

UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DEL PRIMER AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 20801 – IRRIGACIÓN SANTA ROSA - 2020

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
EN LA ESPECIALIDAD DE LENGUA, COMUNICACIÓN E IDIOMA INGLÉS

BACHILLER

ELBERT JUNIOR YARLEQUE FERRER

ASESOR

Dr. HUMBERTO GUILLERMO VILLARREAL RODRIGUEZ

HUACHO – PERÚ

2021




Dr. JUAN ERNESTO RAMOS MANRIQUE
PRESIDENTE




Dr. EUSTORGIO GODOY BENAVENTE RAMIREZ
SECRETARIO




Dr. REYNALDO FRANCISCO CHERREPANO MANRIQUE
VOCAL




Dr. HUMBERTO GUILLERMO VILLARREAL RODRIGUEZ
ASESOR

UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS

**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON LA
COMPRESIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DEL PRIMER
AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°
20801 – IRRIGACIÓN SANTA ROSA - 2020**

DEDICATORIA

A mi querido padre Eliberto Yarleque por su comprensión y cariño, que fue el ingrediente perfecto para alcanzar mis metas.

A mi madre Catalina Ferrer que desde el cielo guía mis pasos por el sendero de la felicidad y prosperidad.

Elbert Junior Yarleque Ferrer.

AGRADECIMIENTO

A Dios por bendecirme y darme hermosas oportunidades en esta vida.

A mis padres por darme la vida y haberme formado como la persona que soy, gracias por creer en mí, en mis sueños que hoy se convierten en realidad.

Mi agradecimiento a mis maestros de la casa de Sánchez Carrión, su profesionalismo cultivo en mí como hombre de bien y ahora al servicio de la juventud estudiosa.

Elbert Junior Yarleque Ferrer.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCION	xi
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Descripción de la realidad problemática	1
1.2 Formulación del problema	4
1.2.1 Problema general	4
1.2.2 Problemas específicos	4
1.3 Objetivos de la investigación	5
1.3.1 Objetivo general	5
1.3.2 Objetivos específicos	5
1.4 Justificación de la investigación	6
1.5 Delimitaciones del estudio	8
1.6 Viabilidad del estudio	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	11
2.1 Antecedentes de la investigación	11
2.1.1 Investigaciones internacionales	11
2.1.2 Investigaciones nacionales	12
2.2 Bases teóricas	16
2.2.1 Metacognición	16
2.2.2 Modelos metacognitivos y sus representantes	16
2.2.3 Actividades metacognitivas según Ann Brown	19
2.2.4 La lectura	21
2.2.5 Procesos implicados en la lectura	25
2.2.6 Método de lectura	33
2.2.7 La comprensión lectora	36
2.2.8 Diferencia entre buenos y malos lectores	44
2.3 Definición de términos básicos	48
2.4 Hipótesis de investigación	51

2.4.1	Hipótesis general	51
2.4.2	Hipótesis específicas	51
2.5	Operacionalización de las variables	53
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		56
3.1	Diseño metodológico	56
3.1.1	Tipo de Investigación	57
3.2	Población y muestra	57
3.2.1	Población	57
3.2.2	Muestra	59
3.3	Técnicas de recolección de datos	59
3.4	Técnicas para el procesamiento de la información	60
CAPÍTULO IV: RESULTADOS		61
4.1	Análisis de los resultados	61
4.2	Contrastación de Hipótesis	70
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		72
5.1	Conclusiones:	72
5.2	Recomendaciones	73
BIBLIOGRAFIA		74
	Fuentes bibliográfica	74
ANEXO		77

Índice de tablas

Tabla 1 <i>¿Lees constantemente?</i>	61
Tabla 2 <i>¿Antes de leer realizas predicciones del texto que vas leer?</i>	62
Tabla 3 <i>Después leer aplico la técnica del subrayado y/o parafraseo?</i>	63
Tabla 4 <i>¿Realiza para tu comprensión lectora esquemas, mapas cognitivos y resúmenes?</i>	64
Tabla 5 <i>¿Evalúas tu estrategia de estudio para mejorar tu comprensión lectora?</i>	65
Tabla 6 <i>¿Identificas las dificultades que se te presentan para comprender un texto?</i>	66
Tabla 7 <i>¿Reconoces tu fortaleza en la lectura?</i>	66
Tabla 8 <i>¿Utilizas alguna estrategia que te ayude a mejorar tu comprensión lectora?</i>	67
Tabla 9 <i>¿Logras aprender el mensaje de las lecturas que realizas?</i>	68
Tabla 10 <i>¿Presenta el docente problemas con fines didácticos al realizar una lectura?</i>	69

Índice de gráficos

Figura 1 <i>¿Lees constantemente?</i>	61
Figura 2 <i>¿Antes de leer realizas predicciones del texto que vas a leer?</i>	62
Figura 3 <i>¿Después de leer aplico la técnica del subrayado y/o parafraseo?</i>	63
Figura 4 <i>¿Realiza para tu comprensión lectora esquemas, mapas cognitivos y resúmenes?</i>	64
Figura 5 <i>¿Evalúas tu estrategia de estudio para mejorar tu comprensión lectora?</i>	65
Figura 6 <i>¿Identificas las dificultades que se te presentan para comprender un texto?</i>	66
Figura 7 <i>¿Reconoces tu fortaleza en la lectura?</i>	67
Figura 8 <i>¿Utilizas alguna estrategia que te ayude a mejorar tu comprensión lectora?</i>	68
Figura 9 <i>¿Logras aprender el mensaje de las lecturas que realizas?</i>	69
Figura 10 <i>¿Presenta el docente problemas con fines didácticos al realizar una lectura?</i>	70

Resumen

La investigación titulada: “**Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en los alumnos del primar año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa – 2020**”, se realizó con la intención de dar una respuesta a la interrogante principal ¿Las estrategias metacognitivas guardan relación con la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria? Y como objetivo general, “Establecer de qué manera las estrategias metacognitivas se relaciona con la comprensión lectora en los del primer año de secundaria”.

El estudio se realizó bajo un diseño descriptivo, relevante, no experimental, utilizando métodos cuantitativos, y la muestra fue de 12 estudiantes de primer año de secundaria. Para la recolección de datos se utilizan técnicas de encuesta a través de cuestionarios, los cuales han sido verificados anteriormente y han demostrado su confiabilidad.

Para la variable dependiente y variable independiente, el instrumento se califica de acuerdo con la escala Likert. Por lo tanto, la investigación muestra que las estrategias metacognitivas están relacionadas con la comprensión lectora de los estudiantes de primer año de secundaria en la Institución Educativa de Riego Santa Rosa No. 20801 en 2020.

La conclusión muestra que existe un impacto significativo entre las variables, y los resultados de la investigación servirán como un aporte teórico para que personas de las instituciones educativas antes mencionadas y otras áreas vecinas diseñen estrategias metacognitivas y las apliquen a la comprensión de textos. proceso.

Palabras claves: estrategias metacognitivas, comprensión lectora, alumnos

ABSTRACT

The research entitled: "Metacognitive strategies and their relationship with reading comprehension in the students of the first year of secondary school of the Educational Institution No. 20801 - Irrigation Santa Rosa - 2020", was carried out with the intention of giving an answer to the main question ¿ Are metacognitive strategies related to reading comprehension in first year high school students? And as a general objective, "To establish how metacognitive strategies are related to reading comprehension in the first year of secondary school."

The study was carried out under a descriptive, relevant, non-experimental design, using quantitative methods, and the sample consisted of 12 first-year high school students. For data collection, survey techniques are used through questionnaires, which have been previously verified and have demonstrated their reliability.

For the dependent variable and independent variable, the instrument is scored according to the Likert scale. Therefore, the research shows that metacognitive strategies are related to the reading comprehension of first-year high school students at Institución Educativa de Riego Santa Rosa No. 20801 in 2020.

The conclusion shows that there is a significant impact between the variables, and the research results will serve as a theoretical contribution for people from the aforementioned educational institutions and other neighboring areas to design metacognitive strategies and apply them to text comprehension. process.

Keywords: metacognitive strategies, reading comprehension, students.

INTRODUCCIÓN

El análisis de las tácticas metacognitivas y su interacción con la comprensión lectora en estudiantes del primer año de enseñanza secundaria es un asunto vigente, gracias a la Evaluación Censal para evaluar las habilidades que extienden los alumnos al redactar y leer textos enteros, con el fin de fomentar la meditación sobre la educación y evaluación de la comprensión lectora de forma integral en secundaria.

Por lo dicho antes, con el fin de que el alumno sea capaz de comunicarse realmente y desempeñarse de forma autónoma, por lo cual la lectura continuamente ha tenido un papel preponderante para la comprensión lectora e imprescindible para entrar a la gran información que existe.

En el Capítulo I, se ha efectuado el planteamiento y formulación del problema; en el Capítulo II se ha tomado el marco teórico del asunto de indagación; en el Capítulo III tiene que ver con la Metodología de la Averiguación y en el Capítulo IV se vislumbra los resultados de la indagación.

En vista de esta labor, el asunto de indagación de tácticas metacognitivas en la comprensión lectora en alumnos del primer año de enseñanza secundaria de la Organización Educativa N° 20801 de la Irrigación Santa Rosa, distrito de Sayán; permitió obtener resultados cuantitativos, siendo variado por los niveles de comprensión lectora.

El presente trabajo tiene la especificación de las habilidades y niveles de la comprensión lectora, las propiedades de las herramientas de evaluación, los criterios de calificación, la metodología y el propósito de estudio de los textos valorados, la explicación de los resultados por equipos y al final las conclusiones, sugerencias y sugerencia

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad Problemática

La presente investigación titulada **“Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa n° 20801 – Irrigación Santa Rosa – 2020”**, se debe fundamentalmente, a mi vivencia como docente contratado. He tenido en el transcurso de estos años, experiencias completamente diferentes de práctica docente, en las que las actitudes y las formas de afrontar las clases de mis alumnos distaban mucho del conocimiento estratégico común o tradicional que se desarrolla en una institución educativa. De esta necesidad nace la votación de este asunto, tácticas metacognitivas en la lectura que lleva a un sujeto a hacer eso que se le muestra, a hacer frente una situación y vivirla de una manera u otra, ver la motivación hacia la lectura a partir de la perspectiva de una enseñanza completa y formal debido a que, en mi crítica y bajo mi corta vivencia considero que es esta clase de enseñanza, el primordial factor motivador en los alumnos del primer año de secundaria y el que posibilita más grande uso de recursos y maneras con los estudiantes.

El déficit en comprensión lectora en los estudiantes representa un gran desafío para la educación nuestro país, considerando que en los últimos tiempos nuestros estudiantes muy poco leen, por ello es necesario buscar nuevas estrategias que permitan el interés en la misma. Numerosas investigaciones (Mcnamara, 2004; López y Arcienagas, 2013) sostienen que “mejorar los niveles de comprensión

textual supone un proceso consciente y controlado de la actividad de lectura, por lo que el enfoque metacognitivo puede contribuir positivamente a mejorar los niveles de comprensión lectora”.

Estudios recientes (Karbalaei, 2011; Pihlainen & Keinonen, 2011; Ozuru, Kurby & McNamara, 2012; Yang, 2012; Mason, Meadan-Kaplansky, Hedin & Taft, 2013) enfatizan “la necesidad de profundizar en la relación entre la metacognición y la comprensión lectora, sin embargo, la investigación en el ámbito escolar es escasa”. Al respecto, Ray (2011) realiza una investigación con “textos escolares de ciencias y analiza las actividades de comprensión de textos expositivos en textos escolares de 2º, 3º y 4º grado, concluyendo que tanto los libros para el profesor como para los estudiantes presentan carencias en la promoción de la comprensión de textos expositivos”.

Considerando la situación anterior, esta investigación intenta comprender hasta qué punto los métodos de enseñanza detrás de las dos actividades de comprensión lectora de textos escolares promueven el uso de estrategias metacognitivas. Para responder a esta pregunta, analizamos las actividades de lectura en dos libros de texto de séptimo grado de disciplinas del lenguaje y la comunicación recopilados por Santillana.

Ante estas falencias, el objetivo general de esta investigación es “identificar el uso de estrategias meta-cognitivas en el enfoque didáctico que sustenta las actividades de comprensión lectora”.

El objetivo fundamental de este trabajo es “aplicar una escala de conciencia lectora bien confeccionada que tenga la fiabilidad y validez necesarias para que sea útil en el ámbito escolar y que determine si el alumno es o no un lector estratégico, desde el punto de vista de la metacognición”.

Por lo tanto, el propósito de esta investigación es determinar las habilidades lectoras de los estudiantes y predecir el desempeño lector esperado en base a los resultados, lo que afectará la adquisición de todos los conocimientos de la asignatura en el currículo escolar. (La mayor parte del aprendizaje se realiza leyendo texto).

Hoy en día, para comprender el mundo moderno y hacer un mejor uso de las nuevas tecnologías, una nueva generación de personas enfrenta mayores necesidades de aprendizaje relacionadas con las ciencias, las matemáticas y el lenguaje mismo. Además, también debe dominar las habilidades para controlar las emociones, cambiar los hábitos de comportamiento y explicar las leyes y teorías científicas. La psicología educativa proporciona a las escuelas modernas un enorme potencial de asesoramiento para desarrollar su inteligencia a través del conocimiento propio mediante el auto control y la supervisión así también la autoevaluación (conciencia reflexiva), conocido todo ello como “Metacognición”.

En todos los niveles del sistema educativo especialmente en el nivel de educación secundaria, específicamente en el primer año, la realidad es preocupante, los estudiantes en su mayoría leen pero no logran entenderlo, y más alarmante es que este hecho no es porque los alumnos no leen, por el contrario,

puesto que pueden leer muchas veces pero el alumno no logra incorporar esto en su memoria.

En la Institución educativa N° 20801 del distrito de Sayán, jurisdicción de la Irrigación Santa Rosa, nos ajeno a esta problemática, ha culminado el año lectivo 2020 con diversas dificultades en cuanto a los logros de los aprendizajes en comprensión lectora, por ello me abocaré a plantear este proyecto de investigación que permita motivar a los estudiantes través de las estrategias metacognitivas para despertar el interés por la lectura.

Para ello planteo el siguiente problema:

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema General

¿Cuál es el nivel de relación que existe al aplicar las estrategias metacognitivas en el proceso de lectura con la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801- Irrigación Santa Rosa - 2020?

1.2.2. Problemas Específicos

¿Cuán es el nivel de relación que existe entre el conocimiento y control metacognitivo que se da en el proceso de lectura con la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa - 2020?

¿Qué grado de relación existe entre las estrategias de selección y focalización que se da en el proceso de la lectura con la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 2

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo General

Conocer el nivel de relación que existe entre el uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de la lectura y la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa - 2020.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar el nivel de relación que existe entre el conocimiento y control metacognitivo que se desarrolla en el proceso de la lectura con la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa - 2020.

Establecer el grado de relación que existe entre las estrategias de selección y focalización que se da en el proceso de lectura con la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa- 2020.

1.4 Justificación de la investigación

La presente indagación, tiene trascendencia importante ya que dejará al profesor llevar a cabo métodos, procesos y operaciones de tipo metacognitivo para ofrecer solución a los inconvenientes de comprensión lectora, mostrando que es imposible desarrollar habilidades de auto idealización, auto supervisión y autoevaluación implementando convencionalmente procedimientos cognitivos, es preciso en la actualidad utilizar procedimientos eficaces como son las tácticas metacognitivas.

La metacognición es un tipo de aprendizaje que deriva de la psicología cognitiva Vigoskiana que tiene vigencia y realce en la actualidad como una innovación en los procesos educativos en pro del desarrollo intelectual de los chicos y jóvenes, una totalmente nueva cultura del aprendizaje que rompe esquemas clásicos de educación que los docentes debemos ejercer en nuestras propias salas teniendo presente sus efectos en la optimización del aprendizaje. Es por esto es que la indagación sobre la aplicación de tácticas metacognitiva para la optimización de la comprensión lectora se justifica en este entorno de cambio y novedad en la forma de pensar y aprender debido a los aportes de las corrientes filosófica, epistemológica y psicológica sobre el aprendizaje y el raciocinio. Con el aporte de la presente averiguación se va a estar contribuyendo a mejorar el grado de comprensión lectora de los estudiantes y a la optimización de la enseñanza local, regional y nacional.

Justificación relevancia y contribución

La relevancia social radica justamente en las tácticas metacognitivas como táctica de educación en la comprensión lectora, debido a que constituye la base primordial para el desenvolvimiento social de las personas, su desarrollo establece frecuentemente las colaboraciones parientes, laborales, sociales, etcétera.

Justificación teórica

La investigación busca determinar los niveles de comprensión lectora y como aplicando las estrategias metacognitivas despierta interés por la lectura en los estudiantes.

Justificación práctica

El presente trabajo de investigación se justifica por ser de vital importancia para el proceso de enseñanza aprendizaje a través del uso de las estrategias metacognitivas, debido a que su estudio, permite determinar de qué manera se promueve el gusto por la lectura y su comprensión, de generar nuevas estrategias didácticas y metodológicas considerado de importancia en el quehacer educativo.

Justificación epistemológica

La metacognición constituye otra forma una estrategia didáctica en la enseñanza de la educación cuyo interés es despertar la motivación intrínseca en los estudiantes a través de una aplicación de estas estrategias motivadoras, se trata de una actividad en la que predomina las predicciones y las resoluciones a problemas a través de la

lectura y su comprensión.

Justificación legal

La Educación Peruana está regido por normas y leyes que permiten el desarrollo integral de la gratuidad de la enseñanza en nuestro país en todos sus niveles.

Ley General de Educación N° 28044. “Presenta los lineamientos generales de la educación y del Sistema Educativo Peruano, las atribuciones y obligaciones del Estado, y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora”.

D. S. N° 004-2019-MINEDU – “Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED, y lo adecúa a lo dispuesto en el Decreto Legislativo N° 1375 que modifica diversos artículos de la Ley N° 28044, sobre educación técnico-productiva y dicta otras disposiciones - www.minedu.gob.pe”.

1.5 Delimitaciones del estudio

El presente trabajo de investigación se plantea las siguientes limitaciones:

Delimitaciones temáticas.

El trabajo de investigación se delimita a los estudios planteados en este proyecto

destinado a la mejora de la enseñanza de la lectura y su comprensión aplicando nuevas estrategias didácticas.

Delimitaciones poblacionales.

Esta considerado toda la comunidad educativa de la I.E N° 20801 de la Irrigación Santa Rosa del distrito de Sayán de Huaura, fundamentalmente los docentes y estudiantes del nivel secundario.

Delimitaciones temporales.

La presente investigación se realizará entre agosto y diciembre del 2020.

Delimitación teórica.

El marco teórico de la investigación está relacionado a los fundamentos que sustentan los principios básicos de la educación peruana, en la busca de alternativas en lo referente a las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora y metodológica para alcanzar una enseñanza de calidad.

1.6 Viabilidad del estudio

Este proyecto de investigación es viable, porque ha probado las siguientes evaluaciones básicas:

Evaluación técnica.

El presente trabajo de investigación contiene todos los elementos necesarios para su desarrollo, de acuerdo a los requerimientos del vicerrectorado de investigación y de la facultad de educación.

Evaluación presupuestaria.

El presupuesto de inversión está garantizado en su totalidad por el investigador.

Evaluación Ambiental.

Por ser una averiguación detallada y netamente académica, no posee efecto ambiental negativo en ninguno de los niveles tróficos de la naturaleza.

Evaluación socio-económico.

Los recursos económicos y los equipamientos de apoyo permanecen ya comprometido e implementado para que su colaboración sea la más pertinente y eficiente viable.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Internacionales.

Arango, L (2015), en su tesis titulada “*Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria en la Universidad Autónoma de Manizales de Colombia*”, para optar el título de Magister en Enseñanza de las Ciencias, su **objetivo** es “describir las relaciones existentes entre comprensión lectora y estrategias metacognitivas en la enseñanza del área de lenguaje en la educación básica primaria”. Su **metodología** de investigación “didáctica de tipo cualitativo con un alcance descriptivo” (p. 35). el autor llegó a la siguiente **conclusión**: “El estudiante debe tomar conciencia de la importancia de sí mismo como persona que aprende y comprende; de igual forma debe considerar las estrategias metacognitivas como herramientas que le ayudan a comprender, pero también le deben enseñar que esta comprensión depende de él” (p. 95). También nos dice que “es evidente que mientras exista un mayor dominio de aplicación de dichas estrategias los estudiantes pueden evidenciar niveles superiores de comprensión lectora” (p. 96).

Nacionales

Curo, C. & Garcia, H. (2015), en su tesis titulada “*Estrategias de comprensión*”

lectora para mejorar el aprendizaje de los estudiantes del segundo año de educación secundaria en la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar, del distrito de Mariano Melgar de Arequipa”, para obtener el título profesional de licenciados en ciencias de la educación en la Universidad Nacional de San Agustín Arequipa. su **objetivo** es “determinar la influencia de la comprensión lectora en el aprendizaje de los estudiantes del segundo grado sección A de educación secundaria de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar del distrito de Mariano Melgar, Arequipa 2015”, su **metodología** de investigación es aplicada, el diseño de la investigación es transeccional, porque se evaluará en un momento determinado a los estudiantes, su **población** está conformada por “32 estudiantes del secundogradeo sección A de educación secundaria de la I. E. Gran Unidad Escolar Mariano Melgar” (p. 57), la **técnica** aplicada es la “encuesta y la observación y los instrumentos utilizados fueron el cuestionario y la ficha de observación” (p. 59). El autor llegó a las siguientes **conclusiones**: “Se debe potencializar la calidad de lectura en los estudiantes, para que de esa manera garantice un aprendizaje significativo. Ello se puede lograr de diversas maneras como son: Los talleres permanentes de lectura, promoviendo los círculos de estudio y lectura” (p. 93). También nos dice que “las deficiencias metodológicas de enseñanza de la lectura desarrolladas por los docentes, están condicionadas por la limitada capacitación docente sobre las técnicas didácticas de aprendizaje de lectura comprensiva en los estudiantes” (p. 94).

MORMONTOY, V. (2016), con su tesis titulada “*Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de los cuatro primeros*

semestres de la carrera profesional de historia de la facultad de ciencias sociales de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco”, para obtener el grado académico de maestro en Ciencias en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, su **objetivo** es “diseñar, fundamentar y proponer las estrategias metacognitivas basados en J.G. Borkowsky y las teorías de J. Piaget, para mejorar la Comprensión Lectora de los alumnos de los cuatro primeros semestres en la Carrera Profesional de Historia, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco”, su **metodología** investigación es de “tipo correlacional, de nivel descriptiva, explicativa y propositiva” (p. 34), la muestra examinada esta constituida por “250 estudiantes de los primeros cuatro semestres en la Carrera Profesional de Historia, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco” (p. 52), como técnica de investigación fue usado la “Encuesta”; como instrumento específico el “cuestionario”. El otro instrumento fue la “observación participativa”, la cual, nos permitió interactuar con los estudiantes observados. Como instrumento se usó “la guía de observación”. el autor lleego a las siguientes **conclusiones**: “Del análisis y diagnóstico realizado a los estudiantes en Comprensión Lectora y Estrategias Metacognitivas, se llegó a identificar que dichos estudiantes muestran un nivel Deficiente entre los 48% a 50% los mismos no procesan lo que leen” (p. 121). También nos dice que “las estrategias metacognitivas diseñadas para superar las deficiencias de Comprensión Lectora mostrado por los estudiantes de los cuatro primeros 96 semestres de estudio en la Carrera Profesional de Historia, se fundamenta que el proceso de comprensión lectora debe ser planificado”(p. 122).

Flores, S (2015), con su tesis titulada “*Teatralización como estrategia educativa y comprensión de textos literarios en estudiantes del cuarto grado de educación secundaria en la Institución Educativa Mixta de Aplicación Fortunato L. Herrera de la ciudad del Cusco*”. Para optar al título profesional de Licenciado en Educación, su **objetivo** es “establecer la influencia de la teatralización como estrategia educativa en la comprensión de los textos literarios en los estudiantes del cuarto grado de Educación Secundaria de la I. E. Mixta de Aplicación Fortunato L. Herrera” (p. 28), su **metodología** es de “tipo de estudio es técnico aplicado, con diseño Pre- experimental y con nivel descriptivo, explicativo y aplicativo” (p. 47), su **población** está constituida por “51 estudiantes del cuarto grado de Educación Secundaria de la I.E Fortunato L. Herrera” (p. 59). El autor llegó a las siguientes **conclusiones**: “La teatralización como estrategia educativa sí influye positivamente en la comprensión de textos literarios, porque motiva, dinamiza, vivifica, interioriza y determina la comprensión óptima en la comprensión de textos en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria” (p. 92). También nos afirma que “La teatralización como estrategia educativa sí influye positivamente en la comprensión de textos literarios a nivel literal; tal como se observa en el cuadro N° 29, donde la puntuación general en este nivel fue de 3,82 de un total de 4 puntos” (p. 93).

2.2. Bases teóricas

2.2.1 Metacognición

La literatura sobre metacognición y la investigación sobre este concepto está creciendo rápidamente en la actualidad.

Mirando a través de las diversas encuestas sobre metacognición, podemos ver que la mayoría de ellas están afirmando unánimemente que la metacognición es conocimiento sobre el proceso cognitivo en sí mismo, pero encontraremos diferencias, como veremos más adelante—
-Enfatizar el uso estratégico de este conocimiento, que es, el control o autorregulación del aprendizaje.

La investigadora Mateos (2001) nos ofrece una definición de metacognición por lo cual afirma que: “la metacognición es el conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y, en general, sobre la propia actividad cognitiva. Se trata de, aprender a aprender facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje”.

2.2.2. Modelos metacognitivos y sus representantes

El propio Flavell va a ampliar el concepto de metamemoria a uno más general acuñando el término “metacognición”: "La metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje. Así practico la metacognición (metamemoria, meta aprendizaje, meta atención, metalenguaje,

etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho, cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de porque puedo olvidarlo.

La metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto." (1976, Citado en Mateos, 2001, pp21-22).

Como vemos, ya en esta primera definición de metacognición tenemos la posibilidad de detectar ambos enormes puntos que la caracterizan: entendimiento y control de la actividad cognitiva.

“El modelo desarrollado por Flavell en 1981 afirma que las interacciones entre el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas cognitivas y las estrategias, condicionan el control que una persona puede ejercer sobre su propia actividad cognitiva” (Mateos, 2001).

El razonamiento metacognitivo: se refiere a los conocimientos sobre los propios procesos cognitivos, organizados en 3 categorías: persona, labor y tácticas.

Ignacio (2011) nos afirma que hay una relación e interacción entre estos tres elementos.

Persona: “las tareas que demandan algún tipo de actividad cognitiva implican conocimientos y creencias sobre las características de los sujetos involucrados - tanto a nivel intraindividual, interindividual y universal-, que son de importancia para realizarlas con eficacia” (Ignacio, 2011).

Tarea: “saber sobre la naturaleza y demandas de la tarea (amplitud, grado de dificultad, etc.) permitirá establecer los procedimientos necesarios para su ejecución y resolución” (Ignacio, 2011).

Estrategias: “es el conocimiento sobre las posibilidades de abordar el control de la ejecución de la tarea para conseguir las metas que esta implica” (Ignacio, 2011).

Experiencias metacognitivas: aquellas experiencias que se pueden explicar con detenimiento, acompañadas de la ejecución de actividades cognitivas (pensamientos, pensamientos, sentimientos o sentimientos) relacionadas con la consecución de metas.

Suelen ocurrir cuando esta actividad falla o es difícil. Los lectores pueden probar las palabras familiares "Ya lo sé". O la existencia de una palabra que el lector no conoce le hace pensar "No sé lo que significa esta palabra".

Metacognición: es el objetivo explícito o implícito de realizar y controlar actividades cognitivas.

Las tácticas: son cada una de esas prácticas que el individuo usa para llegar a sus fines de forma correcta.

El modelo de Flavell (1981) diferencia dos tipos de estrategias: las cognitivas y las metacognitivas. Las estrategias cognitivas se emplean para hacer progresar la actividad cognitiva hacia la meta, mientras que las metacognitivas funcionan para supervisar ese progreso.

Ann Brown; representan la segunda fuente de desarrollo para el campo actual de la metacognición.

Sus investigaciones incluyen, al igual que Flavell, la actividad estratégica de los sujetos, pero se diferenciará de este autor en el énfasis puesto en este aspecto. Como veremos más adelante, el comportamiento estratégico tendrá en Brown un papel central en la actividad cognitiva.

Brown (1978) define la metacognición como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva (citado en Mateos, 2001).

Las actividades metacognitivas son los mecanismos auto-regulatorios que emplea un sujeto para resolver problemas.

2.2.3. Actividades metacognitivas según Ann Brown

Ser consciente de los límites de la capacidad del propio sistema. Ej: evaluar la cantidad de material que se puede recordar o el tiempo que puede llevar completar una tarea.

Conocer el repertorio de tácticas que se tiene y su uso apropiado.

Detectar y conceptualizar los inconvenientes, planear y secuenciar las ocupaciones elementales para resolverlos y supervisar, revisar, comprobar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad.

Vemos aquí el valor de conocer el repertorio estratégico para lograr ser usado de forma flexible ante las solicitudes de una situación.

No obstante, podríamos preguntarnos ¿es suficiente un largo conocimiento de las diversas técnicas? Para responder a esta cuestión, tenemos que nombrar que un sujeto puede utilizar una técnica estratégicamente cuando conoce donde, cómo y en qué instante aplicarla. Mateos (2001), indica al respecto que “la autoconciencia es un prerrequisito de la auto-regulación”.

Brown (1978, citado en Mateos 2001) señala que “los procesos de control se hacen necesarios para el sujeto cuando este se enfrenta a tareas novedosas, toda vez que se automatizan los elementos rutinarios de una tarea, de manera tal que los procesos controlados solo son necesarios frente a aquellos elementos desconocidos”. En forma de ilustración: un lector ante la labor de asimilar un escrito familiar se desempeñará inmediata y de forma fácil. Ahora bien, si el individuo experimenta alguna complejidad de comprensión en su lectura, tendrá que renunciar a esta modalidad de proceder automático, aminorando la rapidez de lectura para intentar más atención al problema, o sea, mantener el control de

conscientemente la actividad cognitiva.

En trabajos posteriores, Brown (1987; Brown et al. 1983, citados en Mateos 2001) establece “la distinción entre dos tipos de fenómenos metacognitivos: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición, estrechamente relacionados entre sí”, pero con características particulares:

Conocimiento de la cognición	Regulación de la cognición.
------------------------------	-----------------------------

Es un conocimiento explícito y verbalizable. Difícilmente verbalizable.

Relativamente estable. Mayor inestabilidad.

Falible en la medida que se posean ideas erróneas. Dependientes del contexto y de la tarea. Surge de manera tardía en el desarrollo. Independiente de la edad.

2.2.4. La lectura

La lectura es una actividad cognitiva de gran trascendencia y dificultad, usada, comúnmente, para la compra de conocimientos. De esta forma, las deficiencias que se hallan en ciertos lectores acarrear enormes obstáculos para esta compra. Retuerto (2021) afirma que “gracias a la lectura se puede acceder a un vasto mundo de información que es necesario en la sociedad actual. Es la principal herramienta de aprendizaje para los estudiantes, pues la mayoría de las actividades escolares se basan en la lectura. Es difícil imaginar algo que tenga una influencia tan fuerte en el desarrollo infantil como la lectura”.

Retuerto (2021) nos dice que “leer consiste, de forma general, en decodificar aplicando las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF) (en nuestro idioma) teniendo como fin comprender lo leído”.

Nisbet y Shucksmith (1987, citando a Lunzer y Dolan: 1979) cuando dicen que “la lectura es un proceso que consta de dos partes”:

El lector debería entablar lo cual el autor dijo (a partir de las maneras lingüísticas del escrito).

Debe averiguar lo que el escritor ha querido decir.”

Adams y Collins (1985) refieren “dos formas de entender la lectura: como la decodificación de grafemas y su conversión a fonemas (RCGF), en un primer nivel, y como la habilidad que tiene el individuo de extraer el significado, tanto explícito como implícito, de un texto escrito”.

Puente (1991, p.17) argumenta que: “El niño sabrá leer cuando entienda el conjunto de signos de una palabra, cuando conozca su significado. No debe confundirse el proceso de formar palabras con el proceso de comprender el significado. (...) Comprender la lectura implica extraer de un texto escrito el significado tanto de las palabras como de las relaciones entre palabras”. El sentido podría ser extraído de textos explícitos, interrelaciones implícitas, del entendimiento de base que tiene el lector y de sus vivencias acerca de todo el mundo.

Sainz (1991, p.641) dice que “la lectura supone el procesamiento de información de una clase de símbolos que constituyen expresiones en el intercambio comunicativo que tiene lugar a través del lenguaje.”

Condemarín, Galdames y Medina (1996, pp. 52-53) dicen que “leer no sólo significa la decodificación de un texto, sino que implica para el niño una activa búsqueda de significado, confirmando o rechazando sus hipótesis a partir de sus primeras aproximaciones a los textos escritos.”

“Para que tenga lugar el acto de leer es imprescindible que cada lector comparta el sistema de señales y símbolos abstractos que forman el texto. Si no es así, no habrá lectura, sólo se habrá pasado la vista por el escrito” (Retuerto, 2021).

Comprender un escrito no es una actividad mecánica ni pasiva, aunque ciertos procesos se automatizan inmediatamente ya que el lector lee con cierta frecuencia una vez que ha aprendido a decodificar. Para comprender, el lector debe relacionar el contenido del escrito con sus conocimientos previos (se dará un aprendizaje significativo), deberá hacer inferencias basándose en el ámbito y reconstruir desde un criterio cognitivo, el sentido de lo leído. Así se puede decir que ha tenido lugar el acto de leer (previa decodificación aplicando RCGF).

Retuerto (2021) afirma que “en la comprensión lectora interactúan procesos cognitivos, perceptivos y lingüísticos. Es un acto muy complejo donde algunos

de estos procesos se hacen conscientes durante el acto de lectura, por lo que se puede decir que un buen lector posee dos tipos de habilidades”: cognitivas y metacognitivas; estas últimas componen la gran parte de esta tesis por lo que serán ampliadas luego, no obstante como introducción nombrar que son las que permiten al lector tener conciencia de su proceso de comprensión y controlarlo mediante actividades de idealización, supervisión y evaluación del escrito.

Retuerto (2021) afirma que “algunos autores hablan de competencia lectora como una habilidad específica que debe tener cualquier lector. Esta competencia lectora incluye habilidades como saber manejar componentes fonológicos, morfológicos, sintácticos, y semánticos del lenguaje. No es tarea fácil”.

Pero hoy “parece indiscutible que en la lectura intervienen numerosas variables genéticas y ambientales además de las estrictamente lingüísticas y que incluyen variables orgánicas –neurológicas y sensoriales- y cognitivas –procesos atencionales, perceptivos, mnémicos, de categorización, inferenciales, de solución de problemas, etc” (Mayor, 1980, 1984b; Mayor, Suengas y González, 1995, p.207).

Puente (2002) comenta “las perspectivas psicolingüística y constructiva con relación al significado de leer. La primera habla de dos procesos fundamentales implicados: identificación de símbolos escritos que

coincide con un nivel de información básico que es el reconocimiento de letras y palabras”.

La perspectiva constructiva habla fundamentalmente de la interacción que se da entre el lector y el texto.

Ambas perspectivas son interesantes para comprender el acto de leer. La lectura es un diálogo entre el texto, el autor, el mensaje que quiere transmitirnos y el propio lector.

2.2.5. Procesos implicados en la lectura.

Jiménez (2004) indica que “la actividad de leer lleva implícita el desarrollo de otros procesos cognitivos, como son la percepción, la atención, la memoria, todos ellos necesarios para una buena comprensión lectora”. Sin embargo, para que se dé el aprendizaje común de la lectura es necesario que el infante haya alcanzado:

“El desarrollo de una base psicolingüística adecuada, que se manifiesta en la capacidad para poder efectuar una discriminación auditiva consciente de sílabas y fonemas, acompañada de una red de contenidos semánticos mínima, y una habilidad de asociación visual- verbal” (Bravo, 1999, p.79).

Jiménez (2004) realiza una “breve exposición de los procesos implicados en el acto de leer”:

Procesos perceptivos.

“Son el emparejamiento entre el código de acceso con una representación léxica que se encuentra en la memoria del lector” (Jiménez, 2004).

Lo primero que se hace al leer es mover los ojos mediante unos movimientos denominados sacádicos (saltos) que tienen por objeto colocar la información visual presente en la fóvea, que representa cerca de 2 grados de ángulo visual y procesa entre 3 y 6 letras; combinados con unas paradas o fijaciones en las cuales se extrae la información del mensaje escrito. Si no se ha entendido la información o si el material es ambiguo o complejo se acostumbran hacer regresiones que tienen como objetivo la revisión y la acceso a la información.

“La información que se extrae de cada fijación se almacena en una memoria sensorial llamada memoria icónica donde se reconoce el patrón visual. Después la información pasa a la memoria a corto plazo (MCP) donde los datos son analizados y se realiza el reconocimiento de esa información como una palabra” (Jimenes, 2004); de esta forma la memoria icónica está preparada para recibir la posterior información que se extrae de la siguiente fijación ocular.

Procesos léxicos.

“Una vez que se han identificado las letras que componen las palabras se produce la búsqueda y recuperación del significado de estas últimas, o sea el acceso al léxico” (Jimenes, 2004).

Modelos:

a. Doble ruta:

Ruta visual (también llamada directa o léxica). Gracias a ella pueden leer todas las palabras conocidas, sean regulares o irregulares; y evidentemente por esto, esta ruta sólo funciona con palabras que el lector conoce visualmente, con lo que las palabras desconocidas o las pseudo palabras son imposibles de leer puesto que no están representadas en el léxico visual o lexicón (diccionario de la mente que tiene la persona formado por todas las palabras que conoce). “El único requisito necesario para leer por esta ruta es haber visto la palabra las veces suficientes para haber formado una representación interna de esa palabra” (Jiménez, 2004). Esta ruta hace reconocer rápidamente el término redactada por lo cual la lectura se hace con gran rapidez: pasa de la manera ortográfica universal del vocablo a recobrar su forma fonológica universal con lo cual la lectura es automática, de allí su velocidad.

Ruta fonológica (también llamada indirecta). Esta ruta es elemental debido a que todos los lectores (incluidos los expertos) hacen uso de ella con cierta asiduidad, sin olvidar al muchacho aprendiz que está empezando a lograr la lectoescritura. Gracias a esta ruta pueden leer las palabras desconocidas (siempre que sean regulares) y las pseudopalabras. Jiménez (2004) indica que “el lector segmenta la palabra en grafemas y los transforma en fonemas (sin darle ningún significado), aplicando las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF); es decir, se identifican los grafemas, se asignan sus correspondientes sonidos y se ensamblan para formar la palabra leída” (p. 59). Cuando se ha recuperado la pronunciación del vocablo se acude al léxico auditivo para recobrar la representación correspondiente con aquellos sonidos

pronunciados, y de aquí se pasa a la activación del sentido por medio del sistema semántico. En castellano tienen la posibilidad de leer cada una de los vocablos por esta ruta debido a que es un lenguaje transparente donde la mayor parte de los vocablos se ajustan a las RCGF.

La utilización de una u otra ruta depende de la edad del lector, de la frecuencia de la palabra, de su representación léxica y de si es regular o irregular. Un buen lector utiliza ambas rutas ya que son complementarias y utilizará la ruta visual para leer con mayor rapidez las palabras familiares y para distinguir los homófonos, y la fonológica para leer palabras desconocidas o poco familiares. Ambas vías coexisten en la lectura hábil, produciéndose una utilización cada vez mayor de la ruta visual a medida que la habilidad lectora aumenta con la práctica, los procesos de decodificación (requisito necesario, pero no suficiente para una comprensión lectora eficiente) se irán automatizando.

b. Modelo de búsqueda autónoma.

Forster (1979). El procesamiento es serial y utiliza el heurístico de la frecuencia de uso para hacer más efectiva la búsqueda en el léxico. “Las descripciones perceptivas de las palabras se encuentran registradas atendiendo a su semejanza. El sistema procede examinando en un orden fijo, según su frecuencia, aquellas descripciones que permitirían identificar la palabra, recuperándose del mismo modo su interpretación léxica” (Sainz, 1991, p.656). Este modelo no admite los efectos del contexto como efectos que ocurren en el momento del acceso o antes del acceso al léxico, sólo lo explica

en función de la asociación de palabras. La evidencia experimental muestra lo contrario. (Anderson & Pichert, 1978; Lyons, 1983; Mayor, 1991; Morton, 1969; Puente, 1994).

- c. Modelo Logogen (Morton, 1969).** Es un modelo interactivo que admite la influencia del contexto en el reconocimiento de palabras y hace uso de dos nociones:

Activación: el nivel de activación de una palabra depende de su frecuencia de uso, de manera que las palabras que aparecen con mayor frecuencia tendrían un mecanismo de activación mayor.

Umbral: es inversamente proporcional a la activación. Las palabras cuya frecuencia de uso es muy alta, necesitan menor cantidad de evidencia para ser reconocidas.

Este modelo es de los más influyentes, ya que explica los efectos del contexto y de la frecuencia. (Una variación de este modelo es el de Coltheart (1981)).

- d. Existe un modelo de vía única** (analógico) que “es una alternativa más radical al modelo de doble ruta”. (Glushko, 1979; Marcel, 1980; Seidenberg & McClelland, 1989).

“Hoy por hoy, los datos clínicos favorecen el modelo de doble ruta ya que se da un acuerdo bastante generalizado sobre la existencia de dos vías o

rutas para acceder al léxico entre los investigadores”. (Alegría, 1985; Castles y Coltheart, 1993; Defior, 1996; Morais, 1998; Morton & Paterson, 1980).

Procesos sintácticos.

Cuetos (1996) indica que “las palabras aisladas no transmiten mensajes, aunque sí se puede tener una representación de ellas, así que para que las palabras emitan un mensaje deben unirse en unidades superiores: oraciones”. Así, una vez que se lee, además de sustraer la información del sentido de los vocablos se debería saber además cómo permanecen organizadas en la frase, qué papel juega todas ellas; para eso se necesita utilizar una secuencia de normas sintácticas para ver las interacciones existentes entre los vocablos (una vez populares éstas). Debido a estas normas es viable segmentar el escrito en párrafos, los párrafos en oraciones y las oraciones en sus piezas, clasificándolas para edificar una composición jerárquica que posibilite entrar al sentido. Cuetos (1996) “Estas reglas son: el orden de las palabras (aportan información sobre su función sintáctica), la semántica de las palabras, la categoría de las palabras (en función de que sean de contenido o funcionales), los aspectos morfológicos de las palabras” y los signos de puntuación (la prosodia es fundamental una vez que se lee, debido a que un escrito sin signos de puntuación es más difícil de segmentar en sus piezas con lo cual es más complejo de comprender). “Un lector que no respete los signos de puntuación no podrá determinar los papeles sintácticos de las palabras y en consecuencia no entenderá nada de lo que lee” (Cuetos, 1996, p.12).

Procesos semánticos.

Se centran en la comprensión de los vocablos, frases o textos, o sea, en la sustracción del sentido.

“El análisis semántico consiste en determinar las relaciones conceptuales entre los elementos de una frase sin olvidar sus papeles gramaticales” (Just & Carpenter, 1987).

“Para comprender una oración es necesario extraer el significado de la misma e integrarlo con los conocimientos previos que el lector posea sobre el tema; así se producen conexiones entre la nueva y la antigua información y se establecen inferencias para conectar las oraciones” (Bransford & Johnson, 1973).

Comentar además que la realización de inferencias se está produciendo al mismo tiempo que los demás procesos: interactúan.

Cabe resaltar además los procesos ortográficos (importantes en el acto de escribir), que se refieren a la comprensión de las normas arbitrarias de la escritura y al entendimiento de la ortografía idónea de los vocablos; y la memoria operativa o de trabajo que, aun cuando no es específica de la lectura, sí tiene una gigantesca trascendencia en el acto de leer debido a que es la destreza para retener información a la vez que se va procesando la nueva que va llegando (cuando se lee se debe retener las letras, palabras o frases

leídas a medida que se decodifican las que siguen en el texto).

Gagné (1985) afirma el siguiente proceso:

Decodificación: “consiste en descifrar el código escrito para acceder a su significado; puede ser de forma directa (acceso al significado de forma directa, es a lo que se llama vocabulario visual) o de forma indirecta (recodificación)” (Gagné, 1985).

Comprensión literal: “está compuesto por lo anteriormente llamado procesos léxicos y procesos sintácticos” (Gagné, 1985).

Comprensión Inferencial: “El lector realiza inferencias (deducir de lo que está escrito de forma explícita, lo que está implícito) mediante procesos de integración (relaciona oraciones que no guardan relación), procesos de resumen (con las ideas principales) y procesos de elaboración (ayudado por los conocimientos previos)” (Gagné, 1985).

Control de la comprensión. “Son procesos metacognitivos donde el lector planifica el propósito de la lectura (la meta a alcanzar), elige las estrategias necesarias para alcanzar esa meta propuesta, supervisa y controla si está alcanzando su objetivo y si es necesario corrige el problema detectado” (Gagné, 1985).

2.2.6. Método de lectura

Lebrero (1990, p.13) define el método como “la estrategia elegida por el docente para la organización/estructuración del trabajo, de forma que consiga el objetivo

lo más directa y eficazmente posible. (...) En líneas generales responde al cómo llevar a cabo la enseñanza.”

“Se puede hablar de métodos relacionándolos con los modelos anteriormente expuestos” (para ampliación, consultar Lebrero, 1990):

Métodos sintéticos:

Poseen interacción con los modelos de procesamiento ascendente. Son los alfabéticos, fonéticos, silábicos y onomatopéyicos. Parten de la unidad fónica, pasan a la sílaba, después a el término y al final a la sentencia, “siguiendo un programa vertical, estratificado, en el que el manejo de las sílabas precede un conocimiento consolidado de las letras.” (Iglesias, 2000). Estos métodos son los más antiguos, por lo que se les frecuenta nombrar tradicionales. En su evolución fueron adoptando unidades cada vez más naturales, para evadir ciertos efectos indeseables sobre el aprendizaje del nombre de las letras con la lectura propiamente dicha. “Así se pasó de los primeros métodos alfabéticos ya abandonados, a los fonéticos y por último a los métodos silábicos, todos ellos a su vez con distintas variantes” (Gallego, 2000).

Gallegos (2000) indica que “se basan en el proceso de decodificación: se enfrenta al futuro lector al grafema (asociando o no un gesto de ese fonema), se le enseña el sonido/fonema, se establecen uniones entre varios grafemas/fonemas para formar sílabas (primero en orden directo, luego inversas y finalmente sinfonas), después se unen las sílabas para formar palabras (se accede al significado) y finalmente se integran esas palabras en oraciones

simples”. Se atiende más al proceso de conversión grafema-fonema que al resultado. La comprensión que se da al leer un escrito llevando a cabo inferencias se deja para una fase subsiguiente.

Retuerto (2021) señala que los elementos explícitos son:

Métodos analíticos:

Tienen relación con los modelos de procesamiento descendente. Parten de la palabra insertada en la sentencia (se basan en la comprensión), incluso acostumbran ser palabras que indica el alumno, que están en su propio vocabulario, y el proceso es contrario al método anterior: de la palabra se pasa a la sílaba y de ésta al fonema/grafema, llegando así a la unidad mínima; mejor dicho, de unidades complejas se llega a unidades más principales.

Retuerto (2021) indica que “en un principio parecen ser motivadores para el niño ya que éste conoce el significado de lo que está escrito. El énfasis se sitúa en el proceso de reconocimiento de palabras y frases, atendiendo sobre todo a la comprensión del significado y al valor funcional de la lectura”. “Da preferencia a la función visual sobre la auditiva y por encarnar los valores de una enseñanza más moderna y motivadora pretende tener un carácter natural y en sus modalidades extremas promover el aprendizaje de la lectura de manera análoga al aprendizaje del habla” (Gallego, 2000).

Métodos mixtos:

Son una conjunción de ambos anteriores, con lo cual pretenden sintetizar ambos modelos de procesamiento, tanto ascendente como descendente.

“Los métodos mixtos o mitigados pretenden conjugar la actividad analítica y la sintética, simultaneando la percepción global y el análisis fonológico. Se centran en que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema- fonema” (Gallego, 2000).

Son métodos activos que favorecen tanto la decodificación como la alianza. Para entrar al léxico utilizan tanto la ruta visual como la fonológica. Una ejemplificación de esta clase de método puede ser como sigue: primero se comienza con la presentación de un fonema introducido con un relato, después se realizan actividades de discriminación auditiva de ese fonema (apoyado con un gesto) en palabras. Retuerto (2021) indica que a continuación “se presenta visualmente y se realizan ejercicios de discriminación visual dentro de palabras escritas. Después se realiza la grafía comenzando con pauta. El siguiente paso es la presentación de tarjetas con fotografías y con las palabras correspondientes a esas fotos”. La labor se apoya en emparejar la foto con el término que le corresponde. Después, se retiran las tarjetas de los vocablos y se le da las letras sueltas para que el estudiante forme los vocablos que acaban de ser retiradas y correspondientes a cada fotografía. En este instante se hacen ocupaciones de segmentación y de conciencia fonológica.

“Después se retiran todas las tarjetas y letras y el alumno debe escribir y dibujar en hoja pautada cada palabra trabajada. Así va creciendo el orden de dificultad tanto en combinación de sílabas como en presentación de fonemas” (Retuerto, 2021).

Cada cierto tiempo (según la proporción de fonemas adquiridos) el estudiante lee un relato donde aparecen aquellas palabras y otras donde además permanecen los fonemas trabajados. Al mismo tiempo se hacen ocupaciones de comprensión lectora.

2.2.7. La comprensión lectora

Los esquemas.

La comprensión está comprometida por la construcción de inferencias que el lector es capaz de realizar formando y comprobando hipótesis acerca de lo que trata el texto. Para ello debe poseer esquemas de conocimiento que apoyen o desmientan el material sobre el que se está trabajando. De esta forma, para comprender un texto es necesario que el lector posea esquemas mentales que le permitan relacionar el mensaje del texto con sus conocimientos previos (Mandler, 1984). Los esquemas guían la comprensión del texto mediante preguntas acerca del mismo a medida que se avanza en la lectura.

Mencionar el experimento realizado por Bartlett (1967) sobre el recuerdo donde contaba las distorsiones que se habían producido entre un grupo de sujetos que habían leído ciertas historias, entre ellas destacar “La guerra de los fantasmas”, y después tenían que reproducirlas una vez transcurrido cierto tiempo. A partir de este estudio se sacaron ciertas conclusiones: se producían omisiones en el recuerdo de los sujetos cuando tenían que contar la historia; utilizaban un

lenguaje distinto del original; la reproducción del cuento era más coherente; y se produjo la realización de inferencias que no estaban explicitadas en la versión original. Bartlett habló entonces de la influencia que tenía no sólo el texto-estímulo inicial, sino también el contexto, las experiencias y los conocimientos previos del lector. Estos factores se engloban en lo que se llama esquema. Todas las descripciones de un objeto, tanto funcionales y estructurales como generales y específicas, forman lo que se ha dado en llamar un esquema. Éste está formado por un conjunto amplio de proposiciones integrando conocimiento declarativo y procedimental. “El esquema es un punto de vista general (patrón) que excluye los detalles y sirve de base para interpretar e integrar la información nueva” (Puente, 1991, p.75). También Piaget (1973) planteó el concepto de esquema como el marco cognitivo que emplean los sujetos para organizar las percepciones y las experiencias del exterior.

En relación con la lectura, la teoría de los esquemas explica cómo la información que está contenida en el texto se mezcla con los conocimientos previos que el lector posee sobre el tema que está leyendo e influye en su proceso de comprensión. Los esquemas están en constante desarrollo y transformación ya que al recibir nueva información se reajustan, incorporando esta nueva información. Están jerarquizados y la adquisición de conocimientos nuevos amplía y reestructura el esquema. Esta es la forma de aprender. Así la competencia lectora puede definirse como “un sistema de conocimientos, tanto declarativos como condicionales y procedimentales, organizados en esquemas operativos y que permiten, en el seno de una familia de situaciones, no sólo la

identificación de problemas sino también la resolución por una operación” (Tardif, 1994, citado en Denyer, 1998).

Rumelhart (1980) dice que un sujeto puede fracasar al comprender un texto por no tener un esquema apropiado para comprender el concepto que se está tratando de comunicar, por una ineficacia de las claves que ha propuesto el autor del texto para activar el esquema pertinente en el lector o porque el lector comprende el texto, pero interpreta mal el mensaje; es decir, que sólo se comprende el texto si se posee un esquema de conocimiento previo apropiado.

Puente (1991) hace referencia a las siete funciones del esquema en la comprensión lectora que propone Anderson (1984):

El esquema aporta el marco referencial que es necesario tener para entender la información redactada en el escrito.

El esquema guía la atención.

El esquema insinúa el tipo de táctica que debería continuar el lector para la averiguación y el procesamiento de la información

El esquema habilita al lector a llevar a cabo inferencias.

El esquema ayuda a distinguir y a ordenar los recursos del escrito.

El esquema es eficaz en el momento de hacer y verificar síntesis.

El esquema se refiere a la memoria por lo cual posibilita la “reconstrucción Inferencial”.

Las estrategias.

“La transición desde aprender a leer a leer para aprender se facilita cuando el sujeto tiene un conocimiento explícito de las estrategias de lectura” (Baker & Brown, 1984a; Palincsar& Brown, 1984).

“Una estrategia es un proceso interno del individuo para adquirir, elaborar, organizar y emplear la información del texto” (Puente, 1994, p.115).

“Un acto de lectura consiste en el dominio simultáneo de las estrategias y no equivale a su suma, sino a su interacción” (Denyer, 1998, p.31).

Paris, Lipson y Wixson (1983) añaden que “la estrategia debe ser seleccionada por el sujeto ante varias alternativas a elegir, saber cuándo, cómo y dónde emplearla y debe encaminarse a lograr una meta”.

Flavell (1990) define estrategia como “conducta planificada y orientada hacia una meta”. La estrategia más utilizada es la repetición que permite la memorización a corto plazo y radica sólo en repasar (releer) la información presentada en el escrito tal y como está escrita; sin embargo, hay otras estrategias como son: la organización de la información, la ejecución de esquemas, la etiquetación de “paquetes” de información, imágenes (para los sujetos con buena retención visual).

“Los sujetos que tienen un aprendizaje eficiente utilizan estrategias apropiadas que les permiten aprender de forma más óptima, siendo conscientes de que son

específicas para los problemas de cada conocimiento concreto” (Retuerto, 2012). “Por ejemplo, para la enseñanza y aprendizaje de solución de problemas están: las estrategias para la definición del problema y formulación de hipótesis, las estrategias para la solución de problemas y las estrategias para la reflexión, evaluación de los resultados y toma de decisiones” (Pozo & Gómez, 1998). “Las estrategias de aprendizaje son modos de aprender más y mejor con el mismo esfuerzo” (Burón, 1993, p.130).

Retuerto (2012), nos comenta 3 tipos de tácticas que, si son entrenadas, tienen la posibilidad de hacer más positiva la comprensión lectora convirtiendo a los alumnos en lectores autónomos y eficaces:

“Estrategias que permiten procesar la información: son las estrategias de organización, de elaboración, de focalización, de integración y de verificación” (p. 98).

“Estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información: estrategias generales y específicas” (p. 98).

“Estrategias para autorregular el procesamiento metacomprender), referidas a tres fases: la planificación, la supervisión o ejecución y la evaluación” (p. 98).

Estrategias que permiten procesar la información

Estrategias de organización. “El lector reordena los componentes de la lectura según sus propios criterios para que ésta le resulte más significativa” (Retuerto, 2012, p. 59).

Estrategias de elaboración. “El lector crea nuevos elementos relacionados con la lectura para hacerla más significativa para él, formulando preguntas, hipótesis o realizando predicciones. Comprobando las predicciones se construye la comprensión” (Retuerto, 2012, p. 59).

Estrategias de focalización. “El lector centra su atención en las partes más importantes o significativas del texto, selecciona la información esencial, precisando el significado del texto si resulta difícil de comprender” (Retuerto, 2012, p. 60).

Estrategias de integración. “El lector reagrupa los datos en unidades significantes más amplias e intenta incorporarlos a los esquemas de conocimiento que ya tiene sobre el tema de la lectura” (Retuerto, 2012, p. 60).

Estrategias de verificación. “El lector intenta comprobar si sus predicciones realizadas antes o durante la lectura han sido ciertas o no y si no ha sido así a qué ha sido debido el error (atribuible al propio lector o a los detalles del texto)” (Retuerto, 2012, p. 60).

Estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información:

Estrategias generales. “El lector las utiliza para resolver varios tipos de problemas. Entre estas estrategias están: releer, continuar leyendo buscando la

solución al problema que se ha planteado, parafrasear, formular hipótesis” (Retuerto, 2012, p. 67).

Estrategias específicas. “El lector las utiliza para resolver problemas concretos. Entre estas estrategias están: determinar el significado de las palabras desconocidas emitiendo hipótesis, deduciendo su significado o elaborando alguna inferencia; concretar las ideas principales del texto; interpretar adecuadamente la información, identificar las anáforas” (Retuerto, 2012, p. 67).

Estrategias para autorregular el procesamiento (metacompreensión)

Planificación. “El lector activa el conocimiento previo que tiene sobre el tema de la lectura una vez que ha leído el título” (Morles, 1991).

Ejecución o supervisión. Morles (1991) indica 3 tipos de actividades: “autosupervisión de la utilización de las estrategias, autocomprobación de la eficacia de la utilización de las estrategias y autoajuste de la utilización de las estrategias”.

Evaluación. “El lector debe evaluar si ha logrado las metas que se propuso al iniciar la lectura, es importante que el lector sea consciente de todos estos procesos que se están dando antes, durante y después del acto de leer (metacompreensión lectora)” (Morles, 1991).

Las inferencias.

El realizar inferencias es esencial para la comprensión (Anderson & Pearson, 1984; Rickheit, Schnotz&Strohner, 1985). Pero, ¿qué es una inferencia? “En términos generales, se suelen definir las inferencias como aquel tipo de actividades

cognitivas a través de las cuales el sujeto obtiene informaciones nuevas a partir de informaciones ya disponibles” (González Marqués, 1991, p.125). Siguiendo a González Marqués, se consideran 3 tipos de elementos que sirven para formación de las inferencias:

- a) “**Representacionales.** Son los elementos básicos como el conocimiento social, las propiedades espaciales de las representaciones mentales o la información de carácter motor” (Gonzales, 1879, p. 258).
- b) “**Procedimentales.** Son los procedimientos que se utilizan para realizar las inferencias” (Gonzales, 1879, p. 259).
- c) “**Contextuales.** Son los elementos del contexto que son tan importantes a la hora de realizar inferencias porque son los que dan las pistas para elaborarlas” (Gonzales, 1879, p. 260).

Los lectores competentes aprovechan las pistas contextuales y su entendimiento general (además de la comprensión obtenida) para atribuir un sentido coherente con el escrito a la parte que desconoce.

La utilidad que tienen las descripciones donde se van adivinando las interacciones de tipo causal que aparecen en los textos; las ilustraciones (dibujos o fotos en los textos narrativos) como recursos extratextuales; los diagramas para describir una información extraordinaria o los ejemplos verbales en los textos expositivos, se hace patente en el instante de interpretar el sentido de un escrito.

2.2.8. Diferencia entre buenos y malos lectores.

El objetivo que hay que conseguir es hacer leer para comprender, que el lector encuentre gusto en lo que lee, consiguiendo que la lectura sea un acto totalmente comunicativo, con un sentido pleno.

Leer es un proceso activo y constructivo, donde el lector aporta sus conocimientos previos, que van a condicionar y a orientar su interpretación del texto. Un lector experto llega a tener automatizadas ciertas operaciones mentales que son necesarias para leer comprensivamente y a una cierta velocidad como son: anticipar, reconocer palabras, seleccionar información, inferir.

Como dice Sánchez (1988, 1990), para definir a los sujetos con una capacidad de comprensión pobre se puede aplicar la fórmula de que “han aprendido a leer, pero no aprenden leyendo”. Estos lectores tienen problemas para relacionar y ordenar jerárquicamente los elementos constitutivos de un texto, para elaborar e inferir, no tienen conciencia de qué hacer para leer correctamente, presentan dificultades para elaborar hipótesis, “Su problema es que no son capaces de automatizar algunas de las acciones implicadas en la lectura y en la comprensión.

La lectura y la comprensión requieren rapidez” (Sánchez, 2003). A continuación, se presenta un cuadro sinóptico elaborado por Sánchez (1988); donde se aprecian las diferencias en las estrategias de comprensión de los lectores competentes e inmaduros:

Los buenos lectores o lectores competentes (son los llamados lectores estratégicos) presentan una serie de características bien definidas (la mayoría de ellas coinciden con las estrategias antes mencionadas):

Decodifican instantánea y automáticamente.

Usan su entendimiento anterior para poner la lectura y darle sentido.

De esta forma llegan a obtener conocimientos nuevos que se incorporan en los esquemas ya existentes.

Integran y ordenan con cierta facilidad las proposiciones dentro de cada oración, así como entre oraciones distintas, reorganizando la información del texto para hacerla más significativa.

Supervisan su comprensión a medida que leen.

Enmiendan los errores (seleccionando estrategias) que tienen la posibilidad de tener a medida que avanzan en la lectura, debido a que se proporcionan cuenta de ellos.

Son capaces de sacar la/s idea/s principal/es del escrito, identificando los hechos y los detalles más importantes. Centran su atención en dichos puntos.

Son capaces de hacer un resumen de la lectura debido a que conocen la composición del escrito.

Producen cuestiones sobre lo cual leen, se plantean fines, planifican y evalúan.

Todas estas características están incluidas en los procesos de metacompreensión lectora (que el lector tenga conciencia y control de su propio proceso de lectura) de los cuales se hablará luego. Aun así, no se puede dejar de nombrar programas que actualmente hay para mejorar la comprensión lectora como son los de Alonso y Mateos.

Momentos básicos durante la lectura:

Solé (1994) expresa 3 momentos fundamentales que se dan durante la lectura: “antes, durante y después de leer (que se relacionarán, más adelante, con los procesos metacognitivos en comprensión lectora de planificación, supervisión y evaluación)”:

Antes de leer: “determinar los objetivos de la lectura (¿para qué voy a leer?), activar el conocimiento previo (una vez leído el título, ¿qué sé de este tema?), formular hipótesis y realizar predicciones sobre el texto (¿de qué trata este texto?)” (Solé, 1994).

Durante la lectura: “realizar autopreguntas sobre lo que se va leyendo, aclarar posibles dudas acerca del texto, su estructura, el vocabulario (con ayuda del diccionario), releer partes confusas,... Después de leer: hacer resúmenes, titular de nuevo, contestar las autopreguntas formuladas en la etapa anterior, realizar mapas conceptuales” (Solé, 1994).

La evaluación de la lectura.

Para evaluar la lectura se usan exámenes de categorización y selección que logren llegar a profetizar el triunfo o la derrota estudiantil. En ellos se pretende detectar cómo lee el estudiante o cómo va progresando un conjunto de un curso estudiantil.

Solé (1994) indica que “también se evalúa la lectura con pruebas muy específicas de detección de errores (TALE, BEL, PROLEC, PROLEC-SE, etc.) si se trata de un sujeto con dificultades lectoras, para formar una línea base de la que partir ante una posible rehabilitación, mediante tratamiento logopédico”.

Entre las diversas pruebas que hay y se aplican en la actualidad tienen la posibilidad de resaltar:

- Pruebas de verdadero/falso sobre cuestiones relativas al escrito leído.
- Pruebas de elección múltiple.
- Cuestiones abiertas en relación con el escrito leído.

Se apoya en terminar un escrito que tiene lagunas. El lector debería rellenar los huecos que aparecen en el escrito con los vocablos correctas, para lo que debería usar el entorno dado. Fue Taylor (1989) “quien desarrolló esta técnica que suele elaborarse siguiendo los siguientes pasos: Se elige un texto de alrededor de 250 palabras que el lector no debe haber leído con anterioridad”. Se suprimen algunas palabras del escrito (dejando intacta la primera oración para dar alguna clave contextual al lector). Se acostumbran suprimir una de cada 6 o 7 y se

sustituyen por líneas en blanco de la misma longitud (para evitar dar información al lector sobre las palabras eliminadas). La valoración de la prueba se hace contando los aciertos y se puede hacer aceptando las palabras que coincidan exactamente con las palabras eliminadas como respuesta correcta o aceptando las palabras que sean sinónimas de las eliminadas como respuesta correcta.

- Elaboración de una redacción o resumen sobre el escrito leído.
- Estudio de los errores de la lectura oral.

2.3. Definición de términos básicos

Aprendizaje

Es un proceso que permite un cambio en el comportamiento relativamente de una manera permanente como consecuencia de prácticas, ejercicio, experiencias y conocimiento.

Proceso cognitivo

Se aplica al modo como el individuo ve al mundo físico y social, incluidos todos los hechos, conceptos, creencias y expectativas como así también las pautas de su interrelación.

Comprensión

Se refiere al entendimiento o asimilación de la información.

La persona que aprende en este nivel puede interpretar, traducir, resumir o parafrasear un contenido

Comprensión lectora

Es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado (Díaz Barriga: 1998).

En mi definición la comprensión lectora es la capacidad de poder interpretar las expresiones más íntimas y contextuales del autor de la información.

Metacognición

La moderna psicología cognitiva la define como la capacidad de autoanalizar y valorar sus propios procesos y productos cognitivos con el propósito de hacerlos más eficiente en situaciones de aprendizaje y resolución de problemas.

Estrategias

Según la Dra. Elsa Navarro Peña “Teoría Contemporánea” – 2005. Es el camino para desarrollar una destreza, que a su vez desarrolla una capacidad y el camino para desarrollar una actitud que, a su vez, desarrolla un valor. En mi concepto estrategia son procesos viables y efectivos que permiten el logro de capacidades.

Estrategias metacognitivas

Conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos los maestros, como llevamos a cabo una tarea o una actividad. Esta tarea o actividad puede ser leer un cuento, escribir un relato, investigar un tema, comprendiendo bien lo que hacemos. (Adrián Soto Alcántara – 2005)

Lectura

Acción de leer, Interpretación del sentido de un texto.

Niveles

Categoría intelectual, social

Motivación

“La motivación es un proceso fisiológico o psicológico, innato y/o adquirido, implícito o explícito al organismo, impulsado por la necesidad, deseo e importancia que se asigna; generando así energía y voluntad, las cuales determinan la actitud de los estudiantes” (Zevallos, 2016).

Metas de logro

“Son respuestas conductuales, cognitivas y afectivas de necesidad de logro, con una perspectiva intencional dirigida e impulsada por los objetivos, los mismos que manipulan comportamientos” (Zevallos, 2016).

Disposición motivacional

“Es un sentimiento de querer individual hacia la actitud de ego o tarea, referido al estado de pensamiento que el sujeto experimenta en cada situación particular” (Zevallos, 2016).

Aprendizaje cognitivo

“Proceso de almacenamiento de la información y esquematización de imágenes motoras en la memoria, sobre movimientos, habilidades motrices; adicionando las características de las secuencias motoras generalizadas, los resultados del movimiento

y el conocimiento motriz” (Zevallos, 2016).

Aprendizaje asociativo.

Fase del aprendizaje motor que consiste en el proceso de ejecución de habilidades motoras, asociados dentro del entorno social y ambiental, a través de aprendizajes por observación, imitación, modelado y métodos de entrenamiento; a través de las cuales el estudiante va logrando una ejecución motriz coordinada y fluida.

Aprendizaje autónomo.

Fase de aprendizaje motor significativo y reflexivo, de expresión motora coordinada, fluida, armónica y automatizada, con disposición a demostraciones y transferencia a diferentes contextos y situaciones requeridas.

2.4. Formulación de la hipótesis

2.4.1 Hipótesis General

Existe un nivel de relación significativa entre la aplicación de estrategias cognitivas en el proceso de la lectura y la comprensión lectora en alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801-Irrigación Santa Rosa – 20202.

2.4.2 Hipótesis específicas

El conocimiento y control metacognitivo que se desarrolla en el proceso de la lectura se relaciona directamente con la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa – 2020

Existe un alto grado de relación entre las estrategias de selección y focalización que se desarrolla en el proceso de la lectura con la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa - 2020.

2.5 Operacionalización de las variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
VARIABLE INDEPENDIENTE Estrategias metacognitivas	Conocimiento y control metacognitivo Estrategia motivacional y actitudinales	Resolución de problemas Percepción del buen lector Control del rendimiento lector Ajuste de atención Actitud ante el examen: Conocimiento de acciones de corrección. Control del progreso académico. Perseverancia más autoeficacia: Enfrenta la dificultad. Controla las herramientas lectoras.	Preguntas Preguntas Preguntas Preguntas Preguntas Preguntas Preguntas Preguntas Preguntas Preguntas
VARIABLE DEPENDIENTE Comprensión lectora	Nivel Literal Nivel Inferencial	- Lectura de un texto: *Extraer y recordar la mayor cantidad de información. *Respuesta a 10 preguntas sobre el texto. *Contestar con la ayuda de la memoria * Comprender el texto con deducciones. - Estructura de un texto: * Llenar los espacios tipo cloze ubicar: Adjetivos, Nombres, Verbos y determinantes	Preguntas Preguntas Preguntas Preguntas Preguntas Preguntas Preguntas Preguntas

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y SU RELACION CON LA COMPRESION LECTORA EN LOS ALUMNOS DEL PRIMER AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 20801 – IRRIGACION SANTA ROSA – 2020.	<p>Problema General</p> <p>¿Cuál es el nivel de relación que existe entre la aplicación de estrategias metacognitivas en el proceso de la lectura con la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa - 2020?</p> <p>Problemas Específicos</p> <p>¿Cuál es el nivel de relación que existe entre el conocimiento y control metacognitivo que se da en el proceso de la lectura con la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa - 2020?</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Conocer el nivel de relación que existe entre el uso de estrategias metacognitivas en el proceso de la lectura y la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa- 2020.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>Determinar el nivel de relación que existe entre el conocimiento y control metacognitivo que se desarrolla en el proceso de la lectura con la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa – 2020.</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>Existe un nivel de relación significativa entre la aplicación de estrategias metacognitivas en el proceso de la lectura y la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa – 2020.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>El conocimiento y control metacognitivo que se desarrolla en el proceso de la lectura se relaciona directamente con la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa – 2020.</p>	<p style="text-align: center;">VARIABLE INDEPENDIENTE</p> <p style="text-align: center;">Estrategia Metacognitiva</p>	<p>Conocimiento y control metacognitivo</p> <p>Estrategias de selección y focalización</p> <p>Estrategia motivacional y actitudinales</p>	<p>-Conocimiento estratégico del buen lector. *Resolución de problemas. *Percepción del buen lector -Control del rendimiento lector. - Ajuste de atención y esfuerzo.</p> <p>-Procedimiento de búsqueda de información. - Ajuste de atención. - Información relevante.</p> <p>-Conocimiento de acciones de corrección. -Control del progreso académico. -Perseverancia más autoeficacia: - Enfrenta la dificultad.</p>

CAPÍTULO III

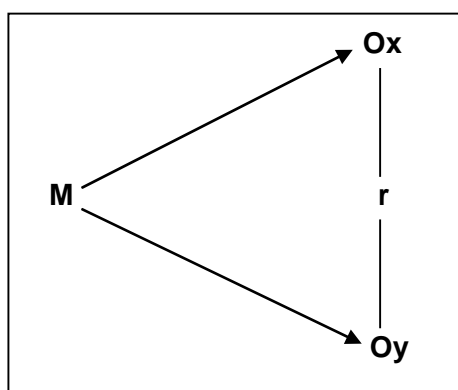
METODOLOGÍA

3.1. Diseño metodológico

“El estudio corresponde a una investigación de tipo sustantiva y descriptiva, pues trata de responder a un problema de corte teórico y se orienta a describir la realidad” (Sánchez y Reyes, 2003), en este sentido, se busca conocer cómo las estrategias cognitivas se relacionan con la comprensión lectora.

“El diseño de la investigación corresponde al correlacional en la medida que los resultados obtenidos en la medición de las variables han sido tratados para determinar el grado de asociación que existe entre los aspectos estudiados” (Sánchez y Reyes, 2003).

El diagrama representativo es el siguiente:



M: Muestra de investigación

O_x: Observación de la motivación artística

O_y: Observación de estrategia de enseñanza

r: Relación entre las variables

3.1.1. Tipo de Investigación

“El diseño de la investigación corresponde al correlacional en la medida que los resultados obtenidos en la medición de las variables han sido tratados para determinar el grado de asociación que existe entre los aspectos estudiados” (Sánchez y Reyes, 2003).

3.2. Población y Muestra

Población:

La población está constituida por todos los integrantes de la comunidad educativa de la Institución Educativa N° 20801- Irrigación Santa Rosa del distrito de Sayán. Docentes, administrativos y estudiantes de los niveles de educación primaria y secundaria como se detalla a continuación:

Personal Docente Primaria

Director	01
Docentes nombrados	06
Personal de servicio	01
TOTAL	08

Personal Docente – Secundaria

Docentes nombrados	04
Docentes contratados	04
TOTAL	08

Alumnos matriculados del 2020

ALUMNOS MATRICULADOS. NIVEL PRIMARIA

Primer grado	29
Segundo grado	27
Tercer grado	31
Cuarto grado	28
Quinto grado	27
Sexto grado	28
TOTAL	170

ALUMNOS MATRICULADOS. NIVEL SECUNDARIA

Primer año	34
Segundo año	22
Tercer año	29
Cuarto año	19
Quinto año	22
TOTAL	126

Muestra

La muestra está constituida por los alumnos del primer año de secundaria que son un total de 34 alumnos matriculados al 2020.

Total	34
--------------	-----------

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el estudio, se aplicarán técnicas e instrumentos cuantitativos de recolección de datos. Entre estas técnicas a utilizarse está la evaluación o medición, con el instrumento el inventario el cual, mediante preguntas, busca conocer la apreciación u opinión del alumno sobre las estrategias cognitivas que se emplea en la comprensión lectora. Asimismo, se utilizará la técnica de Encuesta, con el instrumento el

cuestionario, con la finalidad de obtener datos que valoren el grado de motivación que tienen los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 del distrito de Sayán; y el análisis documental, con el instrumento formato de análisis de registro de evaluación.

Teniendo en cuenta los tipos de procedimientos se utilizarán las siguientes técnicas:

Encuesta dirigida a los docentes y estudiantes del tercer grado.

Aplicación del cuestionario sobre motivación artística y estrategia de enseñanza.

Fichas Técnicas de estadística.

Fichaje durante el estudio, análisis bibliográfico y documental.

3.4. Técnicas para el Procesamiento de la Información

Se aplicará el procesador Statistical Package of Social Sciences – SPSS Versión 17.

Análisis de datos e interpretación de datos.

Prueba de hipótesis: Prueba de Chi cuadrada (aspectos cualitativos).

Aspectos éticos

Todos los pasos del proceso y resultados serán fidedignos de la realidad estudiada

Cualquier reajuste necesario al presente proyecto será resuelto y comunicado oportunamente para elevar la validez y confiabilidad de la investigación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Análisis de los resultados

Pregunta N° 1

¿Lees constantemente?

Tabla N° 1	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a No lo hago nunca	3	9
b Casi nunca lo hago	5	15
c. A veces lo hago	8	24
d Casi siempre lo hago	7	21
e. Siempre lo hago	11	32
TOTAL	34	100

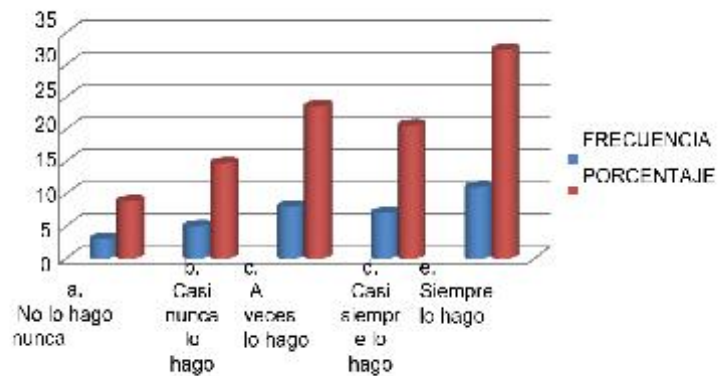


Figura N° 1

Interpretación

En la presente figura podemos apreciar que la mayoría de los encuestados en un 32% (11 alumnos) afirman que siempre leen mucho, un 24% (8 estudiantes) nos dicen que solo a veces realizan leen, mientras que un 9 % manifestó que nunca la realizan.

Pregunta N° 2

¿Antes de leer realizas predicciones del texto que vas a leer?

Tabla N° 2

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a No lo hago nunca	3	9
b Casi nunca lo hago	8	24
c. A veces lo hago	11	32
d Casi siempre lo hago	8	24
e. Siempre lo hago	4	12
TOTAL	34	100

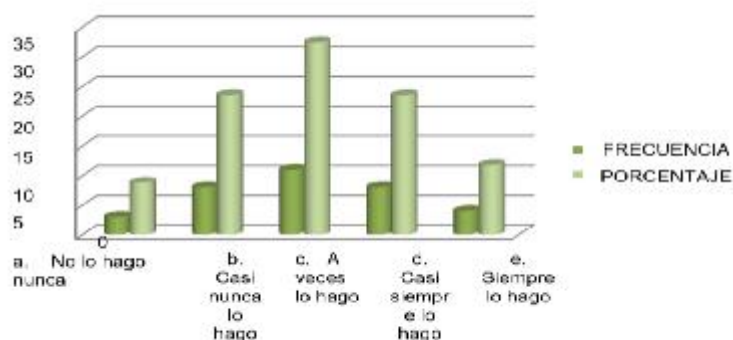


Figura N° 2

Interpretación

En la presente figura podemos apreciar que la mayoría de los encuestados en un 32% (11 alumnos) afirma que solo a veces predicen lo que van a leer, un 24% (8 alumnos) indico que casi siempre realizan esta actividad mientras un 9% (3 alumnos) manifestaron que nunca la realizan.

Pregunta N° 3

Después leer aplico la técnica del subrayado y/o parafraseo?

Tabla N° 3

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a No lo hago nunca	2	6
b Casi nunca lo hago	8	24
c. A veces lo hago	10	29
d Casi siempre lo hago	6	18
e. Siempre lo hago	8	24
TOTAL	34	100

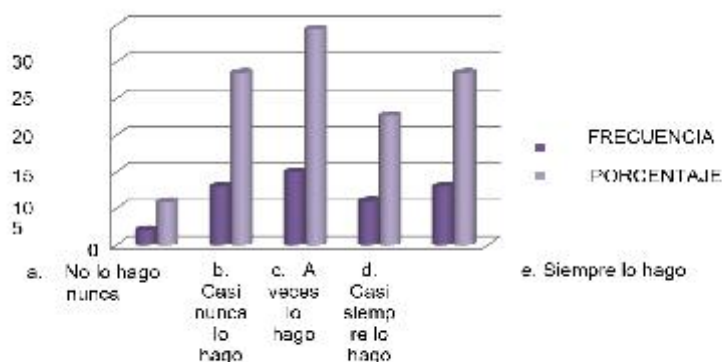


Figura N° 3

Interpretación

En la presente figura podemos apreciar que la mayoría de los encuestados en un 29% (10 alumnos) afirman que solo a veces aplican la técnica del subrayado o parafraseo, un 24% (8 alumnos) indican que siempre realizan esta actividad mientras que un 6% (2 alumnos) manifiestan que nunca la realizan.

Pregunta N° 4

¿Realiza para tu comprensión lectora esquemas, mapas cognitivos y resúmenes?

Tabla N° 4

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a No lo hago nunca	5	15
b Casi nunca lo hago	8	24
c. A veces lo hago	11	32
d Casi siempre lo hago	7	21
e. Siempre lo hago	3	9
TOTAL	34	100

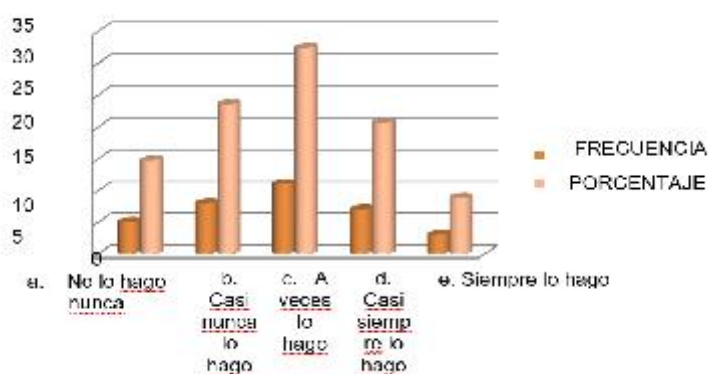


Figura N° 4

Interpretación

En la presente figura podemos apreciar que la mayoría de los encuestados en un 32% (11 alumnos) afirman que solo a veces realizan esquemas, mapas cognitivos y resúmenes para comprender la lectura, un 24% (8 alumnos) indican que casi nunca realizan esta actividad mientras que un 9% (3 alumnos) manifiestan que siempre la realizan.

Pregunta N° 5

¿Evalúas tu estrategia de estudio para mejorar tu comprensión lectora?

Tabla N° 5

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a No lo hago nunca	3	9
b Casi nunca lo hago	5	15
c. A veces lo hago	11	32
d Casi siempre lo hago	10	29
e. Siempre lo hago	5	15
TOTAL	34	100

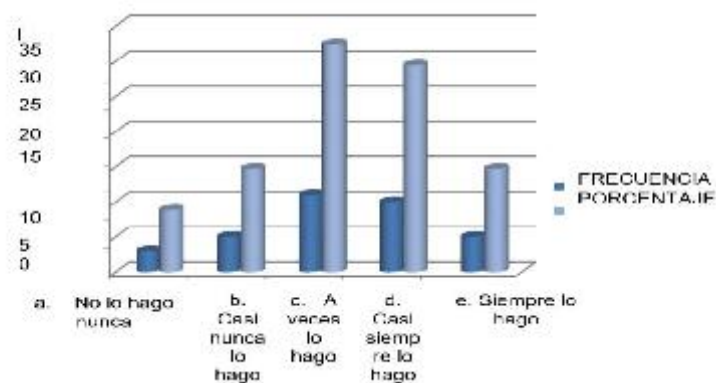


Figura N° 5

Interpretación

En la presente figura podemos apreciar que la mayoría de los encuestados en un 32% (11 alumnos) respondieron que solo a veces subrayan o circulan la información del texto para que se puedan ayudar a recordar mejor, un 29% (10 alumnos) indican que casi siempre realizan esta actividad mientras que un 9% (3 alumnos) manifiestan que nunca la realizan.

Pregunta N° 6

¿Identificas las dificultades que se te presentan para comprender un texto?

Tabla N° 6

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a No lo hago nunca	3	9
b Casi nunca lo hago	5	15
c. A veces lo hago	11	32
d Casi siempre lo hago	10	29
e. Siempre lo hago	5	15
TOTAL	34	100

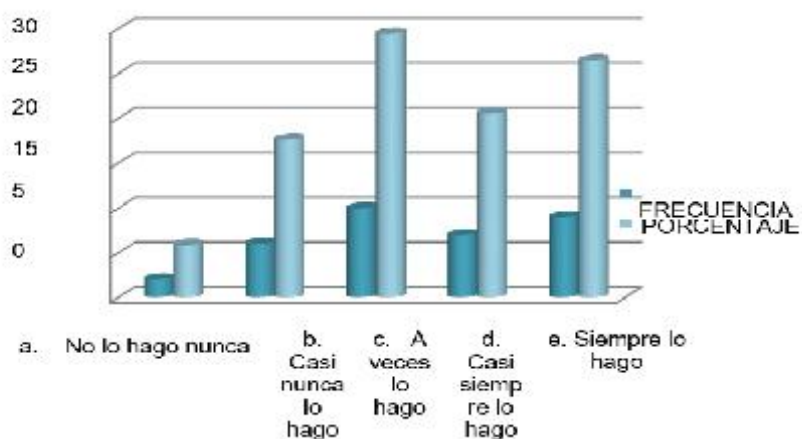


Figura N° 6

Interpretación

En la presente figura podemos apreciar que la mayoría de los encuestados en un 29% (10 alumnos) respondieron que solo a veces se les presenta dificultades para comprender un texto, un 26% (9 alumnos) indican que no tienen dificultades, mientras que un 6% (2 alumnos) manifiestan que nunca tienen dificultades para comprender un texto.

Pregunta N° 7

¿Reconoces tu fortaleza en la lectura?

Tabla N° 7

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a No lo hago nunca	4	12
b Casi nunca lo hago	5	15
c. A veces lo hago	12	35
d Casi siempre lo hago	5	15
e. Siempre lo hago	8	24
TOTAL	34	100

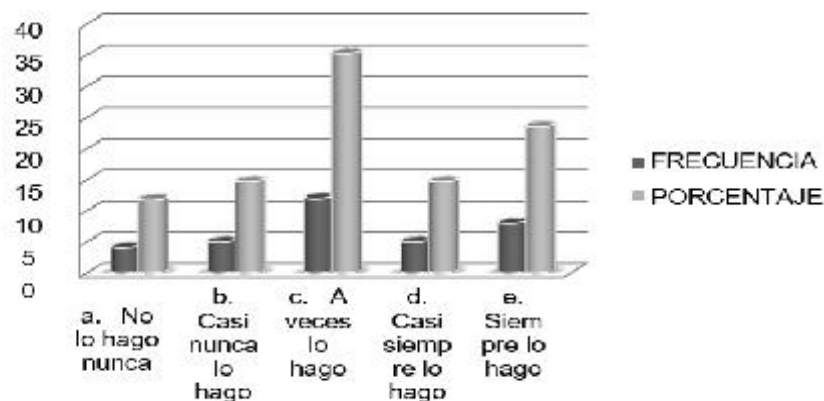


Figura N° 7

Interpretación

En la presente figura podemos apreciar que la mayoría de los encuestados en un 35% (12 alumnos) respondieron que solo a veces reconocen su fortaleza en la lectura, un 24% (8 alumnos) indican que siempre reconocen su fortaleza en la lectura mientras que un 12% (4 alumnos) manifiestan que nunca tienen fortaleza en la lectura.

Pregunta N° 8

¿Utilizas alguna estrategia que te ayude a mejorar tu comprensión lectora?

Tabla N° 8

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a No lo hago nunca	4	12
b Casi nunca lo hago	5	15
c. A veces lo hago	12	35
d Casi siempre lo hago	5	15
e. Siempre lo hago	8	24
TOTAL	34	100

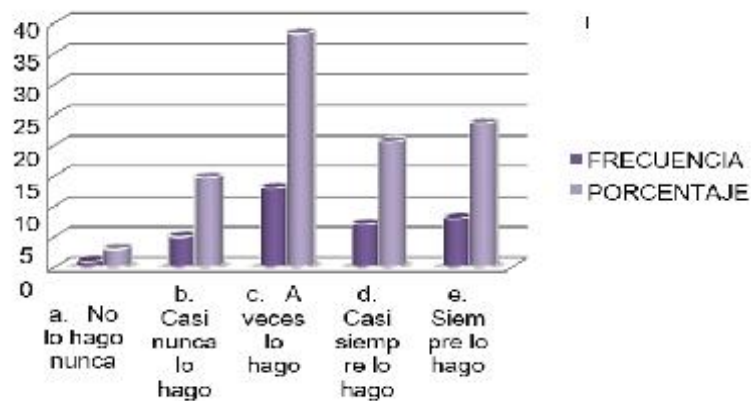


Figura N° 8

Interpretación

En la presente figura podemos apreciar que la mayoría de los encuestados en un 38% (13 alumnos) respondieron que solo a veces se realizan alguna estrategia que le ayude a mejorar su comprensión lectora, un 24% (8 alumnos) indican que siempre realizan alguna estrategia, mientras que un 3% (1 alumnos) manifiestan que nunca la realizan ningún tipo de estrategia para comprender la lectura.

Pregunta N° 9

¿Logras aprender el mensaje de las lecturas que realizas?

Tabla N° 9

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a No lo hago nunca	5	15
b Casi nunca lo hago	2	6
c. A veces lo hago	15	44
d Casi siempre lo hago	8	24
e. Siempre lo hago	4	12
TOTAL	34	100

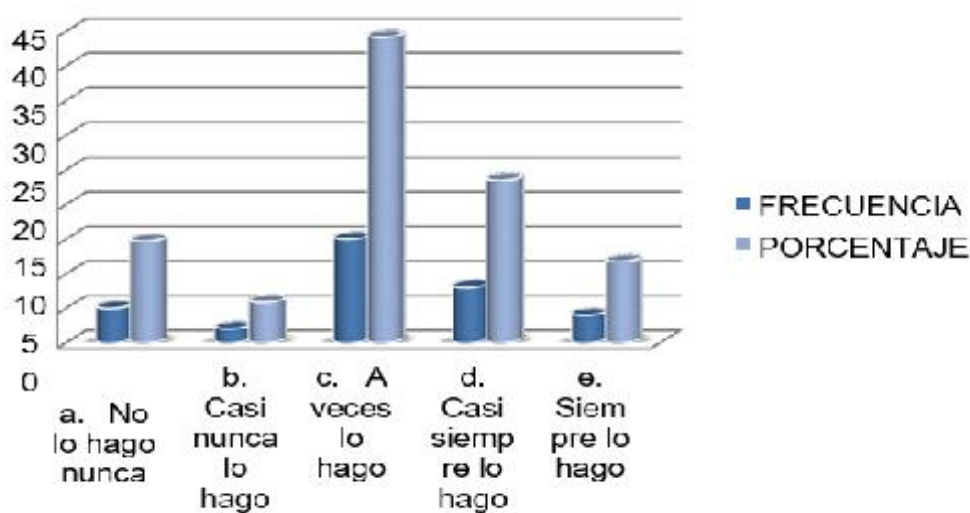


Figura N° 9

Interpretación

En la presente figura podemos apreciar que la mayoría de los encuestados en un 44% (15 alumnos) afirman que solo a veces logran aprender el mensaje de la lectura que realiza, un 24% (8 alumnos) indican que casi siempre logran aprender el mensaje de la lectura, mientras que un 15% (5 alumnos) manifiestan que nunca aprender el mensaje de la lectura que lee.

Pregunta N° 10

¿Presenta el docente problemas con fines didácticos al realizar una lectura?

Tabla N° 10

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a No lo hago nunca	4	12
b Casi nunca lo hago	9	26
c A veces lo hago	4	12
d Casi siempre lo hago	3	9
e Siempre lo hago	14	41
TOTAL	34	100

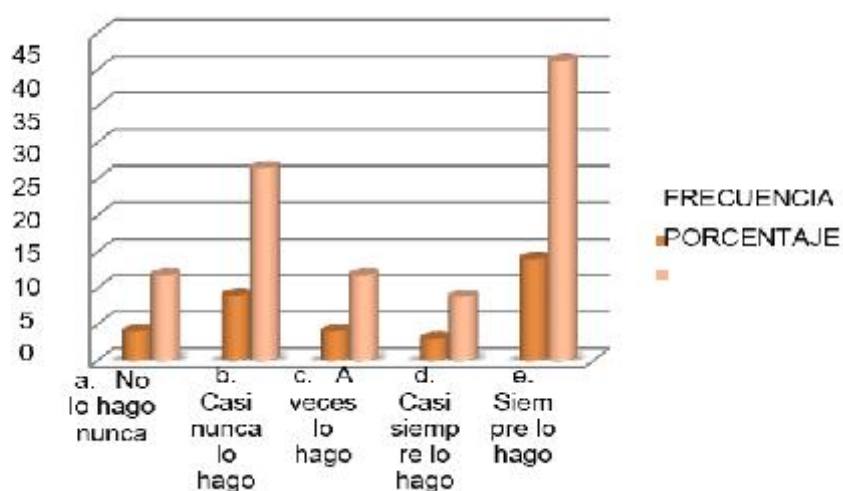


Figura N° 10

Interpretación

En la presente figura podemos apreciar que la mayoría de los encuestados en un 41% (14 alumnos) afirmaron que siempre el docente presenta problemas con fines didácticos al realizar una lectura, un 26% (9 alumnos) indican que casi nunca el docente realiza esta actividad, mientras que un 12% (4 alumnos) manifiestan que el docente nunca la realiza.

4.2 Contrastación de Hipótesis

a. Hipótesis general nula

No existe un nivel de relación entre la aplicación de estrategias metacognitivas en el proceso de la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801- Irrigación Santa Rosa – 2020.

b. Hipótesis general alternativa

Existe un nivel de relación significativa entre la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa – 2020.

c. Regla para contrastar la hipótesis

Si el valor $p > 0,05$, se acepta H_0 . Si el valor $p < 0,05$ se rechaza H_0 .

d. Estadístico para contrastar la hipótesis.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de	21.148(a)	.003
Razón de	23.392	.004

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Intervalo por	R de Pearson	-.210	.007(c)
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-.175	.002(c)

Según la prueba de Chi. - cuadrado de Pearson, si **existe un nivel de relación significativa** entre la aplicación de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa

Nº 20801 de la Irrigación Santa Rosa – 2020, alcanzando un valor de 21.148, y una significancia de $p=0.003 < 0.05$ siendo altamente significativo.

La correlación de Spearman de 0.175, con una significancia $p=0.002 < 0.05$ representa una aceptable asociación de las variables, siendo estadísticamente significativo.

Por lo tanto, podemos afirmar que existe suficiente prueba estadística para afirmar que la aplicación de estrategias metacognitivas se relaciona significativamente con la comprensión lectora.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones:

Los datos proporcionados por la presente investigación permiten arribar a las siguientes conclusiones:

Según la prueba de Chi. - cuadrado de Pearson, si **existe un nivel de relación significativa** entre la aplicación de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 de la Irrigación Santa Rosa – 2020.

Los estudiantes que obtuvieron más grande puntaje en la implementación de tácticas metacognitivas en lectura, presentaron más grande efectividad en la comprensión lectora.

Las tácticas metacognitivas de tipo globales presentaron una predominación significativa en el aumento de la efectividad del proceso de lectura y comprensión lectora.

En relación a la evaluación de la meta comprensión lectora, muchas veces se vuelve dificultosa. En primer lugar, porque son procesos subjetivos e internos de compleja externalización. Además, aún no se cuenta con instrumentos eficaces para este fin que presenten adaptaciones al contexto regional.

5.2 Recomendaciones

Cabe señalar, que no se tuvieron en cuenta muchas variables que podrían influir en el problema planteado. Por eso destacamos la importancia de incorporar variables como nivel sociocultural, acceso a instrucción en estrategias metacognitivas, eficacia o rendimiento académico general.

En la actualidad se conocen nuevos aparatos que nos permiten conocer el grado metacognitivo de los alumnos a medida que hacen una labor lectora.

Podría ser de trascendencia usar escalas que midan metacognición procedimentalmente. De todo lo investigado, resaltamos el costo de integrar a nuestra educación la instrucción metacognitiva como recurso didáctico.

BIBLIOGRAFIA

Fuentes bibliográfica

Albañil, M. (2010) *Comprensión Lectora y Rendimiento Académico de los Alumnos del segundo grado de secundaria de la I. E. José Granda*.

Aliaga, N. (2000) *Relación entre los niveles de comprensión lectora, el conocimiento de los participantes de un Programa de Formación Docente*. Lima – Universidad Mayor de San Marcos. Tesis de Maestría en Educación.

Almeyda S. (2001) *Las nuevas tecnologías y la comprensión lectora*. Barcelona. FAM.

Arce, E. (2010) *Hábito lector en el nivel de comprensión lectora de los alumnos de 4to grado de educación secundaria de la I. E. Gerónimo Cafferata*.

Chomsky, N. A. (2003) *Nueva revista de filología hispánica*, University of Texas, Instituto de filología “Andrés Bello”, p. 70

Condori, L (2006) *Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria*. Monografía.

Cornelio, T. y Gamboa, H. (2009) *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de la ULADECH – Trujillo*. Tesis.

Duarte, R. (2012), *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*.

ECE (2016) *Resultados de la ECE 2015 – Oficina de Medición de la Calidad de los aprendizajes*. Ministerio de Educación. Lima.

Gonzales F. (2004) *Estrategias de comprensión lectora*. Barcelona. Síntesis.

Gonzales, P. (2006), *Influencia del proceso de decodificación lectora en el aprendizaje de la comprensión lectora de los estudiantes del distrito de Chugay, provincia de Sánchez Carrión. Tesis.*

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003) *Metodología de la Investigación.* México: McGraw – Hill/ Interamericana.

Kintsch, W.& Van Dijk T. A. (1978) *Toward a model of text comprehension and producción.* *Psychological Review* 85, (5),363 – 394.

Lozada, M. y Pasache, J. (2004), *Aplicación de estrategias metodológicas activas cognitivas para desarrollar la capacidad de comprensión lectora en los niños y niñas de 2do grado de primaria del Colegio E. P. M. N° 14 015 “Nuestra Señora del Carmen”, Tesis sustentada en la Universidad Nacional de Piura.*

Madero-Suárez, (2011) *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación.* Guadalajara, México.

Pinzás, J. (2006) *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora.* Pueblo Libre: Firmart S. A. C.

Pressley, M. (2000) *Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon.* In D. Pearson, &R. Barr, *Handbook of Reading Research.* New York.

Ortiz, E. (2007) *¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa del maestro? Colección pedagógica 97.* La Habana: Palacio de las Convenciones.

Reymer, A. (2005) *Leo, comprendo, escribo y aprendo.* Lima

Ríos, P. (1991) *Metacognición y comprensión de la lectura.* En A. Puente (Eds); *Comprensión de la lectura y acción docente.* Madrid. Pirámide.

Sánchez, H. y Reyes, C. (1998) Metodología y Diseños en la Investigación Científica: aplicados a la psicología, educación y ciencias sociales. Lima: Mantaro.

Solé, I. (2001) Estrategias de lectura. Barcelona. GRAO. 11va Edición.

Stella, G. (2007) Investigación en la textualidad y cognición en lectura y escritura. Cali. Colombia. Facultad de Humanidades, Escuela de Ciencias de la Universidad del Valle.

ANEXO

UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN

FACULTAD DE EDUCACION

ESCALA DE LIKERT

VARIABLE A MEDIR: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA LECTURA

INSTRUCCIONES: Estimados alumnos a continuación se presentan un conjunto de ítems sobre ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA LECTURA, por favor responda con toda objetividad, pues de ello dependerá el éxito en el presente estudio de investigación.

Marque con una (X) su respuesta en los recuadros valorados.

	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA LECTURA	Nunca	Casi Nunca	A veces lo hago	Casi Siempre	Siempre
1	¿Lees constantemente?					
.2	¿Antes de leer realizar predicciones del texto qua vas leer?					
3	Después leer aplico la técnica del subrayado y/o parafraseo?					
.4	¿Realiza para tu comprensión lectora esquemas, mapas cognitivos y resúmenes?					
5	¿Evalúas tu estrategia de estudio para mejorar tu comprensión lectora?					
6.	¿Identificas las dificultades que se te presentan para comprender un texto?					
7.	¿Reconoces tu fortaleza en la lectura?					

8.	¿Cuándo no te queda tu comprensión de la lectura, investigas?					
9.	¿Utilizas alguna estrategia que te ayude a mejorar tu comprensión lectora?					
10	¿Logras aprender el ensaje de las lecturas que realizas?					
11	¿ Tu professor te incentiva a utilizar otros recursos durante la lectura					
	Durante el desarrollo de las lecturas, ¿enseña el docente algunas estrategias para que entiendas mejor?					
12	¿Presenta el docente problemas con fines didácticos al realizar una lectura?					
13	¿Se vale el docente de juegos, canciones, dinámicas, juegos de roles, dramatizaciones, etc, para comprender una lectura?					
14	¿Aplica el docente estrategias de enseñanza-aprendizaje actualizadas en el desarrollo de la comprensión lectora?					
15	¿Utiliza el docente ejemplos ilustrativos, dramas, canto, para comprender mejor la lectura?					
16	¿Se practica en clases todas las destrezas comunicativas? (leer, escribir, escuchar, hablar)					
17	¿Emplea el docente un vocabulario adaptado al trabajo del aula y al nivel de sus estudiantes?					
18	Si los estudiantes no entienden algún tema, ¿Cambia el docente su método/estrategia de enseñanza?					
19	¿Se apoya el docente con medios audiovisuales en el desarrollo de sus clases?					
20	¿Emplea el docente material extracurricular (periódicos, revistas, fotografías) para dinamizar el proceso de enseñanza- aprendizaje?					

21	¿Organiza el docente actividades extracurriculares (exposiciones, visita museos,...) para reforzar las competencias lingüísticas?					
22	¿Realiza el docente gráficos, esquemas, mapas conceptuales,... que llamen la atención del estudiante al analizar una lectura?					
23	¿Enseña el docente a mantener buenas relaciones entre los estudiantes con el fin de fomentar el compañerismo dentro del aula a través de lecturas?					
24	¿Demuestra el docente actitudes de solidaridad ante situaciones imprevistas que afecten al estudiante?					
25	¿Plantea el docente actividades de nivelación y recuperación en aquellos objetivos y contenidos de una lectura no comprendida?					

El investigador

VALORACIÓN:

Siempre	3	Casi siempre	2	A veces	1	Nunca	0
---------	---	--------------	---	---------	---	-------	---

CALIFICATIVO:

26 - 30	Muy bueno
21 - 25	Bueno
16 - 20	Regular
00 - 15	Deficiente