

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

**ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA**



**EFFECTOS DEL PROGRAMA ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y
METACOGNITIVAS SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA
EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PÚBLICA**

Autora:

Rocío Margarita Olaya Sánchez

Tesis para optar al Grado Académico de

Maestro en educación

Mención en Problemas de Aprendizaje

Asesora:

Dra. Ana Cecilia Salgado Lévano

LIMA – PERÚ

2019

A Dios, por el don de la vida y su divina providencia.

A mi esposo Augusto, por animarme con su amor y compartir mis ilusiones.

A mis hijas Paloma y Belén, por inspirarme a ser mejor cada día.

A mis padres Amada y Manuel, por ser generosos y enseñarme el sentido de la perseverancia.

AGRADECIMIENTO

A Dios por su divina misericordia, por darme la vida e iluminar mi camino ofreciéndome la oportunidad de servirle desde la educación.

A mi familia, por sus gestos, cercanía y confianza incondicional, todo mi cariño, consideración y gratitud, por animarme con sus palabras de aliento, paciencia y estima constante, además de comprender mis ausencias, siempre están en mi corazón.

Al director de la Escuela de Postgrado de la Universidad Marcelino Champagnat, Hermano Marino Latorre, por su calidad humana y por promover la investigación.

A mi asesora de tesis, Doctora Ana Cecilia Salgado Lévano, por su infinita bondad y por brindarme la oportunidad de entrar en el campo de la investigación, por sus valiosas lecciones, por el tiempo dedicado a asesorarme, por su rigurosidad y alta calidad en investigación, todo mi agradecimiento.

A las religiosas del Sagrado Corazón, equipo directivo y docentes de la institución educativa, por brindarme su apoyo, colaboración y confianza plena, haciendo que el camino fuese más favorable, toda mi gratitud.

A las estudiantes de quinto grado de educación primaria de la institución educativa que han participado en el presente estudio, por su dedicación, empeño y esfuerzo constante, todas las bendiciones.

II CONTENIDO

	<u>Pág.</u>
Dedicatoria.....	I
Agradecimiento.....	II
Índice de contenido.....	III
Lista de tablas.....	V
Lista de figuras.....	VIII
Resumen.....	IX
Abstract.....	IX
Introducción.....	10
I.- Planteamiento del problema.....	13
1.1 Descripción del problema.....	13
1.2 Formulación del problema.....	16
1.3 Justificación.....	18
II.- Marco teórico.....	20
2.1 Antecedentes.....	20
2.2 Bases teóricas.....	24
2.3 Definición de términos básicos o marco conceptual.....	62
III.- Objetivos.....	64
3.1 General.....	64
3.2 Específicos.....	64
IV.- Hipótesis.....	66
4.1 General.....	66
4.2 Específicas.....	66
V.- Método.....	68
5.1 Tipo de investigación.....	68
5.2 Diseño de la investigación.....	68
5.3 Variables.....	69
5.4 Población y muestra.....	71

5.5 Instrumento.....	73
----------------------	----

III

Pág.

5.6 Manipulación experimental.....	81
5.7 Procedimientos.....	132
VI.- Resultados.....	138
6.1 Análisis descriptivo.....	138
6.2 Análisis inferencial.....	142
VII.- Discusión.....	150
7.1 Implicancias de los resultados obtenidos.....	150
7.2 Contrastación con estudios similares.....	165
7.3 Limitaciones.....	170
VIII.- Conclusiones.....	171
IX.- Recomendaciones.....	173
REFERENCIAS.....	175

APÉNDICES

IV

LISTA DE TABLAS

	<u>Pág.</u>
Tabla 1 Principales diferencias entre el mecanicismo y organicismo.....	28
Tabla 2 Estrategias de comprensión lectora en función al momento.....	55
Tabla 3 Distribución poblacional y grados de estudio.....	71
Tabla 4 Distribución muestral según grado/sección y condiciones experimentales.....	72
Tabla 5 Distribución de las estudiantes según edad.....	72
Tabla 6 Correlaciones con criterio externo: criterio de profesores en España...	78
Tabla 7 Correlaciones con criterio externo: criterio de profesores en Perú.....	78
Tabla 8 Estadísticos integrados en comprensión lectora total y comprensión lectora I en España y Perú.....	80
Tabla 9 Estadísticos integrados en comprensión lectora II y vocabulario España y Perú.....	80
Tabla 10 Estructura general del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.....	90
Tabla 11 Desarrollo de la estructura modular del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.....	91
Tabla 12 Desarrollo del módulo 1 sesión 1.....	94
Tabla 13 Desarrollo del módulo 2 sesión 1.....	96
Tabla 14 Desarrollo del módulo 2 sesión 2.....	98
Tabla 15 Desarrollo del módulo 3 sesión 1.....	100
Tabla 16 Desarrollo del módulo 3 sesión 2.....	102
Tabla 17 Desarrollo del módulo 3 sesión 3.....	104
Tabla 18 Desarrollo del módulo 3 sesión 4.....	106

Tabla 19	Desarrollo del módulo 3 sesión 5.....	10
----------	---------------------------------------	----

V

	<u>Pág.</u>
Tabla 20	Desarrollo del módulo 3 sesión 6..... 110
Tabla 21	Desarrollo del módulo 3 sesión 7..... 112
Tabla 22	Desarrollo del módulo 3 sesión 8..... 114
Tabla 23	Desarrollo del módulo 3 sesión 9..... 116
Tabla 24	Desarrollo del módulo 3 sesión 10..... 118
Tabla 25	Desarrollo del módulo 3 sesión 11..... 120
Tabla 26	Desarrollo del módulo 3 sesión 12..... 122
Tabla 27	Desarrollo del módulo 3 sesión 13..... 124
Tabla 28	Desarrollo del módulo 3 sesión 14..... 126
Tabla 29	Desarrollo del módulo 4 sesión 1..... 128
Tabla 30	Estadísticos descriptivos de comprensión lectora en la preprueba..... 139
Tabla 31	Estadísticos descriptivos de comprensión lectora en la posprueba..... 140
Tabla 32	Estadísticos descriptivos de comprensión lectora de textos narrativos, expositivos y vocabulario en la preprueba 141
Tabla 33	Estadísticos descriptivos de comprensión lectora de textos narrativos, expositivos y vocabulario en la posprueba..... 142
Tabla 34	Prueba de normalidad de Shapiro Wilk para la preprueba y posprueba..... 143
Tabla 35	Prueba de Wilcoxon para la comprensión lectora en el grupo experimental y de control en la preprueba y posprueba 144
Tabla 36	Prueba de Cohen sobre el tamaño del efecto en el grupo

experimental y grupo de control en la preprueba y posprueba.... 14

VI

	<u>Pág.</u>
Tabla 37	Prueba de proporción poblacional para la comprensión lectora en la preprueba en el grupo experimental..... 145
Tabla 38	Prueba de proporción poblacional para la comprensión lectora en la posprueba en el grupo experimental..... 146
Tabla 39	Prueba de Wilcoxon para la comprensión lectora en el grupo experimental 146
Tabla 40	Prueba de proporción poblacional para la comprensión lectora en la preprueba en el grupo de control..... 147
Tabla 41	Prueba de proporción poblacional para la comprensión lectora en la posprueba en el grupo de control..... 147
Tabla 42	Prueba de Wilcoxon para la comprensión lectora en el grupo control..... 148
Tabla 43	Prueba de U de Mann Whitney para la comprensión lectora entre el grupo experimental y de control para la preprueba..... 148
Tabla 44	Prueba de Cohen sobre el tamaño del efecto antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas..... 149
Tabla 45	Prueba de U de Mann Whitney para la comprensión lectora entre el grupo experimental y de control para la posprueba 149
Tabla 46	Prueba de Cohen sobre el tamaño del efecto después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas..... 149

VII

LISTA DE FIGURAS

	<u>Pág.</u>
Figura 1 Modelo dual o doble ruta en cascada de “Psicología del Lenguaje”, por Coltheart (como se citó en Cuetos et al., 2015).....	34
Figura 2 Modelo de triángulo de “Psicología del Lenguaje”, por Seidenberg y McClelland (como se citó en Cuetos et al., 2015).....	35
Figura 3 Modelo de comprensión lectora de “Dificultades específicas de aprendizaje”, Verhoeven y Perfetti (como se citó en Defior et al., 2015).....	43
Figura 4 Relación entre estrategias cognitivas y metacognición de “Metacognición y lectura”, (Pinzás, 2003).....	47
Figura 5 Relación entre el sistema arquitectónico y ejecutivo de “Metacognición y lectura”, (Pinzás, 2003).....	48
Figura 6 Modelo del sistema cognitivo de “Metacognición y lectura”, (Pinzás, 2003).....	49
Figura 7 Estrategias metacognitivas de comprensión lectora de “Comprensión Lectora y estudio intervención psicopedagógica”, (Ríos como se citó en Vallés y Vallés, 2006).....	59

VIII

Resumen

El presente estudio buscó determinar la influencia del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas sobre el nivel de comprensión lectora en estudiantes. El diseño de esta investigación fue cuasi-experimental con preprueba-posprueba y grupos intactos (uno de ellos de control). La muestra estuvo conformada por 72 estudiantes entre 10 y 11 años de edad, pertenecientes al quinto grado de educación primaria de una institución educativa pública, de los cuales 36 fueron del grupo experimental y 36 del grupo de control. Se utilizó como instrumento la prueba ECLE-2 de comprensión lectora. Entre los principales resultados se halló que existen diferencias significativas entre el pretest y postest. Se concluye que la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas incrementó en forma significativa el nivel de comprensión lectora en estudiantes. Las implicancias de los resultados fueron discutidas.

Palabras clave: comprensión lectora, estudiantes, institución educativa pública, programa de estrategias cognitivas y metacognitivas

Abstract

The present study sought to determine the influence of the Program of cognitive and metacognitive strategies about the level of reading comprehension of the students. The design of this investigation was quasi-experimental with pre-test-post-test and intact groups (one of them control). The sample consisted of 72 students from 10 to 11 years old, belonging to the fifth grade of primary education of a public educational institution of which 36 were from the experimental group and 36 from the control group. The ECLE-2 Reading Comprehension Test was used as an instrument. Among the main results, it was found that there are significant differences between pretest and posttest. It is concluded that the application of the Program of cognitive and metacognitive strategies significantly increased the level of reading comprehension in students. The implications of the results were discussed.

Keywords: reading comprehension, students, public educational institution, cognitive and metacognitive strategies program

IX

Introducción

La comprensión lectora es uno de los pilares más importantes del aprendizaje, pues todo estudiante requiere aprender a leer comprendiendo para poder manejar los nuevos conocimientos. Es por ello, que la tarea cognitiva y metacognitiva favorece la conciencia autoreflexiva, permitiendo con ello obtener el propio control de la lectura a través de la planificación, supervisión y evaluación, todo ello fundamental para el aprendizaje lector.

En este sentido y con la finalidad de potenciar dicha competencia se realizó el presente estudio, que consistió en la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas en una muestra de estudiantes de una institución educativa pública. Por ello, se expone este informe de investigación con el propósito de dar a conocer el planteamiento del problema, marco teórico, objetivos, hipótesis, método, resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones.

La presente tesis contiene nueve capítulos que son detallados a continuación:

El capítulo I, planteamiento del problema, describe la problemática que presentan los estudiantes frente a la comprensión lectora y el vacío que existe frente al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en el contexto nacional, para luego formular el problema de estudio y justificarlo a nivel teórico, práctico y metodológico.

El capítulo II, marco teórico, muestra los antecedentes de esta investigación tanto directos como indirectos, del ámbito nacional e internacional.

Asimismo, aborda y profundiza las bases teóricas relacionadas a la comprensión lectora y a los programas de estrategias cognitivas y metacognitivas, para una mejor comprensión del presente estudio. Por último, delimita las definiciones que se asumen para los términos básicos de este trabajo.

En el capítulo III, objetivos, se enuncia primero el objetivo general y luego los objetivos específicos, dando orientación al presente estudio.

El capítulo IV, hipótesis, se presenta la hipótesis general y a continuación las hipótesis específicas, dando seguimiento al presente estudio.

En el capítulo V, método, se precisa el tipo y diseño de investigación, las variables, la población y la muestra. También se caracteriza el instrumento empleado y se precisan las evidencias de validez y confiabilidad del mismo. Seguidamente se fundamenta el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, se presenta su estructura general, estructura modular y el desarrollo de cada uno de los módulos. Por último, se exponen los procedimientos que se llevaron a cabo.

El capítulo VI, resultados, se presentan los resultados, los cuales han sido obtenidos mediante el análisis estadístico tanto a nivel descriptivo como inferencial, considerando las pautas para una investigación cuantitativa.

Capítulo VII, discusión, se ha organizado en las siguientes partes: implicancias de los resultados obtenidos, contrastación con estudios similares y limitaciones.

Capítulo VIII, conclusiones, se señalan las conclusiones a las que se han llegado a partir de los resultados obtenidos, los cuales evidencian el logro de los objetivos de la investigación.

Capítulo IX, recomendaciones, se brindan sugerencias para futuras investigaciones.

Para culminar, en la presente tesis de investigación se adjuntan la lista de las referencias y los apéndices, los cuales incluyen un ejemplar del instrumento aplicado y el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.

I. Planteamiento del problema

1.1 Descripción del problema

Al encontrarnos en pleno siglo XXI, la educación sigue siendo una fuente de desarrollo y realización personal, es por ello que existe un compromiso pendiente y una visión de responsabilidad compartida que no debe postergarse.

Hoy en día es indispensable para la educación que los estudiantes del futuro puedan leer y comprender los textos que llegan a sus manos de forma autónoma e independiente; es decir, que puedan emplear sus propias estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr la comprensión e interpretación del mensaje del texto. Sin embargo, la gran mayoría de estudiantes carecen de este hábito lector y no manejan estrategias para comprender los textos escritos, esto los desmotiva y pierden el interés sin esfuerzo. Asimismo, realizan una lectura obligada y de compromiso que muchas veces les resulta tediosa y poco significativa.

La esencia del problema de la lectura podría estar en función a la calidad educativa que directamente se desarrolla en el aula, la metodología aplicada sobre los procesos pedagógicos no son los más adecuados, debido a que se da mayor prioridad a la evaluación final de la lectura como calificativo y se pierde de vista la evaluación formativa de los procesos internos que realizan los estudiantes durante toda la comprensión lectora. Asimismo, en la mayoría de los casos aún se sigue enseñando como un proceso de transferencia de la información, situación que afecta a la persona que es activa y consciente de la tarea que realiza, propio de la teoría organicista.

Inspirar a que los estudiantes desarrollen habilidades y estrategias personales ha permitido que el Ministerio de Educación del Perú, a través de algunos organismos nacionales como internacionales pueda participar de forma voluntaria en estudios relacionados a la comprensión lectora, con el objetivo de conocer la realidad educativa, comparar los datos obtenidos y reflexionar sobre los niveles alcanzados, a fin de mejorar las metas propias, desarrollar nuevos conocimientos y potenciar así su participación en la sociedad. Entre los organismos nacionales existe la UMC (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes) que es la instancia técnica responsable de diseñar evaluaciones de logros de aprendizaje como es la prueba ECE. Entre los organismos internacionales se encuentra la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) quien promueve las pruebas PISA, donde el Perú participa activamente.

Miranda y Schleicher (2009) reafirmaron que las evaluaciones internacionales sobre educación constituyen un esfuerzo para obtener información confiable sobre el nivel de logro de aprendizajes y otros indicadores educativos, con el fin de que puedan ayudar al diseño y mejoramiento de la educación.

PISA o Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos es una prueba propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que desarrolla un plan de investigación y evaluación educativa sobre la lectura, matemáticas y ciencias, con el objetivo de valorar hasta qué punto los estudiantes pueden aplicar los conocimientos y destrezas aprendidos durante la etapa escolar, en situaciones diversas dentro o fuera de la institución educativa.

OCDE (2010) cuyas siglas corresponden a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico presentó los datos emitidos por PISA 2009 relacionados a la lectura, los resultados fueron preocupantes porque los estudiantes peruanos realizaron 370 puntos, debiendo alcanzar un promedio de 493 puntos según la OCDE, ocupando el puesto 63 de 65 países que participaron en la evaluación; los resultados dedujeron posibles dificultades en el campo formativo y laboral posteriores a la educación obligatoria.

El Ministerio de Educación del Perú (2013) presentó los resultados emitidos por PISA 2012, con la finalidad de continuar conociendo en qué medida los estudiantes peruanos son capaces de utilizar los conocimientos y habilidades aprendidos respecto a la lectura; los resultados fueron desalentadores obtuvieron 376 puntos cuando debieron realizar 496 puntos como propuso la OCDE, ocupando el puesto 65 de 65 países que participaron.

Gurría (2016) presentó los resultados obtenidos de PISA 2015, donde los estudiantes peruanos fueron evaluados en diferentes circunstancias. Respecto a la lectura los resultados revelaron un promedio de 398 puntos, debiendo alcanzar un promedio de 493 puntos según propuso la OCDE, ocupando el puesto 64 de 70 países participantes.

El Ministerio de Educación del Perú (2017) presentó los resultados de las evaluaciones realizadas a nivel nacional, a través de la Evaluación Censal de Estudiantes correspondientes a las siglas ECE-2016. Un informe que describe el desempeño de los estudiantes. Respecto a la lectura se ve un descenso en los aprendizajes de esta área.

En la prueba ECE 2015, el 49.8% de escolares de segundo grado de primaria entendían lo que leían, es decir alcanzaron un nivel satisfactorio. No obstante, este número en la ECE 2016 se redujo a 46.4%; es decir, se registró una baja de 3.4% de un año a otro.

Los resultados obtenidos permiten reconocer las habilidades y el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes peruanos, existen carencias de herramientas cognitivas y metacognitivas para comprender mejor los textos, algunos programas se enfocan en desarrollar solo los niveles de comprensión lectora, sin embargo, falta promover programas que desarrollen estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden a los estudiantes a planificar, supervisar y evaluar su propia forma de leer y comprender; es decir, que puedan convertirse en pensadores activos, independientes, autorregulados y reflexivos. Es por ello que el aprendizaje de la lectura aún se encuentra limitado a prácticas rutinarias que privan a los estudiantes de lograr las competencias de manera eficaz y efectiva. Valorar los avances significativos que se vienen desarrollando es uno de los fines de la educación, es por ello que existe una preocupación por seguir mejorando el nivel de comprensión lectora en los estudiantes y con ello superar la meta trazada, tanto a nivel nacional como internacional.

1.2 Formulación del problema

General

¿Cuáles son los efectos del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas sobre el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes de

quinto grado de educación primaria, a diferencia del grupo de control de una institución educativa pública?

Específicos

1. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública?
2. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes de quinto grado de educación primaria, después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública?
3. ¿Qué diferencias existen en el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública?
4. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en el grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública?
5. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en el grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública?
6. ¿Qué diferencias existen en el nivel de comprensión lectora en el grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes y después de la

aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública?

7. ¿Qué diferencias existen entre el nivel de comprensión lectora del grupo experimental y del grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública?
8. ¿Qué diferencias existen en el nivel de comprensión lectora del grupo experimental y del grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública?

1.3 Justificación

Justificación teórica

El presente estudio es importante porque el valor teórico del estudio permite validar los fundamentos del modelo cognitivo y metacognitivo a través de los resultados obtenidos, para tener una visión clara y definida acerca de las destrezas que se deben enseñar, aprender y entrenar en el nivel educativo.

Justificación práctica

Frente a esta situación la presente investigación ofrece una alternativa de solución, el programa de intervención propuesto se centra en el desarrollo de estrategias y herramientas cognitivas y metacognitivas para el tratamiento de la comprensión lectora, los cuales son procesos organizados que concentran su desarrollo en la autonomía del aprendizaje, enmarcadas dentro de los nuevos paradigmas educativos,

centrado en el estudiante que aprende a aprender y que construye su propio aprendizaje; el ser competente en este ámbito le permite empoderarse de las habilidades experimentadas y solucionar los posibles problemas que puedan presentarse durante la selección, organización e integración de la información.

Las prácticas pedagógicas relacionadas a la enseñanza de la lectura corresponden al marco estratégico para mejorar la educación, el manejar nuevas estrategias cognitivas y metacognitivas propicia el desarrollo del pensamiento, el análisis crítico, la autonomía en el aprendizaje, entre otros; este es el punto de partida para promover una educación de calidad a largo plazo, que es sostenible y progresivo en la medida que se van conquistando nuevas estrategias, asegurando con ello una participación más efectiva en la sociedad.

Justificación metodológica

La presente investigación posibilita a los docentes una selección de estrategias de aprendizaje que permiten el proceso del desarrollo cognitivo y metacognitivo en los estudiantes, en búsqueda de un aprendizaje más activo, autorregulado y autónomo; este acompañamiento en estrategias debe ser realizado para los estudiantes en todo proceso educativo.

Asimismo, algunos programas educativos actuales solo aplican estrategias cognitivas, sin embargo, hoy es necesario incorporar estrategias metacognitivas que invite al estudiante a reflexionar de cómo está comprendiendo y cómo puede autorregular su lectura, especialmente cuando se enfrenta a una diversidad de textos.

Es por ello que su aplicación es relevante porque frente a la necesidad de cambio los estudiantes necesitan hacer uso y manejo de estrategias cognitivas y metacognitivas en el ámbito lector, incluso pueden incorporarse en la planificación curricular.

En consecuencia, el programa de intervención es aplicado a estudiantes de quinto grado de educación primaria, sirve de base para futuras investigaciones en la medida que contribuya con el cuerpo de conocimientos teóricos sobre las variables estudiadas; además es un modelo de aplicación que puede aplicarse en otras instituciones educativas.

II. Marco teórico

2.1 Antecedentes

Se han buscado investigaciones en las bases de datos como Dialnet, Redalyc, SciELO y Google académico, durante los últimos diez años.

Internacionales

Gonzales, Otero y Castro (2016) realizaron una investigación sobre la comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en Cuba. Cuyo objetivo general fue examinar algunos factores cognitivos asociados a las dificultades de comprensión lectora. Se realizó un diseño correlacional básico. La muestra estuvo considerada por 108 niños (N=108) de tres escuelas en el municipio Marianao, en La Habana. Del total, 49 niños (45%) son de tercer grado y 59 (55%) de quinto grado. Los instrumentos utilizados fueron el Test Leer para comprender (TLC), la Tarea de memoria de trabajo verbal y el Test de fluidez lectora evaluado por el índice Flesh-Szigriszt. Como conclusión se consideró que las estrategias cognitivas trabajadas incrementan significativamente la comprensión de textos.

Castellón, Cassiani y Díaz (2015) efectuaron una investigación sobre una propuesta con estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de ambientes virtuales de aprendizaje en Colombia. El objetivo general fue diseñar un planteamiento didáctico fundamentado en estrategias metacognitivas para incrementar la comprensión lectora en ambientes virtuales de aprendizaje. Se aplicó el diseño cuasiexperimental con un grupo de control y otro experimental. La muestra objeto de estudio fueron 187 estudiantes de sexto grado de educación primaria. Los instrumentos aplicados fueron las Pruebas Saber Lenguaje 2013 ICFES, la Lista de

chequeo, el Cuestionario pre test y el Cuestionario post test. Los principales resultados mostraron las diferencias significativas entre ambos grupos en las variables estudiadas.

Castro y Páez (2015) llevaron a cabo un estudio sobre el mundo de la lectura y estrategias para la comprensión en Colombia, cuyo objetivo general fue realizar la intervención en el aula para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, a través de tres fases: diagnóstico, aplicación de estrategias cognitivas y evaluación. Se utilizó el tipo de investigación acción participativa (IAP). La muestra se llevó a cabo con el grupo de estudiantes de cuarto y quinto grados de educación primaria, se realizó un muestreo de tipo intencional en el cual se incluyó un grupo de cuarto grado y un grupo de quinto grado de educación primaria, que en total sumaron 69 estudiantes. Se utilizó como instrumento la Prueba Diagnóstica 2012, correspondiente al Programa Todos a Aprender en los estándares de Lengua Castellana. Como conclusión hace énfasis al uso de estrategias alrededor de cada tipología textual, constituyéndose en una herramienta tangible para mejorar la práctica pedagógica.

Olivares (2015) efectuó una investigación sobre el rol de la autoeficacia en la comprensión lectora: Efectos de una Instrucción estratégica y autorregulada en el proceso lector, la autoeficacia y la comprensión lectora en España. El objetivo general de este estudio fue analizar la eficacia de un tipo de instrucción estratégica y autorregulada (cognitiva y metacognitiva) para la mejora de la comprensión lectora del alumnado de quinto y sexto grado de educación primaria. El diseño aplicado fue cuasiexperimental. La muestra estuvo conformada por ocho grupos clase de quinto y sexto grado de educación primaria, con un total de 180 estudiantes (97 mujeres y 83

hombres), distribuidos en 8 grupos clase, de edades comprendidas entre 10 y 12 años. El instrumento de evaluación utilizado fue el Cuestionario de autoeficacia lectora y la escala de autoeficacia hacia la lectura propuestos por Kintsch. Como conclusión sugirió abordar el rol de la autoeficacia durante toda la primaria y secundaria, porque incrementa el desarrollo de las habilidades cognitivas durante todo el proceso lector de los estudiantes.

Fidalgo, Arias-Gundín y Olivares (2013) realizaron un estudio sobre el diseño y análisis psicométrico de una escala de autoeficacia hacia la lectura en España, el objetivo general estuvo centrado en el diseño y análisis de las propiedades psicométricas de fiabilidad y validez de una escala de autoeficacia en la lectura, debido al punto de vista cognitivo la autoeficacia se ha relacionado como un enfoque más estratégico, metacognitivo y autoregulado para el aprendizaje de la lectura. El diseño desarrollado fue cuasiexperimental. Para la muestra participaron un total de 606 alumnos (50.5% hombres, 49.5% mujeres) de 5.º y 6.º de educación primaria (N=135 y 151, respectivamente) y 1.º y 2.º curso de educación secundaria obligatoria (N=157 y 163, respectivamente); con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años, y pertenecientes a cinco centros educativos. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Autoeficacia en la Lectura y las escalas de autoeficacia de Bandura. Como conclusión sugirieron que la autoeficacia sea utilizada por sus propiedades psicométricas exigibles como todo instrumento de evaluación para la lectura, asimismo, que permita realizar intervenciones estratégicas cognitivas y metacognitivas para incrementar el nivel de comprensión lectora.

NACIONAL

Bringas y Somocurcio (2014) desarrollaron una investigación sobre los efectos de un programa de intervención cognitiva sobre la comprensión lectora en Perú. El objetivo general correspondió a evaluar los efectos de la aplicación de un programa de intervención cognitiva sobre los niveles de comprensión lectora. El diseño desarrollado fue cuasiexperimental. La muestra estuvo conformada por 66 alumnos del grupo experimental y 66 para el grupo de control, de ambos sexos, de sexto grado entre 11 y 12 años. El instrumento utilizado fue la prueba ACL-6. Se concluyó que el programa de intervención cognitiva logró mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental con respecto al grupo de control por lo tanto será necesario seguir aplicando estrategias cognitivas en la enseñanza de la comprensión lectora.

Alcalá (2012) desarrolló un estudio sobre la aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en Piura (Perú). Tuvo como objetivo general conocer la influencia que tiene el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas en el nivel de la comprensión lectora. El diseño aplicado fue cuasiexperimental. La muestra estuvo conformada por los estudiantes de 4to grado de primaria de un colegio público, sus edades correspondieron a 8 y 9 años de edad. Respecto al instrumento que se aplicó fue la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva CLP elaborada por Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic. La conclusión final demostró que el nivel de comprensión lectora de los alumnos del grupo experimental al final del programa aumentó notablemente con respecto a los

resultados obtenidos al inicio, entonces, se concluyó que deben incorporarse a la enseñanza de la comprensión lectora el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Sandoval y Casas (2011) llevaron a cabo un estudio sobre la aplicación y validación de un programa de comprensión lectora de orientación cognitiva, en Perú. Tuvieron como objetivo general demostrar que el programa de comprensión lectora de orientación cognitiva Sandrita fue efectivo al mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de 5to grado de educación primaria. El diseño aplicado correspondió a un modelo cuasiexperimental. La muestra estuvo conformada por 64 alumnos de ambos sexos, que cursaban el 5to grado de primaria. El 5.º A fue conformado por 32 estudiantes que pertenecieron al grupo experimental y el 5.º B fue conformado por 32 estudiantes que pertenecieron al grupo control. El instrumento utilizado fue la batería de evaluación de los procesos lectores PROLEC-R. Los principales resultados demostraron las diferencias significativas entre ambos grupos en las variables estudiadas, concluyendo que las estrategias cognitivas incrementaron la comprensión lectora en los estudiantes.

Como se puede apreciar se han encontrado a nivel nacional e internacional una serie de investigaciones en la comunidad científica, algunas vinculadas a la comprensión lectora, como también a las estrategias cognitivas y metacognitivas, mostrándose mayor evidencia de estudios en el plano internacional.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Comprensión lectora

2.2.1.1 La lectura, la comprensión lectora y la competencia lectora

Suceso lector es una tarea que proyecta nuevas interrogantes, frente a este tema se proponen nuevas alternativas para enriquecerla. Para ello es necesario puntualizar lo que es la lectura, la comprensión lectora y la competencia lectora.

Para Cantú (2011) la lectura implica leer, que significa comprender lo que está escrito, utilizar la imaginación y la reflexión de forma subjetiva, logrando un pensamiento más autónomo y cuestionamientos más reflexivos.

Por otro lado, para Cuetos (2015) leer es transformar los signos gráficos que aparecen escritos en sonidos (lectura en voz alta) o en significados (lectura silenciosa comprensiva). Estas transformaciones se apoyan en una secuencia de operaciones cognitivas, como el procesamiento visual, la conversión de los estímulos visuales en lingüísticos, los conceptuales, hasta comprender e interiorizar el texto.

Asimismo, para Galve (2017) la lectura en voz alta o silenciosa forma parte del modelo cognitivo, presenta determinados niveles de procesamiento lingüístico como como son lo perceptivo, léxico, sintáctico y semántico. Cada uno de ellos contiene una serie de componentes con sus propias características, que al identificarlos contribuye en la intervención de estrategias para la mejora de la comprensión lectora.

Por lo tanto, la lectura es un acto imprescindible que supone interpretar lo que está escrito en el texto, pero al mismo tiempo significa armar lo que el autor desea

transmitir. Además, es una pieza importante porque permite identificar los niveles del procesamiento que se realizan durante la lectura, para poder atender las demandas o dificultades que se presentan, con el fin de evitar el fracaso lector.

Por otro lado, para Pérez-Zorrilla (2005) la comprensión lectora es un proceso donde el lector elabora un significado en su interacción con el texto, que se deriva de sus experiencias previas acumuladas, que entran en juego, se unen y se complementan a medida que va leyendo las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

Asimismo, la comprensión lectora tiene como objetivo obtener el significado del texto. Se desarrolla de forma gradual y progresiva. Además, es considerada como un proceso, porque obtiene la información de forma activa; y como un producto, porque al comprender la nueva información queda registrada en la memoria del lector a largo plazo (Vallés, 2005).

Entonces, la comprensión lectora es una actividad individual de descodificar, identificar la información y reflexionar sobre el texto, donde predominan los saberes previos y los intereses del lector, este procesamiento no se origina en el texto sino es el lector quien lo construye con sus experiencias lectoras.

El Ministerio de Educación del Perú (2015) menciona en base a la OCDE 2015 el significado de lo qué es la competencia lectora, tomada en cuenta para las pruebas PISA:

Es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal y participar en la sociedad. Asimismo, apunta a tres dimensiones

propias de su actuación: aspectos que se tratan, textos que se leen y situaciones en donde se establece el acto lector (p.9).

Es así que para Vallés (2005) desde el plano cognitivo, ser competente en la comprensión lectora implica manejar las capacidades y funciones del procesamiento de la información significativamente. Es decir, utilizando la imaginación, seleccionando, resumiendo, diferenciando lo principal de lo secundario, hasta registrarlo en la memoria a largo plazo de forma comprensiva, con el objetivo de activarlo como conocimientos previos en nuevas situaciones de lectura.

En conclusión, la lectura es una herramienta básica para aprender, tiene sus propios procesos y características relevantes, está inmersa dentro de la comprensión lectora, aquí el lector es quien construye su propio significado del texto, utiliza sus conocimientos previos y lo registra en su memoria para un próximo encuentro lector. Finalmente, este proceso se cristaliza en otro más amplio que es la competencia lectora, donde se combina una serie de estrategias que le permite ser un lector competente, eficaz y autónomo.

2.2.1.2 Definición de comprensión lectora

La comprensión lectora es una obra propia del aprendizaje y una de las experiencias más valiosas que realiza la persona, porque de ella depende la adquisición y construcción de los nuevos aprendizajes.

En efecto, como detalla Solé (1992) la comprensión lectora es un proceso de interacción que realiza el lector con el texto, donde construye el significado del texto según sus conocimientos previos. Además, implica satisfacer de forma activa los

distintos objetivos que motivan la lectura para determinar las estrategias que necesita para controlar la actividad lectora.

Además, la comprensión lectora se desarrolla bajo un enfoque cognitivo, que tiene como meta leer el código de la letra obteniendo el significado y comprensión del texto. Asimismo, es considerada como un producto, porque es el resultado de la interacción entre el lector y el texto; y también como proceso, porque recibe la información y la registra en la memoria de trabajo para una próxima comprensión (Vallés y Vallés, 2006).

Por consiguiente, para Aristizábal (2013) la comprensión lectora se da cuando el texto es comprendido y profundizado en su totalidad. Además, el lector efectivo puede descifrar, analizar, interpretar, sintetizar, criticar y aplicar, porque saca provecho de lo leído, utiliza la información y pone en práctica lo leído.

Asimismo, para Galve, Ramos, Dioses y Abregú (como se citó en Galve, 2014) la comprensión lectora es un proceso de organización que consiste en interrelacionar las distintas ideas del texto, que conlleva a extraer su significado para construir una estructura semántica que quedará integrada en la memoria del lector; aquí intervienen la activación de los conocimientos previos, el desarrollo de las inferencias y las experiencias propias del lector, para alcanzar una comprensión más profunda.

Para efectos del presente estudio se asume esta definición por considerar que es la más sólida, presenta mayor evidencia científica y es la que mejor contribuye con las estrategias constructivistas del proceso lector.

Entonces, saber cómo funciona y qué estrategias se pueden usar en la comprensión lectora es una contribución para superar los inconvenientes que puedan presentarse.

En definitiva, la comprensión lectora es un proceso interactivo y constructivo, donde el lector tiene como objetivo comprender e interpretar el contenido del texto que va entramando junto a sus saberes previos, además de revelar cuál es el propósito del autor. Asimismo, los procesos cognitivos, psicológicos y afectivos de la lectura juegan un papel memorable en el desarrollo de la comprensión lectora, que toda persona debe desplegar para ser un lector eficaz y trascendente.

2.2.1.3 Teorías cognitivas del aprendizaje: Aprendizaje por Reestructuración

En efecto, para García (2015) el aprendizaje es una actividad dinámica, organizada y activa, que plantea el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas en la elaboración de nuevos conocimientos, modificando la estructura cognitiva.

Según Pozo (2010) las teorías cognitivas del aprendizaje pueden enfocarse bajo dos corrientes: el mecanicismo (asociacionismo) y el organicismo (estructuralismo). En la tabla 1 resume las principales diferencias que existen entre ambas perspectivas.

Tabla 1

Principales diferencias entre el mecanicismo y organicismo

	Mecanicismo Asociacionismo	Organicismo Estructuralismo
Epistemología	Realismo Empirismo	Constructivismo Racionalismo
Enfoque	Elementismo	Holismo
Sujeto	Reproductivo Estático	Productivo Dinámico
Origen del cambio	Externo	Interno
Naturaleza del cambio	Cuantitativa	Cualitativa
Aprendizaje	Asociación	Reestructuración

Nota: De “Teorías cognitivas del aprendizaje”, por J.I. Pozo, 2010, p.57.

Es así que ambas teorías abordan características opuestas. Para efectos del presente estudio de investigación la teoría organicista es la más apropiada, debido a su aporte en el aprendizaje por reestructuración, al desarrollo constructivista, al trabajo interno que permite controlar y autorregular la lectura, al aprendizaje significativo y a la tarea colaborativa, todos ellos favorables para el desarrollo de la comprensión lectora.

Aprendizaje por reestructuración

Para Pozo (2010) el sentido de la teoría organicista:

Se centra en una postura constructivista, en el que la persona posee una organización propia e interna, interpreta la realidad proyectando sobre ella los significados que va construyendo. Situados en una tradición racionalista, piensa que la persona modifica la realidad al conocerla (p. 58).

Entonces, la persona es un ser cambiante y activo porque aprende a reestructurar sus propias estructuras del conocimiento, controla, autorregula, además este proceso corresponde al modelo constructivista.

- La teoría del aprendizaje de Piaget

Para iniciar, Shunk (2012) considera que el constructivismo está relacionado con la naturaleza del aprendizaje, donde el conocimiento se forma en el interior de la persona.

En efecto, para Piaget (como se citó en Pozo, 2010) en la teoría de la equilibración propone dos procesos: la asimilación y la acomodación. Donde la asimilación es la integración de elementos exteriores a las estructuras casi acabadas, logra interpretar

la información que proviene del medio quedándose solo con las ideas y significados específicos. Mientras que la acomodación es la modificación causada por los elementos que se asimilan, logran modificar los esquemas previos en función de la información, dándose una nueva construcción de los conocimientos anteriores.

Es así que el constructivismo, propio de la teoría organicista desarrolla los nuevos esquemas del pensamiento, donde las experiencias del aprendizaje se construyen por asimilación y acomodación, este es un requisito indispensable para el desarrollo de la comprensión lectora.

- La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

En efecto, para Pozo (2010) la teoría de Ausubel se centra en el aprendizaje que parte de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción, que se construye a partir de conceptos previamente formados por la persona. Esta propuesta intenta organizar el conocimiento en estructuras y reestructuraciones, buscando con ello la interacción con la nueva información.

Asimismo, la teoría de Ausubel se centra en dos dimensiones: el aprendizaje memorístico, donde codifica, transforma y retiene la información; y el aprendizaje significativo, que consiste en relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos relevantes que la persona tiene en su estructura cognitiva (Pozo, 2010).

Es decir, hace uso de los organizadores previos como un mecanismo para interactuar el nuevo aprendizaje con las ideas ya existentes. Por lo tanto, cuando se desarrolla la comprensión lectora se aprende a leer significativamente.

- La teoría del aprendizaje de Vygotsky

Tal como destaca Pozo (2010) la posición de Vygotsky incorpora el medio social a su teoría, considera que el aprendizaje es una internalización progresiva de instrumentos mediadores, que se inicia desde el exterior y se transforma en el interior de la persona. Además, considera dos tipos de conocimiento: el nivel de desarrollo efectivo o real, cuando la persona construye el aprendizaje de modo autónomo y el nivel de desarrollo potencial, cuando lo construye con ayuda de un mediador.

Asimismo, para Shunk (2012) la teoría de Vygotsky enfatiza el entorno social como un facilitador del aprendizaje, donde aprende desde su zona de desarrollo real por sí mismo hasta llegar a la zona de desarrollo potencial, para ello requiere de la zona de desarrollo próximo, el cual se da a través de la interacción social (docente, trabajo en equipo o colaborativo, entre otros) para una tarea más interactiva.

En resumen, las teorías presentadas se enlazan entre sí y dan valioso aporte al desarrollo de la presente investigación. Para ello, la tarea central será enseñar a estructurar el aprendizaje de la comprensión lectora para que los estudiantes puedan construir y reestructurar sus conocimientos logrando una lectura más significativa, donde lo social o el trabajo colaborativo cobran real importancia.

2.2.1.4 Los procesos psicológicos de la lectura

En efecto, para Felipe y Barrios (2017) la tarea de comprender implica diversos procesos lingüísticos y psicológicos, no solamente de descodificación de ideas explícitas, sino también de las inferidas a partir del conocimiento, donde intervienen mecanismos cognitivos, metacognitivos, perceptivos, de actitud, psicológicos y sociológicos que proporcionan la valoración personal del texto.

Asimismo, para Defior, Serrano y Gutiérrez (2015) durante la comprensión lectora intervienen una serie de procesamientos, entre ellos los procesos psicológicos que son indispensables durante la comprensión lectora. Sin embargo, estos factores pueden presentar dificultades durante la ejecución lectora, como los procesos de memoria, atención, concentración, entre otros, lo cual requieren de una evaluación e intervención específica.

Es por ello que para Vallés y Vallés (2006) la comprensión lectora requiere del desarrollo de los procesos psicológicos, porque al identificar las palabras se requiere de relacionarlos con los conceptos almacenados en la memoria; al aumentar las ideas significativas, las conclusiones, la relación de las ideas previas, se exige una atención permanente durante todo el proceso cognitivo de la lectura. Por lo tanto, la intervención de los procesos psicológicos es la pieza clave para una apropiada comprensión lectora.

Entonces, para Vallés y Vallés (2006) los procesos psicológicos que se desarrollan durante el proceso de comprensión lectora son:

- Atención selectiva, implica autorregular la atención durante la lectura.
- Análisis secuencial, conlleva a realizar un análisis durante el proceso lector, se van enlazando los significados a través del desarrollo de las inferencias lingüísticas en una lectura continuada, puede ser de frases, párrafos o textos.
- Síntesis, el objetivo es resumir y atribuir el significado a determinadas unidades lingüísticas de las palabras que se van leyendo, configurándolas en una unidad más coherente y con significado. Asimismo, estos procesos deben combinarse e influirse en el proceso lector, de tal manera que se evite cometer fallas de exactitud lectora como omisiones, inversiones, entre otros.

- Memoria, supone contar con la memoria de largo y corto plazo, su uso consiste en el almacenamiento de la información permanente. Es decir, cuando se lee se va registrando la información que se va asociando a nuevos conceptos ya existentes en la memoria, entonces se produce la construcción del nuevo significado, quedando registrado en la memoria de largo plazo (MLP). Mientras que, en la memoria de corto plazo (MCP) el lector estimula la asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo del texto de forma inmediata; es decir, va relacionando los nuevos contenidos, acciones o escenas que lee con sus respectivos personajes, temas, acciones u otras referencias que le proporciona el texto.

Asimismo, su funcionamiento consiste en que la información leída pasa primero por la memoria sensorial (MS) quien la registra, luego la envía a la memoria de trabajo (MT) que se encarga de seleccionar y llevar la información a la memoria de corto plazo (MCP) mientras se va comprendiendo, para que luego sea transferida a la memoria de largo plazo (MLP) para su almacenamiento. Entonces, mientras se está leyendo se van recuperando los conocimientos previos y desarrollando todo tipo de inferencias, con la idea de ir interactuando con el texto, evocando y registrado en la memoria para comprender efectivamente (Vallés y Vallés, 2006).

Entonces, durante el desarrollo de la comprensión lectora surgen una serie de componentes básicos que permiten el buen desempeño lector, los procesos psicológicos son de gran atención porque al bloquearse alguno de ellos, pueden generar obstáculos y por ende frustración en el lector, por ello la necesidad de reconocerlos para aprender a tener control sobre ellos.

2.2.1.5 Modelos de lectura de palabras

A saber, para Cuetos (2015) los modelos de lectura de palabras detallan qué procesos son los que se realizan durante la lectura. Para ello se observan tres sistemas de procesamiento: el ortográfico, identifica las letras que componen las palabras; el fonológico, recupera los sonidos; y el semántico, recobra el significado de las palabras.

Por consiguiente, para Cuetos, Gonzáles y de Vega (2015) los modelos de reconocimiento de palabras escritas más representativos son: el modelo dual o modelo de doble ruta y el modelo de triángulo.

- Modelo dual: planteado por Coltheart (como se citó en Cuetos et al., 2015) sugiere pasar por dos vías, la lectura comprensiva o la lectura en voz alta. Primero, la vía subléxica, una ruta que concede leer las palabras transformando cada grafema con su debido fonema. Segundo, la vía léxica, que posibilita leer las palabras directamente al activar las representaciones que existen en el léxico visual. Sin embargo, en esta vía léxica hay dos distinciones: la vía léxica pura, que acopla directamente el léxico ortográfico con el fonológico, reconociendo las palabras, leyéndolas en voz alta, pero sin entender su significado; y la vía léxica semántica, que al ingresar por el sistema semántico posibilita su comprensión. Asimismo, se puede interpretar este procesamiento del modelo dual o de doble ruta en cascada, a través de la figura 1.

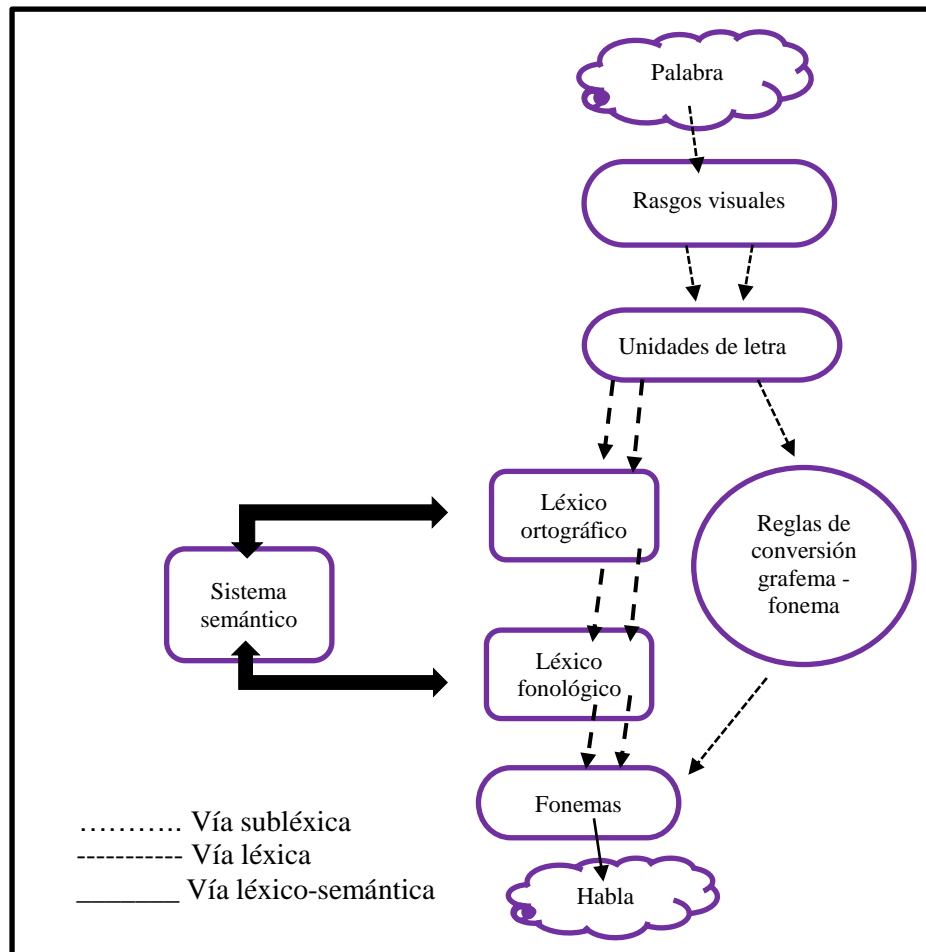


Fig. 1. Modelo dual o doble ruta en cascada de “Psicología del Lenguaje”, por Coltheart (como se citó en Cuetos et al., 2015, p. 310).

Entonces, ambas rutas son relevantes, porque al usar la vía léxica se puede leer con fluidez debido a que las palabras se reconocen directamente, considerando que debe haber una mayor frecuencia de su uso en el archivo de las representaciones ortográficas, para su inmediata recuperación.

Respecto a la vía subléxica, favorece la lectura de todo tipo de palabras, como las desconocidas o pseudopalabras. Por ello, los lectores pequeños se inician leyendo por esta vía: la regla de conversión grafema-fonema, más adelante aprenden a usar ambas

rutas en simultáneo, porque al entrenarse en la lectura les permite leer con rapidez y comprensión.

- Modelo de triángulo: es un modelo conexionista presentado por Seidenberg y McClelland (como se citó en Cuetos et al., 2015) considera que todas las palabras se leen por el mismo procedimiento. En efecto, existen tres niveles: el ortográfico, el fonológico y el semántico, los tres incorporados en ciertas unidades. Su funcionamiento radica en la fortaleza de esas conexiones. Es decir, al leer una palabra se activan todas sus representaciones, entonces se produce una gran fuerza y conexión permitiendo leer y comprender las palabras favorablemente.

Además, se puede interpretar este procesamiento del modelo de triángulo, a través de la siguiente figura 2.

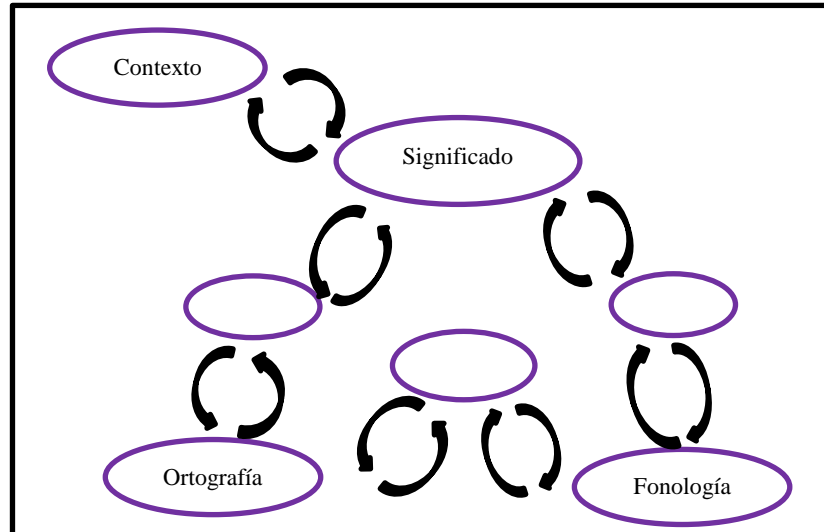


Fig. 2. Modelo de triángulo de “Psicología del Lenguaje”, por Seidenberg y McClelland (como se citó en Cuetos et al., 2015, p.

Actualmente se utilizan ambos modelos de lectura para el reconocimiento de las palabras, cada uno tiene sus propios mecanismos y ensayos de preparación, el objetivo es que cada lector aprenda a utilizarlos según sus propias demandas y tareas, con el propósito de lograr una comprensión lectora más efectiva y precisa.

2.2.1.6 Los procesos cognitivos de la lectura

Todo lector debe aprender a manejar el código de lectura eficazmente, con el objetivo de ser un lector autónomo y seguro de que está comprendiendo todo lo que lee, para ello requiere de refuerzo y entrenamiento permanente durante todo el proceso de lectura.

En efecto, para Galve (2017) el modelo teórico explicativo de la lectura, que forma parte del enfoque cognitivo o neurocognitivo, permite analizar qué niveles de procesamientos lingüísticos se activan cuando se ejecuta la lectura, en voz alta o silenciosa, y qué componentes se movilizan en cada uno de estos niveles, con el objetivo de atender sus dificultades de manera pertinente y progresiva.

Es por ello la importancia de saber cómo funciona el proceso lector en la mente, dónde se dan los quiebres y de qué manera pueden atenderse, para ello se toma en cuenta los siguientes procesos:

- Procesos perceptivos

Ante todo, para Galve, Ramos, Dioses, Abregú y Alcántara (2010) significa distinguir los signos gráficos escritos, apuntando los ojos hacia las palabras y texto, efectuando movimientos sacádicos y fijaciones automáticas.

Además, los procesos perceptivos conllevan a una discriminación visual, que consiste en escoger las grafías entre un repertorio (abecedario), con el objetivo de

llevarlos hacia las estructuras corticales del cerebro para que puedan ser procesadas (Vallés y Vallés, 2006).

Asimismo, para Cuetos (2015) sí se identifican las letras legiblemente, entonces este proceso puede ser continuo. Además, estos movimientos oculares realizan un trabajo considerado: ojo-mente, por medio de los procesos cognitivos de carácter central se logra conectar los movimientos de los ojos con la comprensión.

Por consiguiente, para Defior et al. (2015) en este reconocimiento de las letras del alfabeto intervienen factores como la velocidad y la precisión. Si existe un entrenamiento lector permanente, entonces el acceso será automático.

Entonces, es fundamental el ensayo de este proceso para que la lectura sea segura, activa y precisa.

- Procesos léxicos

Al respecto, estos procesos posibilitan llegar al significado de las palabras. Para ello, se acoge al modelo de doble ruta en cascada, un modelo de Coltheart (como se citó en Galve et al., 2010) que consiste en reconocer dos vías: la directa y la subléxica.

Es por ello que, para Galve et al. (como se citó en Galve, 2014) ambas vías interactúan durante el proceso lector para el reconocimiento del significado de la palabra:

La vía directa, ortográfica, visual o léxico-semántica es la que permite leer las palabras mediante el acceso directo a las representaciones almacenadas en la memoria o léxico visual; mientras que las vías subléxica-fonológica son las que permiten leer las palabras transformando los grafemas en sus correspondientes fonemas (p. 63).

Entonces, ambas vías o rutas necesitan usarse durante el proceso lector, considerando que la vía léxico-semántica permite llegar al significado de la palabra porque tiene acceso al sistema semántico; mientras que las vías sublexica-fonológica permite leer las no-palabras o pseudopalabras, desconociendo su significado.

Además, para Vallés y Vallés (2006) consiste en recuperar la información semántica y sintáctica que se encuentra en la memoria a largo plazo, recuperándolo desde el almacén léxico. Aquí se encuentran todas las palabras y su información registradas, en función a criterios: pragmáticos y funcionales (frecuencia de uso de las palabras), semántico (significado) y morfológico (estructura silábica), con el objetivo de activarlas para su posterior comprensión.

Asimismo, para Cuetos (2015) el leer las palabras significa identificar las letras o grafemas con sus correspondientes fonemas o sus respectivos sonidos. Es así que, a mayor práctica en este proceso de conversión, mayor será la velocidad con que se perciben las palabras, porque al repetir las, aprende a identificarlas de forma global, logrando componer una representación ortográfica de cada palabra en la memoria, permitiendo reconocerla de forma directa cuando se vuelve a leer.

Es por ello que, para Defior et al. (2015) el proceso de reconocimiento de las palabras se da a golpe de vista, debido a una práctica permanente con la lectura, evitando procesar las palabras a través de la ruta fonológica. Por lo tanto, la memoria de trabajo contribuye en activar mayores recursos para una lectura más rápida y comprensiva.

Entonces, el lector utiliza el proceso léxico para ir captando el significado de la palabra, puede utilizar ambas rutas para llegar a su acceso, sin embargo, la ruta directa es la que permite comprender mejor la palabra porque tiene acceso a su

significado a través de la memoria de trabajo, que luego será integrada a un nuevo proceso cognitivo para una mayor comprensión.

- Procesos sintáctico-semánticos

A saber, estos procesos están relacionados a un grupo de reglas gramaticales, con el propósito de combinar las palabras para alcanzar significados precisos durante la lectura. Además, necesita de un componente que es el analizador sintáctico, quien recibe las palabras del sistema y las va ordenando bajo una estructura sintáctica o gramatical (frases u oraciones), a ello se complementan el orden de las palabras, la concordancia, la ortografía, entre otros (Galve et al., 2010).

Además, para Vallés y Vallés (2006) implica llegar a las relaciones de estructura que existen entre las palabras que conforman las frases u oraciones. Estas estructuras gramaticales están relacionadas sintácticamente permitiendo captar la información que se proponen en estas proposiciones o frases.

Asimismo, para Galve et al. (como se citó en Galve, 2014) este proceso permite identificar la organización de las palabras en la oración, estableciendo etiquetas sintácticas para cada una de ellas, logrando una organización proposicional lógica y coherente, para una comprensión objetiva.

Es por ello que, para Defior et al. (2015) el reconocimiento de las palabras supone llevarlo hacia las muestras ortográficas, morfosintácticas y semánticas, integrando su concepto al significado de la oración o proposición y posteriormente al texto; estas proposiciones se forman como consecuencia de los procesos sintácticos.

Entonces, a través de este proceso el lector tiene la posibilidad de obtener la información y lograr una interpretación del mensaje referido a cada proposición o

frase leída, por lo tanto, si las estructuras están bien organizadas la lectura será fluida y comprendida.

- Procesamiento semántico

Desde luego, para Galve et al. (2010) este procesamiento cobra real significancia en el desarrollo de la comprensión lectora, debido a que consiste en extraer el mensaje de la oración, que al ser incorporados junto a los conocimientos previos y las funciones que ofrece la estructura sintáctica, permiten conformar una estructura semántica (información) que quedará registrada en la memoria del lector. Existen dos etapas: la extracción del significado y la integración del significado en los conocimientos del lector.

Los procesamientos semánticos pueden ser:

- Primero, el procesamiento semántico para la comprensión de oraciones: representa elegir e integrar diversas informaciones de la memoria del lector, con representaciones no lingüísticas, con información del enunciado y sus relaciones, para dar pie a una construcción proposicional.
- Segundo, el procesamiento semántico para la comprensión de textos: significa comprender el texto, desde las palabras, oraciones hasta reconocer las relaciones que existen entre sus partes, vinculándolo con las experiencias del lector, el cual queda registrado en la memoria. Entonces, la comprensión lectora supone tener la capacidad de captar y comprender la información del texto realizando tres aspectos básicos:
 - Extracción del significado: cuando construye una estructura semántica del texto. Kintsch y Van Dijk (como se citó en Galve et al., 2010) explican en su modelo que el significado del texto se va construyendo en función a la información de

diversas oraciones que se van agregando una a una, formando una estructura ordenada, es de tipo jerárquico porque permite componer las ideas principales, diferenciándolas de las ideas secundarias.

- Realización de inferencias: significa comprender la información que está implícita en el texto, al activar los conocimientos previos y destrezas personales alcanza una comprensión relevante. Asimismo, con ello se logra formar esquemas en la mente que permiten tener marcos de referencia frente a diversos temas, entonces la comprensión lectora se hace más significativa.
- Integración de la información en la memoria del lector: se dan los empalmes entre la nueva información del texto con los conocimientos previos que el lector va registrando en su memoria. Los esquemas formados contribuyen a la realización de las inferencias, con ello concluye la comprensión lectora.

Asimismo, este proceso de interpretación semántica implica representar la información captada en el texto, donde se analizan una serie de representaciones abstractas que están formadas por unidades proposicionales, dando pie a la comprensión lectora del texto. Aquí influyen las inferencias que el lector va realizando con el objetivo de ir agregando mayor información a la comprensión y utilizando capacidades cognitivas como la imaginación, motivación, memoria, abstracción, entre otros (Vallés y Vallés, 2006).

Entonces, este procesamiento tiene como objetivo lograr la comprensión lectora del texto, construyendo paso a paso la información del escrito, para ello se requiere de la extracción e integración del texto en la mente del lector, activando los conocimientos previos que dan fuerza a la elaboración de inferencias, quedando registrados en la

memoria para una próxima evocación, por lo tanto, este proceso permite conectar al lector con el texto.

En efecto, para Galve (2015) es importante reconocer estos procesos cognitivos y lingüísticos de la lectura, porque al recurrir a la evaluación permite identificar qué componentes están alterados, qué ocurre con su funcionamiento y qué evaluaciones pueden aplicarse para su posterior intervención y entrenamiento.

2.2.1.7 Modelo de comprensión lectora

A raíz de la explicación de los procesos cognitivos de la lectura, dio pie al desarrollo de la comprensión lectora, un proceso de alta demanda cognitiva.

En un inicio, para Samuels y Kamil, (como se citó en Pinzás, 2003) el proceso de comprensión lectora propuesto por Kintsch y Van Dijk es uno de los modelos únicos y exclusivos que permiten el desarrollo de las tareas metacognitivas. Este modelo supone un conjunto de proposiciones ordenadas que representan la estructura semántica del texto.

Presenta dos niveles: la microestructura, que es la estructura de las proposiciones individuales y sus relaciones; y la macroestructura, que es el texto como un todo. Ambos niveles se complementan a través de reglas específicas de mapeo semántico. Aquí las metas del lector son claves porque controlan la aplicación de las tareas de conversión del texto, llamándolos macrooperadores, estos últimos se encargan de transformar el texto en macroproposiciones, que es la macroestructura. Además, las metas determinan el esquema del lector, quienes controlan la comprensión lectora del texto, asignando las proposiciones más importantes para alcanzar las macroproposiciones, siendo esto lo más importante de la comprensión del texto.

Más adelante, para Mandl y Schnotz (como se citó en Pinzás, 2003) el modelo de Van Dijk y Kintsch incluye algunas adaptaciones, aunque mantiene su esencia. Respecto a los dos niveles de representación: uno es el texto real, que es la representación lingüística; y el otro es el contenido expresado en el texto, que es la representación conceptual que integra el conocimiento previo del lector y la información que trae el texto. Además, este modelo considera el monitoreo cognitivo, debido a que incorpora la integración del texto gracias a los conocimientos previos del lector.

En conclusión, este modelo de lectura detalla cómo el lector cumple la función de monitorear su propia forma de comprensión, va captando e integrando la información del texto de manera sistemática, activa sus saberes previos y los propósitos que tiene presente, utiliza las microestructuras y macroestructuras para comprender el texto con certeza.

Es así que, para Van Dijk y Kintsch (como se citó en Defior et al., 2015) el lector aplica sus hipótesis para construir una representación del texto, arma una jerarquía de proposiciones (unidades semánticas) que se encuentran enlazadas entre sí.

Entonces, al leer se van elaborando los procesos de construcción e integración de la microestructura y macroestructura del texto, es decir, el texto base. El cual considera que la microestructura es una red de proposiciones que representan el significado del texto, estas oraciones se relacionan entre sí. Mientras que la macroestructura es la organización de esas ideas en unidades supraordinarias, es decir, en ideas principales, que en base a reglas permite considerar aquellas que son significativas. Por lo tanto, el texto es elaborado y comprendido bajo una coherencia local y global.

Asimismo, aquí se elabora la superestructura del texto (narrativo, expositivo, entre otros), aportando con ello mayor comprensión al texto. Entonces, este modelo de situación, llamado así, tiene como objetivo construir una lectura más profunda, individual y elaborada, donde lo comprendido va más allá del texto.

Para complementar, Verhoeven y Perfetti (como se citó en Defior et al., 2015) ofrece un modelo general del proceso de comprensión lectora que tiene como referente el modelo de Van Dijk y Kintsch, el cual propone habilidades que se realizan durante el procesamiento de la comprensión del texto, lo cual guarda relación a lo presentado en el presente estudio. A continuación, se puede apreciar a través de la figura 3.

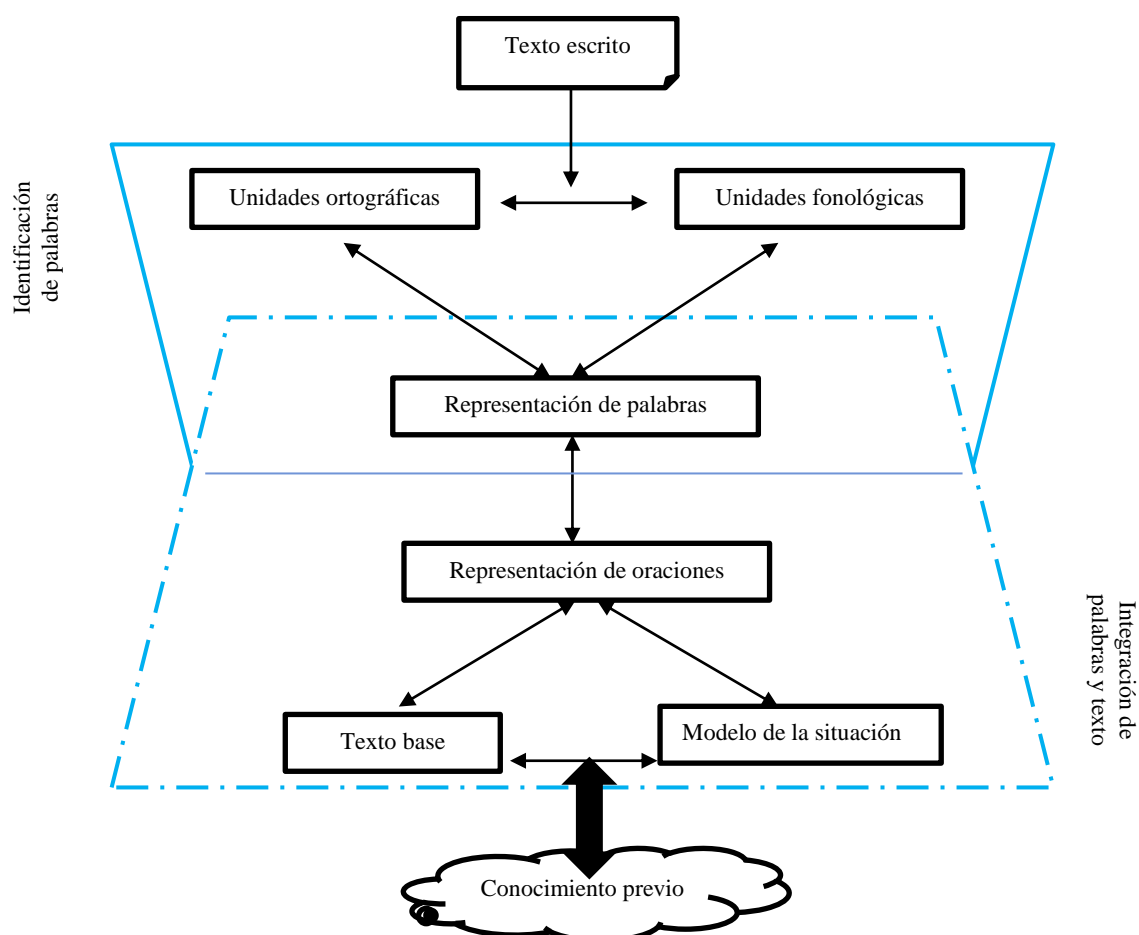


Fig. 3. Modelo de comprensión lectora de “Dificultades específicas de aprendizaje”, Verhoeven y Perfetti (como se citó en Defior et al., 2015, p. 144).

En conclusión, los procesos de comprensión lectora son las habilidades que el lector realiza para comprender el texto escrito. Se inicia desde el reconocimiento de las palabras, oraciones, hasta llegar a una elaboración más profunda del texto. Para ello, el lector va captando e integrando el significado del texto en la memoria para una mayor comprensión, elaborando los procesos de construcción e integración de la microestructura y macroestructura del texto, aquí fluyen los conocimientos previos y la realización de inferencias que se van activando de forma automática.

Por ello, la importancia de promover un lector que comprenda lo que lee, ejerciendo y controlando la lectura con procesos metacognitivos. Por ello, los buenos lectores aprenden a guiar su lectura valiéndose de objetivos claros y motivados porque necesitan realizar una comprensión lectora de calidad.

2.2.2 La metacognición y los programas

2.2.2.1 Definición e importancia de la cognición

Para iniciar, toda persona se encuentra siempre en un constante aprender, el medio que utilice será la clave para garantizar óptimos aprendizajes, por ello la importancia de prever y comprender cómo es que funciona este proceso, qué objetivos se persiguen, intereses, motivaciones y experiencias notables que acredite la construcción del aprendizaje.

En efecto, para Pinzás (2003) la cognición es el proceso que está relacionado a recibir, interpretar, almacenar y utilizar la información, permitiendo con ello el desarrollo del pensamiento. Estos procesos cognitivos permiten aprender, por ello es necesario desarrollar destrezas que estimulen las habilidades del nivel superior.

Es así que, para García (2015) las estrategias cognitivas son las actividades relacionadas con las habilidades básicas del pensamiento. En ellas están incluidas la clasificación, comparación, análisis, síntesis, generalización, entre otros. Aquí la persona adquiere y desarrolla de manera activa los procesos de aprendizaje en general.

Para efectos del presente estudio se asume esta definición, debido a su relación con los conocimientos, habilidades y estrategias que se necesitan para desarrollar el aprendizaje lector desde los procesos cognitivos.

Por ello, para Shunk (2012) los factores cognitivos y metacognitivos incluyen la naturaleza del proceso de aprendizaje, las metas de aprendizaje, la construcción del conocimiento, el pensamiento estratégico, el pensamiento acerca del pensamiento y el contenido del aprendizaje, todos ellos necesarios para las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Entonces, lo que el estudiante realice con la información, como recibir, repasar, transformar, codificar, almacenar y recuperar será significativo, porque según como procese la información determinará qué, cuándo y cómo aprende desde los procesos cognitivos y más adelante desde un entrenamiento metacognitivo.

2.2.2.2 Los procesos cognitivos y metacognitivos

Comprender cómo funcionan los procesos cognitivos y metacognitivos en los estudiantes es un desafío que involucra las experiencias, necesidades y disposiciones frente al aprendizaje, por ello la tendencia de saber cómo actúan y qué prerequisites se necesitan.

Los autores Campione y Brown (como se citó en Pinzás, 2003) afirmaron sobre la teoría cognitiva-evolutiva, consolidando que la mente tiene dos niveles jerárquicos: el sistema arquitectónico y el sistema ejecutivo.

- El sistema arquitectónico: son las propiedades básicas del organismo que se necesitan para recibir y procesar la información que viene de afuera. Su función es registrar y responder al input sensorial, aquí se utilizan los sentidos. Tiene como característica esencial: primero, la capacidad de memoria de corto plazo, que implica la información que se puede recibir y retener en un momento dado; segundo, la duración, que es el ritmo con que se va perdiendo la información; y tercero, la eficiencia, está relacionada a la selección y almacenamiento de la información. Asimismo, esta última considera la facilidad para procesar la información que recibe del medio, accediendo a ella. Como también conecta lo nuevo con sus experiencias o aprendizajes anteriores, logrando elaborar, organizar e integrar la información en la memoria de largo plazo.

Esta memoria tiene tres subtipos de depósitos: primero, aquí se guardan cómo es que se realizan las cosas; segundo, la memoria semántica, aquí se registran datos e informaciones; y tercero, la memoria episódica, reconoce sucesos personales. Entonces, la memoria necesita de la precisión y fluidez para codificar, depositar y evocar la información guardada, a ello se le considera eficiencia de operación (Campione y Brown como se citó en Pinzás, 2003).

Entonces, con respecto a la lectura, este sistema requiere de pasos significativos para llegar a la eficiencia de operación. Por un lado, permite captar la información del texto desde el uso de la memoria de corto plazo, hasta comprender las inferencias que se registran conforme se va leyendo, algunas se conectan dando sentido a las

relaciones entre las proposiciones, eligiendo aquellas que son principales para llegar a la idea global del texto, para luego registrarlas en la memoria de largo plazo, con el objetivo de evocarlas.

- El sistema ejecutivo: se inicia regulando y recuperando la información de la memoria de largo plazo, la modifica y brinda solución a las posibles dificultades. Entre sus componentes: primero, la base de información, que consiste en los conocimientos o experiencias previas del estudiante, son las percepciones guardadas en la memoria y la relación con elementos cognitivos y afectivos; segundo, los procesos de control o estrategias cognitivas, son las conductas estratégicas que se utilizan de apoyo, colaboran con los procesamientos más complejos, como la memoria de largo plazo y las circunstancias cognitivas, estas estrategias ayudan al estudiante a desarrollar habilidades que facilitan la transferencia del aprendizaje, por lo tanto, brinda solución creativa a las dificultades encontradas; tercero, los esquemas, parten de la teoría de Piaget (asimilación y acomodación) consiste en una inteligencia activa y constructivista, donde los esquemas se forman como estructuras cognitivas abstractas, aquí se asimila la información para comprenderla; y cuarto, la metacognición, es el conocimiento introspectivo sobre estados de cognición, aquí el estudiante da solución al problema de manera efectiva, debido a que integra las conductas estratégicas de naturaleza cognitiva que son los procesos de control y hace uso de su autoconocimiento cognitivo que es la metacognición para mejorar la tarea (Campione y Brown como se citó en Pinzás, 2003).

Entonces, la lectura se inicia con la recuperación de la información del almacén de memoria a largo plazo, conforme se va leyendo se van activando los conocimientos previos del lector, aplica estrategias cognitivas para ir extrayendo e integrando la información del texto, dando lugar a la formación de esquemas del texto y luego la comprensión, aquí el lector hace uso de las estrategias metacognitivas, detecta los problemas, los rectifica y continúa con el proceso de comprensión lectora.

A continuación, se muestra la interacción que existe entre las estrategias cognitivas y metacognitivas, a través de la figura 4.

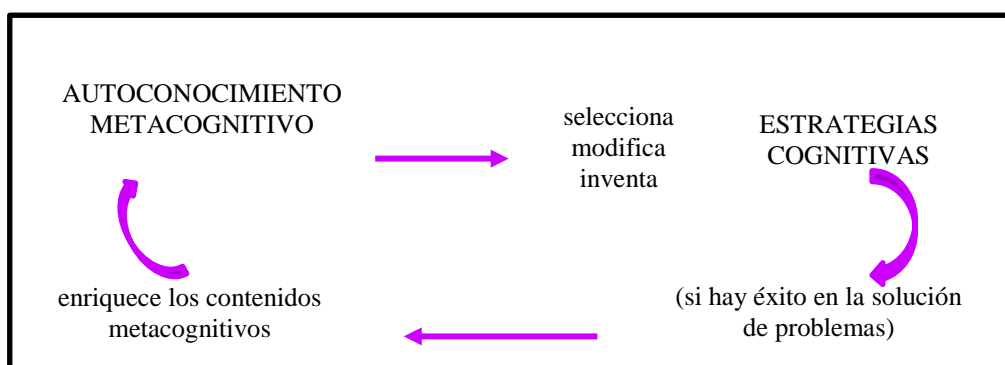


Fig. 4. Relación entre estrategias cognitivas y metacognición de “Metacognición y lectura”, por J. Pinzás, 2003, p. 34.

Asimismo, para Campione y Brown (como se citó en Pinzás, 2003) existe un vínculo entre ambos sistemas, respecto al nivel de arquitectura es necesario que sus componentes se encuentren integrados de tal manera que generen altos niveles de eficacia, por lo tanto repercutirá en el desarrollo del sistema ejecutivo, siendo este creativo, innovador y favorable para el desarrollo de las tareas que generan

aprendizajes efectivos. A continuación se presenta la relación entre ambos sistemas a través de la figura 5.

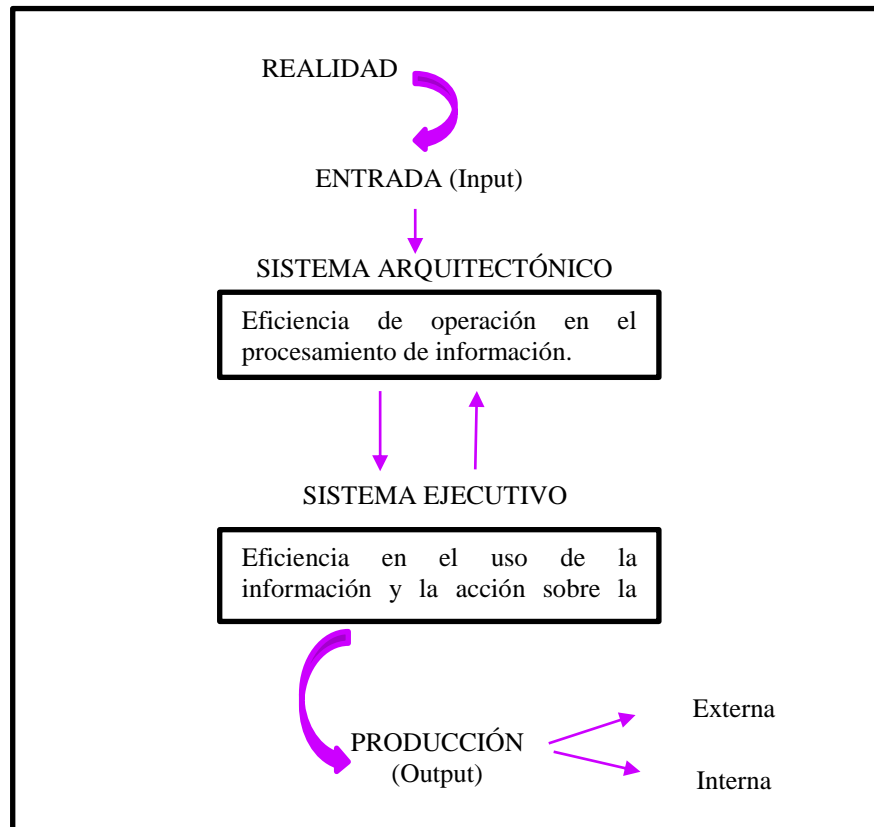


Fig. 5. Relación entre el sistema arquitectónico y ejecutivo de “Metacognición y lectura”, por J. Pinzás, 2003, p. 35.

Entonces, tanto en el nivel del sistema arquitectónico como en el sistema ejecutivo, debe haber coherencia en la continuidad para lograr una eficiencia en la operación, donde se deben guiar y solucionar las dificultades. Cabe mencionar que el tema afectivo cobra real importancia, porque al trabajar en un clima favorable, permite al estudiante adquirir confianza y seguridad durante el proceso de aprendizaje.

Es por ello, que Presseissen (como se citó en Pinzás, 2003) menciona que existen procesos superiores de pensamiento que apoyan al modelo de Campione y Brown, en

este caso se refiere a los procesos metacognitivos que presentan dos momentos: el monitoreo de la ejecución de la tarea, que consiste en que el estudiante reconozca cómo planifica, guía, orienta y evalúa su propia tarea; y por otro lado, la solución y comprensión de la estrategia adecuada, que significa cómo es que atiende, se concentra, transforma y revisa su propia estrategia para superar los inconvenientes. Por lo tanto, al utilizar los procesos superiores del pensamiento como son los procesos metacognitivos en las tareas asignadas, el estudiante aprende a reconocerlas y a saber cómo enfrentarlas si hubieran dificultades para alcanzar los objetivos planeados. A continuación se presenta el modelo del sistema cognitivo en la figura 6.

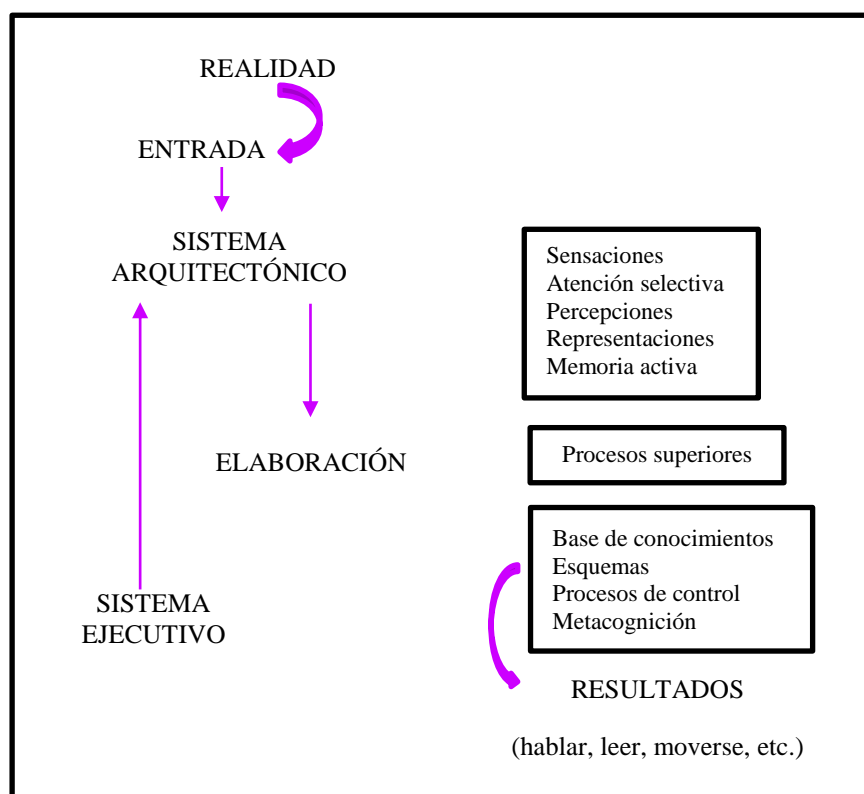


Fig. 6. Modelo del sistema cognitivo de “Metacognición y lectura”, por J. Pinzás, 2003, p. 39.

En conclusión, el presente modelo conserva ambos sistemas que se complementan proporcionalmente, tiene como objetivo lograr aprendizajes reales a través de los

procesos superiores del pensamiento. Llegar a los procesos cognitivos y metacognitivos es la meta, donde se busca la autoinstrucción, el entrenamiento y la valoración de estrategias, implica hallar las dificultades y corregirlas para continuar con el procesamiento. El lector debe aprender a comprender cómo es que aprende y aplica las estrategias metacognitivas aprendidas durante todo el proceso, haciéndolo efectivo y real.

2.2.2.3 Definición de metacognición y primer modelo

Según lo expuesto, la cognición es un conjunto de procesos que invitan a aprender, entonces la metacognición que está asociada a la cognición representa una forma de comprender cómo es que se aprende y cómo es que se puede guiar, controlar, dirigir y orientar estos procesos.

Para ello, Flavell (como se citó en Ramírez, Rossel y Nazar, 2015) considera que la metacognición es el conocimiento que cada persona tiene respecto a sus propios procesos y productos cognitivos. Asimismo, también es reconocida como la supervisión constante de la regulación y organización de temas cognitivos, sobre los que actúa en búsqueda de una meta u objetivo determinado.

Asimismo, para Pinzás (2006) la metacognición es la aplicación del pensamiento al acto de pensar. Es decir, se trata de guiar, controlar y monitorear la tarea, con el objetivo de mejorar la ejecución, reflexionando permanentemente.

Entonces, Flavell (como se citó en Shunk, 2012) define las estrategias metacognitivas como los conocimientos o actividades cognitivas que regulan las tareas cognitivas. Es decir, se refiere a la cognición acerca de la cognición. Es por ello que estas habilidades metacognitivas cumplen un rol significativo en otras

actividades cognitivas como: la comprensión lectora, la comprensión oral, la escritura, entre otras formas de autoinstrucción y autocontrol.

Por consiguiente, Flavell (como se citó en Vallés y Vallés, 2006) considera que la metacognición es el conocimiento y control de la propia actividad cognitiva que ejecuta la persona, tiene por objetivo tomar conciencia sobre su propio conocimiento, logrando controlar, dirigir y autorregular las actividades cognitivas valiéndose de las estrategias metacognitivas.

Para efectos del presente estudio, se asume la definición de Flavell (como se citó en Vallés y Vallés, 2006) debido a su aporte significativo en la intervención de las capacidades cognitivas, a través de las estrategias metacognitivas, con el fin de constatar las dificultades, autorregular las estrategias y verificar la calidad del proceso en el desarrollo de la comprensión lectora.

Por otro lado, Flavell (como se citó en Pinzás, 2003) propuso un primer modelo de monitoreo cognitivo, que comprende: el conocimiento metacognitivo (componentes del pensamiento) y la experiencia metacognitiva (comportamiento metacognitivo).

- El conocimiento metacognitivo, son los saberes que tiene la persona sobre los factores que dañan el proceso y el rendimiento de sus actividades cognitivas, aquí se abordan tres subgrupos: primero, el conocimiento que tiene la persona sobre sí misma desde lo cognitivo, se da en el interior en relación a las destrezas que maneja; segundo, las tareas que ejecuta, se refiere a la comprensión de las tareas y sus variaciones durante la actividad cognitiva según la meta trazada; y tercero, las estrategias que hace uso cuando desarrolla las tareas, corresponde a la aplicación de estrategias acertadas que son efectivas para alcanzar las metas en algunas tareas cognitivas.

- La experiencia metacognitiva, es el propio ejercicio metacognitivo, son las actividades o estrategias que se van aplicando durante la tarea con el objetivo de ir descubriendo cuál resulta correcta.

En el caso de la lectura, cuando se va leyendo, internamente se van realizando preguntas para comprender bien, esta es una experiencia metacognitiva (Vallés y Vallés, 2006).

Asimismo, Flavell (como se citó en Lacon y Ortega, 2008) complementa estos dominios distinguiéndolos: el conocimiento, es el entendimiento que tiene toda persona sobre la cognición, en relación a las tareas y estrategias, significa conocer qué es lo que se sabe; y por otro lado, la experiencia metacognitiva, definida como las sensaciones que experimenta cuando se está llevando a cabo un proceso cognitivo, es decir, explica cómo es que la regula, controla y alcanza el objetivo trazado.

Entonces, la metacognición que está asociada a los procesos cognitivos, guarda relación con el conocimiento y control que tiene toda persona respecto a su propia forma de pensar y a la realización de las funciones que realiza durante el desarrollo del aprendizaje, es por ello que logra planear metas, regular estrategias y evaluar los procedimientos que se llevan a cabo con el objetivo de superar las dificultades que puedan presentarse.

En conclusión, estos procesos de acompañamiento cognitivo que fueron formulados por Flavell son las estrategias metacognitivas, que hoy cobran sentido e importancia para la creación de nuevos programas de entrenamiento cognitivo y metacognitivo. Por un lado, el conocimiento, saber qué recursos cognitivos se necesita entrenar; y

por otro lado, las experiencias metacognitivas, cómo autorregular y controlar estos recursos cognitivos.

2.2.2.4 La metacognición y la comprensión lectora

En tiempos actuales, la metacognición y la comprensión lectora guardan una estrecha relación y correspondencia, debido a que existe una intervención planificada con el texto, donde se aprende a planear metas, controlar y evaluar la lectura de forma significativa.

Para empezar, antes de realizar la comprensión lectora es importante estimular los conocimientos previos relacionados al texto, porque estos proponen el desarrollo de las capacidades cognitivas durante la lectura, logrando explicar, comparar, clasificar, inferir, deducir, evaluar, entre otros. Por lo tanto, la metodología que se use debe corresponder a los procesos cognitivos y metacognitivos que actúan durante la comprensión lectora, con el objetivo de generar conciencia, autorregulación y reflexión en el lector (Vallés, 2005).

Entonces, según el modelo que explica el proceso de comprender un texto se sustenta en el desarrollo de la metacognición, que es cuando se decide llevar a cabo un proceso consciente con el fin de construir la situación que le plantea el texto (Ramírez et al., 2015).

Asimismo, para Puente (2005) la tarea metacognitiva favorece el planeamiento, la regulación y el control, que se necesita ejercer durante el desarrollo de la lectura.

Por lo tanto, la metacognición es importante en el desarrollo de la lectura porque favorece la observación de sus objetivos y estrategias a la hora de comprender, es por ello que los lectores más hábiles vigilan su comprensión. Entonces, estas estrategias se activan cuando el lector establece metas, evalúa su progreso, hace las correcciones

necesarias, utiliza las herramientas que considera indispensables, verifica sus hipótesis, decide repasar y si encuentra una dificultad opta por encontrar la solución (Schunk,2012).

En efecto, para Vallés y Vallés (2006) la metacognición y la lectura suponen una toma de conciencia de los procesos que se desarrollan y las habilidades que son indispensables para alcanzar la actividad. Por lo tanto, en el caso de la lectura se requiere de estrategias previas, análisis de las condiciones, reconocimiento de las causas del error, supervisión y reflexión de las habilidades que se necesitan para reparar la tarea lectora, y todo ello involucra al desarrollo de las estrategias metacognitivas.

Entonces, al desarrollar las estrategias metacognitivas durante el desarrollo de la comprensión lectora favorece un despliegue de actividades secuenciales y ordenadas que incrementa el nivel lector, estas fases que pueden ser la planificación, la supervisión y la evaluación generan una gran demanda cognitiva. Es así que en la primera fase de planificación se ven las ideas previas, la motivación, los objetivos lectores y la decisión sobre qué técnicas y estrategias comprensivas se utilizarán; en la segunda fase se dan las habilidades de supervisión, aquí se aplican estrategias mientras se lee para saber si se está comprendiendo, se ajusta la lectura, se reconocen las dificultades y se cambia de estrategia si fuese necesario; y en la tercera fase, la evaluación, donde se determina todo aquello que ha sido útil para comprender, se interroga y cuestiona si las estrategias son las más pertinentes a seguir o decide cambiar de ruta. (Vallés y Vallés, 2010).

En conclusión, el rol de la metacognición en las tareas de comprensión lectora es primordial, debido a que el lector aprende a manejar las estrategias partiendo de los

objetivos trazados para alcanzar un buen nivel de competencia lectora. Todo este proceso se cristaliza cuando las estrategias cognitivas y metacognitivas aprendidas son aplicadas adecuadamente, de forma progresiva y contante, en búsqueda de un lector competente.

2.2.2.5 Las estrategias cognitivas y metacognitivas de la comprensión lectora

En efecto, para Defior et al. (2015) el objetivo final de la lectura es la comprensión lectora, es por ello que las dificultades que se presentan como los problemas en el reconocimiento de palabras, los procesos de comprensión, los factores que la influyen como la memoria, el vocabulario, el conocimiento previo, entre otros, necesitan de una intervención y entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas.

- Las estrategias cognitivas de la comprensión lectora

El lector para comprender un texto debe poner en marcha el desarrollo de los procesos cognitivos como la atención, memoria, razonamiento y el procesamiento lingüístico. Para ello requiere de ciertas herramientas o estrategias que ayuden a alcanzar el significado del texto (Vallés y Vallés, 2006).

Alonso Tapia, Sánchez, Vidal-Abarca y Gilabert (como se citó en Vallés y Vallés, 2006) proponen estrategias cognitivas de la comprensión lectora en tres tiempos, presentados en la siguiente tabla 2.

Tabla 2

Estrategias de comprensión lectora en función del momento

1. Habilidades previas a la lectura de un texto
<ul style="list-style-type: none"> a. Establecer un propósito u objetivo de la lectura. b. Formular hipótesis y predicciones sobre el contenido del texto (empleo de resúmenes). c. Activar los conocimientos previos. d. Atención al vocabulario. e. Seleccionar estrategias de comprensión.
2. Habilidades durante la lectura de un texto
<ul style="list-style-type: none"> a. Autocontrol de la comprensión. b. Habilidades de vocabulario: claves contextuales y análisis estructural. c. Conciencia de la progresión temática de párrafo a párrafo. d. Distinguir la información relevante de la irrelevante. e. Deducir y realizar inferencias. f. Analizar la organización de las ideas o estructuras del texto. g. Organizar e integrar el contenido. h. Realizar nuevas predicciones y evaluarlas. i. Leer críticamente. j. Identificar y controlar las dificultades de comprensión.
3. Habilidades posteriores a la lectura de un texto
<ul style="list-style-type: none"> - Incluye todas las técnicas que ayudan al estudio de un texto: a) Subrayado b) Resumen c) Elaboración de esquemas conceptuales (organizadores gráficos) d) Anotar ideas - Se incluyen las preguntas que el lector realiza posteriormente a la lectura respecto a cómo ha comprendido, qué procesos y estrategias de comprensión le han sido de utilidad para leer comprensivamente, cómo ha superado las dificultades, entre otros.

Nota: De “Comprensión Lectora y estudio intervención psicopedagógica”, por Alonso Tapia, Sánchez, Vidal-Abarca y Gilabert (como se citó en Vallés y Vallés, 2006, p.88-89).

En conclusión, cada vez que se desarrolla la comprensión lectora a través de los tres momentos indicados, se promueve en los estudiantes la utilización de estrategias cognitivas que les permite extraer y comprender la información global del texto. Sin embargo, ante la propuesta de aplicar las estrategias cognitivas y metacognitivas se incentiva el desarrollo del pensamiento a un nivel más elevado propiciando con ello la realización de un aprendizaje lector más interactivo.

- Las estrategias metacognitivas de la comprensión lectora

Como se mencionó, para Defior et al. (2015) los problemas de la comprensión lectora pueden tener su origen en las dificultades de ciertos factores propios de los procesos cognitivos. Entre ellos, la elaboración de la comprensión del texto, el uso del conocimiento previo, la realización de inferencias, la memoria, el vocabulario, la lectura fluida, entre otros. Por ello la necesidad de incluir los procesos metacognitivos que son los que regulan la lectura, en toda intervención o entrenamiento lector.

En efecto, la metacognición es cuando se tiene conocimiento y control de la misma actividad cognitiva (Flavell), es la toma de conciencia de los procesos y habilidades necesarias para ejecutar una tarea o actividad. Entonces, frente a la lectura, son todas las estrategias posibles que ayudan a construir la comprensión del texto, por ello recibe el nombre de estrategias metacognitivas porque permiten regular el proceso de aprendizaje.

Asimismo, para Vallés y Vallés (2006) también recibe el nombre de metacompreensión lectora, que demanda el uso de estrategias de comprensión previas, el análisis de las condiciones y la detección de los errores que las causan, encontrando la solución. Entonces, el lector eficaz maneja estrategias de control y estrategias correctoras. Estas estrategias metacognitivas de la comprensión lectora disponen de habilidades temporales como la planificación, supervisión y evaluación de la lectura, interviniendo sobre las propias estrategias cognitivas de la comprensión lectora.

Es por ello que las estrategias metacognitivas de la comprensión lectora regulan cada uno de los momentos en el desarrollo de la lectura, es decir: antes, en la fase de planificación; durante, en la fase de realización o supervisión; y después, en la fase

de evaluación al terminar el proceso lector. Por lo tanto, requiere de acompañamiento, monitoreo y supervisión constante (Vallés y Vallés, 2006).

En efecto, para Tuffanelli (2010) la aplicación de las estrategias dependerá del tipo de tarea y su complejidad, cada estrategia requerirá de la anticipación y flexibilidad en el transcurso del proceso y de los resultados finales. Esto significa que si las estrategias no son funcionales a la tarea, se debe cambiar de ruta para alcanzar el logro esperado.

A continuación, para Vallés y Vallés (2006) las estrategias metacognitivas de la comprensión lectora pueden ser:

- Habilidades de planificación

Son las estrategias previas antes de realizar la lectura. Permiten planificar la lectura a través del recojo de las ideas previas del texto, con propósitos claros, estrategias que ayudan a comprender y ver la prevención ante una dificultad comprensiva.

- Ideas previas: es conectar anticipadamente el tema del texto con los conocimientos previos del lector, facilitando información a través del título, contenido, características, entre otros; con la idea de activar los esquemas mentales del lector.
- Objetivos de la lectura: es prever los propósitos que motivan la comprensión lectora adelantando los motivos e intenciones que ayudan a darle sentido al acto lector, como: ¿para qué se lee un texto?, ¿qué se puede conseguir al finalizar la lectura? ¿qué se aprende después de la lectura?
- Planificar estrategias de comprensión: es proyectar algunas estrategias de aplicación cognitivas o no cognitivas para garantizar la comprensión lectora. Deben estar en función a las características del texto, a la competencia lectora, al

interés, a la secuencia didáctica y al grado de complejidad progresiva que el lector maneja.

- Habilidades de supervisión

Son las estrategias planeadas anteriormente que buscan controlar el proceso lector. La idea es detener la lectura para reflexionar sobre cómo se están logrando los objetivos. Incluso ver qué dificultades comprensivas aparece y cómo se solucionan. También aquí se efectúan las inferencias (Vallés y Vallés, 2006).

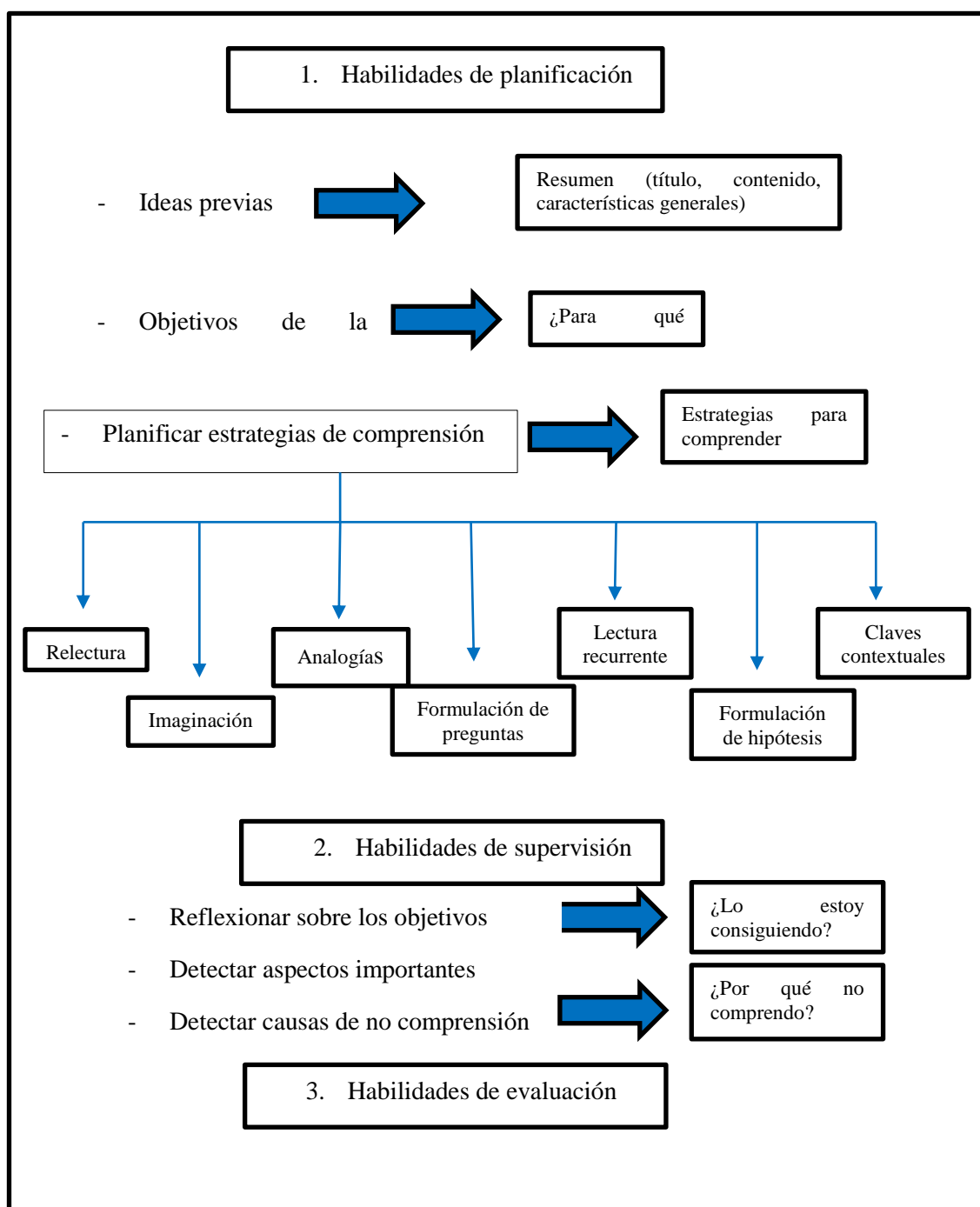
- Reflexionar sobre los objetivos: es verificar si los objetivos de lectura se van cumpliendo en el proceso lector, haciendo un alto y respondiendo a las preguntas: ¿se está consiguiendo lo que se propuso?, ¿se está comprendiendo bien?, ¿se conoce cuál es el tema de la lectura?, ¿la lectura es divertida?, entre otros.
- Detectar aspectos importantes: es detener la lectura para preguntar si lo que se está leyendo presenta ideas principales o secundarias, si guarda relación con lo anterior, si se encuentran las palabras claves para entender el texto. Esto significa tomar conciencia si se está comprendiendo, de no serlo, se toman nuevas decisiones utilizando estrategias adecuadas que ayuden a controlar la lectura.
- Identificar las causas de la no comprensión: es reconocer qué parte del texto no ha sido comprendido y al detectarlo se utilizan las estrategias convenientes. Para ello, se puede preguntar: ¿por qué no se comprende?, ¿será porque se lee muy rápido?, ¿será porque no se presta atención?, ¿es una la lectura muy complicada?, entre otras.

- Habilidades de evaluación

Al concluir la lectura, se proponen preguntas de autoevaluación, como: ¿qué se ha aprendido?, ¿dónde se dieron las dificultades?, ¿cómo se logró comprender?, ¿qué

fue lo que ayudó para que se pueda comprender?, ¿qué otras lecturas se pueden leer del mismo modo para comprenderlas bien?, entre otras. Entonces, el lector da respuesta a sus inquietudes y reflexiona cómo logró comprender el texto (Vallés y Vallés, 2006).

A continuación, Ríos (como se citó en Vallés y Vallés, 2006) presenta un gráfico sobre el modelo de metacompreensión lectora que menciona las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora, a través de la figura 7.



- Reflexionar sobre cómo se ha comprendido.

Fig. 7. Estrategias metacognitivas de comprensión lectora de “Comprensión Lectora y estudio intervención psicopedagógica”, por (Ríos como se citó en Vallés y Vallés, 2006),

Asimismo, para Defior et al. (2015) un entrenamiento en estrategias metacognitivas asegura una lectura efectiva. Es decir, al realizar actividades como resumir lecturas, hacer preguntas, clarificar dudas, hacer predicciones, buscar las ideas principales y realizar inferencias sobre el texto permiten desarrollar una comprensión lectora efectiva.

Entonces, para formar un lector más consciente y seguro de que confía en sus propias habilidades lectoras, debe aprender a autorregular la lectura, es decir, tomar el control y realizar preguntas internas que ayuden a dar solución, estas experiencias metacognitivas son acciones que se van dando durante toda la comprensión lectora.

2.2.2.6 Características y eficacias de los programas de metacognición

Existen estudios sobre el punto de partida para que un lector se inicie en el entrenamiento lector y es a través de los programas de intervención en estrategias cognitivas y metacognitivas que enfocan y combinan factores propios de la comprensión lectora. Asimismo, proporcionan una enseñanza directa y explícita en estrategias para la construcción del aprendizaje lector.

Es por ello, que un programa es un documento escrito que sirve de guía para la acción, está conformado por una secuencia de actividades que cumplen determinados objetivos y metas (Outón, 2004).

Para efectos del presente estudio se ha tomado en cuenta esta definición, debido a que es un documento que permite cristalizar aspectos ligados a la comprensión y a las estrategias que la facilitan, con el objetivo de mejorar la tarea propuesta como una alternativa de reparación y progresión permanente.

Por ello, la necesidad de recibir un modelado en estrategias, ofreciendo información sobre cómo usarlas y cuándo usarlas, tomando conciencia y autorregulación antes, durante y después de la lectura. Por lo tanto, se necesita mostrar el camino de aplicación de nuevas técnicas, materiales y programas que ayuden a mejorar los propósitos lectores de manera pertinente (Defior, 1997).

Entonces, según Klimenko y Alvares (2009) los programas en estrategias cognitivas y metacognitivas se encuentran en el plano del saber hacer, con la información, con la tarea y con los elementos propios de la acción cognitiva. Además, la toma de conciencia es un mecanismo regulador propia de la actividad metacognitiva.

Además, para Shunk (2012) los programas de metacognición son necesarios para mejorar la lectura porque se relacionan con la comprensión, vigilan sus objetivos y controlan las estrategias autorreguladoras.

Asimismo, para Manzano (1992) los estudiantes desarrollan habilidades metacognitivas a través de las interacciones con los programas sobre estrategias. Reciben el acompañamiento que les ayuda a resolver los problemas, guiados por medio de los pasos de solución, recordándoles su meta y planeando la manera de alcanzarlos. Un procedimiento de enseñanza eficaz consistirá en reconocer la finalidad, ser conscientes de la información relevante para la tarea y organizar situaciones que les facilite la solución de los problemas en el campo lector.

Además, para Vallés y Vallés (2006) los programas de intervención sobre temas cognitivos y metacognitivos estimulan el buen desarrollo de la comprensión lectora, a través de las investigaciones realizadas se concluye que los óptimos resultados obtenidos se deben a que existen herramientas y técnicas apropiadas para hacer una intervención educativa adecuada, como activar los esquemas y conocimientos previos, usar organizadores gráficos, hacer predicciones, realizar inferencias, aprender a parafrasear, generar auto preguntas, supervisar la propia comprensión, entre otros. Asimismo, es necesario que estas actividades se incluyan en los estudios pedagógicos de los futuros docentes.

Asimismo, para Defior et al. (2015) existe una amplia variedad de programas de entrenamiento para el desarrollo de la comprensión lectora, gracias a la investigación básica y aplicada se cuenta con evidencias científicas que respaldan los programas de entrenamiento. Es decir, se disponen de herramientas suficientes para hacer una intervención educativa adecuada con mecanismos de evaluación idóneos y materiales de apoyo oportunos, este es el caso de las estrategias cognitivas y metacognitivas.

En resumen, los programas de metacognición buscan desarrollar en los estudiantes estrategias que les ayude a establecer metas sencillas, que les permita evaluar su progreso y tomar conciencia de que pueden hacer las correcciones necesarias cada vez que lo crean indispensable. Este proceso de internalización se hace más eficiente cuando el estudiante aplica las estrategias de una manera consciente, sabe cuándo, por qué y cómo debe aplicarlas. La mediación del docente es indispensable, porque a través de estas actividades le permite orientar, motivar y dirigir la actividad lectora, logrando que el estudiante sea más competente.

2.3 Definición de términos básicos

Programa:

Es un documento escrito que sirve de guía para la acción, está conformado por una secuencia de actividades que cumplen determinados objetivos y metas (Outón, 2004).

Estrategias cognitivas:

Son las actividades relacionadas con las habilidades básicas del pensamiento. En ella están incluidas la clasificación, comparación, análisis, síntesis, generalización, entre otros; aquí la persona adquiere y desarrolla de manera activa los procesos de aprendizaje en general (García, 2015).

Estrategias metacognitivas

Es el conocimiento y control de la propia actividad cognitiva que ejecuta la persona, tiene por objetivo tomar conciencia sobre su propio conocimiento, logrando controlar, dirigir y autorregular las actividades cognitivas valiéndose de las estrategias metacognitivas (Flavell, como se citó en Vallés y Vallés, 2006).

Comprensión lectora

Es un proceso de organización que consiste en interrelacionar las distintas ideas del texto, que conlleva a extraer su significado para construir una estructura semántica que quedará integrada en la memoria del lector; aquí intervienen la activación de los conocimientos previos, el desarrollo de las inferencias y las experiencias propias del lector, para alcanzar una comprensión más profunda (Galve, Ramos, Dioses y Abregú, como se citó en Galve, 2014).

Institución Educativa pública

Es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado, en ella tiene lugar la prestación del servicio, el logro de los aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes (Ley general de educación 28044, 2003).

III. Objetivos

3.1 General

Determinar los efectos del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas sobre el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes de quinto grado de educación primaria, a diferencia del grupo de control de una institución educativa pública.

3.2 Específicos

1. Describir el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.
2. Describir el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes de quinto grado de educación primaria, después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.
3. Comparar el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.
4. Describir el nivel de comprensión lectora en el grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.

5. Describir el nivel de comprensión lectora en el grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.
6. Comparar el nivel de comprensión lectora en el grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.
7. Comparar el nivel de comprensión lectora del grupo experimental y del grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.
8. Comparar el nivel de comprensión lectora del grupo experimental y del grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.

IV. Hipótesis

4.1 General

H₁: El programa de estrategias cognitivas y metacognitivas incrementa en forma significativa el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes de quinto grado de educación primaria, a diferencia del grupo de control de una institución educativa pública.

4.2 Específicas

H₁: Existe un bajo nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.

H₂: Existe un alto nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes de quinto grado de educación primaria, después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.

H₃: Existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.

H₄: Existe un bajo nivel de comprensión lectora en el grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.

- H₅: Existe un bajo nivel de comprensión lectora en el grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.
- H₆: No existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora en el grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.
- H₇: No existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo experimental y del grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.
- H₈: Existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo experimental y del grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.

V. Método

5.1 Tipo de Investigación

El tipo de investigación fue experimental, correspondió a una investigación cuantitativa porque fue secuencial y probatorio, cada etapa precedía a la siguiente, los planteamientos fueron específicos y delimitados desde el inicio, se fundamentó en la medición y el análisis de procedimientos estadísticos; la meta fue la construcción y demostración de teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Fue una investigación aplicada, ya que tenía por objetivo la generación del conocimiento con aplicación directa y a mediano plazo en la sociedad. Este tipo de estudio presenta un gran valor agregado por la utilización del conocimiento que proviene de la investigación básica (Lozada, 2014).

5.2 Diseño de la Investigación

El presente estudio correspondió a un cuasiexperimento, dado que no se ha utilizado asignación al azar ni al emparejamiento, por el contrario, se ha trabajado con grupos intactos (Hernández et al., 2014).

El diseño del presente estudio correspondió a un diseño con preprueba–posprueba y grupos intactos (uno de ellos de control). En donde se buscó determinar el impacto del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas sobre el nivel de comprensión lectora en estudiantes de una institución pública; el proceso consistió en que los participantes formaron parte de grupos intactos, uno experimental y otro control, a ambos grupos se les administró una preprueba, la cual sirvió para verificar la equivalencia inicial entre ellos (si son equiparables no debería haber diferencias

significativas entre las prepruebas de los grupos), después el grupo experimental recibió el tratamiento experimental y el grupo de control no recibió ningún tratamiento, finalizó el tratamiento experimental, se les administró la posprueba a ambos grupos. Su paradigma fue:

<i>G1</i>	O1	<i>X</i>	O2
<i>G2</i>	O3	—	O4

Dónde:

G1: Grupo experimental conformado por estudiantes

O1: Aplicación de preprueba al grupo experimental sobre comprensión lectora
ECLE-2

X: Aplicación del tratamiento experimental, es decir, el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas

O2: Aplicación de la posprueba al grupo experimental sobre comprensión lectora
ECLE-2

G2: Grupo de control conformado por estudiantes

O3: Aplicación de la preprueba al grupo control sobre comprensión lectora ECLE-2

—: No recibe ningún tratamiento experimental

O4: Aplicación de la posprueba al grupo control sobre comprensión lectora ECLE-2

5.3 Variables

Variable independiente

Programa de estrategias cognitivas y metacognitivas

El programa de intervención estuvo dirigido a incrementar de forma significativa la comprensión lectora en estudiantes de primaria; se estructuró en 18 sesiones de

aprendizaje, donde se abordaron estrategias cognitivas y metacognitivas, cada sesión correspondió a 3 horas pedagógicas, un promedio de 54 horas. La aplicación de los textos de lectura fueron guiados a través del desarrollo de habilidades de planificación (planificar tareas), supervisión (controlar y formular preguntas) y evaluación (verificar el proceso).

Variable dependiente

Comprensión lectora

Definida por los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación de comprensión lectora ECLE-2, cuyas subpruebas son: texto narrativo, texto expositivo y vocabulario.

Variables intervinientes

- Clima escolar en el aula, porque influyó en las interacciones y emociones de las estudiantes, lo cual se asoció a la disposición frente al aprendizaje.
- Metodología de la docente que dictaba el área de comunicación.

Variables de control

- Sexo: fueron estudiantes de sexo femenino.
- Edad: las estudiantes tienen entre 10 y 11 años.
- Grado de instrucción de las estudiantes: se encontraban cursando el quinto grado de educación primaria de menores.
- Tipo de institución educativa: pública.

Variables controladas

- Historia: se pudo verificar que se respetaron los horarios establecidos y cada grupo estuvo ubicado en el aula correspondiente; respecto al trato fue cordial y respetuoso.
- Maduración: se tuvo en cuenta el tiempo exacto respecto a sus horarios de descanso y refrigerio.

5.4 Población y muestra

5.4.1 Población

La población objeto de investigación estuvo conformada por 425 estudiantes (femenino) que estudiaban en el nivel primaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lima.

En la tabla 3 se presenta la distribución poblacional según el nivel y grados de estudio.

Tabla 3

Distribución poblacional y grados de estudio

Grados de estudio	Estudiantes	
	<i>f</i>	%
Primer grado A-B	70	16,5
Segundo grado A-B	69	16,2
Tercer grado A-B	68	16,0
Cuarto grado A-B	71	16,7
Quinto grado A-B	72	17,0
Sexto grado A-B	75	17,6
Total	425	100,0

Fuente: Nómina de matrícula

5.4.2 Muestra

El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, porque la muestra estuvo conformada por los casos disponibles a los cuales se tuvo acceso (Battaglia, como se citó en Hernández et al., 2014).

El tamaño de la muestra fue estimado a partir de los criterios de inclusión y de exclusión. Estuvo conformada por 72 estudiantes de sexo femenino, entre 10 y 11 años,

que cursaban el quinto grado A (36) y quinto grado B (36) de educación primaria de una institución educativa pública del distrito de Chorrillos. El quinto grado A fue el grupo experimental y el quinto grado B fue el grupo de control.

En la tabla 4 se muestra la distribución muestral según grado/sección y condiciones experimentales.

Tabla 4
Distribución muestral según grado/sección y condiciones experimentales

Grados	Condiciones experimentales	<i>f</i>	%
Quinto A	Grupo experimental	36	50,0
Quinto B	Grupo de control	36	50,0
Total		72	100,0

Fuente: Nómina de matrícula

En la tabla 5 se muestra la distribución de las estudiantes del quinto grado del nivel primaria según su edad, se encontró que el 77.8% tenían 10 años y el 22.2% tenían 11 años.

Tabla 5
Distribución de las estudiantes según edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
10 años	56	77.8
11 años	16	22.2
Total	72	100.0

Fuente: Elaboración propia

Criterios de Inclusión:

- Edad entre 10 y 11 años
- Cursaban el quinto grado de primaria (matriculadas)
- Asistieron al colegio seleccionado
- Condición académica regular
- Los padres de familia firmaron el consentimiento informado
- Dieron su asentimiento informado

Criterios de exclusión:

- Estudiantes repitentes
- Que hayan respondido con errores los instrumentos (doble marca o ítems en blanco)

5.5 Instrumento

En el presente estudio se aplicó la prueba ECLE-2 (Evaluación de la comprensión lectora en la versión 2). La prueba fue construida por José Galve, José Ramos, Alejandro Dioses, Luis Abregú y Mónica Alcántara (2010), una prueba única, pero con baremos diferenciados para estudiantes españoles y peruanos; con el objetivo de evaluar el rendimiento lector en general y la realización a través de la valoración de

los procesos léxico y sintáctico-semánticos mediante pruebas específicas para la evaluación del dominio de las diferentes estrategias. Asimismo, comprobar el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes y proporcionar información suficiente que determinen las causas de la dificultad en la comprensión lectora.

Galve, Ramos, Dioses, Abregú y Alcántara (como se citó en el Consejo General de la Psicología en España, 2014) son los autores de la construcción de las pruebas ECLE-1-2-3, evaluaciones que tratan sobre la comprensión lectora de textos. Asimismo, los organismos internacionales como la OCDE toman en cuenta la prueba como un referente, porque permite contrastar el nivel de los sistemas educativos en distintos países. Además, su aplicación es valiosa porque abarca estudiantes desde 2° de primaria hasta 3° de secundaria.

La prueba ECLE-2 fue construida con el propósito de ser aplicada de forma individual o colectiva. Su tiempo de aplicación es una sesión de 50 minutos aproximadamente. La asignación de las sesiones de evaluación propone primero aplicar las pruebas de comprensión lectora (CL I y II) y en la siguiente sesión las pruebas complementarias (vocabulario, exactitud lectora, lectura de palabras y pseudopalabras). Entre cada sesión de evaluación debe consignarse media hora de descanso, esto favorece que los estudiantes obtengan una buena atención y capacidad para la siguiente evaluación.

Respecto al ámbito de aplicación puede darse durante todo el año académico. Los materiales que se necesitan son: el manual, el cuaderno de elementos del estudiante y la hoja de respuestas.

A razón de los baremos se utilizaron puntuaciones centiles, puntuaciones T y decatipos.

Las pruebas ECLE-1-2-3 presentan baremos muy significativos. Esto es debido a que se exponen baremos específicos y diferenciados para cada población en España y Perú. A partir de las muestras circunstanciales pero muy amplias y variadas, incluyen el nivel escolar (grado) brindando percentiles, puntuaciones T y decatipos relevantes (Consejo General de la Psicología en España, 2014).

Las instrucciones generales de aplicación de las pruebas ECLE-2 corresponden a la aplicación experimental de forma colectiva y dirigida al grupo clase, para lo cual se utilizó el cuaderno de elementos según el nivel y la hoja de respuestas correspondientes.

Las pruebas de la batería e instrucciones para la aplicación ECLE-2 comprenden:

- Texto I. Prueba de comprensión lectora y de vocabulario (CLI), el objetivo es evaluar los niveles de comprensión lectora de textos narrativos a través del manejo de las diferentes estructuras semánticas implícitas (finalidad, semejanza, atribución, causalidad, partonómicas, gradación, oposición, entre otros), además, el desarrollo de las inferencias y la elaboración de títulos a los textos y párrafos leídos. Asimismo, se puede observar el nivel de construcción y comunicación del conocimiento a través de la comprensión de textos narrativos, tratando de lograr la coherencia y cohesión en sus discursos, la realización de tareas y estructurando el conocimiento. La lectura es: Una isla especial. Los criterios de corrección corresponden a 25 ítems. Se da un punto por cada pregunta correcta-señalada, siendo 25 puntos la puntuación máxima.

- Prueba de vocabulario (VOC), el objetivo es valorar el dominio del vocabulario relacionado con el texto, así como el posible nivel de conocimientos previos que pueden posibilitar la comprensión lectora de textos. La prueba consta de 24 ítems, con tres opciones de respuesta. La prueba presenta dos partes: Parte I. Consta de 12 ítems en los que tiene que identificar la respuesta que corresponde a la definición de la palabra dada. Parte II. Consta de 12 ítems en los que tiene que identificar la respuesta que no corresponde a la definición de la palabra presentada. Los criterios de corrección corresponden a un punto por cada ítem correcto. La puntuación es de 24 puntos (Parte I: 12 puntos. Parte II: 12 puntos).
- Texto II. Prueba de comprensión lectora (CLII), el propósito es evaluar los niveles de comprensión lectora de textos expositivos a través del manejo de las diferentes estrategias de comprensión lectora (descripción, comparación, secuenciación, causalidad, problema/solución), junto al desarrollo de inferencias y la elaboración de títulos a los textos y párrafos leídos. Asimismo, se puede observar el nivel de construcción y comunicación del conocimiento a través de la comprensión de textos expositivos, tratando de lograr la coherencia y cohesión en sus discursos, en la realización de tareas y estructurando el conocimiento. La lectura es: Las morsas del Antártico. Los criterios de corrección de la prueba constan de 24 ítems. Se dará un punto por cada ítem correcto. La puntuación máxima es 24 puntos.

En conclusión, la elaboración de puntuaciones globales y el análisis de componentes principales para cada conjunto de pruebas revelan una estructura unidimensional en las que integran las pruebas de comprensión lectora del texto narrativo (CLI) y del

texto expositivo (CLII) en ECLE-2. El resto de las pruebas (vocabulario, velocidad lectora, exactitud lectora de palabras, pseudopalabras y velocidad de procesamiento) son pruebas que complementan el éxito o la dificultad de los estudiantes cuando se enfrentan a tareas relacionadas con las competencias de comprensión lectora (Galve et al., 2010).

Además, para Hernández, Tomás, Ferreres y Lloret (como se citó en el Colegio Oficial de Psicólogos, 2015) respecto a los resultados de la tercera evaluación de test editados en España estiman que las pruebas ECLE son efectivas, por su valoración asignada a las características generales como la calidad de los materiales, documentación, fundamentación teórica, análisis de ítems, las evidencias de validez, la fiabilidad de sus puntuaciones y la calidad de los baremos, alcanzando niveles altos, con puntajes de 3,5 (buenos) y 4,5 (excelentes), entonces se concluyó que las pruebas ECLE en su conjunto tienen una alta calidad llegando a ser muy efectivas y confiables.

- Validez y confiabilidad de la versión original

Para la validación de la prueba ECLE-1-2, las correlaciones con criterios externos corresponden al rendimiento valorado por dos profesores (profesor que les impartía lenguaje y profesor que les impartía otra área curricular diferente) y con pruebas de aptitudes intelectuales (Batería Badyg-r-E2 y E3 de Yuste, Martínez y Galve), también se utilizó la Batería INVE-E2 y E3 de evaluación de la Inteligencia Verbal de Yuste, Martínez y Galve (Galve et al., 2010).

La validez referida al criterio hallado fue a partir de la correlación de puntuaciones de cada prueba y subprueba con un criterio externo relacionado con la variable que evalúa cada prueba.

Las evidencias de validez relativas a criterios externos se han realizado con las valoraciones de sus profesores para la totalidad de la muestra de N=2244 en España y N=809 en Perú para ECLE-1 y de N=1848 en España y N=550 en Perú para ECLE-2 siendo valorados por al menos un profesor de lenguaje y otro de otra materia curricular.

La muestra por niveles ECLE-1 fue de N=1234 en 2° nivel de educación primaria en España y N=443 en Perú; N=802 en 3° nivel de educación primaria en España y N=308 en Perú; N=208 en 4° nivel en España y N=58 en Perú.

La muestra por niveles para ECLE-2 fue de N=685 en 4° nivel de educación primaria en España y N=156 en Perú; N= 832 en 5° nivel de educación primaria en España y N=208 en Perú; N=331 en 6° nivel de educación primaria en España y N=186 en Perú.

Respecto a la validez externa empírica se ha realizado mediante la comparación del rendimiento en las pruebas de ECLE 1-2 en cada una de las pruebas aplicadas evaluadas a través de la valoración de sus profesores. Este fue el criterio preferente para realizar correlaciones con criterio externo. Se utilizó el criterio de los profesores, referido a los siguientes indicadores:

- Nivel de aprendizaje en el área de lenguaje, entendido como el nivel de rendimiento general en lengua que tiene el estudiante según el criterio del profesor/a.
- Nivel en otra área curricular.

El criterio de calificación fue una escala de cuatro grados a nivel de cada una de las variables. Su valoración fue la siguiente: 1= No supera los objetivos previstos; 2= Supera los objetivos con algunas dificultades y/o ayuda; 3= Supera los objetivos según lo previsto y 4= Sobrepasa los objetivos previstos. Estos criterios fueron válidos para las muestras españolas y peruanas (Galve et al., 2010).

A continuación, en la tabla 6 para el ECLE-2 se pueden apreciar las correlaciones con criterio externo respecto al criterio de los profesores a nivel global en España.

Tabla 6
Correlaciones con criterio externo: criterio de los profesores en España

	Comprensión Lectora Total	Comprensión Lectora I	Comprensión Lectora II	Vocabulario	Lectura de palabras	Fluidez Lectora (Media)	Velocidad procesamiento palabras (tiempo)
Valoración profesor Lenguaje	,391 (**)	,367 (**)	,339 (**)	,344	,430 (*)	,310	,289
Valoración otros profesores	,409 (**)	,375 (**)	,361 (**)	,364 (**)	,374 (*)	,298 (**)	,242 (**)

(**) $p < ,01$ (*) $p < ,05$ N= 550

Nota: De “ECLE - 1 y 2 pruebas de evaluación de las competencias de comprensión lectora”, por J. Galve, J. Ramos, A. Dioses, L. Abregú y M. Alcántara, 2010, p.66.

A continuación, en la tabla 7 para el ECLE-2 se pueden apreciar las correlaciones con criterio externo respecto al criterio de los profesores a nivel global en Perú.

Tabla 7

Correlaciones con criterio externo: criterio de los profesores en Perú

	Comprensión Lectora Total	Comprensión Lectora I	Comprensión Lectora II	Vocabulario	Lectura de palabras	Fluidez Lectora (Media)	Velocidad procesamiento palabras (tiempo)
Valoración profesor Lenguaje	,484 (**)	,423 (**)	,409 (**)	,475	,361 (**)	,310	,289
Valoración otros profesores	,381 (**)	,358 (**)	,304 (**)	,477 (**)	,345 (**)	,298 (**)	,242 (**)

(**) $p < ,01$ (*) $p < ,05$ N= 550

Nota: De “ECLE - 1 y 2 pruebas de evaluación de las competencias de comprensión lectora”, por J. Galve, J. Ramos, A. Dioses, L. Abregú y M. Alcántara, 2010, p.67.

Entonces, en ambos países la mayoría de los índices tienen valores superiores a 0,40, existiendo algunas veces mayores valores en población española que peruana, sobre todo en las valoraciones de las pruebas globales, estando tanto la valoración del profesor de lenguaje y de otras materias por encima de 0,30 y 0,40. Se comprobó que todos los coeficientes de correlación entre las pruebas y el criterio externo (valoración del profesor de lengua y de otras materias curriculares) son muy significativas, con un nivel de confianza superior al 99%. Por lo tanto, se confirma que las distintas pruebas y la batería en su conjunto son válidas (Galve et al., 2010).

En conclusión, se observa mayor correlación con el criterio del profesorado que imparte lenguaje, apreciándose correlaciones más altas con las pruebas específicas de comprensión lectora (global, comprensión lectora I y II), incluso con la prueba de vocabulario, siendo más bajas las correlaciones con las pruebas que evalúan la exactitud lectora, así como con la prueba de fluidez lectora de textos. Entonces, los

datos son similares para la población española y peruana. Por lo tanto, las pruebas ECLE-2 son muy válidas.

El Consejo General de la Psicología en España (2014) estimó que las pruebas ECLE-1-2-3 presentan diferentes evidencias de validez, de acuerdo a los estándares de la APA y AERA, permitiendo realizar inferencias y tomando ciertas decisiones fundamentales en base a los resultados encontrados, por lo tanto son pruebas auténticas, vigentes y seguras.

Para el nivel de confiabilidad se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach, que indica el grado que corresponden los ítems de cada prueba en su consistencia interna. La fiabilidad total de las pruebas que integran la comprensión lectora (comprensión lectora de frases I y comprensión lectora de textos II) es de 0,856; la fiabilidad total del nivel de segundo es de 0,876, la del nivel de tercero es de 0,866 y la de nivel de cuarto es de 0,795.

Asimismo, en las siguientes tablas se pueden apreciar los datos de fiabilidad correspondientes a las pruebas ECLE-2 (subpruebas), representados en los datos estadísticos para las muestras españolas y peruanas.

A continuación, en la tabla 8 se presentan los datos estadísticos integrados en comprensión lectora total y comprensión lectora de textos I en España y Perú.

Tabla 8
Estadísticos integrados en comprensión lectora total y comprensión lectora I en España y Perú

Prueba	COMPRESIÓN LECTORA (COMPRESIÓN LECTORA TOTAL): (42)	COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS (COMPRESIÓN LECTORA I): (25)
--------	--	--

ECLE-2	Fiabilidad	Media	Varianza	D. Típica	Fiabilidad	Media	Varianza	D. Típica
GLOBAL	,901	37,45	71,981	8,484	,838	19,36	21,009	4,584
TOTAL ESPAÑA	,890	38,75	60,511	7,779	,827	19,91	18,450	4,295
TOTAL PERÚ	,872	30,27	74,537	8,633	,818	16,26	24,109	4,910

Nota: De “ECLE-1y 2 pruebas de evaluación de las competencias de comprensión lectora”, por J. Galve, J. Ramos, A. Dioses, L. Abregú y M. Alcántara 2010, p.59.

A continuación, en la tabla 9 se presentan los datos estadísticos integrados en comprensión lectora de textos II y vocabulario en España y Perú.

Tabla 9

Estadísticos integrados en comprensión lectora II y vocabulario en España y Perú

Prueba	COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS (COMPRESIÓN LECTORA II): (24)				VOCABULARIO VOC (15)			
ECLE-2	Fiabilidad	Media	Varianza	D. Típica	Fiabilidad	Media	Varianza	D. Típica
GLOBAL	,851	18,10	23,442	4,842	,860	17,19	24,938	4,994
TOTAL ESPAÑA	,826	18,85	18,761	4,331	,844	18,15	20,410	4,518
TOTAL PERÚ	,840	13,98	29,094	5,394	,713	11,97	17,539	4,188

Nota: De “ECLE-1y 2 pruebas de evaluación de las competencias de comprensión lectora”, por J. Galve, J. Ramos, A. Dioses, L. Abregú y M. Alcántara 2010, p.59-60.

En conclusión, los coeficientes globales de cada una de las subpruebas del ECLE-2 están por encima de 0,80, con un error típico de medida de 0,101. Entonces, se contribuye a obtener coeficientes alfa óptimos, lo cual justifica el uso de la puntuación total. En este sentido, el instrumento es confiable para aplicarlo en estudiantes de ambas naciones (Galve et al., 2010).

El Consejo General de la Psicología en España (2014) consideró que la fiabilidad de las puntuaciones estimadas mediante el coeficiente alfa de Cronbach para las pruebas ECLE-1-2-3 es efectiva, así como los distintos grupos de edad, sexo o nacionalidad son adecuados y aptos en su conjunto.

Finalmente, el instrumento ECLE-2 es un material particular y valioso porque permite evidenciar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, para darle un tratamiento adecuado con los resultados obtenidos. Asimismo, cumple con todas las características generales mencionadas y fundamentadas, además de haber sido evaluados por los organismos oficiales como es el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Entonces, su aplicación concede resultados pertinentes, confiables y beneficiosos.

5.6 Manipulación experimental

5.6.1 Datos principales del programa

El presente estudio de investigación sostuvo como punto de partida la aplicación de la preprueba. Luego, se aplicó el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender la lectura (Comprensión Lectora-2), cuyos autores son Antonio Vallés y Consol Vallés, elaborado en el año 2010.

El programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora fue dirigido a estudiantes de quinto grado de educación primaria. Estuvo configurado por 4 módulos, registrando un total de 18 sesiones de aprendizaje desde un enfoque cognitivo y metacognitivo. Cada sesión correspondió a tres horas pedagógicas de 45 minutos cada una, llevándose a cabo su aplicación en un periodo de tres meses y medio. Además, el programa presentado también incorporó prácticas motivacionales, como el establecimiento de metas, la posibilidad de elegir diferentes rutas durante la tarea lectora y culminó con una evaluación final propia del programa.

El objetivo general del programa fue desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas a través de la planificación, supervisión y evaluación para incrementar el nivel de comprensión lectora en estudiantes.

Cabe señalar, que el presente programa maneja las habilidades cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. Si bien es cierto corresponde a una realidad española, la teoría en la que se basa hace posible que pueda aplicarse en otras realidades y contextos, por lo tanto, su aplicación resulta necesaria y pertinente a fin de incentivar el desarrollo de la comprensión lectora.

5.6.2 Introducción

El desempeño docente es el eje principal de todo proceso en formación dentro del ámbito educativo, lograr que los estudiantes manejen estrategias cognitivas y metacognitivas para realizar la comprensión lectora es un reto que se desarrolla a largo plazo.

En el presente estudio de investigación, el programa estuvo diseñado a aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas. Cognitivas, porque ofrece un conjunto de

herramientas de esta naturaleza, induciendo al estudiante a detener la lectura para reflexionar, pensar, formular preguntas, predicciones, hipótesis, entre otros, acerca de lo que va leyendo. Metacognitivas, porque aborda el modelo de la metacompreensión lectora a través de las siguientes fases: habilidades de planificación, considera las ideas previas sobre el texto que se va a leer, los propósitos u objetivos, eligiendo las técnicas de comprensión que sean las más pertinentes según los propósitos de lectura (buscar datos, recordar, leer para aprender, entre otros); luego, habilidades de supervisión, que significa ir verificando cómo es que se va comprendiendo, determinando dónde se encuentran las dificultades de comprensión (palabras, expresiones, párrafos, entre otros); y finalmente, las habilidades de evaluación, que implica valorar el texto, si se está comprendiendo con claridad, reflexionando sobre las técnicas cognitivas empleadas para comprender y formular preguntas de auto comprobación para saber si se ha comprendido la lectura.

Es así, que el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas fue aplicado con el fin de incrementar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de educación primaria de una institución educativa pública.

Entonces, en correspondencia al programa sobre estrategias cognitivas y metacognitivas, cabe resaltar que las fases consignadas preparan al lector para programar, supervisar y controlar la lectura, tal como lo manifiestan los autores, realizando actividades de autopreguntas, predicciones, hipótesis, creando, contrastando, opinando hasta llegar a una comprensión profunda del texto. Asimismo, cabe mencionar que este ejercicio de autorregulación y reconocimiento de las experiencias significativas se construyen en función al tiempo, a procesos largos y significativos.

Además, se pretendió favorecer el desempeño docente con la idea de que se puedan aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas con los estudiantes, logrando con ello un trabajo más didáctico, autorregulado y efectivo. Asimismo, sirve como precedente para revertir los desalentadores resultados que tiene el Perú a nivel nacional e internacional.

El presente programa consta de 4 módulos que incluye 18 sesiones:

- El primer módulo denominado **Presentación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas**, busca conocer en qué consiste el programa dirigido a mejorar la comprensión lectora, cuál es el objetivo, presentación y temporalización.
- El segundo módulo denominado **Estas son las herramientas para comprender**, da a conocer un conjunto de “herramientas” y “anagramas” correspondientes para cada lectura, que son aplicados durante la comprensión de textos.
- El tercer módulo denominado **Leo textos y aplico las herramientas para comprender**, busca aplicar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una colección de lecturas, a través de las fases de planificación, supervisión y evaluación.
- El cuarto módulo denominado **Evaluación de lo aprendido**, busca verificar respondiendo a un cuestionario que ayude a comprobar el grado de adquisición que tiene frente al modelo cognitivo y metacognitivo.

Con respecto a los módulos, cabe indicar que siendo parte del desarrollo del programa, integra un conjunto de actividades diseñadas para abordar las estrategias

cognitivas y metacognitivas, su aplicación considera los momentos claves durante el proceso, desde el comienzo, con metas, objetivos, propuestas, estrategias, habilidades, técnicas, hasta cerrar con una evaluación de lo aprendido, con el propósito de lograr un mayor control de la comprensión lectora.

5.6.3 Fundamentación teórica

A nivel de fundamentación teórica, el programa propuesto por Vallés y Vallés (2010) considera el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas cuando el estudiante se enfrenta a la comprensión lectora.

Es así que, para García (2015) las estrategias cognitivas están relacionadas con las habilidades básicas del pensamiento como la clasificación, comparación, análisis, síntesis, entre otras. Mientras que, las estrategias metacognitivas son aquellas capacidades superiores que permiten conocer el propio proceso del aprendizaje, estas habilidades auto reguladoras pueden agruparse en tres categorías: planificación, control y autoevaluación.

Entonces, para Vallés y Vallés (2010) las estrategias cognitivas de comprensión lectora tienen como objetivo lograr que los estudiantes tomen conciencia de que poseen ciertas habilidades para leer activamente, entonces, pueden utilizar las estrategias mentales permitiendo manipular el texto, luego extraer el significado de la información registrándola en la memoria, para acceder a ella con mayor viabilidad.

Las técnicas cognitivas de comprensión lectora pueden ser:

- Relectura, es releer todo el párrafo, texto o tramo lector en donde se haya producido un obstáculo de comprensión.
- Lectura recurrente, es una estrategia de organización del material de lectura, consiste en volver a leer una parte del texto para reforzar su almacenamiento en

la memoria. Puede realizarse todas las veces que sean necesarias para lograrlo.

La diferencia es que en este caso la meta es afianzar la comprensión.

- Lectura continuada, consiste en seguir leyendo el texto después de haber encontrado una dificultad hasta encontrar más información en las siguientes oraciones/párrafos, que puedan ayudar a alcanzar su comprensión.
- Lectura simultánea, supone un parafraseo de la parte del texto con dificultad en su comprensión, consiste en una interpretación paralela utilizando otras expresiones lingüísticas: oraciones, palabras nuevas, entre otros.
- Imaginar el contenido del texto, implica producir imágenes mentales sobre aquellas partes o elementos que integran el párrafo en donde se encuentra la dificultad.
- Formular hipótesis, consiste en predecir lo que no se comprende mientras se va leyendo, intentando contrastar las hipótesis en los párrafos siguientes al que contiene la dificultad.
- Aplazar la búsqueda, al encontrar una información que parece difícil en el texto puede utilizarse la estrategia de la relectura en el contexto, que consiste en comprender la información en el mismo párrafo del texto, de no ser así, se puede acudir al uso del diccionario u otros.

Con relación a las estrategias cognitivas de la comprensión lectora, cabe indicar, que en lo concreto estas técnicas se desarrollan en función a cómo el lector aprende y las pone en práctica durante el proceso lector, con la idea de que realice una construcción activa del significado del texto. Su aplicación dirigida permite observar si está comprendiendo activamente o requiere cambiar de dirección. Es por ello, que todo entrenamiento en estrategias cognitivas debe darse con mayor frecuencia, esta

exclusividad indica que es la óptima manera de obtener resultados favorables en la comprensión lectora.

Asimismo, para Vallés y Vallés (2010) respecto a la metacognición de la comprensión lectora o metacompreensión lectora, la define como el conocimiento que tiene el lector acerca de las propias estrategias que utiliza para comprender el texto escrito y el control que ejerce sobre ellas para que su comprensión lectora sea eficiente. Las estrategias metacognitivas presentan las siguientes fases:

- Habilidades de planificación

Son todas aquellas que se consideran previas al inicio formal del acto lector. Preparan al estudiante a afrontar la lectura con unas herramientas o técnicas facilitadoras.

- Ideas previas

Radica en relacionar la información nueva con los conocimientos previos que posee el lector acerca del texto que va a leer. Proporcionando información previa sobre el título, contenido, resumen, características generales, entre otros, propios de la lectura, de tal manera que las active y se enfrente a ellas con cierto marco o bagaje cultural, trayendo consigo sus experiencias lectoras anteriores.

- Objetivos de lectura

Antes de iniciar la lectura se pretende que el estudiante proyecte unos determinados objetivos; ¿Para qué voy a leer este texto? la respuesta a esta pregunta debe consignar los objetivos que puedan establecerse, dando múltiples respuestas y desde el punto de vista motivacional, crear una dirección lectora en el estudiante, se lee para algún fin determinado. Conocer este propósito constituye tomar conciencia del proceso lector.

- Planificar estrategias de comprensión

Previamente responde ¿Qué estrategias emplearé para comprender?, antes de comenzar formalmente la lectura debe plantearse qué estrategias cognitivas se aplicarán para asegurar que se comprenda bien lo que se va a leer, por ejemplo: al encontrar una palabra o frase que no se comprenda se leerá tres veces (relectura); en cada punto y aparte cerrarán los ojos para imaginar lo que se está leyendo, luego se sigue leyendo (imaginar el contenido del texto), entre otros; es decir, se trata de tomar conciencia y de verbalizar qué es lo que se planificará antes de realizar la lectura.

- Habilidades de supervisión

Propone controlar el proceso lector a través de las estrategias que previamente se establecieron en la fase anterior, entre ellas tenemos:

- Reflexionar sobre sus objetivos

Se puede realizar a través de la formulación de preguntas tales como: ¿estoy consiguiendo lo que quería antes de leer?, ¿cómo lo estoy logrando?, entre otros.

- Detectar aspectos importantes

Durante la lectura se pueden hacer detenciones breves para preguntarse si lo que se está leyendo es importante o no lo es, con la finalidad de realizar una lectura recurrente para consolidar la comprensión.

- Identificar las causas de la no comprensión

Se aconseja que el estudiante aprenda a formularse preguntas como: ¿por qué no comprendo esto?, ¿será porque leo muy rápido?, ¿por qué no estoy atento?, entre otras.

- Habilidades de evaluación

Se realiza al final de la lectura, se establecen preguntas autoevaluatoras del texto como: ¿qué es lo que he comprendido?, ¿dónde he tenido dificultades?, ¿me han servido las estrategias de comprensión que he empleado?, entre otras.

En conclusión, estas fases correspondieron a las habilidades cognitivas y metacognitivas que los estudiantes realizaron de manera consciente en cada una de las lecturas presentadas.

Cabe señalar, que el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas presenta un conjunto de técnicas y herramientas en su aplicación, a fin de lograr el control y autorregulación de la lectura. Asimismo, toma en cuenta los fines con los que el lector se enfrenta al texto, haciendo que la lectura sea precisa y profunda. Entonces, significa identificar qué objetivos son los que se persiguen antes de aplicar las estrategias que se proponen, con la idea de aplicarlos como un requisito básico del aprendizaje lector.

Además, cabe mencionar que el presente programa promueve actividades y estrategias significativas durante la lectura, si bien es cierto, por un lado, brinda sentido al trabajo lector que se realiza por lo objetivos que se trazan, por otro lado es un requisito necesario para que las habilidades de planificación, supervisión y evaluación se activen de manera efectiva.

Entonces, el desarrollo de estas fases propias del programa cognitivo y metacognitivo durante la intervención lectora constituyen la base para lograr las prácticas de lecturas cotidianas y significativas, aunque algunas veces al lector le resulta complejo modificar el camino para alcanzar los objetivos lectores, porque es un proceso lento y pausado, sin embargo, el entrenamiento que es un proceso activo

genera una necesidad de seguir leyendo con perseverancia, motivación intrínseca y gusto por la lectura.

Es decir, cuando se piensa en el caso de las estrategias cognitivas y metacognitivas para potenciar la lectura, parece claro que se requieren de varios procesos desarrollados anteriormente. Sin embargo, la mayor atención está en que cada lector debe aprender a autodirigir su propio proceso de lectura, utilizando las estrategias que les sea pertinentes y direccionando cada paso que dan de manera trascendente, con el objetivo de aplicar múltiples actividades que le ayuden a incrementar el aprendizaje lector.

Los materiales pertinentes a las sesiones del programa se pueden apreciar en el Apéndice B.

5.6.4 Estructura general de un programa de intervención

A continuación, se detalla en la tabla 10 la estructura general del programa de intervención de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora.

Tabla 10

Estructura general del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas

Objetivo general del programa: Desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas a través de la planificación, supervisión y evaluación para incrementar el nivel de comprensión lectora en estudiantes.

Módulos	Objetivos generales de los módulos	Números de sesiones	Número de horas
Módulo 1 “Presentación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas”	Conocer en qué consiste el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas dirigido a mejorar la comprensión lectora, cuál es el objetivo, presentación y	1	2 horas: 15’
Módulo 2 “Estas son las herramientas para comprender”	Identificar un conjunto de “herramientas” y “anagramas” correspondientes para cada lectura, que serán aplicados durante la comprensión de textos.	2	4 horas: 30’
Módulo 3 “Leo textos y aplico las herramientas para comprender”	Aplicar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una colección de lecturas, a través de las fases de planificación, supervisión y evaluación.	14	31 horas: 30’
Módulo 4 “Evaluación de lo aprendido”	Verificar respondiendo a un cuestionario que ayude a comprobar el grado de adquisición que tiene frente al modelo cognitivo y metacognitivo.	1	2 horas: 15’
Total		18	40 horas: 30’

Nota: De “Programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender la lectura” por Vallés y Vallés, 2010.

5.6.5 Estructura modular de un programa de intervención

A continuación, se detalla en la tabla 11 la estructura modular del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Tabla 11
Desarrollo de la estructura modular del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas

Módulos	Objetivos generales	Sesiones	Objetivos Específicos	Tiempo
Módulo 1 “Presentación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas”	Conocer en qué consiste el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas dirigido a mejorar la comprensión lectora, cuál es el objetivo, presentación y temporalización.	Sesión 1	Identificar y describir en qué consiste el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, cuál es el objetivo, presentación y temporalización.	2 horas: 15’
Módulo 2 “Estas son las herramientas para comprender”	Identificar un conjunto de “herramientas” y “anagramas” correspondientes para cada lectura, que serán aplicados durante la comprensión de textos.	Sesión 1	Describir un conjunto de “herramientas” correspondientes para cada lectura, que serán aplicados durante la comprensión de textos.	2 horas: 15’
		Sesión 2	Reconocer un conjunto de “anagramas” correspondientes para cada lectura, que serán aplicados durante la comprensión de textos.	2 horas: 15’
Módulo 3 “Leo textos y aplico las herramientas para comprender”		Sesión 1	Desarrollar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: El pastel de crema, a través de la planificación, supervisión	2 horas: 15’
		Sesión 2	Aplicar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: La granja del tío Sam, a través de la planificación, supervisión y	2 horas: 15’
		Sesión 3	Emplear las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: Noche de piratas, a través de la planificación, supervisión y evaluación.	2 horas: 15’
		Sesión 4	Utilizar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: El ratón y el león, a través de la planificación, supervisión y evaluación.	2 horas: 15’

Sesión 5	Desarrollar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: Ardillas y conejos, a través de la planificación, supervisión y evaluación.	2 horas: 15'
Sesión 6	Aplicar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: Las hormigas, a través de las fases de planificación, supervisión y evaluación.	2 horas: 15'
Sesión 7	Emplear las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: El anciano de la montaña, a través de la planificación, supervisión y evaluación.	2 horas: 15'
Sesión 8	Utilizar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: El circo de Lucía, a través de la planificación, supervisión y evaluación.	2 horas: 15'
Sesión 9	Desarrollar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: Santa Claus, a través de la planificación, supervisión y evaluación.	2 horas: 15'
Sesión 10	Aplicar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: Noche de brujas, a través de las fases de planificación, supervisión y evaluación.	2 horas: 15'
Sesión 11	Emplear las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: Wiland el orfebre, a través de la planificación, supervisión	2 horas: 15'

		Sesión 12	Utilizar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: La princesa Hilde, a través de la planificación, supervisión y evaluación.	2 horas: 15'
		Sesión 13	Desarrollar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: Pesadilla de peluche, a través de la planificación, supervisión y evaluación.	2 horas: 15'
		Sesión 14	Aplicar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: El ovni de Lugo, a través de la planificación, supervisión y evaluación.	2 horas: 15'
Módulo 4 "Evaluación de lo aprendido"	Verificar respondiendo a un cuestionario que ayude a comprobar el grado de adquisición que tiene frente al modelo cognitivo y metacognitivo.	Sesión 1	Comprobar respondiendo a un cuestionario sobre la adquisición que tiene frente al modelo cognitivo y metacognitivo.	2 horas: 15'
	Total	18 sesiones		40 horas 30'

Nota: De "Programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender la lectura" por Vallés y Vallés, 2010.

En conclusión, el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas no solo busca que el lector realice una comprensión lectora profunda, también se proyecta a que lea por placer, siendo un experto en este tema, que pueda engancharse y empoderarse de las estrategias de lectura eficazmente. Es por ello, que este aprendizaje requiere de una enseñanza que guíe y modele cómo usarlos con propiedad, con una estructura clara que propicie las buenas prácticas, siendo esta una propuesta crucial del presente programa.

A continuación, se detalla en la tabla 12 el contenido de la sesión 1 del módulo 1 sobre el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Tabla 12
Desarrollo del módulo 1-sesión 1

Módulo 1
“Presentación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas”

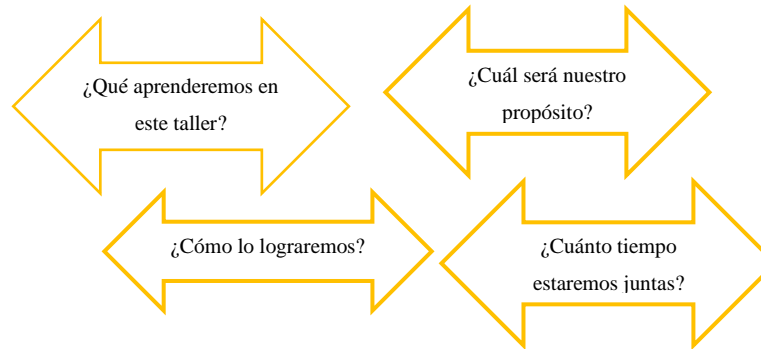
Objetivo general: Conocer en qué consiste el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas dirigido a mejorar la comprensión lectora, cuál es el objetivo, presentación y temporalización.

Sesión	Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
1	Identificar y describir en qué consiste el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, cuál es el objetivo, presentación y temporalización.	<ul style="list-style-type: none"> Realizan una dinámica de presentación: “La botella divertida”. Responden a preguntas de reflexión y se toman anotaciones. 	<p style="text-align: center;">INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> Reciben las estudiantes la bienvenida. Realizan una dinámica de presentación: “La botella divertida”, deben jalar una lana de color y al mismo tiempo presentarse diciendo su nombre y cuál es su obra favorita. Ejemplo: Yo..... (mi nombre) y mi obra favorita es..... Deben hablar hasta que se acabe la lana. Responden: ¿por qué es importante leer? ¿alguna vez has tenido dificultades cuando estabas leyendo? ¿por qué crees que sucede esto? Se anotan sus respuestas en la pizarra. <p style="text-align: center;">DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> Reciben la carátula del programa, leen el título presentado y predicen qué cosas buenas aprenderemos a través de él. Anotan en un papelote y sale una voluntaria del grupo a compartir. 	<ul style="list-style-type: none"> Botella de plástico con lanas de diferentes tamaños incrustadas. Libro favorito de cada estudiante. 	<p style="text-align: center;">45’</p> <p style="text-align: center;">1 hora</p>

- Observan los siguientes carteles, participan dando sus aportes, se anota debajo de cada uno.

- Carteles
- Plumones de pizarra
- Hojas

- Participan dando sus predicciones sobre el programa presentado.



- Contrastan y realizan conclusiones.
- Elaboran un planificador persona.

- Escuchan la explicación sobre en qué consiste el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, qué objetivos lograremos, cómo lo desarrollaremos y en qué horario será.
- Contrastan sus predicciones realizadas anteriormente y realizan las conclusiones.
- Elaboran un planificador con la información anterior y los materiales que necesitaremos para llevar a cabo el programa.

CIERRE

- Configuran su fólder del Programa.
- Responden a preguntas de metacognición.

- Reciben su fólder del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas. Completan sus datos personales en la carátula presentada y lo colocan en una mica dentro de su fólder.
- Responden oralmente a preguntas de metacognición:

- Fólder del programa 30'
- Carátula
- Mica

❖ ¿Consideras que ha sido importante identificar en qué consistirá el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas? ¿Por qué?

❖ ¿Para qué nos sirve lo aprendido hoy día?

A continuación, se detallará en la tabla 13 el contenido de la sesión 1 del módulo 2 sobre el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Tabla 13
Desarrollo del módulo 2-sesión 1

Módulo 2					
“Estas son las herramientas para comprender”					
Objetivo general: Identificar un conjunto de “herramientas” y “anagramas” correspondientes para cada lectura, que serán aplicados durante la comprensión de textos.					
Sesión	Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
1	Describir un conjunto de “herramientas” correspondientes para cada lectura, que serán aplicados durante la comprensión de textos.	<ul style="list-style-type: none"> Realizan una dinámica: “El teléfono malogrado” 	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> Reciben el saludo correspondiente. Repasan sobre las actividades desarrolladas en la sesión anterior, a través de una lluvia de ideas. Realizan la dinámica: “El teléfono malogrado”, para esto se les pide que salgan en orden del salón sin llevar nada, y en el patio forman un círculo grande. La estudiante designada recibe un mensaje en el oído, y ella tiene que pasar el mensaje a las demás compañeras, quienes están haciendo distintos ruidos con la pandereta y evitan que la información no llegue en su totalidad. Al terminar, pasan al salón y brindan sus impresiones frente a lo realizado. Responden a las preguntas: ¿cuál fue el mensaje inicial?, ¿por qué no llegó en su totalidad? Si lo llevamos al tema de la lectura, ¿qué barreras existen que no podamos comprender bien lo que leemos? ¿y qué pasa si lo que estamos leyendo se nos hace confuso?, ¿sucederá lo mismo? se registran las respuestas en la pizarra. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> Escuchan que para poder comprender bien lo que leemos vamos a utilizar unas “herramientas” que las aplicaremos en las lecturas que desarrollaremos más adelante. 	<ul style="list-style-type: none"> Pandereta 	25’

- Relacionan y describen un conjunto de “herramientas” cognitivas y metacognitivas con sus respectivos enunciados.

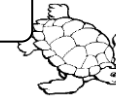
- Reciben un sobre con las “herramientas” en forma de logo o imagen y sus enunciados respectivos (están en desorden), deben contrastarlas con sus propios enunciados en un papelote.
- Eligen a una representante del grupo para que ponga en común y describa lo elaborado.

- Sobres con “herramientas” y enunciados.
- Papelotes
- Goma



Leer más despacio

Leer con rapidez



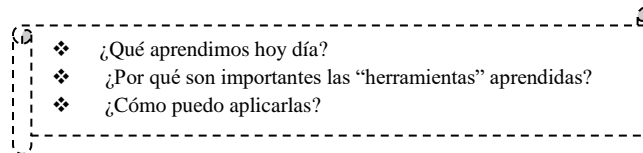
- Aplican las “herramientas” cognitivas y metacognitivas en las fichas presentadas.

- Verifican que hayan relacionado correctamente cada una de las “herramientas” con su enunciado.
- Escuchan la explicación respondiendo a preguntas de interpretación respecto a cada una de las “herramientas”.
- Reciben la ficha sobre las “herramientas”.
- Describen identificándolas cada una de ellas de forma voluntaria.
- Aplican las “herramientas aprendidas” en algunos ejemplos a través de un conjunto de fichas presentadas.

- Fichas
- Fólder

CIERRE


- Realizan algunas conclusiones finales.



20'

A continuación, se detallará en la tabla 14 el contenido de la sesión 2 del módulo 2 sobre el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Tabla 14
Desarrollo del módulo 2-sesión 2

Módulo 2 “Estas son las herramientas para comprender”					
Objetivo general: Identificar un conjunto de “herramientas” y “anagramas” correspondientes para cada lectura, que serán aplicados durante la comprensión de textos.					
Sesión	Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
INICIO					
2	Reconocer un conjunto de “anagramas” correspondientes para cada lectura, que serán aplicados durante la comprensión de textos.	<ul style="list-style-type: none"> Reconocen y analizan algunos “anagramas”. 	<ul style="list-style-type: none"> Reciben el saludo correspondiente. Repasan sobre las actividades desarrolladas en la sesión anterior, a través de una lluvia de ideas. Observan la imagen y una pregunta escrita en la pizarra: ¿qué situación se observa? <div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> Responden: ¿qué está haciendo la niña?, ¿cómo está vestida?, ¿qué lleva consigo? Continúan con la lluvia de ideas, a fin de hacer uso de sus conocimientos previos: ¿por qué una imagen puede dar tanta información?, ¿qué entienden por el mensaje?, ¿esta será una imagen significativa? ¿a qué se debe? 	<ul style="list-style-type: none"> Imagen Cartilla 	25'

DESARROLLO

- Reconocen y ordenan los “anagramas” presentes en el programa de cognición y metacognición.

- Escuchan que en el presente Programa reconocerán algunos “anagramas” que aparecerán de forma uniforme en cada una de las lecturas que comprenderán más adelante.
Ejemplo:

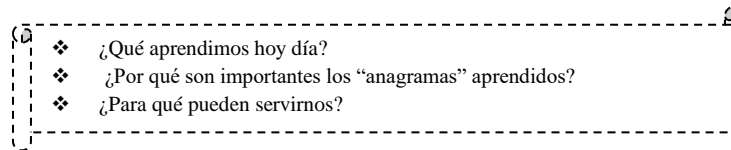


- Aplican algunos “anagramas” en fichas presentadas.

- Responden: ¿Por qué crees que son tan importantes los “anagramas”?
- Se anotan sus respuestas en la pizarra.
- Ordenan los “anagramas” presentados en la pizarra. (voluntarias)
- Escuchan: Algunas lecturas suelen ir acompañadas de imágenes o “anagramas” que representan acciones a seguir, que orientan nuestra forma de comprender los textos y suelen ser más recordadas debido a su significatividad. Ayudan a obtener una mejor comprensión.
- Reciben la ficha sobre los “anagramas” y la interiorizan para recordar cómo se irán aplicando en las lecturas.
- Participan voluntarias explicando en qué consiste cada “anagrama” presentado.
- Aplican los “anagramas” en un conjunto de fichas presentadas.

CIERRE

- Realizan algunas conclusiones finales.



- “Anagramas en cartillas” 1 hora: 30’
- Limpiatipo

- Fichas de los “anagramas”

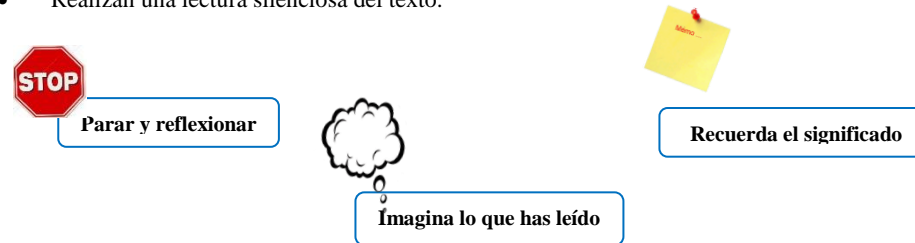
- Fichas de aplicación.

Supervisan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las herramientas y anagramas presentados durante la comprensión de lectura.

Evalúan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las fichas presentadas después de la comprensión de lectura.

DURANTE LA LECTURA-SUPERVISIÓN

- Leen la lectura en cadena, escuchan que deben leer con entonación y tono adecuado.
- Detienen la lectura en algunos momentos para realizar las estrategias cognitivas y metacognitivas que solicita la ficha a través de las herramientas y anagramas presentados para una mejor comprensión de lectura.
- Realizan una lectura silenciosa del texto.



Fichas de la lectura Nro. 1
Cartilla
Limpiatipo
Lapiceros y colores

DESPUÉS DE LA LECTURA-EVALUACIÓN

- Dialogan y reflexionan dando una mirada hacia sus primeras hipótesis, contrastan en función a lo que han leído y responden: ¿qué pueden decir después que han leído el texto?, ¿de qué trató el texto?, ¿fue lo que imaginaron? ¿por qué?, ¿nos acercamos al contenido del texto cuando elaboramos nuestras hipótesis o estuvimos lejos de ellos?, ¿qué mensaje nos llevamos?
- Reciben y resuelven las fichas sobre: *¿Lo comprendes? (lectura incompleta); Memoria comprensiva (resumen), Eligen algunas preguntas (contestan) y juegos lectores (promueven la atención).*

Fichas de aplicación.
Lapiceros y colores

CIERRE

- Realizan algunas conclusiones finales.
- Responden a preguntas de metacognición:

- ❖ ¿Qué aprendimos hoy día?
- ❖ ¿Por qué es importante cumplir con nuestras promesas?
- ❖ ¿Para qué puede servirnos lo aprendido hoy día?

A continuación, se detallará en la tabla 16 el contenido de la sesión 2 del módulo 3 sobre el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Tabla 16
Desarrollo del módulo 3-sesión 2

Módulo 3 “Leo lecturas y aplico las herramientas para comprender”					
Objetivo general: Aplicar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una colección de lecturas, a través de las fases de planificación, supervisión y evaluación.					
Sesión	Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
2	Aplicar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: La granja del tío Sam, a través de la planificación, supervisión y evaluación.	<p>Corresponden algunas herramientas cognitivas y metacognitivas con su significado.</p> <p>Responden a preguntas sobre la imagen presentada.</p> <p>Planifican las actividades previas y propósitos de lectura antes de la comprensión de lectura.</p>	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reciben el saludo correspondiente. • Recuerdan las actividades desarrolladas en la sesión anterior. • Relacionan algunas imágenes de las herramientas y anagramas aprendidos a través de la observación. • Observan la siguiente imagen presentada y responden a preguntas: ¿qué observamos en la imagen? ¿cómo es una granja? <p>DESARROLLO</p> <p><i>ANTES DE LA LECTURA-PLANIFICACIÓN</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observan el título escrito en la pizarra: “La granja del tío Sam” y reciben el texto. • Leen solo el título y los demás indicios del texto con la finalidad de que elaboren sus hipótesis respondiendo: ¿qué tipo de texto es?, ¿quién será el personaje?, ¿de qué creen que va a tratar el texto?, ¿dónde creen que ocurrirá la historia?, ¿con qué propósito leeremos?, ¿cómo leeremos? (se anotan sus respuestas en la pizarra) • Leen la ficha <i>Resumen</i> y responden a las interrogantes con la finalidad de ir descubriendo qué es lo que leeremos y para qué lo leeremos, valoran su utilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes • Fichas • Fólder <ul style="list-style-type: none"> • Fichas • Fólder • Lapiceros y colores. 	<p>25’</p> <p>1 hora: 30’</p>



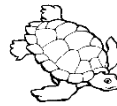
Resumen

Supervisan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las herramientas y anagramas presentados durante la comprensión de lectura.

DURANTE LA LECTURA-SUPERVISIÓN

- Leen la lectura por sorteo, escuchan que deben leer con entonación y tono adecuado.
- Detienen la lectura en algunos momentos para realizar las estrategias cognitivas y metacognitivas que solicita la ficha a través de las herramientas y anagramas presentados para una mejor comprensión de lectura.
- Realizan una lectura silenciosa del texto.

Fichas de la lectura Nro. 2
Cartillas
Limpiatipo
Lapiceros y colores



Leer más despacio



Detente y hazte preguntas



Evalúan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las fichas presentadas después de la comprensión de lectura.

DESPUÉS DE LA LECTURA-EVALUACIÓN

- Dialogan y reflexionan dando una mirada hacia sus primeras hipótesis, contrastan en función a lo que han leído y responden: ¿qué pueden decir después que han leído el texto?, ¿de qué trató el texto?, ¿fue lo que imaginaron? ¿por qué?, ¿nos acercamos al contenido del texto cuando elaboramos nuestras hipótesis o estuvimos alejados de ellos?, ¿qué mensaje nos deja?
- Reciben y resuelven las fichas sobre: *¿Lo comprendes? (responden a preguntas); Lectura incompleta (completan), Memoria comprensiva (contestan) y juegos lectores (promueven la atención).*

Fichas de aplicación.
Lapiceros y colores

20'

CIERRE

- Realizan algunas conclusiones finales.
- Responden a preguntas de metacognición:

- ❖ ¿Qué aprendimos hoy día?
- ❖ ¿Para qué puede servirnos lo aprendido hoy día?
- ❖ ¿Cómo podríamos contribuir con lo aprendido en nuestra ciudad?

A continuación, se detallará en la tabla 17 el contenido de la sesión 3 del módulo 3 sobre el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Tabla 17

Desarrollo del módulo 3-sesión 3

Módulo 3 “Leo lecturas y aplico las herramientas para comprender”					
Objetivo general: Aplicar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una colección de lecturas, a través de las fases de planificación, supervisión y evaluación.					
Sesión	Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
3	Emplear las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: Noche de piratas, a través de la planificación, supervisión y evaluación.	Relacionan algunas herramientas cognitivas y metacognitivas con su significado. Responden a preguntas sobre la imagen presentada. Planifican las actividades previas y propósitos de lectura antes de la comprensión de lectura.	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> Reciben el saludo correspondiente. Recuerdan las actividades desarrolladas en la sesión anterior. Relacionan algunas imágenes de las herramientas y anagramas aprendidos a través de la observación. Observan la siguiente imagen presentada y responden a preguntas: ¿qué observamos en la imagen? ¿cómo es un barco pirata? <p>DESARROLLO</p> <p><i>ANTES DE LA LECTURA-PLANIFICACIÓN</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Observan el título escrito en la pizarra: “Noche de piratas” y reciben el texto. Leen solo el título y los demás indicios del texto con la finalidad de que elaboren sus hipótesis respondiendo: ¿qué tipo de texto es?, ¿quién será el personaje?, ¿de qué creen que va a tratar el texto?, ¿dónde creen que ocurrirá la historia?, ¿con qué propósito leeremos?, ¿cómo leeremos? (se anotan sus respuestas en la pizarra) Leen la ficha <i>Resumen</i> y responden a las interrogantes con la finalidad de ir descubriendo qué es lo que leeremos y para qué lo leeremos, comprenden su importancia. 	<ul style="list-style-type: none"> Imágenes Fichas Fólder <ul style="list-style-type: none"> Fichas Fólder Lapiceros y colores. 	<p>25’</p> <p>1 hora: 30’</p>



Supervisan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las herramientas y anagramas presentados durante la comprensión de lectura.

DURANTE LA LECTURA-SUPERVISIÓN

- Leen la lectura según se les indique, escuchan que deben leer con entonación y tono adecuado.
- Detienen la lectura en algunos momentos para realizar las estrategias cognitivas y metacognitivas que solicita la ficha a través de las herramientas y anagramas presentados para una mejor comprensión de lectura.
- Realizan una lectura silenciosa del texto



Adivina lo que



Dibujar el texto

Fichas de la lectura Nro. 3
Cartillas
Limpiatipo
Lapiceros y colores

Evalúan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las fichas presentadas después de la comprensión de lectura.

DESPUÉS DE LA LECTURA-EVALUACIÓN

- Conversan y reflexionan dando una mirada hacia sus primeras hipótesis, contrastan en función a lo que han leído y responden: ¿qué pueden decir después que han leído el texto?, ¿de qué trató el texto?, ¿fue lo que imaginaron? ¿por qué?, ¿nos acercamos al contenido del texto cuando elaboramos nuestras hipótesis o estuvimos alejados de ellos?
- Reciben y resuelven las fichas sobre: *¿Lo comprendes? (responden a preguntas); Memoria comprensiva (contestan y completan) y juegos lectores (leen con rapidez).*

Fichas de aplicación.
Lapiceros y colores

CIERRE

- Realizan algunas conclusiones finales.
- Responden a preguntas de metacognición:



¿?

- ❖ ¿Qué aprendimos hoy día?
- ❖ ¿Para qué puede servirnos lo aprendido hoy día?
- ❖ ¿Por qué es importante buscar solución a los problemas que se nos presentan?

A continuación, se detallará en la tabla 18 el contenido de la sesión 4 del módulo 3 sobre el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Tabla 18

Desarrollo del módulo 3-sesión 4

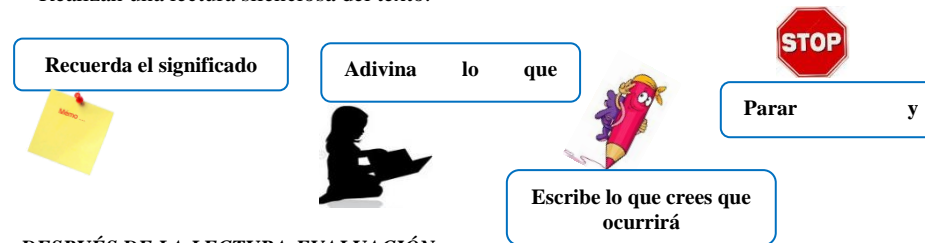
Módulo 3					
“Leo lecturas y aplico las herramientas para comprender”					
Objetivo general: Aplicar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una colección de lecturas, a través de las fases de planificación, supervisión y evaluación.					
Sesión	Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
4	Utilizar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: El ratón y el león, a través de la planificación, supervisión y evaluación.	<p>Relacionan algunas herramientas cognitivas y metacognitivas con su significado.</p> <p>Responden a preguntas sobre la imagen presentada.</p> <p>Planifican las actividades previas y propósitos de lectura antes de la comprensión de lectura.</p>	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> Reciben el saludo correspondiente. Recuerdan las actividades desarrolladas en la sesión anterior. Relacionan algunas imágenes de las herramientas y anagramas aprendidos a través de la observación. Observan la siguiente imagen presentada y responden a preguntas: ¿qué observamos en la imagen? ¿cómo los describirías?  <p>DESARROLLO</p> <p><i>ANTES DE LA LECTURA-PLANIFICACIÓN</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Observan el título escrito en la pizarra: “El ratón y el león” y reciben el texto. Leen solo el título y los demás indicios del texto con la finalidad de que elaboren sus hipótesis respondiendo: ¿qué tipo de texto es?, ¿quién será el personaje?, ¿de qué creen que va a tratar el texto?, ¿dónde creen que ocurrirá la historia?, ¿con qué propósito leeremos?, ¿cómo leeremos? (se anotan sus respuestas en la pizarra) Leen la ficha <i>Resumen</i> y responden a las interrogantes con la finalidad de ir descubriendo qué es lo que leeremos y para qué lo leeremos, comprenden su 	<ul style="list-style-type: none"> Imágenes Fichas Fólder <ul style="list-style-type: none"> Fichas Fólder Lapiceros y colores. 	<p>25’</p> <p>1 hora: 30’</p>

Supervisan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las herramientas y anagramas presentados durante la comprensión de lectura.

Evalúan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las fichas presentadas después de la comprensión de lectura.

DURANTE LA LECTURA-SUPERVISIÓN

- Leen la lectura en cadena, escuchan que deben leer con entonación y tono adecuado.
- Detienen la lectura en algunos momentos para realizar las estrategias cognitivas y metacognitivas que solicita la ficha a través de las herramientas y anagramas presentados para una mejor comprensión de lectura.
- Realizan una lectura silenciosa del texto.



DESPUÉS DE LA LECTURA-EVALUACIÓN

- Conversan y reflexionan dando una mirada hacia sus primeras hipótesis, contrastan en función a lo que han leído y responden: ¿qué pueden decir después que han leído el texto?, ¿de qué trató el texto?, ¿fue lo que imaginaron? ¿por qué?, ¿nos acercamos al contenido del texto cuando elaboramos nuestras hipótesis o estuvimos lejos de ellos?, ¿cuál es la moraleja?
- Reciben y determinan las fichas sobre: *¿lo comprendes? (escriben preguntas y respuestas); Memoria comprensiva (contestan y completan) y juegos lectores (promueven la atención).*

CIERRE

- Realizan algunas conclusiones finales.
- Responden a preguntas de metacognición:

- ❖ ¿Qué aprendimos hoy día?
- ❖ ¿Para qué puede servirnos lo aprendido hoy día?
- ❖ ¿Cómo puedo aplicar lo aprendido en situaciones reales?

Fichas de la lectura Nro. 4
Cartillas
Limpiatipo
Lapiceros y colores

Fichas de aplicación.
Lapiceros y colores

Supervisan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las herramientas y anagramas presentados durante la comprensión de lectura.

DURANTE LA LECTURA-SUPERVISIÓN

- Leen la lectura en cadena, escuchan que deben leer con entonación y tono adecuado.
- Detienen la lectura en algunos momentos para realizar las estrategias cognitivas y metacognitivas que solicita la ficha a través de las herramientas y anagramas presentados para una mejor comprensión de lectura.
- Realizan una lectura silenciosa del texto.

Fichas de la lectura Nro. 5
Cartillas
Limpiatipo
Lapiceros y colores



Imagina lo que has leído

Recuerda el significado



Leer de nuevo el párrafo



Evalúan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las fichas presentadas después de la comprensión de lectura.

DESPUÉS DE LA LECTURA-EVALUACIÓN

- Conversan y reflexionan dando una mirada hacia sus primeras hipótesis, contrastan en función a lo que han leído y responden: ¿qué pueden decir después que han leído el texto?, ¿de qué trató el texto?, ¿fue lo que imaginaron? ¿por qué?, ¿nos acercamos al contenido del texto cuando elaboramos nuestras hipótesis o estuvimos lejos de ellos?, ¿cuál es la moraleja?
- Reciben y determinan las fichas sobre: *¿Lo comprendes? (buscan pistas y encuentran significados); Memoria comprensiva (contestan y dibujan) y juegos lectores (lectura veloz).*

Fichas de aplicación.
Lapiceros y colores

CIERRE

- Realizan algunas conclusiones finales.
- Responden a preguntas de metacognición:

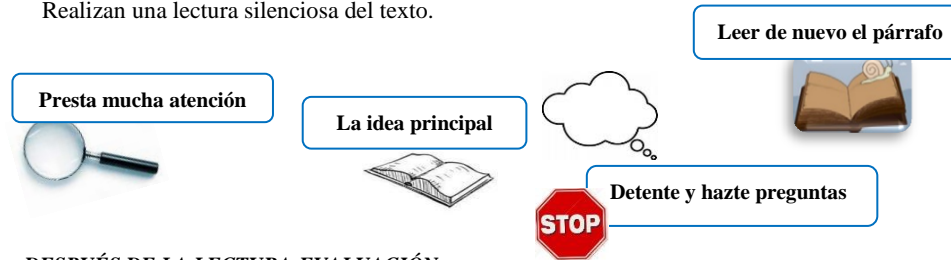
- ❖ ¿Qué aprendimos hoy día?
- ❖ ¿Para qué puede servirnos lo aprendido hoy día?
- ❖ ¿Cómo puedo aplicar el mensaje en situaciones reales?

Supervisan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las herramientas y anagramas presentados durante la comprensión de lectura.

Evalúan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las fichas presentadas después de la comprensión de lectura.

DURANTE LA LECTURA-SUPERVISIÓN

- Leen la lectura en cadena, escuchan que deben leer con entonación y tono adecuado.
- Detienen la lectura en algunos momentos para realizar las estrategias cognitivas y metacognitivas que solicita la ficha a través de las herramientas y anagramas presentados para una mejor comprensión de lectura.
- Realizan una lectura silenciosa del texto.



Fichas de la lectura Nro. 6
Cartillas
Limpiatipo
Lapiceros y colores

DESPUÉS DE LA LECTURA-EVALUACIÓN

- Conversan y reflexionan dando una mirada hacia sus primeras hipótesis, contrastan en función a lo que han leído y responden: ¿qué pueden decir después que han leído el texto?, ¿de qué trató el texto?, ¿fue lo que imaginaron? ¿por qué?, ¿nos acercamos al contenido del texto cuando elaboramos nuestras hipótesis o estuvimos lejos de ellos?
- Reciben y realizan las fichas sobre: *¿Lo comprendes? (lectura incompleta); Memoria comprensiva (contestan y completan) y juegos lectores (lee y corrige su escritura).*

Fichas de aplicación.
Lapiceros y colores

CIERRE

- Realizan algunas conclusiones finales.
- Responden a preguntas de metacognición:

- ❖ ¿Qué aprendimos hoy día?
- ❖ ¿Para qué puede servirnos lo aprendido hoy día?
- ❖ ¿Qué utilidad tiene el conocer sobre las hormigas?

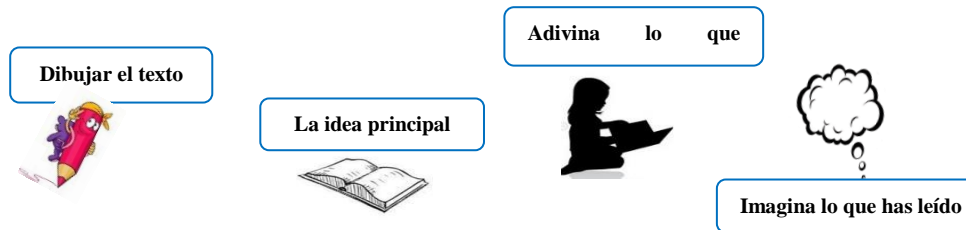
Supervisan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las herramientas y anagramas presentados durante la comprensión de lectura.

Evalúan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las fichas presentadas después de la comprensión de lectura.

DURANTE LA LECTURA-SUPERVISIÓN

- Leen la lectura en cadena, escuchan que deben leer con entonación y tono adecuado.
- Detienen la lectura en algunos momentos para realizar las estrategias cognitivas y metacognitivas que solicita la ficha a través de las herramientas y anagramas presentados para una mejor comprensión de lectura.
- Realizan una lectura silenciosa del texto.

Fichas de la lectura Nro. 7
Cartillas
Limpiatipo
Lapiceros y colores



DESPUÉS DE LA LECTURA-EVALUACIÓN

- Conversan y reflexionan dando una mirada hacia sus primeras hipótesis, contrastan en función a lo que han leído y responden: ¿qué pueden decir después que han leído el texto?, ¿de qué trató el texto?, ¿fue lo que imaginaron? ¿por qué?, ¿nos acercamos al contenido del texto cuando elaboramos nuestras hipótesis o estuvimos lejos de ellos?, ¿Cuál será el mensaje?
- Reciben y realizan las fichas sobre: *¿Lo comprendes? (responden a preguntas); Memoria comprensiva (contestan y completan) y juegos lectores (ordenan trozos de lectura).*

Fichas de aplicación.
Lapiceros y colores

CIERRE

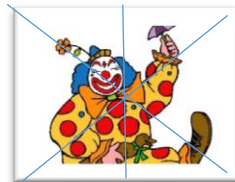

- Realizan algunas conclusiones finales.
- Responden a preguntas de metacognición:

20'

- ❖ ¿Qué aprendimos hoy día?
- ❖ ¿Para qué puede servirnos lo aprendido hoy día?
- ❖ ¿Por qué es importante cumplir con nuestros sueños?

A continuación, se detallará en la tabla 22 el contenido de la sesión 8 del módulo 3 sobre el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Tabla 22
Desarrollo del módulo 3-sesión 8

Módulo 3						
“Leo lecturas y aplico las herramientas para comprender”						
Objetivo general: Aplicar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una colección de lecturas, a través de las fases de planificación, supervisión y evaluación.						
Sesión	Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	
8	Utilizar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: El circo de Lucía, a través de la planificación, supervisión y evaluación.	Relacionan y diferencian algunas herramientas cognitivas y metacognitivas con su significado. Responden a preguntas sobre la imagen presentada. Planifican las actividades previas y propósitos de lectura antes de la comprensión de lectura.	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> Reciben el saludo correspondiente. Recuerdan las actividades desarrolladas en la sesión anterior. Relacionan y diferencian algunas imágenes de las herramientas y anagramas aprendidos a través de la observación. Arman la siguiente imagen presentada en la pizarra y responden: ¿qué observamos en la imagen? ¿quién será el personaje? (describen) <p>DESARROLLO</p> <p>ANTES DE LA LECTURA-PLANIFICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Observan el título escrito en la pizarra: “El circo de Lucía” y reciben el texto. Leen el título del texto detenidamente y responden ¿qué nos dice?, ¿de qué tratará la historia? ¿qué tipo de texto será?, ¿qué otros personajes aparecerán?, ¿con qué propósito leeremos?, ¿cómo leeremos?, sus intervenciones tienen la finalidad de que confronten sus hipótesis durante y después de la lectura. Leen la ficha <i>Resumen</i> y responden a las interrogantes con la finalidad de ir descubriendo qué es lo que leeremos y para qué lo leeremos, valoran su importancia. 	<ul style="list-style-type: none"> Imágenes Fichas Fólder <ul style="list-style-type: none"> Fichas Fólder Lapiceros y colores. 	25'	
					1 hora: 30'	
				<i>Resumen</i>		

Supervisan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las herramientas y anagramas presentados durante la comprensión de lectura.

DURANTE LA LECTURA-SUPERVISIÓN

- Leen la lectura en cadena, escuchan que deben leer con entonación y tono adecuado.
- Detienen la lectura en algunos momentos para realizar las estrategias cognitivas y metacognitivas que solicita la ficha a través de las herramientas y anagramas presentados para una mejor comprensión de lectura.
- Realizan una lectura silenciosa del texto.



Imagina lo que has leído

Parar y



Fichas de la lectura Nro. 8
Cartillas
Limpiatipo
Lapiceros y colores

Evalúan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las fichas presentadas después de la comprensión de lectura.

DESPUÉS DE LA LECTURA-EVALUACIÓN

- Conversan y reflexionan dando una mirada hacia sus primeras hipótesis, contrastan en función a lo que han leído y responden: ¿qué pueden decir después que han leído el texto?, ¿de qué trató el texto?, ¿fue lo que imaginaron? ¿por qué?, ¿nos acercamos al contenido del texto cuando elaboramos nuestras hipótesis o estuvimos lejos de ellos?, ¿Qué opinas de la historia leída?
- Reciben y realizan las fichas sobre: *¿Lo comprendes? (responden a preguntas); Memoria narrativa (contar y completar) y una lectura (hallar las diferencias)*

Fichas de aplicación.
Lapiceros y colores

CIERRE

- Realizan algunas conclusiones finales.
- Responden a preguntas de metacognición:

20'

- ❖ ¿Qué aprendimos hoy día?
- ❖ ¿Para qué puede servirnos lo aprendido hoy día?
- ❖ ¿Por qué es importante cumplir con nuestros proyectos?

Supervisan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las herramientas y anagramas presentados durante la comprensión de lectura.

Evalúan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las fichas presentadas después de la comprensión de lectura.

DURANTE LA LECTURA-SUPERVISIÓN

- Leen la lectura en cadena, escuchan que deben leer con entonación y tono adecuado.
- Detienen la lectura en algunos momentos para realizar las estrategias cognitivas y metacognitivas que solicita la ficha a través de las herramientas y anagramas presentados para una mejor comprensión de lectura.
- Realizan una lectura silenciosa del texto y subrayan las ideas más importantes.

Leer de nuevo el párrafo



Imagina lo que has leído

DESPUÉS DE LA LECTURA-EVALUACIÓN

- Conversan y reflexionan dando una mirada hacia sus primeras hipótesis, contrastan en función a lo que han leído y responden: ¿qué pueden decir después que han leído el texto?, ¿de qué trató el texto?, ¿fue lo que imaginaron? ¿por qué?, ¿nos acercamos al contenido del texto cuando elaboramos nuestras hipótesis o estuvimos lejos de ellos?, ¿Cuál es el mensaje?
- Reciben y realizan las fichas sobre: *¿Lo comprendes? (Añaden más detalles al texto); Memoria comprensiva (contestan y completan) y juegos lectores (escriben un caligrama).*

CIERRE

- Realizan algunas conclusiones finales.
- Responden a preguntas de metacognición:

- ❖ ¿Qué aprendimos hoy día?
- ❖ ¿Para qué puede servirnos lo aprendido hoy día?
- ❖ ¿Por qué es importante cumplir con nuestros anhelos?

Fichas de la lectura Nro. 9
Cartillas
Limpiatipo
Lapiceros y colores

Fichas de aplicación.
Lapiceros y colores

Supervisan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las herramientas y anagramas presentados durante la comprensión de lectura.

DURANTE LA LECTURA-SUPERVISIÓN

- Leen la lectura en cadena, escuchan que deben leer con entonación y tono adecuado.
- Detienen la lectura en algunos momentos para realizar las estrategias cognitivas y metacognitivas que solicita la ficha a través de las herramientas y anagramas presentados para una mejor comprensión de lectura.
- Realizan una lectura silenciosa del texto y subrayan las ideas más importantes.

Fichas de la lectura Nro. 10
Cartillas
Limpiatipo
Lapiceros y colores



Buscar pistas

Presta mucha atención



DESPUÉS DE LA LECTURA-EVALUACIÓN

- Conversan y reflexionan dando una mirada hacia sus primeras hipótesis, contrastan en función a lo que han leído y responden: ¿qué pueden decir después que han leído el texto?, ¿de qué trató el texto?, ¿fue lo que imaginaron? ¿por qué?, ¿nos acercamos al contenido del texto cuando elaboramos nuestras hipótesis o estuvimos lejos de ellos? ¿qué opinas de la fantasía de la historia?
- Reciben y realizan las fichas sobre: *¿Lo comprendes? (responden y completan); Memoria comprensiva (resumen); Juegos lectores (leen con rapidez).*

Fichas de aplicación.
Lapiceros y colores

Evalúan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las fichas presentadas después de la comprensión de lectura.

CIERRE

- Realizan algunas conclusiones finales.
- Responden a preguntas de metacognición:

- ❖ ¿Qué aprendimos hoy día?
- ❖ ¿Para qué puede servirnos lo aprendido hoy día?
- ❖ ¿Por qué es importante conocer otro tipo de historias?

A continuación, se detallará en la tabla 25 el contenido de la sesión 11 del módulo 3 sobre el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Tabla 25
Desarrollo del módulo 3-sesión 11

Módulo 3					
“Leo lecturas y aplico las herramientas para comprender”					
Objetivo general: Aplicar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una colección de lecturas, a través de las fases de planificación, supervisión y evaluación.					
Sesión	Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
11	Emplear las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: Wiland el orfebre, a través de la planificación, supervisión y evaluación.	<p>Relacionan y diferencian algunas herramientas cognitivas y metacognitivas con su significado.</p> <p>Responden a preguntas sobre la imagen presentada.</p> <p>Planifican las actividades previas y propósitos de lectura antes de la comprensión de lectura.</p>	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> Reciben el saludo correspondiente. Recuerdan las actividades desarrolladas en la sesión anterior. Relacionan y diferencian algunas imágenes de las herramientas y anagramas aprendidos a través de la observación. Descubren la siguiente imagen en la pizarra y responden: ¿qué observamos en la imagen? ¿quién será el personaje? (describen) <p>DESARROLLO</p> <p>ANTES DE LA LECTURA-PLANIFICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Observan el título escrito en la pizarra: “Wiland el orfebre” y reciben el texto. Leen el título del texto detenidamente y responden ¿qué nos dice?, ¿de qué tratará el texto presentado?, ¿qué tipo de texto será?, ¿con qué propósito leeremos?, ¿cómo leeremos?, sus intervenciones tienen la finalidad de que confronten sus hipótesis durante y después de la lectura. Leen la ficha <i>Resumen</i> y responden a las interrogantes con la finalidad de ir descubriendo qué es lo que leeremos y para qué lo leeremos, valoran su importancia. 	<ul style="list-style-type: none"> Imágenes Fichas Fólder <ul style="list-style-type: none"> Fichas Fólder Lapiceros y colores. 	<p>25’</p> <p>1 hora: 30’</p>



Resumen

Supervisan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las herramientas y anagramas presentados durante la comprensión de lectura.

Evalúan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las fichas presentadas después de la comprensión de lectura.

DURANTE LA LECTURA-SUPERVISIÓN

- Leen la lectura según se indique por sorteo, deben leer con entonación y tono adecuado.
- Detienen la lectura en algunos momentos para realizar las estrategias cognitivas y metacognitivas que solicita la ficha a través de las herramientas y anagramas presentados para una mejor comprensión de lectura.
- Realizan una lectura silenciosa del texto y subrayan las ideas más importantes.



Fichas de la lectura Nro. 11
Cartillas
Limpiatipo
Lapiceros y colores

DESPUÉS DE LA LECTURA-EVALUACIÓN

- Conversan y reflexionan dando una mirada hacia sus primeras hipótesis, contrastan en función a lo que han leído y responden: ¿qué pueden decir después que han leído la historia?, ¿de qué trató la historia?, ¿fue lo que imaginaron? ¿por qué?, ¿nos acercamos al contenido del texto cuando elaboramos nuestras hipótesis o estuvimos lejos de ellos?, ¿qué mensaje nos deja el autor?
- Reciben y realizan las fichas sobre: *¿Lo comprendes? (responden y completan); Memoria comprensiva (asociar); Buenos lectores (leen con rapidez y sin equivocarse)*

Fichas de aplicación.
Lapiceros y colores

CIERRE

- Realizan algunas conclusiones finales.
- Responden a preguntas de metacognición:

- ❖ ¿Qué aprendimos hoy día?
- ❖ ¿Para qué puede servirnos lo aprendido hoy día?
- ❖ ¿Cómo aplico el mensaje en mi vida personal?

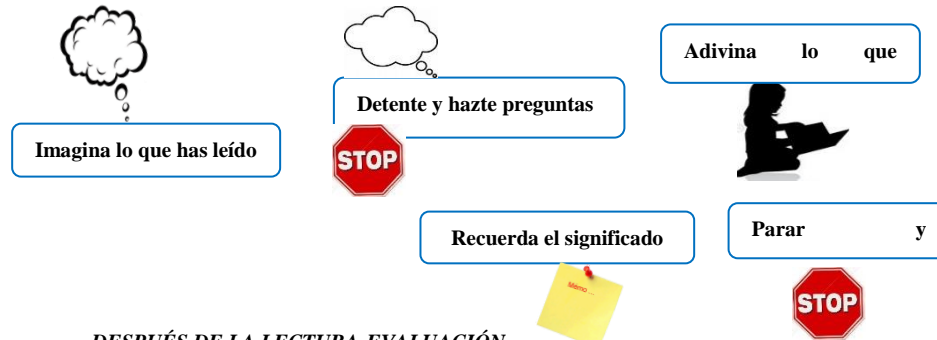


DURANTE LA LECTURA-SUPERVISIÓN

Supervisan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las herramientas y anagramas presentados durante la comprensión de lectura.

- Leen la lectura según se indique por sorteo, deben leer con entonación y tono adecuado.
- Detienen la lectura en algunos momentos para realizar las estrategias cognitivas y metacognitivas que solicita la ficha a través de las herramientas y anagramas presentados para una mejor comprensión de lectura.
- Realizan una lectura silenciosa del texto y subrayan las ideas más importantes.

Fichas de la lectura Nro. 12
Cartillas
Limpiatipo
Lapiceros y colores



Evalúan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las fichas presentadas después de la comprensión de lectura.

DESPUÉS DE LA LECTURA-EVALUACIÓN

- Conversan y reflexionan dando una mirada hacia sus primeras hipótesis, contrastan en función a lo que han leído y responden: ¿qué pueden decir después que han leído la historia?, ¿de qué trató la historia?, ¿fue lo que imaginaron? ¿por qué?, ¿nos acercamos al contenido del texto cuando elaboramos nuestras hipótesis o estuvimos lejos de ellos?, ¿qué mensaje nos deja el autor?
- Reciben y realizan las fichas sobre: *¿Lo comprendes? (responden y completan); Memoria comprensiva (contestan); Juegos lectores (descubren la palabra que se refiere)*

Fichas de aplicación.
Lapiceros y colores

CIERRE

- Realizan algunas conclusiones finales.
- Responden a preguntas de metacognición:

- ❖ ¿Qué aprendimos hoy día?
- ❖ ¿Para qué puede servirnos lo aprendido hoy día?
- ❖ ¿Cómo aplico el mensaje en mi vida personal?



DURANTE LA LECTURA-SUPERVISIÓN

Supervisan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las herramientas y anagramas presentados durante la comprensión de lectura.

- Leen la lectura según se indique por sorteo, deben leer con entonación y tono adecuado.
- Detienen la lectura en algunos momentos para realizar las estrategias cognitivas y metacognitivas que solicita la ficha a través de las herramientas y anagramas presentados para una mejor comprensión de lectura.
- Realizan una lectura silenciosa del texto y subrayan las ideas más importantes.

Fichas de la lectura Nro. 13
Cartillas
Limpiatipo
Lapiceros y colores

Adivina lo que



Parar y



Evalúan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las fichas presentadas después de la comprensión de lectura.

DESPUÉS DE LA LECTURA-EVALUACIÓN

- Conversan y reflexionan dando una mirada hacia sus primeras hipótesis, contrastan en función a lo que han leído y responden: ¿qué pueden decir después que han leído la historia?, ¿de qué trató la historia?, ¿fue lo que imaginaron? ¿por qué?, ¿nos acercamos al contenido del texto cuando elaboramos nuestras hipótesis o estuvimos lejos de ellos?, ¿qué mensaje nos deja el autor?
- Reciben y realizan las fichas sobre: *¿Lo comprendes? (responden y construyen preguntas); Memoria comprensiva (escriben un resumen); Juegos lectores (ordenan y forman nombres).*

Fichas de aplicación.
Lapiceros y colores

CIERRE

- Realizan algunas conclusiones finales.
- Responden a preguntas de metacognición:

- ❖ ¿Qué aprendimos hoy día?
- ❖ ¿Para qué puede servirnos lo aprendido hoy día?
- ❖ ¿Cómo aplico el mensaje en mi vida personal?

A continuación, se detallará en la tabla 28 el contenido de la sesión 14 del módulo 3 sobre el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Tabla 28

Desarrollo del módulo 3-sesión 14

Módulo 3					
“Leo lecturas y aplico las herramientas para comprender”					
Objetivo general: Aplicar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una colección de lecturas, a través de las fases de planificación, supervisión y evaluación.					
Sesión	Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
14	Aplicar las herramientas cognitivas y metacognitivas aprendidas para comprender, siguiendo los anagramas presentados en una lectura: El ovni de Lugo, a través de la planificación, supervisión y evaluación.	<p>Relacionan y diferencian algunas herramientas cognitivas y metacognitivas con su significado.</p> <p>Responden a preguntas sobre la imagen presentada.</p> <p>Planifican las actividades previas y propósitos de lectura antes de la comprensión de lectura.</p>	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> Reciben el saludo correspondiente. Recuerdan las actividades desarrolladas en la sesión anterior. Relacionan y diferencian algunas imágenes de las herramientas y anagramas aprendidos a través de la observación. Escuchan una adivinanza y participan para descubrir la siguiente imagen en la pizarra, luego responden: ¿qué observamos en la imagen? ¿cómo son estos aparatos espaciales? (describen) <div style="border: 1px dashed pink; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>“Soy de acero y viajo por el espacio sideral, ¿quién soy?”</p> </div> <p>DESARROLLO</p> <p>ANTES DE LA LECTURA-PLANIFICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Observan el título escrito en la pizarra: “El ovni de Lugo” y reciben el texto. Leen el título del texto detenidamente y responden ¿qué nos dice?, ¿de qué tratará el texto presentado?, ¿qué tipo de texto será?, ¿con qué propósito leeremos?, ¿cómo leeremos?, sus intervenciones tienen la finalidad de que confronten sus hipótesis durante y después de la lectura. Leen la ficha <i>Resumen</i> y responden a las interrogantes con la finalidad de ir descubriendo qué es lo que leeremos y para qué lo leeremos, valoran su importancia. 	<ul style="list-style-type: none"> Imágenes Fichas Fólder <ul style="list-style-type: none"> Fichas Fólder Lapiceros y colores. 	<p>25’</p> <p>1 hora: 30’</p>





Resumen

DURANTE LA LECTURA-SUPERVISIÓN

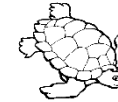
Supervisan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las herramientas y anagramas presentados durante la comprensión de lectura.

- Leen la lectura según se indique por sorteo, deben leer con entonación y tono adecuado.
- Detienen la lectura en algunos momentos para aplicar algunas estrategias cognitivas y metacognitivas de su libre elección, eligen las herramientas y anagramas que deseen para realizar una mejor comprensión de lectura.
- Realizan una lectura silenciosa del texto y subrayan las ideas más importantes.

Fichas de la lectura Nro. 14
Cartillas
Limpiatipo
Lapiceros y colores



Dibujar el texto



Leer más despacio

Adivina lo que



Presta mucha atención

Evalúan su lectura realizando las estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las fichas presentadas después de la comprensión de lectura.

DESPUÉS DE LA LECTURA-EVALUACIÓN

- Conversan y reflexionan dando una mirada hacia sus primeras hipótesis, contrastan en función a lo que han leído y responden: ¿qué pueden decir después que han leído la historia?, ¿de qué trató la historia?, ¿fue lo que imaginaron? ¿por qué?, ¿nos acercamos al contenido del texto cuando elaboramos nuestras hipótesis o estuvimos lejos de ellos?, ¿qué mensaje nos deja el autor?
- Reciben y realizan las fichas sobre: *¿Lo comprendes? (responden y construyen preguntas); Memoria comprensiva (escriben un resumen); Juegos lectores (escriben sinónimos).*

Fichas de aplicación.
Lapiceros y colores

CIERRE

- Realizan algunas conclusiones finales.
- Responden a preguntas de metacognición:

- ❖ ¿Qué aprendimos hoy día?
- ❖ ¿Para qué puede servirnos lo aprendido hoy día?
- ❖ ¿Cómo aplico el mensaje en mi vida personal?

A continuación, se detallará en la tabla 29 el contenido de la sesión 1 del módulo 4 sobre el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Tabla 29

Desarrollo del módulo 4-sesión 1

Módulo 4
“Evaluación de lo aprendido”

Objetivo general: Verificar respondiendo a un cuestionario que ayude a comprobar el grado de adquisición que tiene frente al modelo cognitivo y metacognitivo.

Sesión	Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
1	Comprobar respondiendo a un cuestionario sobre la adquisición que tiene frente al modelo cognitivo y metacognitivo.	<p>Recuerdan el significado de cada una de las herramientas y anagramas presentados durante el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.</p> <p>Resuelven la ficha de evaluación propia del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.</p>	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reciben el saludo correspondiente. • Retoman las actividades desarrolladas en la sesión anterior y reflexionan que esta será la última del programa. • Recuerdan que hemos aprendido y aplicado un conjunto de herramientas que podrán poner en práctica en otras situaciones de lectura que se les presente. • Observan las herramientas y anagramas trabajados, a manera de descubrimiento van mencionando a qué se refiere cada una. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reciben la ficha de EVALUACIÓN DEL PROGRAMA. • Escuchan que esta evaluación tiene como propósito reconocer y verificar todo lo aprendido durante las sesiones. • Resuelven las actividades presentadas en la evaluación del programa en el tiempo determinado. <p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversan dando una mirada a todo lo aprendido durante el programa. • Comparten y reflexionan sus impresiones como: ¿qué hemos aprendido? ¿para qué nos sirve lo aprendido? ¿cómo y cuándo lo podemos aplicar? ¿qué es lo que más les gustó? ¿qué podría mejorarse? • Comparten un pequeño ágape como clausura del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartillas • Fichas de evaluación del Programa. • Fólder • Lapiceros y colores. 	<p>25'</p> <p>1 hora: 30'</p>

5.6.6 Evaluación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas

5.6.6.1 La evaluación del programa en cuanto tal

- **Evaluación de necesidades (pertinencia):**

Fernández-Ballesteros (2001) entiende la pertinencia como la medida en la cual un programa responde a unas necesidades concretas de la población atendida.

En esta perspectiva, frente a la problemática vigente relacionada al tema de la comprensión lectora, se analizaron los resultados obtenidos respecto al concurso de comprensión lectora organizado por la UGEL 07, se comprobó que las estudiantes obtuvieron resultados bajos respecto a este tema, al examinar los resultados algunas estudiantes presentaron dificultades para comprender los textos, sobre todo para extraer las ideas del texto e integrar su significado en una nueva estructura, el nivel inferencial y crítico estuvieron por debajo de lo normal. Asimismo, se corroboró estas deficiencias al contrastar con el registro de evaluación de las tutoras en curso, en el área de comunicación, la competencia: lee diversos tipos de textos escritos. Es por ello, que dando respuesta a esta preocupación e inquietud se vio pertinente y puntual la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para incrementar el nivel de comprensión lectora en las estudiantes.

- **Análisis de los objetivos y análisis del programa (suficiencia):**

Fernández-Ballesteros (como se citó en Linares y Arteaga, 2017) propone que la suficiencia es la medida en la cual las acciones establecidas pueden ser suficientes y adecuadas para conseguir los propósitos que se persiguen.

En consecuencia, los objetivos planteados en el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas respondieron a incrementar de forma significativa el nivel de

comprensión lectora de las estudiantes a través del desarrollo de los cuatro módulos: presentación del programa, identificación de las herramientas y estrategias para la comprensión, el desarrollo y aplicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en estrategias cognitivas y metacognitivas y una autoevaluación propia del programa. En tal sentido, las actividades y estrategias propuestas en el programa fueron variadas y suficientes para lograr los objetivos planeados. En las primeras sesiones se trabajaron las generalidades del programa, luego se dio inicio a la aplicación de las herramientas y estrategias cognitivas y metacognitivas para controlar y autorregular la comprensión en cada una de las lecturas presentadas; y para concluir resolvieron una autoevaluación (cuestionario) con el objetivo de demostrar lo aprendido. Finalmente, las sesiones estuvieron orientadas a desarrollar las actividades propuestas en cada módulo, con situaciones didácticas diferenciadas y significativas, donde las estudiantes demostraron un desempeño activo, construyendo significados y recibiendo una retroalimentación oportuna.

5.6.6.2 Evaluación de proceso

Siguiendo a Stufflebeam y Shinkfield (como se citó en Salgado-Lévano, 2017), se formuló convenientemente una evaluación de proceso que permitió recoger algunos errores en el procedimiento del programa, sirviendo de ayuda para ajustar y efectuar los cambios oportunos que garantizaron el éxito del programa.

A continuación, las acciones que se desarrollaron en la evaluación de proceso:

- **Consulta de seguimiento:**

Las estudiantes respondieron a dos preguntas relacionadas a su apreciación frente al programa. Se realizó en el tercer módulo y las preguntas fueron:

- a) ¿Te gusta lo que estamos aprendiendo en el taller de lectura? ¿Por qué?
- b) Para comprender mejor los textos ¿cuál de las herramientas aprendidas es de tu preferencia? ¿Por qué?

- **Entrevistas con participantes:**

Se aplicó una entrevista al azar a tres estudiantes sobre su nivel de agrado respecto al desarrollo del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas. Se llevaron a cabo en dos momentos: al finalizar la quinta sesión y la novena sesión del tercer módulo, el objetivo fue comprobar la marcha del programa.

- **Entrevista con tutora:**

Se entrevistó a la tutora del aula sobre el desempeño de las estudiantes durante su participación en el programa. Esta entrevista se llevó a cabo al culminar la séptima sesión del tercer módulo.

5.6.6.3 Validez del programa

Chacón y López (1998) manifiestan que la validez debe concebirse como un “proceso en la interrelación entre programas de intervención y planes de evaluación donde se tenga una delimitación conceptual clara de lo que se estudia, de las operaciones del diseño y de la implicación de los participantes” (p.412).

En el presente estudio, frente a la aplicación del programa propuesto se tomó en cuenta el modelo de validez de Campbell y Stanley, modelo que establece las diferencias entre validez interna y externa (Chacón y López, 1998). A continuación, se detallará en qué consiste cada una de ellas según Chacón y López (1998).

- Validez interna: trata de cómo la implantación de un programa de intervención genera un determinado impacto social.

De acuerdo con lo señalado, el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas ha contribuido con un incremento significativo en el nivel de comprensión lectora de las estudiantes de quinto grado de primaria, porque al relacionar los resultados de la preprueba y posprueba se comprobó que existen diferencias significativas que confirman que el programa es efectivo.

- Validez externa: es la generalización de tales impactos causados por los programas en otros contextos de intervención.

Respecto a lo mencionado anteriormente, el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas puede destinarse su aplicación y desarrollo en otras realidades similares de estudiantes, aparte de las instituciones educativas públicas, también pueden aplicarse en instituciones educativas privadas.

5.7 Procedimientos

a) Coordinaciones previas

Se realizaron las coordinaciones respectivas con el equipo directivo de la institución educativa pública, con el fin de brindar información detallada del estudio, aclarar los términos de la participación y solicitar su colaboración.

b) Presentación

La presentación se realizó de la siguiente manera: “Buenos días, soy la Lic. Rocío Margarita Olaya Sánchez, estoy realizando una investigación con la finalidad de determinar los efectos del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas sobre

el nivel de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de educación primaria, por lo que solicito su colaboración”.

c) Aplicación del consentimiento informado

Tal como se señala en Salgado-Lévano (2018) se aplicó el consentimiento informado a los padres de familia de las estudiantes, asimismo, se indicó el nombre de la investigadora responsable y cuál es el objetivo del estudio; además se les señaló que la participación es anónima y los datos son manejados de modo estrictamente confidencial; finalmente se les brindó un correo electrónico y teléfono a través del cual podían hacer consultas a la investigadora. Se puede visualizar el formato utilizado en el Apéndice C.

d) Aplicación del asentimiento informado

Se aplicó el asentimiento informado a las estudiantes para hacerles partícipes a través de una invitación sobre las acciones y estrategias a desarrollarse en el presente estudio, pidiendo su consentimiento y permiso para su intervención. Se puede visualizar el formato utilizado en el Apéndice D.

e) Aplicación de la preprueba

La aplicación de la preprueba se llevó a cabo en el aula de quinto grado A y B de una institución educativa pública, fue administrada por la investigadora.

En las primeras horas de la jornada académica se aplicó la prueba ECLE-2, teniendo una duración total de 50 minutos aproximadamente.

Las instrucciones para la aplicación del instrumento prueba ECLE-2 fueron consideradas de acuerdo a lo establecido por los autores Galve, Ramos, Dioses, Abregú y Alcántara. La aplicación se dio de forma colectiva, tanto para la evaluación

de la comprensión de textos como para las pruebas complementarias, lo cual se utilizó el cuaderno de elementos y la hoja de respuestas correspondiente. Antes de la aplicación se dijo al grupo experimental y de control lo siguiente:

“- No se trata de ningún examen, por lo que debes estar tranquila.

- La actividad consiste en leer y comprender los textos. Luego responder a las preguntas según lo comprendido.

- Tienes que hacerlo lo mejor que puedas y estar atenta a las instrucciones que se irán dando.

- Es muy importante que no escribas nada en el cuadernillo; solo debes escribir en la hoja de respuestas.

- Cada texto debes leerlo dos veces y luego responder a las preguntas, pero sin el texto adelante.

- Recuerda que lo más importante es la comprensión del texto, debes estar atenta para responder a las preguntas correctamente”.

A continuación, se les entregó la hoja de respuestas y se les pidió que completen sus datos personales.

Por ejemplo, para describir la hoja de respuestas de ECLE-2, se dijo lo siguiente: “como ven, en esta hoja de respuestas tenemos tres apartados. En la primera columna respondemos a la prueba de comprensión lectora de textos I, en la segunda la dedicamos a responder las preguntas del vocabulario parte I y II, y en la tercera a la prueba de comprensión lectora de textos II, no te preocupes se te irá explicando dónde tienes que responder conforme se realicen las actividades”.

Una vez que escribieron sus datos personales y se familiarizaron con la hoja de respuestas se les entregó el cuaderno de elementos, se les dijo que no podían escribir

nada en él, que debían colocarlo delante de ellas ligeramente a la izquierda, mientras que la hoja de respuesta debía estar a la derecha para que la vayan completando.

Para una correcta aplicación, se leyó en voz alta las instrucciones que aparecen en el correspondiente cuaderno de elementos del alumno -están en el cabecero de cada prueba- y se aseguró que las hayan comprendido.

Una vez leído dos veces el texto correspondiente, pasaron a responder las preguntas sin el texto delante; es decir, no podían volver a la lectura para ayudarse y buscar las respuestas a las cuestiones planteadas, a todas las estudiantes se les pidió que cerraran su cuadernillo antes de responder las preguntas. Si alguna estudiante no se acordaba, se le indicaba que no importa y que sólo responda aquello que recuerde.

Se les dijo que se fijen bien en la hoja de respuestas para que contesten en el lugar adecuado, cada número de pregunta debe coincidir con el número de respuesta. Por ello deben fijarse, aunque es difícil confundirse, porque cada respuesta posible (letra) tiene la misma letra en la hoja de respuesta.

Se inició de la siguiente manera:

Texto I. Prueba de comprensión lectora y de vocabulario (CL I), en esta actividad la instrucción que se dio a las estudiantes es la misma que figura en el cabecero de la página 3 del cuadernillo. Se inició la lectura del texto y se les dejó que sigan leyendo hasta unos 5 minutos que es el tiempo aproximado en el que se lee al menos dos o tres veces el texto. Luego, se leyó el encabezado de la página 4 y llegó el momento de responder las preguntas de la lectura en la hoja de respuestas, no podían volver al texto, se dio por finalizado cuando terminaron la gran mayoría (85% del grupo).

Prueba de vocabulario (VOC I - II) en esta actividad la instrucción que se dio a las estudiantes para el VOC parte I es la misma que figura en el cabecero de la página 7, mientras que para el VOC parte II correspondió a la página 9 del cuaderno de elementos, se dio por finalizado cuando terminaron la gran mayoría (85% del grupo).

Texto II. Prueba de comprensión lectora (CL II), en esta actividad la instrucción que se dio a las estudiantes es la misma que figura en el cabecero de la página 11 del cuadernillo. Se inició la lectura del texto y se les indicó que sigan leyendo el texto hasta unos 5 minutos. Del mismo modo, se leyó el encabezado de la página 12 y empezaron a responder las preguntas de la lectura en la hoja de respuestas, no podían volver al texto, se dio por finalizado cuando terminaron la gran mayoría (85% del grupo).

Después de aplicar la preprueba y teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión de la muestra se procedió a seleccionar a los grupos participantes.

f) Aplicación del tratamiento experimental

Después de la aplicación de la preprueba se dio inicio al programa de estrategias cognitivas y metacognitivas sobre la comprensión lectora en el grupo experimental, por un periodo de tres meses y medio, con una frecuencia de dos veces por semana. Se abordaron 18 sesiones organizadas en 4 módulos. Los módulos que se trabajaron fueron desarrollados en el siguiente orden: Presentación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas (1 sesión). Estas son las herramientas para aprender (2 sesiones). Leo los textos y aplico las herramientas para comprender (14 sesiones). Evaluación de lo aprendido (1 sesión). Cada sesión tuvo una duración de tres bloques pedagógicos de 45 minutos cada uno.

Las sesiones incluyeron una variedad de actividades pedagógicas significativas relacionadas a la presentación del programa, aplicaron las herramientas cognitivas y metacognitivas en el desarrollo de las lecturas presentadas, como preguntar, predecir, recapitular, imaginar, resumir, contrastar, autoevaluar, entre otras; como también actividades compartidas, recreativas, conversatorios, dramatizaciones, entre otros. Terminada la aplicación del programa se agradeció la colaboración de las estudiantes por su participación, perseverancia y compromiso.

Se realizó el consolidado de los logros de las sesiones.

g) Aplicación del posprueba

Se dio inicio a la aplicación de la posprueba, se siguieron los mismos criterios que se utilizaron en la aplicación de la preprueba. Finalmente, se concluyó realizando la comparación con los resultados obtenidos en la preprueba.

VI. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la presente investigación a nivel descriptivo y a nivel inferencial, los cuales fueron hallados haciendo uso del programa estadístico SPSS versión 25 y han sido contrastados tomando en cuenta un nivel de significancia del 0.05 (95% de confianza).

Se realizó un análisis descriptivo comparativo entre los grupos de estudio (experimental y de control), haciendo uso de los indicadores estadísticos como son la media aritmética y desviación estándar. Por otro lado, para el análisis de distribución de datos se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro Wilk, por tener un tamaño de muestra para los grupos de estudio menor a 50 datos.

Para la comprobación de las hipótesis de la investigación se utilizó la estadística inferencial no paramétrica, en específico las pruebas de Wilcoxon para determinar el efecto del programa entre los grupos de estudio, la prueba de U de Mann Whitney para realizar la comparación de los niveles obtenidos en los grupo de estudio experimental y de control en cada prueba (preprueba y posprueba), la prueba de Proporción Poblacional para diferenciar los niveles de cada grupo de estudio y finalmente, la prueba de Cohen para determinar el tamaño del efecto.

6.1 Análisis descriptivo

Primero se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la comparación de los puntajes de comprensión lectora en la preprueba y posprueba del grupo experimental y de control; luego se aprecian los puntajes de comparación de la comprensión lectora de textos narrativos, textos expositivos y vocabulario en la preprueba y posprueba del grupo experimental y de control. Para los resultados

presentados se consideró la media, desviación estándar, puntaje máximo, puntaje mínimo y coeficiente de variación.

6.1.1 Estadísticos descriptivos de la comprensión lectora en la preprueba y posprueba del grupo experimental y del grupo de control

En la tabla 30 se muestra el puntaje obtenido de comprensión lectora en la preprueba, como se puede observar las estudiantes del grupo experimental alcanzaron un promedio de 23.56 puntos, mientras que las estudiantes del grupo de control lograron un promedio de 23.03 puntos. Por lo que se puede determinar que tanto el grupo experimental y de control obtuvieron puntajes similares en comprensión lectora en la preprueba. Es decir, los resultados señalan que ambos grupos se encuentran en condiciones semejantes antes de la aplicación del programa propuesto.

Tabla 30

Estadísticos descriptivos de comprensión lectora en la preprueba

Estadístico	Experimental	Control
Media	23.56	23.03
Desviación Estándar	3.760	2.501
Coeficiente de Variación	15.96%	10.86%
Mínimo	17	19
Máximo	33	33
N	36	36

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 31 se muestra el puntaje obtenido de comprensión lectora en la posprueba, como se puede observar las estudiantes del grupo experimental alcanzaron un promedio de 40.94 puntos, mientras que las estudiantes del grupo de control lograron un promedio de 22.92 puntos. Por consiguiente, se puede determinar que las estudiantes del grupo experimental obtuvieron mayores niveles de

comprensión lectora en relación al grupo de control en la posprueba. Es decir, la aplicación del programa propuesto en el grupo experimental incrementó el nivel de comprensión lectora considerablemente.

Tabla 31

Estadísticos descriptivos de comprensión lectora en la posprueba

Estadístico	Experimental	Control
Media	40.94	22.92
Desviación Estándar	3.363	3.589
Coefficiente de Variación	8.21%	15.66%
Mínimo	36	19
Máximo	49	33
N	36	36

Fuente: Elaboración propia

6.1.2 Estadísticos descriptivos de la comprensión lectora de textos narrativos, expositivos y vocabulario en la preprueba del grupo experimental y del grupo de control

En la tabla 32 se muestran los puntajes obtenidos de la comprensión lectora de textos narrativos, expositivos y vocabulario en la preprueba. Respecto a los textos narrativos las estudiantes del grupo experimental alcanzaron un promedio de 11.69 puntos y las estudiantes del grupo de control lograron un promedio de 11.83 puntos. Frente a los textos expositivos las estudiantes del grupo experimental adquirieron un promedio de 11.86 puntos y las estudiantes del grupo de control consiguieron un promedio de 11.19 puntos. En relación al vocabulario, las estudiantes del grupo experimental alcanzaron un promedio de 10.92 puntos y las estudiantes del grupo de control lograron un promedio de 8.72 puntos. Por lo que se puede afirmar que tanto el grupo experimental y de control obtuvieron puntajes similares respecto a la

comprensión lectora de textos narrativos, expositivos y vocabulario, presentados en la preprueba.

Asimismo, también se puede observar que la prueba de vocabulario apenas es baja en relación a las pruebas de comprensión lectora de textos narrativos y textos expositivos para ambos grupos. Sin embargo, los resultados de las tres pruebas siguen siendo semejantes tanto para el grupo experimental como para el grupo de control.

Tabla 32
Estadísticos descriptivos de comprensión lectora de textos narrativos, expositivos y vocabulario en la preprueba

Estadístico	Textos Narrativos		Textos Expositivos		Vocabulario	
	Experimenta 1	Control	Experimenta 1	Contro 1	Experimenta 1	Contro 1
Media	11.69	11.83	11.86	11.19	10.92	8.72
Desviación Estándar	2.266	2.035	2.631	1.969	2.719	2.079
Coefficiente de Variación	19.38%	17.20%	22.18%	17.60 %	24.90%	23.84 %
Mínimo	8	8	8	8	5	4
Máximo	18	18	19	18	16	14

Nota: N (36)

Fuente: *Elaboración propia*

6.1.3 Estadísticos descriptivos de la comprensión lectora de textos narrativos, expositivos y vocabulario en la posprueba del grupo experimental y del grupo de control

En la tabla 33 se muestran los puntajes obtenidos de la comprensión lectora de textos narrativos, expositivos y vocabulario en la posprueba. Respecto a los textos narrativos las estudiantes del grupo experimental lograron un promedio de 20.47 puntos, mientras que las estudiantes del grupo de control alcanzaron un promedio de

12.03 puntos. En relación a los textos expositivos las estudiantes del grupo experimental adquirieron un promedio de 20.47 puntos, mientras que las estudiantes del grupo de control lograron un promedio de 10.89 puntos. En cuanto al vocabulario, las estudiantes del grupo experimental lograron un promedio de 18.08 puntos, mientras que las estudiantes del grupo de control alcanzaron un promedio de 11.97 puntos. Por lo que se puede determinar que el grupo experimental obtuvo mayores puntajes respecto a la comprensión lectora de textos narrativos, expositivos y vocabulario, presentados en la posprueba.

Asimismo, se puede observar que la prueba de vocabulario es baja en relación a las pruebas de comprensión lectora de textos narrativos y textos expositivos en el grupo experimental. Entretanto, para el grupo de control la prueba de vocabulario es baja en relación a las pruebas de comprensión lectora de textos narrativos, mientras que para la prueba de textos expositivos se aprecia un ligero aumento en los resultados.

Tabla 33

Estadísticos descriptivos de comprensión lectora de textos narrativos, expositivos y vocabulario en la posprueba

Estadístico	Textos Narrativos		Textos Expositivos		Vocabulario	
	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control
Media	20.47	12.03	20.47	10.89	18.08	11.97
Desviación Estándar	2.007	2.396	2.035	3.124	3.219	2.455
Coefficiente de Variación	9.80%	19.92%	9.94%	28.69%	17.80%	20.51%
Mínimo	17	6	17	5	12	8
Máximo	25	17	24	20	23	17

Nota: N (36)

Fuente: *Elaboración propia*

6.2 Análisis inferencial

Primero se exponen los resultados de la prueba de normalidad y a continuación se presentan las tablas que dan respuestas a las hipótesis de investigación.

En la tabla 34 se muestran los resultados de la prueba de normalidad para los puntajes de comprensión lectora, como también los resultados de la comprensión lectora de textos narrativos, expositivos y vocabulario de la preprueba y posprueba en los grupos experimental y de control. En este caso se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk (población de estudio menor a 50), con la cual se verificó que los puntajes no se ajustan a una distribución normal ($p < 0.05$).

Tabla 34

Prueba de normalidad de Shapiro Wilk para la preprueba y posprueba

Descripción	Preprueba		Posprueba	
	Estadístico	p valor	Estadístico	p valor
Comprensión lectora	0.886	0.000	0.958	0.017
Comprensión lectora narrativos	0.855	0.000	0.924	0.000
Comprensión lectora expositivos	0.901	0.000	0.849	0.000
Vocabulario	0.934	0.001	0.900	0.000

Nota: Grados de libertad (GL) es de 72

Fuente: Elaboración propia

Dado los resultados de las pruebas de normalidad para la comprobación de las hipótesis de investigación se utilizó la estadística inferencial no paramétrica, en específico, las pruebas de Wilcoxon y U de Mann Whitney. Además, se aplicó la prueba de proporción poblacional en relación a los niveles propios del instrumento aplicado.

En relación a la hipótesis general

En la tabla 35 de la prueba Wilcoxon se muestran los resultados para la comprensión lectora en el grupo experimental y de control en la preprueba y posprueba, se puede establecer que el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas incrementó en forma significativa el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental ($p < 0.05$). Mientras que en el grupo de control, que no recibió el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, no se observan cambios significativos respecto a la comprensión lectora en la posprueba ($p > 0.05$).

Tabla 35

Prueba de Wilcoxon para la comprensión lectora en el grupo experimental y de control en la preprueba y posprueba

	Experimental				Control			
	Media	Rango Promedio	W	p valor	Media	Rango Promedio	W	p valor
Preprueba	23.56	0.00	-	0.000	23.03	9.30	-	0.194
Posprueba	40.94	18.50	5.247		22.92	14.10	1.299	

Nota: Tamaño de muestra (N) es 36

Fuente: Elaboración propia

Con lo expuesto anteriormente se comprueba que existió un incremento significativo en el nivel de comprensión lectora en las estudiantes de quinto grado de educación primaria del grupo experimental, quienes recibieron el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, a diferencia del grupo de control de una institución educativa pública.

A continuación, se muestran los resultados de la prueba de Cohen con respecto al efecto del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas en los grupos de estudio.

En la tabla 36 se muestran los resultados del tamaño del efecto de la prueba de Cohen, donde se puede establecer que en el grupo experimental tiene un efecto de alta magnitud ($r > 0.9$) del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora, mientras que para el grupo de control se puede establecer que no se tiene efecto ($r < 0.1$) del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora.

Tabla 36

Prueba de Cohen sobre el tamaño del efecto en el grupo experimental y grupo de control en la preprueba y posprueba

	Experimental				Control			
	Media	Desviación Estándar	d Cohen	r	Media	Desviación Estándar	d Cohen	r
Preprueba	23.56	3.760	4.87	0.93	23.03	2.501	-0.04	-0.02
Posprueba	40.94	3.363			22.92	3.589		

Nota: Tamaño de muestra (N) es 36

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan las tablas que dan respuestas a las hipótesis específicas de la investigación.

En relación a la primera hipótesis específica

En la tabla 37 se muestran los resultados de la prueba de proporción poblacional para la comprensión lectora en el grupo experimental, antes de la aplicación del programa

de estrategias cognitivas y metacognitivas, se pudo establecer que las estudiantes tienen un bajo nivel de comprensión lectora ($p < 0.05$).

Tabla 37

Prueba de proporción poblacional para la comprensión lectora en la preprueba en el grupo experimental

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	2	5.56
Bajo	23	63.89
Medio Bajo	6	16.67
Medio	5	13.89
Medio Alto	0	0.00
Alto	0	0.00
Muy Alto	0	0.00
Total	36	100.00
Z = 1.67		p valor = 0.048

Fuente: Elaboración propia

En relación a la segunda hipótesis específica

En la tabla 38 se muestran los resultados de la prueba de proporción poblacional para la comprensión lectora en el grupo experimental, después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, se pudo establecer que las estudiantes presentan un alto nivel de comprensión lectora ($p < 0.05$).

Tabla 38

Prueba de proporción poblacional para la comprensión lectora en la posprueba en el grupo experimental

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	0	0.00
Bajo	0	0.00
Medio Bajo	0	0.00
Medio	0	0.00
Medio Alto	2	5.56
Alto	23	63.89
Muy Alto	11	30.56
Total	36	100.00
Z = 1.67		p valor = 0.048

Fuente: Elaboración propia

En relación a la tercera hipótesis específica

En la tabla 39 se muestran los resultados de la prueba Wilcoxon, se pudo establecer que existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental ($p < 0.05$), antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, porque después de su aplicación se observa un incremento significativo en el nivel de comprensión lectora.

Tabla 39

Prueba de Wilcoxon para la comprensión lectora en el grupo experimental

	Media	Rango Promedio	W	p valor
Preprueba	23.56	0.00	-5.247	0.000
Posprueba	40.94	18.50		

Fuente: Elaboración propia

En relación a la cuarta hipótesis específica

En la tabla 40 se muestran los resultados de la prueba de proporción poblacional para la comprensión lectora en el grupo de control, antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, se pudo establecer que las estudiantes tienen un bajo nivel de comprensión lectora ($p < 0.05$).

Tabla 40

Prueba de proporción poblacional para la comprensión lectora en la preprueba en el grupo de control

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	1	2.78
Bajo	30	83.33
Medio Bajo	3	8.33
Medio	2	5.56
Medio Alto	0	0.00
Alto	0	0.00
Muy Alto	0	0.00
Total	36	100.00
Z = 4.00		p valor = 0.000

Fuente: Elaboración propia

En relación a la quinta hipótesis específica

En la tabla 41 se muestran los resultados de la prueba de proporción poblacional para la comprensión lectora en el grupo de control, después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, se pudo establecer que las estudiantes presentan un bajo nivel de comprensión lectora ($p < 0.05$).

Tabla 41

Prueba de proporción poblacional para la comprensión lectora en la posprueba en el grupo de control

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	2	5.56
Bajo	27	75.00
Medio Bajo	3	8.33
Medio	4	11.11
Medio Alto	0	0.00
Alto	0	0.00
Muy Alto	0	0.00
Total	36	100.00

$p \text{ valor} = 0.00$

Fuente: Elaboración propia

En relación a la sexta hipótesis específica

En la tabla 42 se muestran los resultados de la prueba Wilcoxon, se puede establecer que no existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora en el grupo de control ($p > 0.05$), antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, debido a que no se aplicó el programa, por lo que los resultados son muy similares.

Tabla 42

Prueba de Wilcoxon para la comprensión lectora en el grupo de control

	Media	Rango Promedio	W	p valor
Preprueba	23.03	9.3	-1.299	0.194
Posprueba	22.92	14.1		

Fuente: Elaboración propia

En relación a la séptima hipótesis específica

En la tabla 43 se muestran los resultados de la prueba de U de Mann Whitney, se pudo establecer que no existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo experimental y del grupo de control ($p > 0.05$), antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Tabla 43

Prueba de U de Mann Whitney para la comprensión lectora entre el grupo experimental y de control para la preprueba

Grupo	Media	Rango	N	Z	p valor
Experimental	23.56	36.31	36	-0.81	0.94
Control	23.03	36.69	36		

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 44 se muestran los resultados de la prueba de Cohen, donde se pudo establecer que no existen efecto ($r < 0.1$) antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora.

Tabla 44

Prueba de Cohen sobre el tamaño del efecto antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas

	Media	Desviación Estándar	d Cohen	R
Experimental	23.56	3.760	0.17	0.08
Control	23.03	2.501		

Fuente: Elaboración propia

En relación a la octava hipótesis específica

En la tabla 45 se muestran los resultados de la prueba de U. de Mann Whitney, se puede establecer que existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo experimental y del grupo de control ($p > 0.05$), después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, las estudiantes

del grupo experimental obtuvieron un incremento significativo respecto al nivel de comprensión lectora.

Tabla 45

Prueba de U de Mann Whitney para la comprensión lectora entre el grupo experimental y de control para la posprueba

Grupo	Media	Rango	N	Z	p valor
Experimental	40.94	54.50	36	-7.33	0.00
Control	22.92	18.5	36		

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 46 se muestran los resultados de la prueba de Cohen, se pudo establecer que existe un efecto de gran magnitud ($r > 0.9$), después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora.

Tabla 46

Prueba de Cohen sobre el tamaño del efecto después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas

	Media	Desviación Estándar	d Cohen	r
Experimental	40.94	3.363	5.18	0.93
Control	22.92	3.589		

Fuente: Elaboración propia

VII. Discusión

La presente investigación se encuentra organizada a través de la siguiente secuencia: primero, se analizan las implicancias de los resultados obtenidos, segundo, se realiza la contrastación con estudios similares y tercero, se indican las limitaciones del estudio.

7.1 Implicancias de los resultados obtenidos

Al analizar los resultados de la presente investigación se comprobó que el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas incrementó en forma significativa el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de las estudiantes de quinto grado de educación primaria de una institución educativa pública.

En este sentido, desde una óptica constructivista es posible explicar que sí existe una relación exclusiva entre los procesos metacognitivos y la comprensión lectora (Defior et al., 2015). Aunque, la evaluación de los procesos metacognitivos en relación a la comprensión lectora sigue siendo una tarea laboriosa y profunda, debido a su propia naturaleza que la describe como una actividad interna, intrínseca y personal (Pinzás, 2003). Sin embargo, la comprensión lectora es la pieza clave y esencial para determinar qué tan efectivos e importantes resultan los procesos metacognitivos.

Por lo que respecta, fue necesario una evaluación oportuna para detectar la situación real de la comprensión lectora en las estudiantes, se aplicaron criterios y elementos de juicio pertinentes con el objetivo de relacionar los resultados para la toma de decisiones y aplicar un programa de intervención que pudiera disminuir las dificultades encontradas.

Es por ello, el instrumento ECLE-2 que tiene una fiabilidad y validez consistente, además de ser una prueba cuya construcción se apoya en el modelo cognitivo (Consejo General de la Psicología en España, 2014) fue una evaluación segura que determinó el rendimiento lector en general y los procesos lectores comprensivos, como la valoración de los procesos léxico, sintáctico-semántico presentes en cada prueba de la batería, permitiendo reconocer la capacidad del nivel de construcción y la comunicación del conocimiento lector.

Asimismo, el instrumento definido ECLE-2 consideró en su conjunto la aplicación de una prueba de comprensión lectora de textos narrativos y una prueba de comprensión lectora de textos expositivos, cuyos escritos presentan una estructura coherente y cohesionada necesarios para una comprensión clara y precisa; además, incluyó una prueba de vocabulario, indispensable para identificar los conocimientos previos que todo lector debe dominar (Galve et al. como se citó en Galve, 2014).

Entonces, tras la aplicación del instrumento de evaluación ECLE-2, como puede verse en apartados anteriores, en la preprueba los resultados del presente estudio revelaron que ninguno de los dos grupos, experimental y de control, tenían mayor ventaja respecto al nivel de comprensión lectora, ambos grupos mantuvieron niveles similares y bajos respectivamente. Esto puede apreciarse en la preprueba, el grupo experimental obtuvo una media (23.56), mientras que el grupo de control alcanzó una media (23.03), observando que existe una diferencia mínima de (0.53), concluyendo que desde un inicio ambos grupos se iniciaron en condiciones semejantes.

Este hecho permitió reconocer que las estudiantes presentaban un déficit en el uso de estrategias para controlar la comprensión lectora, por lo cual fue necesario revertir esta problemática a través de la implantación de un programa.

Asimismo, confrontando los resultados obtenidos propios del instrumento ECLE-2, respecto a las pruebas de comprensión lectora de textos narrativos, textos expositivos y la prueba de vocabulario, se pudo determinar que frente a la evaluación de la preprueba los resultados fueron sumamente bajos con respecto a las tres pruebas. Sin embargo, en la evaluación de la posprueba, las tres pruebas obtuvieron resultados favorables y óptimos. Resaltando que la prueba de textos narrativos como la prueba de textos expositivos lograron mayor ventaja frente a la prueba de vocabulario, tal como se puede apreciar en el apartado donde figuran los resultados.

Esto se debió a que el programa presentó una colección de textos escritos con características propias en textos narrativos y expositivos, siendo este un material influyente para las estudiantes logrando captar su atención y el gusto por la lectura.

Por otro lado, es importante resaltar que los textos narrativos son enseñados con mayor frecuencia durante los primeros grados de la educación primaria, debido a un punto crucial: la lectoescritura; mientras que los textos expositivos son aplicados en pocas proporciones, los motivos son variados, uno de ellos podría ser que no se toman en cuenta enseñarlos, conforme avanzan los grados se va perdiendo continuidad.

Esta dificultad detectada podría atribuirse a que posiblemente el docente estuvo centrado en dar mayor prioridad a otras competencias del área de comunicación que a la competencia propuesta en el currículo nacional: lee diversos tipos de textos

escritos (Ministerio de Educación del Perú, 2017), donde se debe abordar la comprensión lectora a través de los diferentes tipos de textos.

También, otro alcance fue que se desconoce la existencia de otros tipos de textos que puedan explorarse y familiarizarse en las estudiantes, al no habituarlas en su entrenamiento y siguiendo una enseñanza tradicional generaron pocas posibilidades de comprenderlos con facilidad, la capacidad de la memoria se vio afectada, por lo tanto, su nivel de comprensión fue limitado. Es por ello, que muchos estudiantes presentan un bagaje mínimo cuando leen diferentes tipos de textos, especialmente aquellos textos que no están automatizados. Sin embargo, el aumento de estas capacidades se va dando según la frecuencia con que se vaya leyendo (Cuetos et al., 2015). Todas estas debilidades fueron encontradas en las estudiantes del presente estudio.

Además, este punto se contrastó cuando las estudiantes rindieron evaluaciones de comprensión lectora (textos narrativos, expositivos, entre otros) planteados por el Ministerio de Educación y UGEL, al examinar los resultados se comprobó que aún seguían siendo bajos, coincidiendo con los analizados en el presente trabajo. Asimismo, al observar los registros de evaluación, se corroboró que sí contaban con evaluaciones en comprensión lectora con estos tipos de textos, pero como evaluación sumativa (final). Sin embargo, se observó muy pocas evidencias respecto a la evaluación formativa (proceso) relacionadas al tratamiento de la enseñanza de estrategias para comprender estos tipos de textos, y esta es una gran debilidad que padece la educación peruana.

Respecto al dominio del vocabulario como se indica, esta se beneficia a través del desarrollo de los conocimientos previos que todo lector debe controlar (Galve et al. 2010). Asimismo, esta última es considerada como una estrategia metacognitiva que permite superar los inconvenientes durante el proceso lector (Vallés y Vallés, 2006). Es así que, en la preprueba ambos grupos presentaron índices relativamente bajos en relación a los textos narrativos y expositivos.

Cabe mencionar que manejar un buen nivel de vocabulario es un aporte significativo para comprender eficazmente (Galve, 2014). Por lo tanto, se deduce que al no tener dominio sobre estas estrategias de vocabulario, posiblemente fue la causa que afectó de manera implícita la comprensión lectora en su coherencia y continuidad en las estudiantes del presente estudio.

Entonces, fue necesario trabajar el vocabulario en función a los conocimientos previos que manejan las estudiantes, a través de preguntas inferenciales, recojo de saberes previos, como también se utilizó el contexto para comprender el significado de las palabras desconocidas. Es por ello, que los resultados en la posprueba fueron favorables, especialmente porque aprendieron a aplicarlos en forma pertinente.

Por consiguiente, desde estas perspectivas todo lo evidenciado a través de la aplicación del instrumento ECLE-2 supuso predecir qué era lo más importante trabajar para brindar un acompañamiento formativo durante todo el proceso lector. Es por ello que fue necesario valerse de estrategias para comprender el texto en su globalidad, como por ejemplo: predecir, inferir, argumentar, contrastar hipótesis, reflexionar, con el objetivo de lograr una lectura más significativa.

Es por ello que, desde el punto de vista de la enseñanza, se dispuso aplicar un programa donde se desarrollaron las estrategias cognitivas y metacognitivas propias de los autores Vallés y Vallés (2010), que ayudaron a construir la comprensión del texto, permitiendo organizar el proceso de aprendizaje lector, demandando el uso de estrategias previas, durante y después de la comprensión, analizando las condiciones y detectando los posibles inconvenientes para encontrar la solución correcta. Este programa se aplicó con el objetivo de incrementar el nivel de comprensión lectora en las estudiantes del presente estudio.

En efecto, a partir del establecimiento del programa y el acompañamiento brindado durante el desarrollo de la comprensión lectora se orientó a las estudiantes a que pudieran aprender, comprender y aplicar las estrategias cognitivas y metacognitivas durante el proceso lector.

Entonces, al analizar los datos estadísticos registrados como referencia en la posprueba, el grupo experimental obtuvo los mayores resultados al presentar un incremento significativo en el nivel de comprensión lectora, tal como se puede apreciar, el grupo experimental obtuvo una media (40.94), mientras que el grupo de control alcanzó una media (22.92), constatando una diferencia relevante de (18.2) entre un grupo y el otro, posiblemente se deba a que el grupo de control no recibió la aplicación del programa propuesto.

Asimismo, cabe suponer que este mérito, refiriendo al grupo experimental, se debió a la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, que permitió un despliegue de estrategias innovadoras sobre las diversas lecturas efectuadas, en búsqueda de una comprensión eficaz y activa. Además, este incremento significativo

se debió a que las estudiantes demostraron motivación personal, compromiso y dedicación frente a las actividades planteadas por el programa propuesto.

Por lo tanto, el programa aplicado de entrenamiento cognitivo y metacognitivo ha tenido un impacto positivo, ya que además de los resultados esperados las estudiantes alcanzaron el manejo de nuevas habilidades y destrezas en el desarrollo de la comprensión lectora.

Igualmente, los textos narrativos y expositivos presentes en el programa fueron de gran importancia y necesidad para las estudiantes, debido a que frente a ellos demostraron tener una motivación intrínseca, es decir, un interés personal por leerlos y gozar con la lectura. Es por ello, que estos tipos de textos u otros requieren ser aplicados con mayor frecuencia durante toda la etapa escolar en estudiantes del nivel primaria como de secundaria.

Además, son esenciales para la comprensión lectora debido a que presentan una estructura cuidadosa y organizada. En este caso, el programa presentado hace referencia a los textos narrativos que incluyen a los cuentos, fábulas, leyendas, entre otros; y a los textos expositivos, aquellos que exponen o explican situaciones desde una temática particular (Galve et al., 2010), siendo esta una de las riquezas del programa aplicado.

Reiterando, frente a la situación encontrada en el presente estudio, la aplicación del programa en estrategias cognitiva y metacognitivas propuesto por Vallés y Vallés (2010) fue una oportunidad eficiente y positiva para beneficiar a las estudiantes en el tema lector. Esta propuesta pedagógica se dio de forma efectiva debido a que las estudiantes desarrollaron técnicamente experiencias y estrategias intelectuales que

les permitió autorregular su pensamiento, dado que cuando realizaban la comprensión lectora se aseguraba la ejecución de las tres fases metacognitivas:

- La planificación, parte importante de esta tarea fue preparar a las estudiantes en estrategias anticipadas antes de realizar la lectura. Para ello, fueron entrenadas en: establecer cuáles van a ser los objetivos de la lectura (comprendiendo qué propósitos se van a seguir, por qué se va a leer, para qué se va a leer, entre otros). A activar las ideas previas sobre el texto que se va a leer (qué se sabe del tema, de qué tratará la lectura, entre otros) y a seleccionar las técnicas de comprensión que ayudarán a comprender el texto escrito (como: buscar datos, recordar, leer para aprender, leer para distraerse, entre otros).

Cabe señalar que esta fase fue esencial, debido a que las estudiantes no estaban habituadas a reconocer qué objetivos o propósitos se deben tener presente antes de leer una lectura, hubo confusión frente al por qué y para qué leer el texto, no podían diferenciar estas preguntas, por lo tanto, sus respuestas que parecían erróneas sirvieron como puente para construir nuevos aprendizajes, porque del error constructivo siempre se aprende. Por ello, esta estrategia que es parte del programa, fue muy importante desarrollarla porque sirvió como fuente de reflexión y automotivación antes de comenzar la lectura.

Ahora, frente a la activación de los conocimientos previos, en un primer momento se apreciaron deficiencias, debido a que no estaban acostumbradas a relacionar la información nueva con sus propios conocimientos que llevan en su pensamiento y memoria. Entonces, para evocarlos fue necesario activarlos antes de realizar la lectura, de tal manera que se enfrentaban a ella, conectadas con el texto.

Sin embargo, cabe mencionar que los conocimientos previos en algunas estudiantes no se lograban activar, debido a que de repente no tenían conocimiento del tema o sus experiencias lectoras anteriores no guardaban relación con el título, palabra o tema que se pretendía leer. Sin embargo, esto no fue un obstáculo para comprender la lectura, debido a que esta estrategia previa se abordó en su conjunto, a través de una lluvia de ideas, por lo tanto, todas aprendían.

Entonces, respecto a planificar estrategias de comprensión previas a la lectura fue un trabajo conveniente, debido a que las estudiantes primero debían manejar con claridad con qué estrategias o técnicas cognitivas cuentan, en que consiste cada una y cómo y cuándo aplicarlas. Entonces, primero se familiarizaron con cada una de ellas, que son las estrategias cognitivas propuestas en el programa, luego decidieron cuáles serían las más pertinentes a utilizar. Cabe mencionar, que este momento fue muy importante porque se logró que las estudiantes se concientizaran diciéndolo de forma oral lo que debían hacer si se presentaba un inconveniente durante la lectura, es decir, se logró que cada técnica cognitiva aprendida estuviera automatizada en las estudiantes. Por ejemplo: frente a encontrarse con una palabra o frase desconocida, aplicaron la “relectura” que significaba leer dos o tres veces para comprender la idea en el contexto. Entonces, estas estrategias fueron muy significativas porque permitieron que las estudiantes estuvieran conectadas para las siguientes fases.

- La supervisión, se llevó a cabo cuando se hizo efectivo el uso de las estrategias planificadas en la fase anterior (por ejemplo, se sabía sobre qué se estaba

leyendo, de qué trataba el texto, si se estaban comprendiendo las ideas principales, entre otros).

La idea fue controlar el proceso lector, deteniendo la lectura en determinados momentos para reflexionar si se estaba comprendiendo lo que se leía, o para saber cómo es que se estaba entendiendo la lectura. Aquí cobra real importancia la aplicación de las estrategias o técnicas cognitivas aprendidas y seleccionadas en la fase anterior, con el objetivo de solucionar algunos inconvenientes durante la comprensión lectora (palabras, expresiones, párrafos, entre otros).

Asimismo, siendo una actividad constructivista, es importante tener presente que todo aprendizaje aprendido debe conectarse con su uso o aplicación (Solé, 2012).

Es por ello, que durante la aplicación de esta fase, en un primer momento se pudo detectar que algunas estudiantes no aplicaban correctamente las técnicas cognitivas aprendidas, debido a que no las habían comprendido y luego aprendido para tenerlas automatizadas en la práctica. Sin embargo, el programa ayudó a que pudieran identificar las causas de la no comprensión, por lo tanto era un pre-requisito dominar las técnicas cognitivas que fueron aplicadas durante todo el proceso de comprensión lectora de manera satisfactoria.

Además, en un primer momento, la falta de atención y concentración también fue un impedimento para comprender bien, era necesario que estuvieran atentas para detectar cuando estaban dejando de comprender, para preguntarse cómo puedo solucionar este problema de comprensión y cuándo aplicar las técnicas cognitivas aprendidas. Sin embargo, se logró revertir esta problemática debido a que el programa ofreció actividades estratégicas que mejoraron notablemente el uso de las técnicas cognitivas para que fueran aplicadas durante el proceso lector.

Por otro lado, siguiendo la meta de formar al estudiante como un lector eficiente, durante la aplicación del programa también se trabajó el desarrollo de las inferencias, esto equivale a formar lectores activos. Es decir, en un primer momento, el desarrollo de las inferencias fue un tema difícil de activar, a las estudiantes les demandaba gran esfuerzo responder a las preguntas inferenciales, realizar este procesamiento de conectar y reconocer lo implícito en el texto fue lo más complejo, lo cual podría deberse a que existía una escasez en el uso de los conocimientos previos, no estaban acostumbradas a ejercitarse en esta estrategia. Sin embargo, cabe mencionar que al activarse los conocimientos previos permitió la predicción de las inferencias.

Entonces, el programa trató de activar estos esquemas de conocimientos que tiene todo lector, conforme se recogían los conocimientos previos, se accedía a la memoria donde se encontraban todas las experiencias informativas que les permitía comprender el texto, esta activación era automática, al captar el concepto, lo relacionaba con su red de conocimientos permitiéndole hacer inferencias. Por ello, era indispensable activar primero los conocimientos previos relevantes, para luego enseñar a inferir (Vallés y Vallés, 2006).

Entonces, en esta fase se intentó superar los inconvenientes a través de las estrategias y técnicas cognitivas aprendidas, permitiendo alcanzar nuevos aprendizajes.

- La evaluación, se fue efectuando cada vez que se concluía una lectura, las estudiantes tomaban conciencia sobre cómo habían comprendido, qué estrategias fueron favorables para comprender y qué reflexiones se planteaban para una próxima lectura. Por ejemplo, cuando terminaban de leer comprobaban si habían

comprendido el texto, si no lo habían entendido buscaban las posibles causas. También reflexionaron sobre cómo podían mejorar la lectura la próxima vez, qué hacer ante una palabra desconocida, entre otros cuestionamientos propios del programa.

Sin embargo, esta fase también tuvo un momento arduo durante la aplicación del programa, debido a que las estudiantes no estaban habituadas a realizar autoevaluaciones, entonces les fue difícil analizar y pensar sobre lo que habían vivenciado y reflexionar por sí mismas después de comprender el texto fue una experiencia compleja, sin embargo, se fue logrando progresivamente.

En definitiva, no todas las estudiantes tenían habilidades para reconocer sus propias dificultades o analizar sobre qué nuevas rutas seguir durante la comprensión lectora, algunas fueron más reflexivas en el instante y otras demoraban en explicar esta fórmula de autocomprobación. Sin embargo, esta diversidad que es un panorama común en todo proceso de aprendizaje lector, no afectaba el fin que fue lograr una comprensión lectora eficaz, y el presente programa logró activarlo.

Entonces, el programa les permitió aprender a evaluar lo que habían comprendido bien, con preguntas directas, y luego respondían otras preguntas donde evaluaban lo que no habían comprendido, este tipo de preguntas ayudó a que pudieran discernir y comprobar qué estrategias les fueron efectivas para poder aplicarlas en nuevas tareas de lectura, entonces fueron conscientes que tenían el control de la lectura. Afortunadamente se alcanzó la meta trazada tal como lo confirman los resultados.

Por ello, más adelante se impulsó en las estudiantes que desde su punto de vista pudieran aplicar las estrategias aprendidas en otras situaciones de lectura, como son los textos presentados en el plan lector, en algunas áreas curriculares o en lecturas recreativas que realizan libremente. La idea fue preparar a las estudiantes a que pudieran planificar, supervisar y evaluar sus propias soluciones creativamente en otras actividades de lectura, esto significó que el programa contribuyó en hacer efectivo la transferencia de lo aprendido en otras situaciones de lectura, en búsqueda de un aprendizaje más autónomo y beneficioso para las estudiantes.

Por otro lado, lejos de que cada estudiante aprendía de manera individual demostrando su competitividad, también la aplicación del programa fue una oportunidad para aprender como grupo, interactuando y conectando aprendizajes de forma colectiva, siendo este un pensamiento de la teoría de Vigostky, donde el estudiante aprende desde su zona de desarrollo real (lo que puede hacer por sí mismo) para llegar a la zona de desarrollo potencial (aprendizaje logrado), para ello necesita del apoyo de un mediador que le asista y le ayude aprender, siendo la zona de desarrollo próximo (docente, compañeros, entre otros), donde interactúan y socializan en equipo (Schunk, 2012).

Es por ello, que el presente programa reafirmó en múltiples situaciones el trabajo en equipo, fue una experiencia favorable porque las estudiantes interactuaban cruzando información y aprendiendo del error constructivo, de las experiencias notables de sus compañeras, este socioconstructivismo fue esencial para que las estudiantes aprendieran a leer con motivación personal, buena autoestima y alcanzando la meta trazada: una comprensión lectora eficaz.

Desde esta perspectiva, la aplicación del programa logró alcanzar el objetivo planeado, primero se trabajó de manera particular cada una de las herramientas cognitivas y metacognitivas a través de la planificación, supervisión y evaluación de la comprensión lectora, logrando construir sus propios aprendizajes con autonomía e independencia. Luego, se trató de realizar un aprendizaje colegiado, donde las estudiantes trabajaban en equipo compartiendo sus experiencias lectoras.

Sin embargo, todas estas fases metacognitivas fueron profundizadas por las estudiantes, se aprendieron pausadamente, sobrellevando las limitaciones y carencias presentes en el grupo. Por consiguiente, bajo estas circunstancias no fue un impedimento lograr que pudieran articularlas con coherencia y continuidad, siguiendo su propio ritmo de exigencia reflexionando constantemente.

Por ello, el desarrollo del programa fue una ocasión para adquirir un pensamiento activo, consciente y flexible sobre las actividades cognitivas y metacognitivas.

Todo este proceso que el estudiante desarrolló al monitorear su propia lectura lo hizo porque es un aprendiz activo (Solé, 2004), que puede aprender con autonomía, motivación personal, imaginación, creatividad, iniciativa y toma de decisiones, todas estas características son propias del enfoque constructivista, por ello la importancia de desarrollarlo en este contexto para que tenga la capacidad de pensar y de construir su propia manera de aprender.

Asimismo, cuando el estudiante aprende a guiar su propia forma de comprender lo que lee, lo hace porque se desarrolla en contextos reales y en situaciones motivadoras, es decir aprende a través de aprendizajes significativos, donde integra sus experiencias previas con la información que le ofrece el texto. Además, soluciona

los problemas que se presentan como un desafío, porque utiliza lo que le es útil para corregirlo.

Por otro lado, un tema importante es el desempeño docente, cuando la intervención pedagógica se desarrolla en un clima adecuado y en un ambiente de proximidad, los estudiantes aprenden significativamente, entonces, esta mediación que realiza el docente es el soporte pedagógico para que los estudiantes se beneficien con una práctica educativa coherente y compartida.

Dicho a grandes rasgos, al analizar la situación educativa peruana se concluye que el futuro docente que se está formando en la educación superior recibe en su formación el conocimiento de innumerables teorías y enfoques, que la mayoría de las veces no cuenta con las herramientas metodológicas para saber aplicarlos, porque desconoce de las estrategias, habilidades y conocimientos que le ayude a conectar las teorías aprendidas con la enseñanza real, por ello la necesidad de seguir reformulando la instrucción superior, para formar un docente que en su desempeño sea capaz de desarrollar competencias en sus estudiantes, en este caso la competencia lectora.

Lamentablemente en la realidad se encuentra que algunos docentes carecen de una formación académica óptima en comprensión lectora, la falta del dominio de estrategias hace que aún se siga impartiendo una educación tradicional y memorística, donde equivocadamente se piensa que los resultados finales o evaluación sumativa es lo más importante, sin embargo, falta dar mayor prioridad al tratamiento que debe impartirse en el proceso lector, siendo esta una evaluación más formativa, de acompañamiento y monitoreo, es por ello la urgencia de que los docentes manejen estas herramientas y estrategias cognitivas y metacognitivas para

que puedan enseñarles a sus estudiantes y con ello logren aprendizajes más funcionales.

Para el Ministerio de Educación (2017) la formación docente parte desde un enfoque crítico reflexivo, por ello: “Educadores y estudiantes deben percibirse y asumirse como sujetos activos de este proceso de construcción. Los procesos formativos deben respetar esta condición y caracterizarse por la búsqueda y construcción interactiva del conocimiento” (p.6).

Entonces, es una invitación a reflexionar sobre el propio quehacer pedagógico, que implica llevar a la práctica el conocimiento que no solo debe transmitirse, sino que debe construirse, para ello es necesario trabajar estos supuestos que están detrás de la práctica pedagógica con criterio y eficiencia.

Es por ello, que en los últimos años se viene insistiendo en reorientar la práctica educativa relacionada a la enseñanza de la comprensión lectora, donde el docente desde un enfoque crítico reflexivo pueda afianzar, no solo en los grados iniciales donde los estudiantes aprenden a leer, sino también en los grados más avanzados del nivel primaria, donde los estudiantes muchas veces no comprenden lo que leen.

Además, el docente debe conocer sobre qué teorías y enfoques dirige su trabajo pedagógico, es decir, tener una visión clara sobre qué perspectivas exige su actuar y qué capacidades necesita para construir su propia pedagogía, porque solo con la aplicación de una evaluación formativa que dirija hacia sus estudiantes podrá darse la posibilidad de un progreso relevante, en la medida que no solo involucre el avance del estudiante, sino también el análisis reflexivo que el docente debe experimentar para elevar la calidad de su práctica pedagógica.

El presente estudio se presenta como alternativa el desarrollo de un programa en estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora, estos recursos se desarrollaron bajo un enfoque constructivista.

Aquí el estudiante construye sus propios aprendizajes porque le da sentido a todo lo que aprende, desde lo cognitivo puede seleccionar, organizar, almacenar y utilizar la información que lee significativamente; mientras que desde lo metacognitivo puede trabajar actividades de control y autorregulación utilizando sus propias estrategias para resolver el problema lector, porque potencialmente tiene la capacidad de hacerlo, porque es creativo e innovador.

Para finalizar es necesario mencionar que estos resultados indican que es indispensable seguir promoviendo actividades de alta demanda cognitiva y metacognitiva, para que los estudiantes puedan planificar, controlar y autoreflexionar durante todo el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora. Porque lejos de ser un proceso graduado y de largo plazo es necesario garantizar que sí se puede continuar diseñando nuevas herramientas que permitan a nuestros estudiantes aprender y fomentar una lectura autorregulada, sintiéndose comprometidos con su propia forma de aprender.

Hoy se necesita alcanzar mejores resultados y superar la meta establecida a nivel nacional e internacional, para ello se requiere de lectores eficaces.

7.2 Contrastación con estudios similares

A continuación, se presentan algunos estudios que contrastan con la presente investigación.

Castellón, Cassiani y Díaz (2015) en una muestra conformada por estudiantes de sexto grado del nivel primaria de una escuela en Colombia, encontraron que existe un enlace favorable entre los estudiantes que participaron en un planteamiento didáctico sobre estrategias metacognitivas con respecto al desarrollo de la comprensión lectora, de esta manera los resultados son similares con los obtenidos en la presente investigación.

Ambos estudios presentaron objetivos similares, dado que buscaron incrementar la comprensión lectora valiéndose de las estrategias metacognitivas (habilidades de planificación, determinando las ideas previas, los objetivos planeados, la elección de estrategias; habilidades de control o supervisión, se va observando cómo es que se va comprendiendo; y habilidades de evaluación, se reflexiona sobre las técnicas cognitivas aplicadas), a pesar que ambos programas se desplegaron en situaciones diferentes, porque uno se desarrolló en ambientes virtuales y el presente estudio se llevó a cabo en ambientes presenciales, los resultados fueron favorables para ambos estudios, lo cual demuestra la efectividad y eficiencia de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el incremento del nivel de la comprensión lectora.

Asimismo, Olivares (2015) en una muestra constituida por estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de un colegio en España, halló que existe una conexión positiva entre los estudiantes que participaron en el programa de una instrucción estratégica y autorregulada (cognitiva y metacognitiva) en relación al proceso lector, resultados que coinciden con los obtenidos en la presente investigación.

La similitud entre ambos estudios puede aplicarse debido a que un programa de una instrucción estratégica y autorregulada (cognitiva y metacognitiva) busca desarrollar habilidades superiores de pensamiento o de alta demanda cognitiva, donde el

estudiante es consciente de sus errores, se da cuenta y aplica estrategias adecuadas para corregirlas, luego continua la lectura de manera eficaz e independiente. En el caso particular del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, se abordó estrategias de planificación, supervisión y evaluación, con el objetivo de captar sus propias dificultades, aplicar las estrategias aprendidas cuando sea necesario y autorregular su propia lectura con eficacia y autonomía.

Como también puede verse, Castro y Páez (2015) llevaron a cabo un estudio relacionado al mundo de la lectura y sus estrategias para la comprensión en estudiantes de cuarto y quinto grado del nivel primaria en Colombia, cuyas fases estuvieron articuladas a través de un diagnóstico, aplicación de estrategias cognitivas y evaluación. La primera fase fue de diagnóstico, permitió identificar las tareas de comprensión lectora en las que se debían trabajar, al igual que el presente estudio la prueba de pretest (ECLE-2) proporcionó una información sobre las dificultades que presentaban las estudiantes respecto a la comprensión lectora. Frente a ello, en búsqueda de un proceso lector más eficiente se aplicó la segunda fase de planeación, que consistió en una propuesta pedagógica basada en estrategias de tipo cognitivas, como por ejemplo: la identificación de la intención comunicativa del texto, la comparación de tipos de textos, las predicciones, la proposición de hipótesis, las inferencias, la identificación de la estructura textual, entre otros.

Algo similar ocurrió en el presente estudio, la aplicación de un programa en estrategias cognitivas y metacognitivas para incrementar el nivel de comprensión lectora, se basó en estrategias de planificación (se entrenaron el recojo de las ideas previas, los propósitos y la elección de técnicas para comprender); estrategias de supervisión (controlando y autorregulando la lectura, respondiendo a hipótesis, así

como predicciones); y evaluación (autoreflexión de cómo se ha comprendido). Sin embargo, hubo una diferencia entre ambos estudios en referencia a los tipos de textos, se aplicaron los textos narrativos, expositivos y argumentativos, este último no se abordó en el presente estudio, un punto importante a tomar en cuenta porque este tipo de texto también genera expectativas en los estudiantes.

En relación a la fase final de evaluación los resultados de la intervención pedagógica en estrategias cognitivas para ambos estudios fueron favorables a partir de la implantación del programa, se concluyó que tanto las estrategias cognitivas como metacognitivas fortalecieron el desarrollo de la comprensión lectora en ambos grupos de estudio, debido a que estos procesos se desarrollaron bajo una temática formativa donde los estudiantes en gran medida se apropiaron de las estrategias presentadas, con la idea de ser aplicadas en diferentes momentos en que se realice la lectura, indicando que esta fue la razón necesaria que determinó la enseñanza de estas estrategias, con el fin de lograr lectores eficaces.

De igual forma, también se pueden contrastar los resultados del presente estudio con los encontrados por Fidalgo, Arias-Gundín y Olivares (2013) quienes en una muestra de estudiantes de quinto y sexto grado de primaria en España realizaron un estudio sobre la autoeficacia hacia la lectura, observando que desde el punto de vista cognitivo la autoeficacia se relaciona con un enfoque más estratégico, metacognitivo y autoregulado para el aprendizaje de la comprensión lectora. También, frente a los resultados de la intervención efectiva del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas hallados en el presente estudio se consideró que los estudiantes necesitan de la autoeficacia para planificar, supervisar y evaluar su proceso de

comprensión lectora, porque al controlar y regular requieren de la eficiencia, efectividad y la oportunidad de que les sea útil.

Por otra parte, Bringas y Somocurcio (2014) desarrollaron una investigación sobre los efectos de un programa de intervención cognitiva sobre el nivel de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de educación primaria en el Perú. Al realizar la investigación evaluaron el nivel de comprensión lectora en sus diferentes modalidades, como fue el nivel de comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial y comprensión crítica, los resultados arrojaron que los estudiantes tenían serias dificultades para comprender los textos, evidentemente coincidiendo con los resultados de la presente investigación fue necesario la aplicación de un programa, en el caso de los autores mencionados aplicaron un programa de intervención cognitiva enfocados a un conjunto de estrategias de diversos autores, del cual solo se entrenó el aspecto cognitivo y a través de un grupo de programas; mientras que el presente estudio abordó un programa específico de habilidades cognitivas y metacognitivas pero enfocado a un solo autor.

Sin embargo, ambos estudios obtuvieron resultados excelentes, esto hace suponer que el enseñar estrategias cognitivas aumenta la habilidad de comprender globalmente la información del texto, incluso abordando programas de diferentes autores, pero si se incluye a este procedimiento la enseñanza de estrategias metacognitivas, entonces estarán mejor preparados para el uso de estrategias de planificación, supervisión y reflexión, con el objetivo de lograr lectores eficaces y este es el fin del proceso de aprendizaje de la comprensión lectora.

Entonces, a partir de los aciertos encontrados en estas investigaciones, se puede afirmar que independientemente de las culturas y distancias, un programa de

estrategias cognitivas y metacognitivas incrementa significativamente el nivel de comprensión lectora; es decir, es un impacto favorable que realizan los estudiantes al adquirir estas estrategias de planificar, supervisar y evaluar directamente la comprensión lectora, porque al lograrlo puede captar la idea global del texto, como también extraer la idea principal y efectuar las inferencias adecuadas para integrar todas las informaciones que ofrece el texto. Entonces, si el objetivo es lograr un estudiante competente en la comprensión lectora, entonces debe aprender a usar las herramientas cognitivas y metacognitivas para comprender eficazmente.

7.3 Limitaciones

En este apartado se pueden apreciar aquellas situaciones que generaron limitaciones en el presente estudio.

Durante la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas se encontró que hubo algunas actividades planificadas propias de la institución educativa, por ejemplo, visitas de estudio, actividades recreativas, conmemoraciones religiosas, festividades cívicas, entre otros, muy importantes para la comunidad educativa, algunas veces se cruzaron con los días propuestos para aplicar el programa. Sin embargo, esta situación no afectó el curso del programa, porque las fechas se reprogramaron garantizando su aplicación. Además, las estudiantes estuvieron motivadas y demostraron consecuencia frente a los cambios.

Por otro lado, el tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, debido a que es difícil ingresar a otras instituciones educativas, por lo tanto esta característica impide que los resultados se puedan generalizar a otras poblaciones. Esta es una gran dificultad, debido a que las autoridades educativas muchas veces no permiten el ingreso a la institución educativa, ven con recelo y desconfianza el hecho de realizar

un estudio que revele la situación real de la educación, existe resistencia e indiferencia en la mayoría de los casos, a pesar de que los fines son más formativos que evaluativos.

Por otra parte, no existen muchos instrumentos que evalúen la comprensión lectora en nuestro país, lo cual es una limitación que tiene la investigación en el Perú.

VIII. Conclusiones

1. El programa de estrategias cognitivas y metacognitivas incrementa en forma significativa el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes de quinto grado de educación primaria, a diferencia del grupo de control de una institución educativa pública.
2. Existe un bajo nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.
3. Existe un alto nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes de quinto grado de educación primaria, después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.
4. Existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.
5. Existe un bajo nivel de comprensión lectora en el grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.

6. Existe un bajo nivel de comprensión lectora en el grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.
7. No existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora en el grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.
8. No existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo experimental y del grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.
9. Existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo experimental y del grupo de control de estudiantes de quinto grado de educación primaria, después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de una institución educativa pública.

IX. Recomendaciones

1. Se sugiere extender la presente investigación para su aplicación en aquellas instituciones educativas públicas o privadas, con el objetivo de que los estudiantes se entrenen en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para incrementar el nivel de comprensión lectora.
2. Se propone aplicar la prueba ECLE-2 por su valioso aporte, confiabilidad y precisión como un instrumento de evaluación formativa que evidencia la realidad exacta de los estudiantes frente a la comprensión lectora, con el propósito de tomar decisiones pertinentes bajo un enfoque crítico reflexivo.
3. Se aconseja aplicar el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas en otros grados del nivel de primaria (4to, 5to y 6to), con el objetivo de que los estudiantes manejen nuevas destrezas y herramientas para aprender a comprender con eficacia.
4. Se sugiere transferir el programa de intervención a varones o población mixta, para ver las similitudes o diferencias que se puedan dar en los resultados según el sexo al que pertenezcan los participantes.
5. Se propone establecer un taller de lectura dentro del área de comunicación, utilizando las horas efectivas libres que propone el Ministerio de Educación, con el objetivo de que se pueda desarrollar el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas como una alternativa de solución para incrementar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes.

6. Se sugiere aplicar el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas en otras estructuras de lectura, tal como es el caso de los textos continuos (narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivos, entre otros) vistos algunos de ellos en el presente estudio; como también los textos discontinuos (historietas, infografías, avisos publicitarios, entre otros), con la idea de que los estudiantes en gran medida dominen y se apropien de las estrategias aprendidas en otras situaciones o momentos en que se realice la comprensión lectora.
7. Se aconseja realizar más investigaciones sobre el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas y la comprensión lectora, porque con ello se podrá destacar la importancia que cumple el desarrollo de las habilidades de planificación, supervisión y evaluación en el proceso de la competencia lectora en los estudiantes.
8. Se sugiere construir instrumentos de medición sobre el nivel de comprensión lectora en estudiantes del nivel primaria, que sean útiles para las instituciones educativas, en coordinación con la UGEL y Ministerio de Educación.
9. Se plantea desarrollar investigaciones semejantes utilizando un muestreo probabilístico que asegure la validez externa, a fin de que se puedan extrapolar los resultados a otras poblaciones.

REFERENCIAS

- Alcalá, G. (2012). *Aplicación de un Programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora* (Tesis de Maestría). Universidad de Piura, Perú. Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1420/MAE_EDUC_089.pdf?sequence=1
- Aristizábal, A. (2013). *Cómo leer mejor*. Bogotá: ECOE.
- Bringas, V. y Somocurcio, C. (2014). *Efectos de un programa de intervención cognitiva sobre la comprensión lectora* (Tesis de Maestría). Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú.
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Nnoveduc.
- Castellón, A., Cassiani, P. y Díaz, J. (2015). *Propuesta con estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de ambientes virtuales de aprendizaje para estudiantes 6° grado* (Tesis de Maestría). Universidad de la Costa C.U.C. Barranquilla, Colombia. Recuperado de <http://www.repositorio.cuc.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11323/265/PROPUESTA%20ON%20ESTRATEGIAS%20METACOGNITIVAS%20PARA%20FORTALECER%20LA%20COMPRESIÓN%20LECTORA%20A%20TRAVÉS%20DE%20AMBIENTES%20VIRTUALES%20DE%20APRENDIZAJE%20PARA%20ESTUDIANTES%20DE%206°GRADO.pdf?sequence=2>

Castro, A. y Páez N. (2015). *El mundo de la lectura: estrategias para la comprensión* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1392/2/TGT-150.pdf>

Chacón, S. y López, J. (1998). Validez de la evaluación en intervención psicosocial:

Un análisis metodológico. *Intervención Psicosocial*, 7(3), 407-425.

Consejo General de la Psicología España - EFPA (2014). Evaluación del cuestionario ECLE. *Resumen de la valoración del test*, 1, 1-16. <https://www.cop.es/uploads/PDF/2014/ECLE.pdf>

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.

Cuetos, F. (2015). *Neurociencia del Lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. España: Médica Panamericana.

Cuetos, F., Gonzales, J. y de Vega, M. (2015). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Médica Panamericana.

Defior, S. (1997). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Málaga: Aljibe.

Defior, S., Serrano, F. y Gutiérrez N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*.

Madrid: Síntesis.

Felipe, A. y Barrios, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Revista de Investigaciones sobre Lectura*, 7(1), 7-21.

Fernández-Ballesteros, R. (2001). (Ed.). *Evaluación de programas. Una guía práctica*

en ámbitos sociales, educativos y de salud. Madrid: Síntesis.

Fidalgo, R., Arias-Gundín, O. y Olivares, F. (2013). Diseño y análisis psicométrico de

una escala de auto-eficacia hacia la lectura. *Revista de educación*, 41 (1), 17-26.

Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097735>

Galve, J. (2014). *Evaluación Psicopedagógica de las dificultades de aprendizaje*.

Consideraciones, procedimientos, instrumentos de evaluación y elaboración de informes. Volumen I. Conceptualización, procedimientos e instrumentos de evaluación. Madrid: CEPE.

Galve, J. (2014). *Evaluación Psicopedagógica de las dificultades de aprendizaje*.

Consideraciones, procedimientos, instrumentos de evaluación y elaboración

de informe. Volumen II. Conceptualización, procedimientos e instrumentos de evaluación (parte B), procedimientos de elaboración de informes y ejemplificaciones. Madrid: CEPE.

Galve, J. (2015). Análisis crítico sobre evaluación e intervención en las dificultades de

aprendizaje. *Revista Psicopedagógica EOS-Perú*, 5(1), 35-59.

Recuperado de <https://eosperu.net/revista/revista-vol-512015/>

Galve, J. (2017). Consideraciones básicas a tener en cuenta por los PT/AL para el abordaje de la lectoescritura y sus alteraciones. *Revista padres y maestros*, (369), 26-33. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5883020>

Galve, J., Ramos, J., Dioses, A., Abregú, L. y Alcántara, M. (2010). *ECLE-1 y 2 Pruebas de evaluación de las competencias de comprensión lectora*. Madrid: EOS.

García, F. (2015). *Comprensión lectora y producción textual*. Bogotá: Ediciones U.

Gonzales, K., Otero, L. y Castro, A. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo,

fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Revista de educación*, 16 (1), 1-18.

Recuperado de

<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715>

Gurría, A. (2016). Resultados de *PISA 2015 resultados clave, mejores políticas para una vida mejor*. Documento disponible bajo la Creative Commons Attribution-

Non Commercial-ShareAlike, 1 (1), 1-15. Recuperado de

<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP>

Hernández, A., Tomás, I.; Ferreres A. y Lloret S. (2015). Tercera evaluación de Tests editados en España. *Papeles del Psicólogo*, 36 (1), 1-8. Recuperado de

<http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2484.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*.

México D.F.: McGraw-Hill

Klimenko, O. y Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de

estrategias metacognitivas Educación y Educadores. *Revista de educación*, 12, (2), 11-28. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219002>

Lacon, N. y Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. Universidad Nacional de Cuyo Argentina. *Revista Signos*, 41(67), 231-255. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013776007>

Minedu (2003). Ley General de Educación 28044.

Linares, G. y Arteaga, L. (2017). *Influencia del Programa de Coaching LINARTE sobre el desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada* (Tesis de Maestría). Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú.

Lozada, J. (2014). Investigación Aplicada: Definición, Propiedad Intelectual e Industria. *Revista educativa*, 3(1), 34-39.

Manzano, P. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora por Trevor H. Cairney*. Madrid: Morata.

Ministerio de Educación del Perú (2013). PISA 2012: Primeros resultados. Informe Nacional del Perú. *Revista educativa*, 1 (1), 1-147.

Ministerio de Educación del Perú (2015). La competencia lectora en el marco PISA 2015. *Revista educativa de orientaciones didácticas*, 1 (1), 1-40.

Ministerio de Educación del Perú (2017). *Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia. Orientaciones para el diálogo reflexivo en el proceso de Acompañamiento Pedagógico*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de Educación del Perú (2017). Resultados de Evaluación Censal de Estudiantes correspondientes a las siglas ECE-2016. *Revista educativa*, 1 (1), 1-95.

Ministerio de Educación del Perú (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.

Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Miranda, L. y Schleicher, A. (2009). *Segundo fascículo de la Educación Peruana en el contexto PISA. Serie: la educación para el futuro*. Lima: El Consejo Nacional de Educación (CNE) y Santillana.

OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). *Resultados de PISA 2009: Resumen Ejecutivo*. Colombia: Eduteka.
Recuperado de <http://www.eduteka.org/Pisa2009.php>

Olivares, F. (2015). *El rol de la autoeficacia en la comprensión lectora: estudios de revisión, evaluación e instrucción* (Tesis de doctorado). Universidad de León, España. Recuperado de

https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/4612/tesis_004e57.PDF?sequence=1

Outón, P. (2004). *Programas de intervención con disléxicos. Diseño, implementación*

y evaluación. Madrid: CEPE.

Pérez-Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 1(1), 121-138.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.

Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pinzás, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Fimart.

Pozo, J.I. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Puente (2005). *Cognición y aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

Ramírez, P., Rossel, K. y Nazar, G. (2015). *Comprensión lectora y metacognición:*

Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Universidad Austral de Chile. *Revista de educación*, 41(2), 213-231. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n2/art13.pdf>

Salgado-Lévano, C. (2017). Guía metodológica para la evaluación de programas. (En imprenta)

Salgado-Lévano, C. (2018). *Manual de investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*, Lima: Fondo editorial Universidad Marcelino Champagnat.

Sandoval, G. y Casas, W. (2011). *Aplicación y validación de un Programa de comprensión lectora de orientación cognitiva* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6151>

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México D.F.: Pearson.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura y materiales para la innovación educativa*.
Barcelona: GRAÓ.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1), 43-61.

Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J., (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.

Tuffanelli, L. (2010). *Didáctica de las operaciones mentales. Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?I*. Madrid: NARCEA.

Vallés, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos. Revista de educación*

Liberabit, (11), 49-61. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750693>

Vallés, A. y Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio. Intervención Psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.

Vallés, A. y Vallés, C. (2010). *Programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender la lectura*. Valencia: Promolibro.

APÉNDICES

APÉNDICE A

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN ECLE-2 PRUEBAS DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

APÉNDICE B

PROGRAMA DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

PARA COMPRENDER LA LECTURA

APÉNDICE C

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA

La presente investigación es conducida por Lic. Rocío Margarita Olaya Sánchez de la Universidad Marcelino Champagnat. La meta de este estudio es mejorar el nivel de comprensión lectora a través de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Si usted accede a que su menor hija participe en este estudio, se le pedirá responder a unas pruebas de comprensión de lectura, que consta de 73 preguntas. Esto tomará aproximadamente 50 minutos.

La participación de su menor hija en este estudio es estrictamente voluntaria. Así mismo la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas que su menor hija dará serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las respuestas, las pruebas se destruirán.

Si usted o su menor hija tienen alguna duda, pueden hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, su hija puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si su hija considera que las preguntas realizadas son incómodas, ella tiene el derecho de no responderlas y de hacérselo saber a la investigadora.

De tener preguntas sobre la investigación y del rol que cumplirá su menor hija durante su participación en este estudio, puede contactar a la Lic. Rocío Margarita Olaya Sánchez al teléfono Cel. 993 808 644 o correo electrónico: rocio.o.s@outlook.com.

Desde ya le agradecemos que autorice la participación de su hija.

.....

Firma del autor

Lic. Rocío Margarita Olaya Sánchez

Acepto que mi menor hija participe voluntariamente en esta investigación, conducida por la Lic. Rocío Margarita Olaya Sánchez.

He sido informado(a) de que la meta de este estudio es mejorar el nivel de comprensión lectora a través de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Me han indicado también que mi menor hija responderá a unas pruebas de comprensión de lectura, que consta de 73 preguntas. Esto tomará aproximadamente 50 minutos.

Reconozco que la información que mi menor hija 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) que yo o mi menor hija podemos hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y mi hija se puede retirar de la misma cuando así lo decida, sin que esto genere perjuicio alguno para su persona.

Entiendo que puedo pedir información sobre esta investigación, para lo cual puedo contactar a Lic. Rocío Margarita Olaya Sánchez al teléfono Cel. 993808644 o correo electrónico: rocio.o.s@outlook.com.

Nombre del padre o madre de familia

Firma del padre o madre

Fecha

APÉNDICE D

ASENTIMIENTO INFORMADO

Vamos a realizar un estudio para tratar de aprender sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas sobre la comprensión de lectura. Te pido que me ayudes respondiendo atentamente a unas pruebas de comprensión de lectura.

Si aceptas estar en mi estudio, te haré preguntas sobre varias situaciones. Quiero saber cómo podemos mejorar la lectura. Por ejemplo, te preguntaré sobre qué haces cuando no comprendes un párrafo.

Puedes hacer preguntas las veces que quieras en cualquier momento del estudio. Además, si decides que no quieres terminar de responder la prueba, puedes detenerte cuando lo desees. Nadie puede enojarse o enfadarse contigo si decides que no quieres continuar. Recuerda, que estas preguntas están relacionadas a las lecturas que vas a leer. No es una nota para el registro de evaluación.

Si colocas tu nombre en este papel quiere decir que lo leíste, o alguien te lo leyó y que quieres participar en el estudio. Si no quieres participar en el estudio, no coloques tu nombre. Recuerda que tú decides estar en el estudio y nadie se puede enojar contigo si no colocas tu nombre o si cambias de idea y después de empezar a responder el cuestionario, te quieres retirar.

Nombre del participante del estudio

Fecha _____