los conocimientos previos del lector para dar un significado particular al texto. Allende y Condemarín (2002), denominan a este factor “patrimonio cultural del lector”.

Factores estratégicos

Entre estos factores se encuentran las estrategias de adquisición, almacenamiento y recuperación de información y las estrategias metacognitivas. Una característica fundamental e ineludible de estos factores es la demanda de aprendizaje. A pesar de la

certeza de esta afirmación, no hubo en el país, y por mucho tiempo, enseñanza sobre las habilidades y destrezas que conllevan estos factores. Y, si ya se tiende a corregir este vacío en la actualidad, siguen siendo todavía serias y persistentes sus deficiencias. Se sabe que uno de los principales factores del fracaso académico en todos niveles educativos es la falta de comprensión lectora. El lector no comprende lo que lee porque en gran parte de su experiencia educativa se ha puesto énfasis en decodificación, y a costa de la comprensión. Hay falta o desconocimiento en la enseñanza de las estrategias de comprensión a ser usadas por los estudiantes en la interacción con los textos. Allington; Rosenshine y Stevens (como se citó en Vallés y Vallés, 2006) admiten que los malos lectores reciben menos enseñanza en comprensión y más en decodificación, componente educativo que ha demostrado ser insuficiente para el desarrollo normal de la comprensión lectora.

2.2.2. Estrategias metacognitivas

2.2.2.1. Definición de estrategias metacognitivas

En el campo educativo, la noción de estrategia hace referencia al conjunto de procedimientos que ayudan a mejorar el proceso educativo. Díaz-Barriga y Hernández (2010) definen a las estrategias como los “procedimientos (conjunto de pasos, plan de acción, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (p. 234).

En la literatura científica se mencionan dos grupos de estrategias en la comprensión lectora: las estrategias cognitivas que hacen referencia a las acciones internamente organizadas y que el estudiante utiliza para el manejo de los procesos de atender, pensar y hacer frente a los problemas y las estrategias metacognitivas que hacen referencia a la metacognición como el conocimiento de la cognición de los lectores sobre la lectura y el ejercicio de autocontrol de los mecanismos de lectura, contribuyendo a la vigilancia y la regulación en la comprensión de textos (Mokhtari y Reichard, 2002).

Para Osses y Jaramillo (2008) las estrategias metacognitivas constituyen herramientas vitales que permiten aprender a aprender, porque hacen posible la comprensión y el desarrollo, eficiente y consciente, del aprendizaje. Las autoras reconocen en ellas la cualidad de generar nuevas inquietudes cognitivas en el proceso de aprendizaje, integrando los saberes previos con nuevos saberes, para, luego, usar tales inquietudes en la resolución de problemas.

Estas definiciones no están alejadas del concepto inicial dado por Flavell (1996) quien la definió como "el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje" (p.232) y, por otro, "a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto" (p.232).

En la presente investigación se medirá el uso de las estrategias metacognitivas de los estudiantes, es por ello, que se considera la definición de metacognición como el conjunto de estrategias que usa el lector para planificar, controlar y evaluar la comprensión de un texto.

Al hablar de las concepciones recientes sobre la comprensión lectora, Mokhtari y Reichard (2002) señalan el uso de las estrategias metacognitivas como estrategias eficaces, pues permite que los lectores tomen conciencia de su propio proceso de comprensión. En términos de Pressley y Afferbach (como se citó en Mokhtari y Reichard, 2002), las estrategias metacognitivas son aquellas estrategias eficientes que permiten al lector "orquestar cuidadosamente los recursos cognitivos para encontrar sentido a lo que leen" (p.4).

Al igual que Mokhtari y Reichard (2002) muchos investigadores enfatizan la importancia de enseñar las estrategias metacognitivas de lectura y cómo emplearlas. Paris

y Winograd (como se citó en Mokhtari y Reichard, 2002) afirman que es necesario “proveer a los estudiantes con conocimiento y la confianza misma para dirigir su propio aprendizaje” (p.22). Por su parte, Garner (como se citó en Mokhtari y Reichard 2002) señala “actividades generalmente deliberadas planificadas, asumidas por aprendices activos, muchas veces para remediar los errores cognitivos que se perciben” (p.50). Además, señala la importancia de que los estudiantes aprendan y usen las estrategias hasta el punto de automatizarlas y convertirlas en habilidades: conocer no solo que estrategias usar; sino cuándo, dónde y cómo usarlas.

2.2.2.2. Modelos teóricos de la metacognición

Existen varios modelos teóricos para el tratamiento de la metacognición, de los cuales, para fines de la investigación, mencionaremos:

Modelo de Flavell

Modelo que reconoce los aportes de Flavell, investigador pionero en el tema, que identificó que las personas necesitaban usar un nivel de pensamiento superior que les permitiera ser consciente de sus propios procesos mentales para corregir errores, optimizar mecanismos cognitivos y mejorar las estrategias para la ejecución de tareas. Es así como definió a la metacognición como “cualquier conocimiento de la actividad cognitiva que tiene como objeto, controlar o regular, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva” (Flavell, 1996, p.157). Además, reconocería los cuatro componentes que estructuran el modelo de estrategia metacognitiva: (1) el conocimiento metacognitivo (creencias necesarias para la ejecución de una tarea), (2) las experiencias metacognitivas (referidas a cómo se logra entender y procesar la información), (3) la tarea (que está en estrecha relación con la información disponible y las exigencias o metas que una tarea impone) y finalmente, (4) las estrategias (diversas acciones o formas de hacer frente un tarea o abordar un objetivo propuesto). Asimismo, reconoce tres procesos ocurridos al

momento de concretar una meta u objetivo: la planificación, la supervisión activa y la evaluación.

Modelo Socio – Histórico Cultural

Este modelo está basado en el estudio realizado por Lev Vygotsky centrados en el pensamiento, el lenguaje, la memoria, el aprendizaje y la influencia del entorno en el desarrollo de estas. Reconoce la existencia de dos niveles de desarrollo: Zona de desarrollo Real (ZDR) y Zona de desarrollo Potencial (ZDPot). El primero, hace referencia a todo aquello que es capaz de aprender una persona por sí misma, de manera autónoma; mientras el segundo hace referencia a todo lo que puede aprender una persona con la ayuda o el apoyo de un maestro o un compañero. Entre ambas zonas de desarrollo existe la Zona de desarrollo próximo (ZDpróx) definida como la distancia entre el nivel real de desarrollo (determinado por la solución independiente de problemas) y el nivel de desarrollo posible (determinado por la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más diestros).

Además, Vygotsky identifica cuatro criterios que hacen posible distinguir las funciones psicológicas elementales de las superiores: (1) el paso del control del entorno al individuo como proceso de autorregulación. (2) la transición hacia la realización consciente (intelectualización y dominio) de los procesos psicológicos. (3) el origen y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores. (4) la mediación o el uso de herramientas psicológicas o signos en las funciones psicológicas superiores (Guerra, 2003).

Modelo de Nelson y Narens

Nelson y Narens (1994) presentaron un modelo teórico que integra los aspectos metamnémicos de sensación de saber y estimación de la propia ejecución en el marco general del funcionamiento de la metamemoria y sus componentes de control y

consciencia. La metamemoria hace referencia al grado de conocimiento y consciencia que tiene una persona acerca de la memoria y de todo aquello que es importante y necesario para el registro, almacenamiento y recuperación de la información. El modelo considera los siguientes principios: (1) los procesos cognitivos se dividen en dos niveles interrelacionados: el nivel meta y el nivel objeto; (2) el nivel meta contiene un modelo dinámico del nivel objeto y (3) existen dos relaciones dominantes, el control y la consciencia, que se definen en términos de la dirección del flujo de la información entre el nivel meta y el nivel objeto.

Este modelo se inicia desde la consciencia que tiene el estudiante, para luego pasar por la adquisición del conocimiento, la retención, la recuperación; para finalmente, terminar desarrollando habilidades de control sobre el conocimiento adquirido.

Modelo de Weinstein y Mayer

Este modelo teórico que reúne los aportes de Weinstein y Mayer plantea que no solo se debe planificar el contenido, sino también los procesos de enseñanza para que los estudiantes aprendan a aprender bajo un trabajo sistemático y explícito. En este modelo el estudiante, al desarrollar sus habilidades de planificación, adquiere habilidades específicas en la exploración del conocimiento, modelaje, preparación, reflexión, andamiaje (por parte del docente); para terminar articulando sus propios procesos cognitivos, obteniendo un aprendizaje significativo y autorregulado.

De tal modo que la enseñanza de estrategias metacognitivas planteadas por Weinstein y Mayer, en función al estudiante, son: (a) Modelaje, conocimiento que tiene sobre los procesos de pensamientos aplicados a una actividad. (b) Preparación, el análisis de los problemas presentados en una actividad. (c) Andamiaje, la ayuda que recibe ante una actividad compleja. (d) Articulación, la ayuda a verbalizar sus conocimientos o procesos cognitivos. (e) Reflexión, la comparación de sus procesos cognitivos con relación a otros. (f) Exploración, búsqueda autónoma de la solución a los problemas (Villar, 2005).

En síntesis, el modelo que se asume en esta investigación es el de Flavell (1996), quien definió a la metacognición como "el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje" (p.232). Definición que ha servido de base a muchos investigadores que abordan el tema de la metacognición, entre ellos Mokhtari y Reichard (2002), quienes tomando los aportes pioneros de esta Flavell y los esfuerzos de investigadores que los antecedieron enriquecieron el constructo de metacognición, que al aplicarlo al estudio de la comprensión lectora, la definieron como: "todo conocimiento cognitivo del lector acerca de los propios mecanismos de autocontrol que ejercitan cuando monitorean y regulan la comprensión textual" (p.1).

2.2.2.3. Componentes o procesos de la metacognición

Las estrategias metacognitivas constituyen herramientas fundamentales para aprender a aprender; es decir, para tomar conciencia del aprendizaje de uno mismo, mientras se determinan sistemáticamente las actividades, se supervisa la secuencia del quehacer intelectual y se evalúa los resultados, constituyen procesos en los cuales se identifican tres componentes: planificación, supervisión y evaluación (Osses y Jaramillo, 2008).

Planificación

La planificación es el componente orientado a determinar provisionalmente las actividades para alcanzar una meta. Hace posible que la persona, al visualizar con claridad el objetivo a ser alcanzado, seleccione las estrategias adecuadas y distribuya racionalmente de los recursos a ser utilizados en la ejecución de las actividades. Se fundamenta en la predicción y la anticipación. Para Jiménez-Rodríguez (2004), toda planificación implica que la persona tenga un conocimiento de la naturaleza de la tarea a realizar, que sea consciente de lo que domina y lo que no domina de la tarea a ejecutar y

que fije los objetivos con las correspondientes estrategias a aplicar. Para el mismo autor, las habilidades que se ubican en este componente o esta etapa son:

Determinar con precisión los objetivos, determinar los conocimientos previos que serán de utilidad, escoger la estrategia ejecutiva que se debe seguir, organizar los pasos en un orden serial y determinar obstáculos probables y potenciales errores, determinar métodos para tratar las dificultades y errores, determinar el tiempo para resolver la tarea, predecir los resultados deseados o esperados (2004, p.57).

Supervisión

La supervisión implica comprobar si la actividad cognitiva se está efectuando según lo planificado. Se constatan las dificultades que se van presentando y sus causas, así como la efectividad de las estrategias que se están utilizando, y para efectos de ajuste de la actividad cognitiva. A criterio de Puente (1996), es la fase de comprobación de la efectividad de las estrategias que se están utilizando, además, es la verificación de la posible reejecución de las operaciones previamente efectuadas, y es la identificación de errores por comisión u omisión.

En esta etapa o en este componente, El-Hindi (1997) incluye las siguientes habilidades:

Concentrarse en los detalles del objetivo o saber qué se está haciendo, comprometerse con los procedimientos y los pasos que deben seguirse serialmente, darse cuenta cuándo se alcanzan los subobjetivos, saber cuándo moverse al siguiente paso, saber qué información es importante y que debe ser recordada, escoger los procedimientos apropiados que están relacionados con el contexto, explorar las dificultades y los errores, saber cómo superar las dificultades y saber lidiar con los errores. (p. 10)

Evaluación

La evaluación es un componente metacognitivo orientado a proporcionar información sobre la calidad de los procesos y sus resultados. Son susceptibles de evaluación los procesos generales y sus resultados y, antes, las estrategias utilizadas y la efectividad que estas tienen. El propósito es llevar a cabo, en lo general y lo específico, las modificaciones y rectificaciones que se estimen oportunas. En la secuencia de las inquietudes que suscita la evaluación deben mencionarse: saber hasta dónde ha sido el logro del objetivo, conocimiento de las manifestaciones que confirman la eficiencia o ineficiencia de los métodos y procedimientos empleados, determinación de indicadores que confirmen los resultados, evaluación de las medidas tomadas frente a los obstáculos y errores, evaluación de la efectividad del plan y de su implementación (El-Hindi, 1997).

2.2.2.4. Importancia del uso de las estrategias metacognitivas

La importancia del uso de las estrategias de metacognición reside en el poder que atribuye a cada persona para autogestionar y controlar su propio proceso de aprendizaje y, de esta manera, mejorar su eficiencia y optimizarlo. En otras palabras, otorgan a la persona la capacidad de autorregular su propio proceso de aprendizaje: planeándolo, en un antes, monitoreándolo, en un durante; y, evaluándose, en un después. En toda esta dinámica, lo relevante es que inducen a determinar en las mejores condiciones las estrategias a ser utilizadas en cada situación. Sobre la importancia de las estrategias metacognitivas, debe resaltarse es la tendencia que tienden a generalizar los conocimientos, por ser aplicables a las diferentes áreas del aprendizaje (Jiménez-Rodríguez, 2004).

El hecho de que con ellas pueda determinarse lo que un estudiante sabe y lo que no se sabe es otro aspecto importante, puesto que así se tiene un buen punto de partida para la supervisión y el control de los procesos de adquisición y comprensión de la nueva información. Es por ello, por lo que se considera un acierto, que un sector de los docentes-investigadores propongan que la enseñanza de la metacognición sea hoy uno de los

objetivos básicos de la educación (Baker, 1991; Otero, 1990; Gunstone y Northfield, 1994; Novak y Gowin, 1988; como se citó en Osses y Jaramillo, 2008). Aprender a aprender es hoy, para este sector de académicos, el mejor medio para mejorar el propio aprendizaje, un valioso objetivo en sí mismo, en tanto conduce a los estudiantes a con mayor responsabilidad sus propios aprendizajes.

2.2.2.5 Estrategias metacognitivas en el proceso lector

Considerando que la lectura es un proceso mental, Pinzás (2007) propone que en su enseñanza tienen que ser considerados tres momentos claves: antes, durante y después, y para fundamentar su propuesta se vale de las investigaciones que comparan a los lectores expertos con los lectores novatos. De acuerdo con estas investigaciones, “Los primeros llevan a cabo ciertos procesos mentales antes de leer un texto, mientras están leyendo y cuando han acabado de leer un texto, en tanto que los novatos o inexpertos no realizan ninguno de estos procesos” (p. 39).

Para Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), las estrategias metacognitivas son empleadas en diferentes momentos de la lectura y que pueden ser clasificadas en función de esta variación temporal:

(i) antes de iniciar la lectura, para facilitar al lector la activación de conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual, y en efecto, qué tipo de discurso deberá comprender y planificar el proceso lector; (ii) 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 (iii) después de la lectura, para facilitar al lector el control del nivel de comprensión alcanzando, corregir errores de comprensión, elaborar un representación global y propia del texto escrito, y ejercitar procesos de transferencia o dicho de otro modo, extender el conocimiento obtenido mediante la lectura (p. 185).

A diferencia de Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) y Pinzás (2007), que adoptan criterios de temporalidad para diferenciar las estrategias metacognitivas en el proceso lector, Mokhtari y Reichard (2002), adoptan criterios inherentes al mismo proceso lector. Las estrategias consideradas por estos autores en el Inventario de Estrategias Metacognitivas en la Lectura (MARSI) son 30 y están agrupadas en tres tipos: (1) estrategias globales, (2) estrategias de resolución de problemas y (3) estrategias de soporte. Y, los tres pueden ser usados antes, durante y después de la lectura.

Las estrategias globales de la lectura están orientadas hacia un análisis global del texto; en concreto, a descubrir el propósito general de la lectura y a postular predicciones. Las estrategias de resolución de problemas están encaminadas a resolver problemas que se presentan durante la lectura; y, cuando el texto se torna difícil de leer, estas estrategias proporcionan a los lectores planes de acción a seguir, con los que es posible seguir transitando en el espacio abierto por el texto, de manera hábil y completa. Las estrategias de soporte están encaminadas a emplear material de referencia externa que apoye la comprensión del texto.

2.2.3. Comprensión lectora y estrategias metacognitivas en la educación superior

La lectura es inherente a cualquier actividad humana, académica o cotidiana, es la base esencial del aprendizaje; si el estudiante universitario no comprende lo que lee, tendrá dificultades en todas las asignaturas curriculares, y con la probabilidad de que esta situación puede complejizarse en los grados académicos a los que ascienda. Jiménez-Rodríguez (2004) sostiene que los buenos lectores no son solo los que comprenden más y mejor el contenido de los textos, sino los que sienten placer y gusto por la lectura. Este, y otros similares veredictos, han establecido que el mayor reto académico que tiene hoy el docente universitario es el de contribuir a que los estudiantes lean sostenidamente y que, al leer utilicen diversas estrategias de comprensión.

La mayoría de las investigaciones coinciden al señalar que la aplicación de las estrategias metacognitivas fortalece el desarrollo del proceso comprensivo lector y potencializa las habilidades metacomprendivas; Kostons y Van der Werf (2015) demostraron que la activación del conocimiento metacognitivo promueve y produce un efecto muy positivo en la comprensión lectora; por su parte, Heit (2012) obtuvo resultados similares al examinar la eficacia de las estrategias metacognitivas de comprensión lectora en un curso de Lengua y Literatura. Se puede decir casi lo mismo respecto a la investigación de Quaas, Ascorra y Bertoglia (2008) sobre relación entre los niveles de rendimiento de los estudiantes y el uso de las estrategias metacomprendivas en la lectura.

Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) hacen valiosos planteamientos acerca de los alcances y los efectos de la comprensión lectora entre quienes son hábiles y no en esta competencia; afirman que los estudiantes expertos suelen usar de manera flexible estrategias de comprensión, mientras que aquellos con dificultades de comprensión lectora usan escasas estrategias y si lo hacen es de forma inflexible, por ello son incapaces de activar los conocimientos previos apropiados, construir una representación estructurada del texto, realizar inferencias y usar el conocimiento metacognitivo (2012, p.184). Pinzas (2012) al hablar de estos dos tipos de lectores sostiene que el primero es un lector estratégico y el segundo no lo es. Al respecto, Puente (1996) indica que un buen lector exhibe la característica peculiar de adaptar cómodamente su estrategia de lectura a cómo va el entendimiento de lo que lee. Para él, los buenos lectores usan estrategias para leer, tales como focalización, organización, elaboración, integración y verificación.

Las investigaciones a las que se ha tenido acceso concuerdan en que las estrategias metacognitivas aplicadas al proceso lector permiten que el estudiante tome control de los procesos de lectura, determinando objetivos, monitoreando la comprensión, solucionando los problemas, evaluando resultados y poniendo en práctica otra serie de procedimientos.

A manera de una recapitulación, las estrategias metacognitivas constituyen un grupo de recursos que sirve al lector para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su comprensión. Son las formas más eficaces para la mejora de la comprensión lectora. En función de la meta y las características del texto, el uso de estrategias en la

comprensión lectora se expresa como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

2.3. Definición de términos básicos

Comprensión lectora

Proceso a través del cual el lector elabora un significado personal a lo que el autor pretende comunicar al momento de interactuar con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que decodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor (Pérez, 2005).

Uso de estrategias metacognitivas

Son procedimientos que hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Estas hacen referencia al uso de la metacognición como el conocimiento de la cognición de los lectores sobre la lectura y el ejercicio de autocontrol de los mecanismos de lectura, contribuyendo a la vigilancia y la regulación en la comprensión de textos (Mokhtari y Reichard, 2002).

Estudiante universitario

Son estudiantes universitarios de pregrado quienes, habiendo concluido los estudios de educación secundaria, han aprobado el proceso de admisión a la universidad, han alcanzado vacante y se encuentran matriculados en ella (Ley Universitaria 30220, Art.97).

Facultad de Ciencias Sociales

Facultad que ofrece disciplinas académicas que estudian el origen y el desarrollo de la sociedad, de las instituciones y de las relaciones e ideas que configuran la vida social. Esta Facultad está constituida por seis Escuelas Académicas Profesionales: Antropología, Arqueología, Sociología, Geografía, Trabajo Social e Historia. Especialidades fundamentales en las investigaciones y estudios de los procesos sociales para promover las transformaciones de la Sociedad. Tiene como misión generar y difundir conocimiento científico, tecnológico y humanístico a través de la formación de profesionales e investigadores tanto en estudios de pregrado como de postgrado (Facultad de Ciencias Sociales [FCS], 2020).

Universidad pública

Comunidad académica, con persona jurídica de derecho público, orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con conciencia de nuestro país como realidad multicultural (Ley Universitaria 30220, Art.3).

III. OBJETIVOS

3.1. Generales

Establecer la relación que existe entre la comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima.

3.2. Específicos

- 3.2.1. Identificar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima.
- 3.2.2. Identificar el nivel de uso de las estrategias metacognitivas en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima.
- 3.2.3. Establecer la relación entre la dimensión literal y las dimensiones de las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima.
- 3.2.4. Establecer la relación entre la dimensión de reorganización de la información y las dimensiones de las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima.
- 3.2.5. Establecer la relación entre la dimensión de inferencia y las dimensiones de las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima.
- 3.2.6. Establecer la relación entre la dimensión crítico y las dimensiones de las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima.

- 3.2.7. Establecer la relación entre la dimensión de apreciación y las dimensiones de las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima.

IV. HIPÓTESIS

4.1. General

Existe relación significativa entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima.

4.2. Específicas

H.E.1. Existe relación significativa entre la dimensión literal y las dimensiones de las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima.

H.E.2. Existe relación significativa entre la dimensión de reorganización de la información y las dimensiones de las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima.

H.E.3. Existe relación significativa entre la dimensión de inferencia y las dimensiones de las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima.

H.E.4. Existe relación significativa entre la dimensión crítico y las dimensiones de las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima.

H.E.5. Existe relación significativa entre la dimensión de apreciación y las dimensiones de las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de la ciudad de Lima.

No se consideraron hipótesis descriptivas respecto al nivel de comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas en estudiantes de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima, ya que es difícil precisar a priori el valor que podrían adoptar estas variables dado que no se cuenta con información teórica o empírica suficiente para formular hipótesis predictivas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

V. MÉTODO

5.1. Tipo de investigación

La presente investigación fue básica, llamada también pura o fundamental porque tiene como objetivo generar nuevos conocimientos (Muñoz, como se citó en Salgado- Lévano, 2018) en este caso, acerca de la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas, sin contrastarlos con la realidad.

Al respecto, Tamayo y Tamayo (2004) señalaron que la investigación pura se apoya de un contexto histórico y su principal propósito es desarrollar teoría mediante el descubrimiento de amplias generalizaciones o principios.

La investigación fue empírica con metodología cuantitativa, sigue cuidadosamente un proceso secuencial para llegar a la comprobación de las hipótesis mediante técnicas estadísticas (Hernández, et al. 2014).

5.2. Diseño de investigación

El diseño fue no experimental, porque no se manipuló deliberadamente las variables, el fenómeno fue observado para el análisis tal como se manifiesta en el contexto natural; adoptó la modalidad transeccional o transversal, dado que los datos fueron recolectados en un solo momento, en un tiempo único y correlacional, no causal, pues se pretendió determinar la relación que existe entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios sin establecer causalidad (Hernández et al., 2014).

Se siguió el siguiente esquema (Hernández et al., 2014).

X — Y

5.3. Variables

Dónde:

X= Comprensión lectora

Y= Estrategias metacognitivas

Dado que la investigación planteada fue no experimental, transversal y correlacional no causal, las variables de estudio comprensión lectora y estrategias metacognitivas son variables atributivas, pues representan características propias de las personas que participaron de la investigación, las mismas que fueron medidas y no manipuladas (Kerlinger et al., como se citó en Salgado-Lévano, 2018).

Variables atributivas

V1: Comprensión lectora

V2: Estrategias metacognitivas

Definición operacional

Tabla 1

Definición operacional de las variables comprensión lectora y estrategias metacognitivas

Variable	Definición operacional de medida
Comprensión lectora	Es el resultado obtenido después de aplicar el instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios (ICLAU) de Guerra y Guevara (2013).
Estrategias metacognitivas	Es el resultado obtenido después de aplicar el inventario de estrategias metacognitivas en la lectura (MARSI) de Mokhtari y Reichard (2002).

Variables de control

Sexo: masculino y femenino.

Colegio de procedencia: privado, estatal, otro.

Escuela Académica Profesional: Antropología, Arqueología, Historia, Trabajo Social y Sociología.

Variables controladas

Deseabilidad social

Los participantes respondieron las pruebas de forma honesta teniendo en cuenta que fue anónima.

Ambiente adecuado

Se aplicaron los instrumentos en un ambiente con una adecuada iluminación y ventilación.

Estado de fatiga de los participantes

Se consideró una hora adecuada y coordinada previamente con los docentes a cargo del aula, se tuvo en cuenta, también, la jornada académica de los estudiantes.

Explicación clara de las instrucciones

Se explicó a los estudiantes que serían dos los instrumentos a ser tomados: Instrumento para medir comprensión lectora (ICLAU), para evaluar la habilidad de la comprensión lectora y el inventario de estrategias metacognitivas en la lectura (MARSI), para evaluar las estrategias metacognitivas de lectores. Se resolvieron las dudas antes de iniciar la prueba.

Material impreso de manera clara

Se cuidó la presentación de la prueba, se tuvo en cuenta la claridad y limpieza de esta.

5.4. Población y muestra

Población

La población estuvo conformada por 192 estudiantes de Estudios Generales de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima que llevan el curso de Introducción a las Ciencias Sociales, cuyas características principales son las siguientes: El mayor número de estudiantes pertenece a la Escuela Académico Profesional de Trabajo Social. Así mismo, existe un mayor porcentaje de estudiantes de sexo femenino (57,31%), a excepción de la Escuela Académica Profesional de Historia donde el porcentaje de estudiantes de sexo masculino es mayor (Tabla 2).

Tabla 2

Distribución de la población según Escuela Académico Profesional y sexo

Escuela Académica Profesional (E.A.P)	Sexo				Total de alumnos matriculados	
	Masculino		Femenino		F	%
	f	%	f	%		
Antropología	17	8,85	25	13,02	42	21,87
Arqueología	16	8,33	10	5,21	26	13,54
Historia	20	10,41	6	3,13	26	13,54
Sociología	19	9,89	22	11,46	41	21,35
Trabajo social	10	5,21	47	24,49	57	29,70
Total	82	42,69	110	57,31	192	100

Muestra

Dado el tamaño pequeño de la población y accesibilidad, se realizó una investigación exhaustiva, se trabajó con toda la población (Hernández et al., 2014). Por consiguiente,

la muestra estuvo constituida por los 192 estudiantes que cumplieron con los criterios estimados de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión

- Estudiantes de sexo masculino y femenino, del tercer ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales que cursan la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales.
- Edades entre 17 y 29 años.
- Condición académica regular.
- Que hayan firmado el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

- Estudiantes de intercambio.
- Estudiantes que hayan respondido con errores o incompleto los instrumentos.
- Estudiantes que no asistieron el día que se aplicó la prueba.

5.5. Instrumentos

Para la presente investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

Instrumento para medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU)

Este instrumento fue construido por Guerra y Guevara (2013) con el objetivo de indagar los niveles de comprensión lectora que manifestaban los alumnos de educación superior en México. Posteriormente, Bedoya (2019) lo adaptó al contexto universitario nacional con el fin de evaluar el nivel de comprensión lectora de estudiantes de una universidad del norte del Perú; modificó solo las respuestas de las preguntas de la dimensión literal que eran de alternativa múltiple por preguntas abiertas, uniformizando los ítems del instrumento, pues todas las preguntas del instrumento adaptado presentaron rúbricas para su evaluación.

El ICLAU adaptado consta de un texto y siete reactivos. El texto empleado en el instrumento es expositivo-argumentativo titulado La evolución y su historia, el cual es una narración de 965 palabras cuyo contenido explica la evolución biológica, haciendo énfasis en sus causas y procesos, con un estilo de redacción que permite una lectura ágil y amena.

Los reactivos evalúan los cinco niveles de comprensión: nivel literal, nivel de reorganización de la información, nivel de inferencia, nivel crítico y nivel de apreciación. De los siete reactivos: dos preguntas evalúan el nivel de comprensión literal, una el de reorganización de la información, otras dos el nivel de inferencia, una el nivel crítico y una más el de apreciación, todas ellas presentan respuestas abiertas. Los estudiantes deberán marcar sus respuestas en una hoja que fue elaborada para los propósitos de la evaluación.

La forma de administrar la prueba es colectiva y el tiempo de la aplicación dura alrededor de 70 minutos incluyendo el periodo de instrucciones. El sistema de calificación de los reactivos es a través de rúbricas para identificar el nivel de desarrollo con cinco opciones que van desde nulo hasta consolidado.

Evidencias de validez y confiabilidad (versión original)

Para determinar si el instrumento presentaba evidencia basada en el contenido, Guerra y Guevara (2013) emplearon el método de juicio de expertos; eligieron a cinco profesores de la Facultad de Estudios Superiores de la Universidad de Iztacala en México que validaron los siguientes aspectos: redacción, pertinencia y adecuación en todos los reactivos, incluyendo preguntas, opciones de respuesta, rúbricas y criterios de logro de cada nivel de comprensión lectora a evaluar. Los autores no reportaron información respecto al Coeficiente *V* de Aiken, indicando solo la aceptación de los jueces. Tampoco presentan las evidencias de confiabilidad.

Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento adaptado para la realidad peruana y universitaria

Para estimar la evidencia de validez basada en el contenido de la adaptación del ICLAU en la población de universitarios peruanos, Bedoya (2019) empleó el juicio de 10 expertos, los resultados arrojaron un Coeficiente *V* de Aiken igual a 1, evidenciando que el instrumento presenta validez de contenido y podía ser empleado para medir la variable comprensión lectora en el ámbito universitario nacional. Estimó la evidencia de confiabilidad en una muestra de 79 estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Pública del Norte del Perú, empleó el Coeficiente Alfa de Cronbach, alcanzando un valor de ,693 lo que indica una buena fiabilidad entre los ítems, tal como lo señalan Oviedo y Campo-Arias (2005).

La evidencia de confiabilidad en la población de estudio se estimó a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, se emplearon los datos obtenidos en toda la población de estudiantes que participaron en la investigación, obteniendo un valor de ,7 similar al obtenido por Bedoya (2019), por lo que se consideró que el instrumento presentaba suficiente evidencia de validez y confiabilidad.

Inventario de Estrategias Metacognitivas en la Lectura (MARSÍ)

Este instrumento fue diseñado por Mokhtari y Reichard (2002) con el objetivo de medir la percepción del uso de estrategias metacognitivas de lectores adolescentes y adultos en EE. UU. Posteriormente, Vallejo (2012) lo aplicó al contexto universitario nacional.

El instrumento está compuesta por 30 ítems, distribuidos en tres factores: el primer factor: estrategias globales de lectura, que evalúa las estrategias orientadas hacia el análisis general del texto, en definitiva, estrategias que ayudan a los propósitos de la lectura; el segundo factor: estrategias de resolución de problemas, que evalúa el uso de estrategias cuando el texto se torna difícil de leer, son aquellas que se usan cuando aparece

un problema de comprensión en la información textual; y el tercer factor: estrategias de soporte, que evalúa el uso de materiales de referencia externo, tomar notas y otras estrategias parciales que pueden describirse como funcionales o de apoyo.

La estrategia global de lectura presenta los ítems: 1, 3, 4, 7, 10, 14, 17, 23, 24, 25, 26, 29, 30. La estrategia de solución de problemas incluye los ítems: 5, 8, 11, 13, 16, 18, 21, 27 y las estrategias de soporte los ítems: 2, 6, 9, 12, 15, 19, 20, 22, 28.

Los estudiantes debían leer cada una de las oraciones y marcar en la escala tipo Likert de 5 puntos, que va desde el 1 (nunca hago esto) hasta el 5 (siempre hago esto). La forma de administrar el inventario es colectiva y el tiempo de aplicación duró alrededor de 15 minutos incluyendo el periodo de instrucciones. Para la calificación de las subescalas se suman los puntajes obtenidos y se divide entre el número de ítems pertenecientes a esta subescala. La suma de los promedios de las tres subescalas proporcionará el puntaje total.

Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento (versión original)

Mokhtari y Reichard (2002) para estimar la evidencia de validez basada en el contenido emplearon el juicio de expertos y para estimar la evidencia de validez basada en la estructura interna un análisis factorial. Aplicaron el instrumento a 825 estudiantes, (47,2% varones y 58,8% mujeres) de instituciones urbanas, suburbanas y rurales, ubicados en los estados del medio oeste. Con los datos obtenidos realizaron el análisis factorial, no reportaron datos específicos de los análisis previos al análisis factorial, solo establecieron que elaboraron el gráfico de sedimentación y la varianza explicada que arrojó tres factores o subescalas: estrategias de lectura global (GLOB), estrategias de solución de problemas de lectura (PROB) y estrategias de soporte de lectura (SUP).

La evidencia basada en la consistencia interna, la estimaron a partir del Coeficiente Alfa de Cronbach cuyo valor fue de 0.89 para la escala en general. Mientras que las subescalas de estrategias globales de lectura, estrategias de resolución de

problemas y estrategias de soporte obtuvieron valores de ,92; ,79 y ,87, respectivamente, encontrando que presentaban suficiente consistencia interna.

Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento adaptado para la realidad peruana y universitaria

Vallejo (2012) estimó las evidencias de validez y confiabilidad del MARSÍ en el contexto universitario nacional. Realizó una prueba piloto con 827 estudiantes universitarios peruanos, entre las edades de 16 y 40 años (289 varones y 538 mujeres) matriculados en el primer semestre de universidades públicas y privadas.

La evidencia de validez basada en la estructura interna, la realizó a través del Análisis Factorial Confirmatorio, confirmando la estructura tridimensional del instrumento original, reportando los siguientes índices de ajuste: índice de bondad de ajuste (GFI) = ,95, índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI) = ,95 y error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) = 088, los cuales indican un buen ajuste de los datos al modelo, que puede considerarse aceptable.

La evidencia de confiabilidad basada en la consistencia interna del MARSÍ, la estimó empleando el Coeficiente Alfa de Cronbach, alcanzando un valor de ,889, lo que indica una buena fiabilidad del instrumento. Los coeficientes Alfa de Cronbach por dimensión o escala fueron: estrategias de lectura global (GLOB) ,807, estrategias de solución de problemas de lectura (PROB) ,680 y estrategias de soporte de lectura (SUP) ,727; valores que indican buena fiabilidad del instrumento.

Para estimar la evidencia de confiabilidad del instrumento MARSÍ en la población de estudio se empleó el Coeficiente Alfa de Cronbach, el valor hallado para la prueba total fue de ,819, mientras que la dimensión estrategias de lectura global (GLOB) obtuvo un valor de ,788, estrategias de solución de problemas de lectura (PROB) ,780 y estrategias de soporte de lectura (SUP) ,715; valores similares a los obtenidos por Vallejo (2012).

5.6. Procedimientos

Coordinaciones previas

Para la realización del presente estudio, se solicitó el permiso de las autoridades de la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad pública de Lima, a fin de proceder con la aplicación de los instrumentos de manera colectiva, así como brindar información detallada del estudio (ver Apéndice A).

Presentación

La presentación se realizó mediante el saludo correspondiente, luego se dio a conocer el título de la investigación y se explicó que el objetivo era establecer la relación entre la comprensión lectora y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios, por lo cual se solicitó su colaboración.

Consentimiento informado

Antes de evaluar a los participantes, se solicitó la firma del consentimiento informado. Se resaltó que la participación era anónima y que los datos serían manejados de modo estrictamente confidencial; finalmente, se les brindó un correo electrónico a través del cual podrían hacer las consultas al investigador (ver Apéndice B).

Condiciones de aplicación

La aplicación de los instrumentos se realizó en el horario correspondiente al curso de Introducción a las Ciencias Sociales. La administración de los instrumentos estuvo a cargo de la investigadora, fueron aplicados a cuatro grupos de estudiantes en fechas

distintas, en un lapso aproximado de 15 días. La duración de la aplicación de ambos instrumentos fue aproximadamente 90 minutos; primero se procedió a la aplicación del Instrumento de Comprensión Lectora, luego el Inventario de Estrategias Metacognitivas.

Instrucciones

Se señaló a los participantes que sigan las indicaciones dadas en cada uno de los instrumentos, se les informó además sobre el tiempo que deberían emplear para completar los instrumentos, la importancia de leer el texto y los enunciados y responder ítems en la hoja de respuesta. Se dio lectura con ellos de las instrucciones y se resolvieron las dudas o consultas antes de proceder con el desarrollo de las pruebas.

VI. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados descriptivos y la contrastación de hipótesis de investigación. Para el análisis de los datos se empleó el software IBM SPSS Statistics 25; los resultados descriptivos se presentan en tablas que consideran la frecuencia y porcentaje de estudiantes que alcanzaron los diferentes niveles en cada una de las variables y dimensiones.

Con el fin de determinar la distribución de los datos obtenidos, se realizó la prueba de normalidad, dado que la población de estudiantes fue mayor a 50, se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors, los resultados evidenciaron que los datos no seguían una distribución normal, por lo que se empleó el estadístico no paramétrico *Rho* de Spearman para la contrastación de las hipótesis de trabajo, pues las variables presentaron escala ordinal.

6.1. Resultados descriptivos

Variable: Comprensión lectora

En la tabla 3 se observa que el 59,9% de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima presenta un nivel de comprensión lectora alto, el 36,5 un nivel medio y un escaso 3,6 un nivel bajo. Respecto a las dimensiones de la comprensión lectora, los estudiantes obtuvieron mayor nivel en la dimensión inferencial (87% de estudiantes obtuvo un nivel alto), seguido de la dimensión literal y la dimensión organización de la información (59,4% y 39,6% de estudiantes obtuvieron niveles altos, respectivamente). Se observa, además, que alrededor del 60% de los estudiantes alcanzó niveles medios en la dimensión criterial y de apreciación y que menos del 5% de estudiantes evidenciaron niveles bajos en comprensión lectora y cada una de sus dimensiones.

Tabla 3

Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima, según sus dimensiones

Nivel	Bajo		Medio		Alto		Total	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Comprensión lectora	7	3,6	70	36,5	115	59,9	192	100,0
Literal	6	3,1	72	37,5	114	59,4	192	100,0
Reorg. información	69	35,9	47	24,5	76	39,6	192	100,0
Inferencial	9	4,7	16	8,3	167	87,0	192	100,0
Crítico	26	13,5	124	64,6	42	21,9	192	100,0
Apreciación	40	20,8	126	65,6	26	13,5	192	100,0

Variable: Estrategias metacognitivas

En la tabla 4 se aprecia que el 49,5% de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales considera que usa estrategias metacognitivas en un nivel medio, el 47,4% en un nivel alto y que solo el 3,1% que las usa en un nivel bajo. Con relación a las dimensiones, se observa que un 73,4% de estudiante considera que usa estrategias de solución de problemas en un nivel alto, mientras que alrededor del 50% considera que usa las estrategias globales y de soporte en un nivel medio, y que menos del 10% de estos estudiantes presenta un nivel bajo en uso de la estrategia global, de solución de problemas y de soporte.

Tabla 4

Uso de estrategias metacognitivas de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima, según sus dimensiones

Nivel	Estrategias metacognitivas		Estrategia global		E. de Solución de problemas		Estrategias de soporte	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Bajo	6	3,1	14	7,3	9	4,7	19
Medio	95	49,5	99	51,6	42	21,9	93	48,4
Alto	91	47,4	79	41,1	141	73,4	80	41,7
Total	192	100,0	192	100,0	192	100,0	192	100,0

6.2. Contrastación de hipótesis

6.2.1. Prueba de Normalidad

Para elegir el tipo de prueba estadística que será utilizado en la contrastación de las hipótesis de investigación se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, como se observa en la tabla 5; esta prueba arrojó un valor de *sig.* = ,000, lo que indicó que los datos de las variables y sus dimensiones no presentaban distribución normal, razón por la cual se empleó la prueba no paramétrica *Rho* de Spearman, pues las variables eran ordinales (Hernández et al., 2014).

Tabla 5

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

	Estadístico	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Compr. Lectora	,951	192	,000
Literal	,681	192	,000
R. de información	,874	192	,000
Inferencial	,401	192	,000
Crítico	,897	192	,000
Apreciativo	,767	192	,000
Estr_ Metacognitivas	,973	192	,001
Global	,799	192	,000
R_ problema	,794	192	,000
E_ apoyo	,814	192	,000

6.2.2. Contrastación de hipótesis

Hipótesis General

La tabla 6 muestra el resultado de la prueba de correlación entre la variable comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas, el p -valor= ,000 < 0,05 permite rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima. El valor del Coeficiente Rho de Spearman = ,264 indica que la relación es directa y baja (Bisquerra, 2009).

Tabla 6

Correlación entre la variable comprensión lectora y las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima.

	Correlación de Spearman	Sig. (bilateral)
Estrategias metacognitivas	,264**	0.000

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Hipótesis específica 1

La tabla 7 muestra los resultados de la prueba de correlación entre la dimensión literal de la comprensión lectora y las dimensiones de las estrategias metacognitivas. Al presentar un p -valor > 0,05, se acepta la hipótesis nula; es decir, que no existe relación entre el nivel literal y las dimensiones de las estrategias metacognitivas: estrategia global, estrategia de resolución de problemas y estrategia de apoyo en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima.

Tabla 7

Correlación entre la dimensión y las dimensiones de las estrategias metacognitivas

Dimensión	Dimensiones de las estrategias metacognitivas					
	Estrategia global		Resolución de problemas		Estrategia de apoyo	
	<i>Sig.</i>	<i>Rho</i>	<i>Sig.</i>	<i>Rho</i>	<i>Sig.</i>	<i>Rho</i>
Literal	,694	0.29	,168	1,00	,110	0.116

Hipótesis específica 2

La tabla 8 muestra los resultados de la prueba de correlación entre la dimensión de reorganización de la información de la comprensión lectora y las dimensiones de las estrategias metacognitivas. Se observa que el nivel de reorganización de la información se relaciona solo con la estrategia global y la estrategia de resolución de problemas pues presentan un p -valor = ,000 < ,05. El valor del Coeficiente *Rho* de Spearman = ,210 y ,151 respectivamente, indican que estas relaciones son directas y bajas. El p -valor = ,067 > ,05 indica que no existe relación entre la dimensión reorganización de la información y la dimensión estrategia de apoyo.

Tabla 8

Correlación entre la dimensión de reorganización de la información y las dimensiones de las estrategias metacognitivas

Reorganización de la información	Dimensiones de las estrategias metacognitivas					
	Estrategia global		Resolución de problemas		Estrategia de apoyo	
	<i>Sig.</i>	<i>Rho</i>	<i>Sig.</i>	<i>Rho</i>	<i>Sig.</i>	<i>Rho</i>
	,03	,210*	,036	,151*	,067	,133

Nota: *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Hipótesis Específica 3

La tabla 9 muestra los resultados de la prueba de correlación entre la dimensión de inferencia de la comprensión lectora y las dimensiones de las estrategias metacognitivas,

el p -valor= ,000 < 0,05 permite rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación entre el nivel de inferencia y las dimensiones de las estrategias metacognitivas: la estrategia global, la estrategia de resolución de problemas y la estrategia de apoyo. El valor del Coeficiente *Rho* de Spearman = ,308; ,243 y ,237 respectivamente, indican que estas relaciones son directas y bajas.

Tabla 9

Correlación entre la dimensión de inferencia y las dimensiones de las estrategias metacognitivas

	Dimensiones de las estrategias metacognitivas					
	Estrategia global		Resolución de problemas		Estrategia de apoyo	
Inferencia	<i>Sig.</i>	<i>Rho</i>	<i>Sig.</i>	<i>Rho</i>	<i>Sig.</i>	<i>Rho</i>
	,000	0,308**	,01	,243**	,01	,237**

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Hipótesis Específica 4

La tabla 10 muestra los resultados de la prueba de correlación entre la dimensión crítico de la comprensión lectora y las dimensiones de las estrategias metacognitivas, el p -valor= ,000 < 0,05 permite rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación entre el nivel crítico y las dimensiones de las estrategias metacognitivas: la estrategia global, la estrategia de resolución de problemas y la estrategia de apoyo. El valor del Coeficiente *Rho* de Spearman = ,312; ,291 y ,197 respectivamente, indican que estas relaciones son directas y bajas.

Tabla 10

Correlación entre la dimensión crítico y las dimensiones de las estrategias metacognitivas

Crítico	Dimensiones de las estrategias metacognitivas					
	Estrategia global		Resolución de problemas		Estrategia de apoyo	
	<i>Sig.</i>	<i>Rho</i>	<i>Sig.</i>	<i>Rho</i>	<i>Sig.</i>	<i>Rho</i>
	,000	,312**	,01	,291**	,006	,197**

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Hipótesis Específica 5

La tabla 11 muestra los resultados de la prueba de correlación entre la dimensión de apreciación de la comprensión lectora y las dimensiones de las estrategias metacognitivas. Se observa que la dimensión de apreciación se relaciona solo con la estrategia global y la estrategia de resolución de problemas, pues presentan un p -valor = ,000 < ,05. El valor del Coeficiente *Rho* de Spearman = ,219 y ,179 respectivamente, indican que estas relaciones son directas y bajas. El p -valor = ,153 > ,05 indica que no existe relación entre la dimensión de apreciación y la dimensión estrategia de apoyo.

Tabla 11

Correlación entre la dimensión de apreciación y las dimensiones de las estrategias metacognitivas

Apreciativo	Dimensiones de las estrategias metacognitivas					
	Estrategia global		Resolución de problemas		Estrategia de apoyo	
	<i>Sig.</i>	<i>Rho</i>	<i>Sig.</i>	<i>Rho</i>	<i>Sig.</i>	<i>Rho</i>
	,002	,219**	,013	,179*	,153	,104

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

6.3. Resultados complementarios

En la tabla 12 se observa que los estudiantes del sexo masculino presentan mejores niveles de comprensión lectora, pues el 64,6% de estos presenta un nivel alto de comprensión lectora, mientras que el 56,4% de las estudiantes de sexo femenino alcanzaron niveles altos de comprensión lectora.

Tabla 12

Sexo y comprensión lectora

Nivel	Comprensión lectora						Total	
	Bajo		Medio		Alto		<i>f</i>	%
Sexo	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
Masculino	2	2,4	27	32,9	53	64,6	82	42,7
Femenino	5	4,5	43	39,1	62	56,4	110	57,3

En la tabla 13 se observa que estudiantes de sexo masculino como los de sexo femenino presente porcentajes similares en los niveles alto y medio en el uso de estrategias metacognitivas. Cabe señalar que solo el 47% de sexo masculino y femenino obtuvieron un nivel alto en el uso de estrategias metacognitivas.

Tabla 13

Sexo y estrategias metacognitivas

Nivel	Estrategias metacognitivas						Total	
	Bajo		Medio		Alto		<i>f</i>	%
Sexo	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
Masculino	2	2,4	41	50,0	39	47,6	82	42,7
Femenino	4	3,6	54	49,1	52	47,3	110	57,3

En cuanto al nivel de comprensión lectora y el colegio se procedencia, en la tabla 14 se observa que existe un mayor porcentaje de estudiantes que provenientes de colegios nacionales (59,4%). Se observa además que los estudiantes que provienen de instituciones educativas privadas presentaron mejores niveles de comprensión lectora; el 62,8 % de estudiantes que provenían de colegios privados presentaron niveles altos de comprensión

lectora frente al 57,9 % de estudiantes que provenían de colegios nacionales que obtuvieron este mismo nivel.

Tabla 14

Colegio de procedencia y comprensión lectora

Nivel	Comprensión lectora						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
Colegio de procedencia	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nacional	6	5,3	42	36,8	66	57,9	114	59,4
Particular	1	1,3	28	35,9	49	62,8	78	40,6

En la tabla 15 se observa que los estudiantes de los colegios nacionales evidencian un mayor uso de estrategias metacognitivas: el 53,5% de los estudiantes procedentes de colegios nacionales mostró niveles altos en el uso de estrategias metacognitivas, mientras que el 38,5% de los estudiantes que proceden de colegios particulares alcanzó este mismo nivel en el uso de estrategias metacognitivas.

Tabla 15

Colegio de procedencia y estrategias metacognitivas

Nivel	Estrategias metacognitivas						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
Colegio de procedencia	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nacional	1	0,9	52	45,6	61	53,5	114	42,7
Particular	5	6,4	43	55,1	30	38,5	78	57,3

En la tabla 16 se observa que el mayor número de estudiantes de la muestra se encuentra en el rango de edad de 18 a 20 años (70,4%). Respecto al nivel de comprensión lectora, este mismo rango de edad obtuvo el mayor nivel (65,9 % presentó un alto nivel de comprensión lectora), seguido del grupo etario de 21-23 años, siendo los estudiantes de 24-26 y 27-29 los que menor nivel de comprensión lectora presentaron; pues en ambos casos solo el 33,3% alcanzó un nivel alto.

Tabla 16

Edad y comprensión lectora

Comprensión lectora	
---------------------	--

Nivel Edad	Bajo		Medio		Alto		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
18-20	3	2,2	43	31,9	89	65,9	135	70,4
21-23	2	4,4	21	46,7	22	48,9	45	23,4
24-26	1	16,7	3	50,0	2	33,3	6	3,1
27-29	1	16,7	3	50,0	2	33,3	6	3,1

La tabla 17 muestra que los estudiantes de 24 a 29 presentaron un mayor uso de estrategias metacognitivas (el 83,3% presenta nivel alto), los estudiantes de 21-23 años evidenciaron un menor uso de estrategias metacognitivas (35,6% alcanzó un nivel alto), mientras que alrededor de 50% de estudiantes entre 18-20 y 27-29 evidenciaron uso de estrategias metacognitivas de nivel alto.

Tabla 17

Edad y estrategias metacognitivas

Nivel Edad	Estrategias metacognitivas						Total	
	Bajo		Medio		Alto		<i>f</i>	%
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
18-20	5	3,7	63	46,7	67	49,6	135	70,4
21-23	1	2,2	28	62,2	16	35,6	45	23,4
24-26	0	0,0	1	16,7	5	83,3	6	3,1
27-29	0	0,0	3	50,0	3	50,0	6	3,1

VII. DISCUSIÓN

Se presenta la discusión de los resultados de la investigación, esta consta de tres partes fundamentales: las implicaciones de los resultados, la contrastación de los resultados con investigaciones similares y las limitaciones que se encontraron.

Los resultados de la investigación permitieron confirmar la hipótesis de trabajo; por consiguiente, existe relación directa entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima, coincidiendo con las propuestas teóricas de Mokhtari y Reichard (2002), McNamara (2004), Heit (2012), Solé (2008), Pinzás (2012) acerca de la necesidad de abordar a la lectura como un proceso consciente y controlado; estos investigadores postulan que la metacognición es la piedra angular de la comprensión y su importancia reside en el poder que otorga al lector de autogestionar y controlar su propio proceso de comprensión, mejorar su eficiencia, optimizarlos, hasta lograr una mejor actuación en la lectura y por ende en todo aprendizaje, pues lo estaría facultando de los recursos necesarios para aprender a aprender. Confirman también la propuesta de Kostons y Van der Werf (2015) de que la activación del conocimiento metacognitivo promueve y produce un efecto muy positivo en la comprensión lectora.

Sin embargo, el valor del Coeficiente *Rho* de Spearman = ,264 evidenció que la correlación entre las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes y la comprensión lectora era baja. El resultado obtenido en la intensidad de la relación podría deberse a la naturaleza de los instrumentos usados en la investigación y a las características de la población aplicada.

El ICLAU, mide la comprensión lectora a través de un solo texto titulado *La evolución*, tema que para cualquier estudiante de la Facultad de Ciencias Sociales es de interés y significatividad, pues es parte del contenido temático de su disciplina de estudio; por lo tanto, al abordar el texto los estudiantes estarían aplicando no solo estrategias metacognitivas, sino también estrategias cognitivas y afectivo-motivacionales, generando

altos niveles de comprensión, tal como lo señaló García-Madruga (como se citó en Heit, 2012) al establecer: “que si se hace uso eficiente de las estrategias cognitivas se mejora la comprensión lectora, se logrará tener una visión más amplia del contenido leído” (p. 81). O como señaló Puente (1996) las habilidades que garantizan lectores eficaces son de dos tipos: cognitivas que permite que el lector procese la información del texto y las metacognitivas que permite que el lector tenga conciencia y control de los procesos de comprensión.

Al ser *La evolución y su historia* un tema de interés para el estudiante, con el solo hecho de leer el título estaría aplicando estrategias cognitivas como: los saberes previos, qué sé de la evolución; la inferencia, de qué tratará el texto; la predicción, cuál sería el propósito del texto, lo que llevaría a la verificación de las hipótesis y la corrección en la medida que va leyendo el texto, coincidiendo con lo planteado por Pérez (2005) en relación con los conocimientos previos; señala que, a mayor conocimiento previo, mayor será su conocimiento del significado de las palabras, así como mayor será su capacidad para predecir y elaborar inferencias durante la lectura.

Por su parte, Calero (2017) planteó que las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas constituyen dos caras de una misma moneda que es la comprensión; además, establece que: “aunque la metacognición se haya estudiado como un constructo separado en relación a la cognición, hoy se entiende que no se puede comprender en base a tareas cognitivas sin contemplar factores de tipo metacognitivo, afectivos y motivaciones” (p. 375); por lo tanto, el texto usado permitió el empleo de estrategias efectivas- motivacionales, generando mayores niveles de comprensión del contenido de los textos, placer y gusto por la lectura (Jiménez-Rodríguez, 2004)

Por otro lado, MARSÍ, instrumento usado para medir las estrategias metacognitivas, está dirigido básicamente a medir la percepción acerca del uso de las estrategias metacognitivas, mas no la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora, por lo tanto, solo estarían reflejando resultados de autopercepción y no del uso de estrategias, tal como se corroboró al comparar las respuestas marcadas

por los estudiantes y la forma en que desarrollaron la prueba de comprensión lectora (ICLAU), se comprobó que ciertos estudiantes no ejecutaron algunas estrategias metacognitivas, pero en la escala respondieron “usualmente lo hago” y “siempre o casi siempre lo hago”. Esto concuerda con la propuesta de Carlino (2005) respecto a que las pocas investigaciones que han incursionado en el tema de la comprensión lectora universitaria han comprobado que los estudiantes no aplican las estrategias metacognitivas para superar las limitaciones que acusan, ya sea porque desconocen o porque, conociéndolo teóricamente, no saben cómo hacerlo en el cumplimiento de sus tareas.

La relación directa que se encontró entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales coinciden con los reportes de internacionales como los de Heit (2012) en Argentina; Quaas, Ascorra y Bertoglia (2008) en Chile y Guerra y Guevara (2017) en México, quienes también establecieron que las estrategias metacognitivas estaban relacionadas con la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. También, Izquierdo (2016) en Ecuador reportó la relación leve y positiva entre la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación general básica superior y que los estudiantes manejan mejor los procesos del nivel de lectura literal; dejando a un lado los procesos de comprensión, como los niveles inferencial y crítico.

Los resultados en la presente investigación respecto al nivel de comprensión lectora mostraron que los estudiantes presentaban niveles altos y medios de comprensión lectora, esto difiere de los reportes de Márquez, Díaz, Muñoz y Fuentes (2016) en Chile, estos investigadores encontraron que los estudiantes de la Universidad Andrés Bello presentaron bajos niveles de comprensión lectora, siendo el nivel literal el que más puntaje obtuvo y los puntajes más bajos se obtuvieron en el nivel de reorganización y crítico; esto podría deberse a la carrera profesional, en este caso se analizó la comprensión lectora de estudiantes de Ciencias Sociales con una notoria inclinación a la lectura y Márquez et al., trabajaron con estudiantes de Kinesiología, nutrición y dietética,

probablemente con intereses más relacionados con la práctica y la manipulación experimental.

Cabe mencionar, que los estudiantes de Ciencias Sociales de esta universidad pública de Lima han sido seleccionados a través de una prueba que evalúa las destrezas cognitivas (DECO), una nueva modalidad de examen de admisión que busca que los postulantes demuestren el desarrollo de habilidades y capacidades antes que la teorización y el memorismo de contenidos. Este hecho en mención podría haber influido en los resultados positivos obtenidos en la prueba de comprensión lectora, porque se trataría de un grupo de estudiantes que conocen y han sido preparados en el uso de estrategias aplicadas a la comprensión lectora, como parte de las exigencias del examen de admisión.

Los diferentes estudios a nivel nacional también reportaron la existencia de relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora que presentaban los estudiantes universitarios. Cerrón y Pineda (2013) establecieron que existía una correlación directa y significativa entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP). López (2014), Malpartida (2015) y Jiménez (2017), encontraron la misma relación en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Piura, de la Facultad de Turismo y Hotelería de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión y de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte, respectivamente.

Y Guerrero (2017) demostró que existe una relación directa y significativa entre las estrategias metacognitivas de la lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Alas Peruanas. Por su parte, Terán (2018) estableció que las estrategias metacognitivas influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de Contabilidad de la Universidad César Vallejo.

Los resultados encontrados en la investigación, respecto a las hipótesis específicas, demostraron que no existe relación entre el nivel literal de la comprensión lectora y las dimensiones de las estrategias metacognitivas: estrategia global, estrategia de resolución de problemas y estrategia de apoyo. Este resultado estaría en relación a que este nivel inicial de comprensión lectora no requiere una mayor demanda cognitiva por parte del estudiante, solo necesitaría del desarrollo de habilidades básicas relacionadas a la ubicación de la información explícita en el texto, tal como lo señalaron Pérez (2005) y Pinzas (2007), quienes sostienen que el nivel literal (textual o comprensión centrada en el texto) está relacionado con la capacidad del lector para recordar escenas y recuperar información tal cual están expresadas en el texto, involucran habilidades básicas como la memoria, atención y la percepción; por lo tanto no requiere realizar inferencia alguna, pues toda la información requerida está presente en texto. Explícitamente, Pinzás (2012) señala que para lograr que un estudiante tenga una buena comprensión literal es importante la capacidad de localizar información para dar respuesta a las preguntas formuladas; la tarea que ejecuta el lector en el nivel literal está orientado a localizar la información contenida en el texto, tarea simple de baja demanda cognitiva y que requiere solo el empleo de habilidades básicas o primarias, mas no el uso de estrategias metacognitivas que están relacionadas con un nivel de pensamiento superior.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Bedoya (2019) y Márquez, et al. (2016), quienes reportaron que no existía relación entre el nivel literal de la comprensión y la disposición hacía el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación en universidad pública del norte del Perú y en estudiantes pertenecientes a las carreras de Kinesiología y Nutrición y Dietética de la Universidad de Concepción de Chile. Sin embargo, no coinciden con los reportes de Terán (2018), en cuya investigación las estrategias metacognitivas presentaban una relación altamente significativa con el nivel literal de la comprensión en estudiantes de primer ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo de Lima. Al respecto, es importante considerar que Terán, empleó para medir las estrategias cognitivas un instrumento que no evidencia suficiente validez y confiabilidad y el instrumento que aplicado para medir la comprensión lectora

estaba dirigido a estudiantes de educación básica regular, aspectos que podrían afectar la confiabilidad de sus resultados.

Respecto a la segunda hipótesis específica, solo se demostró la existencia de relación entre el nivel de reorganización de información y dos de las dimensiones de las estrategias metacognitivas: estrategia global y resolución de problemas, no encontrándose relación entre el nivel de reorganización de la información y la dimensión estrategias de apoyo.

El nivel de reorganización de información se relaciona con la estrategia global y resolución de problemas, pues el nivel de reorganización requiere que el lector ordene las ideas mediante la clasificación y la síntesis, reorganice, sistematice y resuma la información recibida (Pérez, 2005) por lo tanto hace uso de representaciones mentales visuales que estimulan la memoria operativa relacionadas directamente con estrategias para resolver problemas (Gutiérrez-Barajos y Salmerón, 2012).

Al respecto, Latorre (2014), al hablar de los organizadores gráficos, señaló que estos favorecen la arquitectura del conocimiento, pues son herramientas que facilitan el aprendizaje visual, ayudan al estudiante a organizar, secuenciar y procesar la información e integrarla significativamente a sus conocimientos previos; por consiguiente, el diseño y la elaboración de organizadores gráficos, como estrategias para el aprendizaje, permiten al estudiante relacionar y jerarquizar conceptos e ideas, almacenar información, hacer interpretaciones, generar nuevos conocimientos, clarificar el pensamiento, dar a conocer lo comprendido; mejorando así los procesos mentales de percibir, identificar, asignar significado, analizar, extraer y organizar la información del texto.

Los resultados antes expuestos, evidencian que en el nivel de reorganización de la información estarían involucradas dos de las dimensiones de las estrategias metacognitivas, las estrategias globales y las estrategias de resolución de problemas; como señalan Mokhtari y Reichard (2002), las primeras estarían orientadas hacia un

análisis total del texto; en concreto, a descubrir el propósito general de la lectura y a postular predicciones. Las segundas estarían encaminadas a resolver problemas que se presentan durante la lectura; y, cuando el texto se torna difícil de leer, estas estrategias proporcionan a los lectores planes de acción a seguir, con los que es posible seguir explorando y hacer un recorrido por el texto, de manera hábil y completa.

Por el contrario, las estrategias de soporte se encaminan a emplear material de referencia externa que apoye la comprensión del texto, no estarían involucradas con el nivel de reorganización de la información. De las nueve estrategias de soporte que figuran en el inventario MARSÍ solo una, el subrayar o encerrar en un círculo la información del texto para ayudarme a recordar, sería la única estrategia que favorece el nivel de reorganización de la información.

En relación con los resultados obtenidos en la dimensión reorganización de la información, podemos señalar que un 35% de estudiantes de la facultad de Ciencias Sociales tiene un nivel bajo. Al revisar la evaluación de comprensión lectora aplicada a los estudiantes se aprecia que muy pocos estudiantes fueron los que esquematizaron entre 6 a 8 conceptos claves, establecieron relaciones de causalidad y consecuencia y lograron establecer líneas de conexión entre concepto y concepto; además, un número considerable de estudiantes dejó o resolvió de manera incompleta este ítem. Esto, estaría indicando que el bajo nivel de reorganización obtenido por los estudiantes podría deberse a factores que no necesariamente están relacionados al uso de estrategias metacognitivas, sino al desconocimiento o la poca familiarización de los estudiantes con la elaboración de los organizadores gráficos. Garner y Alexander (como se citó Mokhtari y Reichard 2002) han observado que con frecuencia los estudiantes evitan releer un texto para responder una pregunta porque les toma mucho tiempo y esfuerzo y evaden hacer resúmenes por la dificultad que esto les representa, lo mismo sucedería con la elaboración de un organizador gráfico.

Los resultados permitieron confirmar la tercera hipótesis específica, existe relación entre el nivel inferencial y las dimensiones de las estrategias metacognitivas:

estrategia global, resolución de problemas y estrategias de apoyo en los estudiantes de la facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima. Esto confirma la propuesta de Pérez (2005) respecto a los requerimientos del nivel inferencial, este investigador sostiene que el lector al analizar el texto va más allá de lo expresado por el autor y agrega elementos que no están en el texto, para relacionarlas con sus experiencias personales y obtener así información implícita; es decir, aquella información que el autor no comunica de forma directa, sino de manera sugerida; para luego plantear hipótesis o inferencias. Este es uno de los niveles más altos de la comprensión, algunos autores la denominan nivel interpretativo porque la comprensión es más profunda. Pinzás (2007) señala que para tener éxito en este nivel es necesario se asegure una buena comprensión literal: “Si hacemos una comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre” (p.20). En este nivel, como enfatiza Puente (1996), se requiere el uso de estrategias metacognitivas que permitan la focalización, organización, elaboración, integración y verificación de la información presentada en un texto.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Guerrero (2017) al establecer que existe relación entre las estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Empresariales de la una universidad privada de Lima, no encontrándose antecedentes internacionales que reporten resultados al respecto.

Por otro lado, los resultados de la dimensión inferencial señalan que un 87% de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales tiene un nivel alto; es decir, un número considerable de estudiantes fue capaz de crear nuevas ideas en torno al texto a partir de relacionar sus experiencias personales con las ideas expresadas en el texto o deducir ideas que no están explícitas en el texto; en concreto, lograron sacar conclusiones, inferir hechos, efectuar conjeturas e interpretar el texto.

En cuanto a la cuarta hipótesis específica, los resultados mostraron que existe relación entre el nivel crítico y las dimensiones de las estrategias metacognitivas:

estrategia global, resolución de problemas y estrategias de apoyo en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima, confirmando la propuesta de Pérez (2005); Pinza (2007) y McNamara (2010) que señalaron que este nivel de comprensión lectora requiere que el lector utilice procesos de valoración del contenido del texto. El lector, al culminar la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo como la expresión de su opinión personal acerca de lo que lee; por consiguiente, requiere la aplicación de todas las estrategias metacognitivas, tal como lo señala Solé (2008) al reconocer que en este nivel de comprensión lectora, el uso de estrategias metacognitivas van más allá de cualquier procedimiento rutinario o automatizado, aquí las estrategias son “sospechas inteligentes”, arriesgadas, susceptibles a cambios, procedimientos de un orden elevado, acciones que demandan el uso de la capacidad de pensamiento estratégico, que conllevan a ordenar, seleccionar, evaluar, persistir o abandonar acciones enfocadas a la consecución de la comprensión, esta investigadora sostiene: “un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección, la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe; además de autocontrol; es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario” (p.69).

Al respecto, McNamara (2010) señala que el lector exitoso es aquel que se pregunta ¿por qué? y ¿cómo ocurre? lo expuesto en un texto escrito, es exquisito y crítico de sus propias respuestas, construye explicaciones y aplica esas explicaciones a la solución de problemas, autorregula su aprendizaje a través de la generación de sus propias metas, las que intenta lograr a través del monitoreo, regulación y el control de sus pensamientos y acciones.

Se encontró además, que solo el 21,9% de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales alcanzó niveles altos en la dimensión criterial; en definitiva, hay un buen porcentaje de estudiantes que presentan dificultades en la comprensión criterial y que esta dificultad puede responder al déficit estratégico, a la falta de conocimiento o empleo de estrategias metacognitivas necesarias para hacer de la lectura un proceso

activo; este nivel de comprensión lectora se requiere de las estrategias metacognitivas, pues requiere el uso de un orden elevado del pensamiento planificado, consciente e intencionado, susceptibles a cambios, cuyo propósito es la consecución de un objetivo que es la comprensión (Osses y Jaramillo, 2008).

En cuanto a la quinta hipótesis específica, solo se demostró la relación existente entre el nivel de apreciación y dos de las dimensiones de las estrategias metacognitivas: la estrategia global y la de resolución de problemas, no encontrándose relación entre el nivel de apreciación y la dimensión estrategias de apoyo.

Es importante considerar que este nivel de comprensión está centrado en el impacto psicológico y estético que produce el texto en el lector; es la respuesta emocional del lector al contenido del texto y la verbalización en términos de interés, desinterés, agrado, desagrado, empatía y simpatía; en este nivel se hace presente la identificación y la sensibilización del lector con los personajes e incidentes del texto, tal como lo señalaron Pérez (2005) y Pinzas (2007). Por lo tanto, para poder alcanzar este nivel, se requiere del uso de estrategias orientadas hacia el análisis global del texto y resolución de problemas que se presentan durante la ejecución misma de la lectura (Mokhtari y Reichard, 2002), mas no de las estrategias de soporte, pues para identificarse emocionalmente con el texto no se requiere del uso de estrategias de apoyo como la toma de apuntes, elaboración de resúmenes, el subrayado de ideas y el uso del parafraseo, que básicamente están relacionadas con la identificación de ideas, relaciones o elaboración de preguntas referentes al texto.

Los resultados de la dimensión apreciación señalan que solo un 13.5% de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales tiene un nivel alto; es el porcentaje más bajo alcanzado por los estudiantes respecto a las dimensiones de la comprensión lectora; por consiguiente, más del 75 % de los estudiantes, no fue capaz de emitir un juicio de valor sobre el texto, la mayoría solo alcanzó a emitir comentarios generales acerca del texto, muy pocos comentaron acerca del estilo del texto, lo claro o no que fue el autor al expresar sus ideas o el lenguaje empleado, siendo muy escasos los estudiantes que

aportaron o emitieron recomendaciones al autor (Pérez, 2005). Esto podría deberse, no solo al desconocimiento o al limitado uso de estrategias metacognitivas de los estudiantes, sino al escaso conocimiento y familiarización que tienen los estudiantes con este tipo de preguntas y la dificultad que puede generar la redacción de la respuesta; siendo importante señalar que las pruebas aplicadas en la investigación no consideran el nivel de conocimiento que tiene el estudiante sobre el tema, sus habilidades para redactar o la motivación.

En cuanto a los resultados complementarios, se encontró que los estudiantes de sexo masculino presentaron un porcentaje ligeramente mayor en comprensión lectora y uso de estrategias metacognitivas. Estos resultados contrastan con los resultados obtenidos por Márquez (2011), quien al establecer la relación entre sexo y comprensión lectora reconoce que los estudiantes de sexo femenino tienen un mejor desempeño en la comprensión lectora, aunque al igual que los resultados obtenidos las diferencias no son significativas. Esto nos lleva a señalar que el género no parece ser una variable de peso para explicar los resultados obtenidos en la comprensión lectora como tampoco en el uso de estrategias metacognitivas; sin embargo, sería conveniente seguir realizando investigaciones para obtener mejores conclusiones sobre la relación género y la disposición a la lectura.

En cuanto a la relación colegio de procedencia y comprensión lectora, los estudiantes de colegios particulares obtuvieron mejores resultados que los estudiantes de colegios nacionales, mientras que el uso de estrategias metacognitivas fue mayor en estudiantes procedentes de colegios nacionales. Los resultados coinciden con los obtenidos en la evaluación PISA 2015 que evidencia que los estudiantes de colegios privados obtuvieron mejores resultados en comprensión lectora que los estudiantes de colegios estatales, reflejando una vez más la necesidad de mejorar el sistema educativo básico y evitar que estos problemas continúen en la educación superior (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2013).

Con relación a la edad, los estudiantes comprendidos en el rango 18 a 20 tienen mejores niveles de comprensión lectora a diferencia de los estudiantes de 24 a 29 años. Cabe destacar que, en los últimos años, como una propuesta del Estado ante la emergencia educativa, se ha dado un mayor énfasis a la enseñanza y el aprendizaje del uso de estrategias metacognitivas como herramientas facilitadoras en el proceso lector. En cuanto al uso de estrategias metacognitivas los estudiantes entre 24 a 29 evidencian un mayor uso de estrategias metacognitivas. Es conveniente señalar que el conocimiento de las estrategias metacognitivas puede diferir del uso o la aplicación de estas. Es necesario mencionar en este punto, la advertencia hecha por Mokhtari y Reichard (2002) no se puede visualizar a la metacognición como un objetivo final del aprendizaje; en otras palabras, la adquisición de las estrategias metacognitivas no debe ser vistas con un fin en sí misma, sino como un medio que permite al lector la conclusión de la tarea: comprender un texto.

En suma, los resultados de investigación permitirán que la comunidad científica de la FCS tenga la posibilidad de encontrar criterios académicamente validados para la adopción de medidas tendientes a desarrollar y consolidar la competencia lectora de sus ingresantes, como también para monitorear el proceso de esta competencia en los primeros ciclos de formación académica. Las medidas a ser adoptadas tendrían que estar enfocadas en el desarrollo y mejora de los niveles de comprensión lectora inferencial, crítico y apreciativo; a través de cursos, talleres o programas de apoyo, pero siempre con el imperativo de desarrollar en los estudiantes un adecuado uso de las estrategias de lectura, con un mayor énfasis en el manejo de estrategias metacognitivas, por ser estas las que generan mayor demanda cognitiva en los estudiantes y las que inducen a la consciencia y la regulación de la propia comprensión.

Como principal limitación de la investigación, se señala, la escases de instrumentos con suficiente evidencia de validez y confiabilidad para medir la comprensión lectora en estudiantes universitarios, así como los escasos antecedentes referidos al estudio de la relación entre las variables comprensión lectora y uso de estrategias metacognitivas.

CONCLUSIONES

La presente investigación llega a las siguientes conclusiones:

1. Existe relación significativa entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima.
2. No existe relación significativa entre el nivel literal de la comprensión lectora y las dimensiones de las estrategias metacognitivas: estrategia global, estrategia de resolución de problemas y estrategia de apoyo en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima.
3. Existe relación significativa entre el nivel de reorganización y las dimensiones de las estrategias metacognitivas: estrategia global y resolución de problemas respectivamente), no encontrándose relación con la dimensión estrategias de apoyo.
4. Existe relación significativa entre el nivel inferencial y las dimensiones de las estrategias metacognitivas: estrategia global, resolución de problemas y estrategias de apoyo en los estudiantes de la facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima.
5. Existe relación entre el nivel crítico y las dimensiones de las estrategias metacognitivas: estrategia global, resolución de problemas y estrategias de apoyo en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima.
6. Existe relación entre el nivel de apreciación y las dimensiones de las estrategias metacognitivas: estrategia global y resolución de problemas. Esta dimensión no se relaciona con la dimensión estrategias de apoyo.

RECOMENDACIONES

1. Diseñar y validar un instrumento de comprensión lectora que incluya los niveles de comprensión reorganización de la información, inferencial, crítico valorativo y apreciativo. Niveles que exigen mayor demanda cognitiva y resultan ser de mayor dificultad para los estudiantes.
2. Replicar la investigación en una universidad estatal de Lima que tenga como examen de admisión un instrumento de evaluación tradicional y no una prueba de destrezas cognitivas (Prueba DECO).
3. Diseñar y validar un instrumento que evidencie el uso de las estrategias metacognitivas y no solo mida la percepción que tiene el estudiante sobre el uso de estos.
4. Replicar esta investigación en otro grupo de estudiantes que presenten características diferentes a la población de estudio, considerar estudiantes de otras facultades de preferencia estudiantes de las áreas de ciencias e ingenierías.
5. Considerar en la aplicación del instrumento los factores extrínsecos a la lectura como familiaridad con el tema, conocimiento y manejo de organizadores gráfico y la disposición de los estudiantes a la redacción.
6. Realizar investigaciones que determinen la relación de los niveles crítico valorativo y apreciativo de la comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas.
7. Considerar en futuras investigaciones la relación de la comprensión lectora y el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales.

REFERENCIAS

- Alliende, F. y Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile, Chile: Andrés Bello.
- Bedoya, B. (2019). *Relación entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la facultad de educación de una universidad pública del norte del Perú* (Tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/7295/Relacion_BedoyaRosal_es_Benggi.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Bisquerra, R. (2009). *Métodos de investigación educativa* (2da. ed.). Madrid: La Muralla.
- Borragán, A y Barrio, J.A. (2004). *Método de alto rendimiento para la potenciación y desarrollo de la lectura: Un estudio experimental*. Santander, España: Grupo Isla de Moura. Ed. TGD.
- Calero, A. (2017). *Comprensión lectora: Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Madrid: Comprensión_lectora.org.
- Calderón, A. y Quijano, J. (2010). *Características de la comprensión lectora en universitarios*. Barrancabermeja, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/733/73313677015.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 6(2), 97-103. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/337526721_CASSANY_DANIEL_2006_Tras_las_lineas_Sobre_la_lectura_contemporanea
- Cerrón, A. y Pineda, M. (2013). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia* 4(6), 2304 – 4330. Recuperado de <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/98>
- Cooper, D. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, España: Visor.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Madrid, España: Wolters Kluwer.

- Díaz-Barriga F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill Interamericana Editores S.A.
- Dioses, A. (2009). Comprensión de estructuras gramaticales lingüísticas y procesos cognitivos de lectoescritura en alumnos de quinto grado de primaria. *En Revista de Psicología*, 11(1), 53-65. Recuperado de http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/R_PSI/article/view/376
- Dubois, M. (1991). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique
- Echevarría, M. y Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, (10), 59-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501006>
- El-Hindi, A. (1997). Connecting Reading and Writing: College Learners Metacognitive Awareness. *Journal of Developmental Education*. 21(2), 10-17. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ582338>
- Facultad de Ciencias Sociales (2020). *Plan Estratégico Institucional 2017-2019*. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://csociales.unmsm.edu.pe/>
- Flavell, J. (1996). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós
- García, J. y Gonzáles, D. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicológica: Lectura y escritura*. Madrid, España: EOS
- Guerra, J. (2003). Metacognición: Definición y enfoques teóricos que la explican. *Revista Electrónica de Psicología*, 6(2). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/21698/20433>
- Guerra, J. y Guevara, C. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 277-291. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29228336005.pdf>

- Guerra, J. y Guevara, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 78-90. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550741007.pdf>
- Guerrero, J. (2016). *Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6468>
- Gutiérrez, A. (2006). La alfabetización múltiple en la sociedad de la información. En R. Casado (Coord.). *Claves de la Alfabetización digital* (pp.57-66). Barcelona: Ariel.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012) *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura, *Revista de Psicología*, 8(15), 79-96. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.
- Izquierdo, A. (2016). *Análisis de los niveles de comprensión lectora para el desarrollo del Pensamiento Crítico* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Ecuador. Esmeraldas. Ecuador. Recuperado de <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/812/1/IZQUIERDO%20AICEDO%2c%20ANTONIA%20FELIPA.pdf>
- Jiménez, N. (2017). *Estrategias metacomprensivas y su relación con la comprensión de textos en estudiantes de primer ciclo de ingeniería* Universidad Privada del Norte (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Recuperado de https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/7414/Jimenez_tn.pdf?sequence=1
- Jiménez-Rodríguez, 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 de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/5337/1/T27494.pdf>

Kostons, D., & Van der Werf, G. (2015). The effects of activating prior topic and metacognitive knowledge on text comprehension scores. *The British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 64-75. Recuperado de <http://doi.org/10.1111/bjep.12069>

Latorre, M. (2014). *Diseño curricular por capacidades y competencias en educación superior*. Lima, Perú: Universidad Marcelino Champagnat.

Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria* (Tesis de Maestría). Universidad de Piura. Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1814/MAE_EDUC_106.pdf?sequence=1

Ley Universitaria 30220. *Diario Oficial El Peruano*, Lima, Perú, 9 de julio de 2014.

López, C. (2014). *Diagnóstico de la comprensión lectora en alumnos universitarios de la carrera de Ingeniería* (Tesis de pregrado). Universidad de Piura. Piura, Perú. Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1873/EDUC_025.pdf?sequence=1

Luscher, D. (2002). *Comunicación*. Lima, Perú: Pacífico

Maldonado, A, Sandoval, P, y Rodríguez, F. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. *Revista Folios*, (35), 33-47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3459/345932038003.pdf>

Malpartida, J. (2015). *Estrategias metacognitivas y comprensión de textos académicos en estudiantes de hotelería y turismo* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/7459>

Márquez, C. (2011). *Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de primer año de carreras del área de la salud de la universidad de concepción* (Tesis de maestría). Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/830>

- Márquez, H., Díaz, C., Muñoz, R. y Fuentes, R. (2016). Evaluación de los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios pertenecientes a las carreras de Kinesiología y Nutrición y Dietética de la Universidad Andrés Bello, Concepción. *Revista de Educación en Ciencia de la Salud*, 13(2), 154-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6289276>
- McNamara, D. (2010). Strategies to read and learn overcoming learning by consumption. *Medical Education*, (44), 340–346. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2923.2009.03550.x>
- Ministerio de Educación. (2017). *El Perú en Pisa 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizaje.
- Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*. 94(2), 249-259. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Nelson, T. y Narens, L. (1994). Why investigate Metacognition? En Metcalfe, J. y Shimamura A. (Eds.) *Metacognition: Knowing about Knowing* Massachusetts: MIT Press (pp. 1-23). Recuperado de http://www.imbs.uci.edu/~lnarens/1994/Nelson&Narens_Book%20Chapter_1994.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *World Education report 2000: The right education: towards education foral throughout life*. París, Francia: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2013). *Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años y lo que puede hacer con lo que saben*. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos* 34(1),187-197 Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262458245_metacognicion_un_camino_para_aprender_a_aprender
- Oviedo, H. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-680. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>

- Parodi, G., Peronard, M. e Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Madrid, España: Aguilar.
- Pérez, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-138. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf
- Pinzás, J. (2007). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima, Perú: MINEDU.
- Pinzás, J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima, Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Proyecto Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>
- Puente, A. (1996). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid, España: Pirámide.
- Quaas, C., Ascorra, P. y Bertoglia, L. (2008). Estrategias metacomprendivas lectoras y constructos asociados: en búsqueda de una relación. *Psicoperspectivas*, 4(1),77-90. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26850513_Estrategias_metacomprendivas_lectoras_y_constructos_asociados_en_busqueda_de_una_relacion
- Salgado-Lévano, C. (2018). *Manual de Investigación: Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Lima, Perú: UMCH.
- Solé, I. (2008). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Graó
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México D.F.: Limusa.
- Terán, H. (2018). *Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1er ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/12654>

- Trillos-Pacheco, J. (2013). La lectura hipermedial y su incidencia en la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palabra Clave*, 16(3), 944-992. Recuperado de <https://scholar.google.es/citations?user=2Tjh7AQAAAAJ&hl=es>
- Vallejo, M. (2012). *La motivación, la actitud hacia las ciencias, la ansiedad y las estrategias metacognitivas de lectura en el rendimiento de los estudiantes universitarios: un análisis longitudinal* (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/17020/1/T33916.pdf>
- Vallés, A., y Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio intervención Psicopedagógica*. Valencia, España: Promolibro.
- Vargas, E. y Arbeláez, C. (2001). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista de Ciencias Humanas*, (28), 27-58. Recuperado de <https://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/vargas.htm>
- Villar, F. (2005). Educación en la vejez: hacia la definición de un nuevo ámbito para la psicología de la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 28(1), 63-79. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39216935_Educacion_en_la_vejez_hacia_la_definicion_de_un_nuevo_ambito_para_la_Psicologia_de_la_Educacion
- Washer, P. (2007). Revisiting key skills: A practical framework for higher education. *Quality in Higher Education*, 13(1), 57-67. Recuperado de http://cced-complete.com/documentation/revisiting_key_skills_eng.pdf

APÉNDICES

Apéndice A

Carta de presentación dirigida a las autoridades de la universidad



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSGRADO

Surco, 08 de mayo del 2019

Señor



Me es grato saludarlo y a la vez presentarle a nuestra alumna **GISELLA NATHALIE PALOMINO ECHEGARAY**, quien vienen realizando sus estudios de Maestría en Docencia y Gestión Universitaria en la Universidad Marcelino Champagnat.

Como requisito para la obtención del grado de Maestro, nuestra alumna se encuentra realizando la investigación "COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE CIENCIAS SOCIALES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA".

En tal sentido le pedimos pueda brindarle las facilidades del caso para la aplicación de los instrumentos: **PRUEBA PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS** y el "INVENTARIO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LECTURA" a estudiantes del primer ciclo de las Escuelas Académicas de Antropología, Historia, Sociología, Arqueología y Trabajo Social, que actualmente, llevan el curso de Lenguaje y Comunicación.

Agradeciendo de antemano su gentil colaboración en la formación de profesionales en la educación, quedo de usted.

Atentamente,



Dr. MARINO LATORRE ARIÑO
Director Escuela de Posgrado

Apéndice B

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar a los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de esta, así como de su red en ella como participante.

La presente investigación es conducida por Gisella Palomino Echeagaray. La meta de este estudio es: Establecer la relación que existe entre la comprensión lectora y estrategias de comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública de Lima. Si usted accede a participar, se le pedirá responder dos cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente 60 minutos aproximadamente.

La participación es voluntaria. Así mismo la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Una vez transcritas las respuestas, las pruebas se destruirán.

Si tiene alguna duda, pueden hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente puede dejar de responder el cuestionario en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas del cuestionario le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

De tener preguntas sobre su participación en este estudio, puede contactar al correo electrónico de gisellanathalie@hotmail.com, o al número telefónico 987-134129.

Desde ya le agradecemos su participación.

Prof. Gisella Palomino Echeagaray

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Gisella Palomino Echeagaray. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es establecer la relación entre la comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas.

Me han indicado también que tendré que responder dos cuestionarios de 7 y 30 preguntas, la cual me tomará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo brinde en 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(a) de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo dejar de responder el cuestionario cuando así lo decida, sin que esto genere perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que puedo pedir información sobre esta investigación, para lo cual puedo contactar al correo electrónico de gisellanathalie@hotmail.com, o al número telefónico 987-134129

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha