

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO



**LAS ESTRATEGIAS DE METACOMPREENSIÓN LECTORA
Y EL LOGRO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES
DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE
EDUCACIÓN PRIMARIA – UNDAC**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN.
MENCIÓN: GESTIÓN Y PLANEAMIENTO EDUCATIVO**

TESISTA:

GASTÓN JEREMÍAS OSCÁTEGUI NÁJERA

ASESOR:

MG. FIDEL GARCÍA YALE

HUÁNUCO, PERÚ

2018

DEDICATORIA

A Gerarda Nájera Gómez, mi madre incomparable, mujer de lucha y ejemplo de vida; a mis hijas Cristel Jennifer y Geraldine Luana, estrellas que brillan en mi camino, razones de mi lucha diaria; a Gloria Isabel, mi esposa, amiga, confidente, compañera; a mis hermanas Edeni, Carmen y Mayola y finalmente a Valentín y Rafael quienes viven en mi mente y corazón.

AGRADECIMIENTO

A quienes impulsaron este trabajo para su planificación, ejecución y conclusión, mis maestros de la maestría y colegas de estudios fraternalmente.

A un maestro, colega y amigo incondicional por su apoyo, observaciones y sugerencias, Mg Fidel García Yale, con un reconocimiento especial.

A los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria de la UNDAC, por su comprensión, colaboración y participación incondicional.

Al personal administrativo de la Dirección de Registros Académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación de manera especial a la señora Magnolia Oceda Jiménez por las facilidades y apoyo.

A mi familia por su apoyo incondicional en el logro de mis objetivos personales y profesionales.

RESUMEN

La investigación tiene como propósito determinar la relación entre las estrategias de metacompreensión lectora y los logros de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria de la UNDAC; la muestra estuvo compuesta por 106 estudiantes matriculados en el periodo lectivo 2017-B, muestra censal; el tipo de investigación es descriptivo correlacional, se empleó el Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora de Schimit y el Consolidado de Notas y el sistema de calificaciones del Perú en universidades, para obtener los datos de la muestra elegida. Los resultados indican que los estudiantes poseen predominantemente los niveles medio y bajo en el desarrollo de estrategias de metacompreensión lectora y un nivel bueno y aprobado en el logro de los aprendizajes. Básicamente nuestra investigación determina que si existe una relación entre las variables y se establece que la tendencia del desarrollo es fluctuante, los primeros semestres inician y progresivamente se incrementa los niveles en los semestres intermedios y desciende en los estudiantes que egresan.

Palabras claves: Estrategias de metacompreensión lectora, logros de aprendizaje, estudiantes universitarios.

SUMMARY

The purpose of the research is to determine the relationship between reading metacomprehension strategies and learning achievements in the students of the Vocational School of Primary Education of the UNDAC; the sample consisted of 106 students enrolled in the 2017-B school year, census sample; the type of research is correlational descriptive, the Schmit Reading Metacomprehension Strategies Inventory and the Consolidated Notes and the qualification system of Peru in universities were used to obtain the data of the chosen sample. The results indicate that students have predominantly medium and low levels in the development of reading meta-comprehension strategies and a good and approved level in the achievement of learning. Basically our research determines that if there is a relationship between the variables and it is established that the trend of development is fluctuating, the first semesters begin and progressively increases the levels in the intermediate semesters and decreases in the students who graduate

Keywords:

Reading meta-comprehension strategies, learning achievements, university students.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora como parte de una evaluación de los logros de aprendizaje que demuestran los estudiantes en el mundo se comprueban a través de evaluaciones internacionales, PISA y nacionales ECE; los resultados fueron una clarinada de una realidad en crisis, para muchos países, caso particular el Perú ocupaba los últimos lugares. Las autoridades, comunidad y los centros de formación profesional, universidades e institutos superiores pedagógicos se encontraron involucrados, comprendiendo que los niveles demostrados eran tan preocupantes que buscaron las causas, el problema, el nivel de comprensión lectora, se inicia en su formación y se acentúa en los estudios superiores. La comprensión lectora como causa fundamental para los bajos niveles de logros de aprendizaje se corroboran con las evaluaciones de ingreso a la carrera pública y de ascenso en los niveles. Esta situación crítica nos interesa para interesarnos en las estrategias de comprensión lo que nos llevó a interesarnos en aspectos mas centrales y específicos, nos encontramos con la metacomprensión, como el grado de conciencia de su propia comprensión, nuestra intención se orientó a las estrategias de metacomprensión para saber cuáles era y que función cumplen en el proceso de aprendizaje.

Nuestra intención se centró en las estrategias de metacomprensión lectora y que relación tenía con los logros de aprendizajes, comprender y deslindar conceptualmente los modelos, enfoques y

posiciones teóricas por comprendidos en la materia fueron las principales razones para asumir la investigación. La enseñanza de habilidades para la metacompreensión lectora se conoce como instrucción metacognitiva estimulando las habilidades metcognitivas. Juana Pinzas (1997). Son una referencia que la comprensión lectora no solo re refiere a la respuesta que se formula a una interrogante, sino, saber la conciencia del propio nivel de comprensión y la habilidad para controlar las acciones cognitivas en función de una tarea determinada, Mayor, Suengas (1993) y Gonzales. Llegando a la ciencia cognitiva para comprender la verdadera naturaleza del conocimiento.

En este orden de ideas se inicia nuestra investigación identificando el problema de investigación, la población y el diseño que nos ayudará a orientar el trabajo bajo un marco teórico centrado en las bases para el argumento y base científica que se requiera. Averiguar la relación entre las estrategias de metacompreensión lectora y logros de aprendizajes en los estudiantes de la escuela de formación profesional de educación primaria, Cerro de Pasco, quienes cursan estudios el periodo académico 2017 –B.

Nuestro trabajo se elabora en el siguiente orden y las temáticas abordadas son presentadas en la forma siguiente:

Capítulo I, se inicia describiendo el problema identificado, como forma de realizar un diagnóstico de la problemática detectada, se formula los problemas: general y específicos, se orienta el trabajo a los propósitos que se desea logra a través de los objetivos,

justificación en la que se formula la justificación como relevancia social, científica y contemporánea, explicando la viabilidad y las limitaciones con precisiones reales a nuestra investigación.

Capítulo II, acápite fuente de información, seleccionada para tener el sustento teórico científico, se aborda el marco teórico partiendo de los antecedentes, las referencias de estudios anteriores que se vinculan con nuestro trabajo en base a las variables de estudio, las bases teóricas científicas, que nos permite tener la batería para nuestro soporte y la formulación de las hipótesis y la relación entre las estrategias de metacomprensión lectora y los logros de aprendizaje. Trabajo realizado en gabinete con información relevante y acorde a las exigencias de nuestro propósito.

Capítulo III, acápite metodológico en el que se caracteriza nuestra investigación en los parámetros establecidos en la investigación científica. El diseño y la parte aplicativa se establece como el camino a seguir en la investigación. Cada uno de los aspectos son referidos a la formalidad y estándar que ayuda a la investigación.

Capítulo IV, acápite en la que se presentamos, analizamos, discutimos y representamos los datos de manera estadística y comprobamos las propuestas a través de las hipótesis y los objetivos.

Finalmente se presenta las conclusiones, sugerencias y las referencias bibliográficas y concluimos con los anexos.

ÍNDICE

	Pag
CARATULA	
DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTO	III
RESUMEN	IV
SUMMARY	V
INTRODUCCIÓN	VI
ÍNDICE	IX
ÍNDICE DE TABLAS	XII
ÍNDICE DE FIGURAS	XIII

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema.	1
1.2. Formulación del Problema	7
1.2.1. Problema General:	7
1.2.2. Problemas Específicos:	7
1.3. Objetivos	8
1.3.1. Objetivo General	8
1.3.2. Objetivos Específicos	8
1.4. Hipótesis	8
1.4.1. Hipótesis General	8
1.4.2. Hipótesis Específicas	9
1.5. Variables	9
1.6. Justificación e Importancia	9
a) Relevancia social.	9
b) Relevancia científica.	10
c) Relevancia contemporánea.	10
1.7. Viabilidad	11
1.7.1 Viabilidad Metodológica	11
1.7.2 Viabilidad de Materiales	11
1.7.3 Viabilidad Teórico	11
1.7.4 Viabilidad Temporal	12
1.7.5 Viabilidad Financiero	12
1.8. Limitaciones	12

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes.	13
2.1.1. A nivel internacional	13
2.1.2. A nivel nacional	16
2.2. Bases Teóricas.	21
2.2.1. Estrategias de metacompreensión lectora.	21
2.2.2.1. Definición de estrategias metacognitivas de lectura (EML)	23
2.2.2.2. Importancia de las estrategias metacognitivas de lectura	25
a) Los docentes y las estrategias de lectura.	25
b) Las estrategias de lectura y el rendimiento escolar.	26
2.2.2.3. Lectura.	27
2.2.2.4. Comprensión lectora	29
2.2.2.5. Dimensiones de la variable metacompreensión de lectura	31
a) Planificación.	31
a.1) Predicción y verificación	32
a.2) Revisión a vuelo de pájaro	33
a.3) Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)	34
b) Supervisión	34
b.1) Auto pregunta	36
b.2) Uso de conocimientos previos	37
c) Evaluación	37
c.1) Resumen y aplicación de estrategias definidas	38
2.2.2. Metacompreensión Lectora	40
2.2.3. Metacompreensión.	42
2.2.4. Metacognición	45
a) Origen histórico del concepto	45
b) Definición	45
c) Principales representantes. Modelos metacognitivos	46
2.2.4.1. Deslinde conceptual ¿Qué se entiende por	47
2.2.5. Estrategias cognitivas de lectura	52
a) Estrategias cognitivas (EC)	52
2.2.5.1. Definición de estrategias cognitivas de la lectura (ECL)	53
2.2.6. Comprensión lectora, metacognición y	55
2.2.7. Logros de Aprendizaje	58

2.2.7.1. Evaluación por competencias	63
2.2.7.2. La evaluación en el Sistema universitario	67
2.3. Definición de Términos	69
2.4. Bases Epistémicas	69

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y Nivel de Investigación	71
3.2. Diseño de Investigación	72
3.3. Población y muestra	73
3.3.1. Población	73
3.3.2. Muestra	74
3.4. Definición operativa de las variables de investigación	75
3.5. Definición operativa del instrumento de recolección de datos	76
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	76
3.6.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos.	77
3.7. Técnicas de procesamiento de datos	78
3.8. Técnicas de presentación de datos	78

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación y análisis de los resultados	79
4.1.1. Estrategias de metacompreensión lectora.	80
4.1.2. Nivel de logros de aprendizaje	82
4.2. Estrategias de Metacompreensión Lectora y Logros de Aprendizaje	84
4.3. Contrastación de las hipótesis secundarias.	93
4.4. Prueba de hipótesis	95

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1) A porte científico de la investigación.	102
CONCLUSIONES	104
SUGERENCIAS	105
BIBLIOGRAFÍA	106
ANEXOS	110

ÍNDICE DE TABLAS

N° Tabla		Página
Tabla 1	Notas promedio de todas las asignaturas, por semestre de los estudiantes del año lectivo 2013-a de la escuela de formación profesional de educación primaria.	5
Tabla 2	Resultado de la evaluación de comprensión lectora por semestre de los estudiantes en el año lectivo 2013-b de la Escuela de Formación Profesional De Educación Primaria.	6
Tabla 3	Dimensiones de la metacompreensión lectora	39
Tabla 4	Fases y estrategias cognitivas de la lectura	55
Tabla 5	Sistema de calificaciones del Perú en relación a los sistemas de otros países	68
Tabla 6	Población de estudio	73
Tabla 7	Muestra de estudio	74
Tabla 8	Nivel de Estrategias Metacompreensión lectora	80
Tabla 9	Niveles de logros de aprendizaje	82
Tabla 10	Nivel de estrategias de metacompreensión y logros de aprendizaje II semestre	84
Tabla 11	Nivel de estrategias de metacompreensión y logros de aprendizaje IV semestre	85
Tabla 12	Nivel de estrategias de metacompreensión y logros de aprendizaje VI semestre	87
Tabla 13	Nivel de estrategias de metacompreensión y logros de aprendizaje VIII semestre	88
Tabla 14	Nivel de estrategias de metacompreensión y logros de aprendizaje X semestre	90
Tabla 15	Nivel de estrategias de metacompreensión y logros de aprendizaje	91
Tabla 16	Correlaciones entre Planificación y logros de aprendizaje	93
Tabla 17	Correlaciones entre Supervisión y logros de aprendizaje	94
Tabla 18	Correlaciones entre Evaluación y logros de aprendizaje	95
Tabla 19	Resumen de procesamiento de casos	96
Tabla 20	Tabla cruzada Nivel de estrategias de metacompreensión lectora*Nivel de logros de aprendizaje	96
Tabla 21	Pruebas de chi-cuadrado	97

ÍNDICE DE FIGURAS

N° Figura		Página
Figura 1	Figura de barras de Nivel de estrategias de Metacompreensión lectora	81
Figura 2	Figura de barras del Nivel de logro de aprendizaje	83
Figura 3	Figura de barras Relación estrategias de metacompreensión lectora y logros de aprendizajes II semestre 2017 -B	84
Figura 4	Figura de barras Relación estrategias de metacompreensión lectora y logros de aprendizajes IV semestre 2017 –B	86
Figura 5	Figura de barras Relación estrategias de metacompreensión lectora y logros de aprendizajes VI semestre 2017 -B	87
Figura 6	Figura de barras Relación estrategias de metacompreensión lectora y logros de aprendizajes VIII semestre 2017 -B	89
Figura 7	Figura de barras Relación estrategias de metacompreensión lectora y logros de aprendizajes X semestre 2017 -B	90
Figura 8	Relación estrategias de metacompreensión lectora y logros de aprendizajes EFPEP 2017 - B	92

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.

El presente siglo se caracteriza por ser una época en el cual ocurren los cambios de manera muy vertiginosa, en comparación de otras. Los cambios generan efectos muy drásticos en la vida de las personas, en su quehacer cotidiano como en su vida profesional, por ende, en la sociedad. Uno de los sectores en el cual recae la influencia de los efectos de nuevos paradigmas, es la educación, por eso en este milenio los estilos de educar al hombre, las teorías pedagógicas, la metodología, recursos y todos los aspectos que tiene influencia del siglo pasado no son los adecuados a las exigencias de este milenio, los resultados de sus estudios no guardan coherencia con las exigencias del tiempo, vale decir, el perfil del egresado de las instituciones son poco pertinentes a las exigencias. En este siglo requiere la presencia de personas con un talento basado en competencias y

satisfacer las necesidades sociales, y que esto se refleje en la competencia profesional. Este hecho hace que hoy el ser humano tenga a su alcance un océano de información los que tiene que leer, analizar, comprender y aplicarlos en un determinado espacio y tiempo; entonces, tiene que haber procesos de actualización acelerados y esto se dará en la medida que el hombre busque la información y la comprenda críticamente.

Nuestro país, los últimos años, viene sufriendo de un gran problema educativo, los estudiantes a nivel primaria y secundaria, no comprenden los textos que lee, esto se refleja en los resultados de las evaluaciones aplicadas por el Ministerio de Educación. Además en estas pruebas se encontró un dato clave para nuestro sistema educativo: según una prueba de habilidades en comprensión lectora y matemáticas aplicada a los profesores la mayoría de ellos también mostraban deficiencias en el dominio de las referidas áreas; sin embargo, estas pruebas están destinados a los niveles de educación básica, la educación superior no es mencionada, menos es considerada en las políticas nacionales; considerando un análisis inmediato podemos decir; si estamos bajos en la comprensión lectora a nivel de educación básica tanto los estudiantes como los profesionales, quienes prestamos servicios en estos niveles como asumimos esta tarea, la de educar; entonces es necesario conocer y comprender como se desarrolla en el nivel superior específicamente en la formación profesional o pre grado las competencias, capacidades,

habilidades y actitudes, porque es un espacio donde al alumno generalmente para estudiar hace uso de materiales bibliográficos, separatas, folletos, etc.; nuestra preocupación es saber si en el nivel superior se propone y se aplican las estrategias adecuadas para llevar a cabo la comprensión de textos o como, por qué, para qué y cuándo leen.

En el nivel de educación básica, se ha venido trabajando diversas estrategias que permitan superar el problema de la comprensión lectora, como producto de ello se han implementado horas de lectura, concursos de producción de textos entre otros; sin embargo esto no ocurre en el nivel superior, sabemos que los egresados tienen que llegar a trabajar o guiar a los estudiantes en un futuro muy cercano como los profesionales del sector educación; por ello se hace imprescindible, conocer, comprender y aplicar estrategias que desarrollen transversalmente los estudiantes o futuros educadores del sistema educativo en sus diferentes niveles. Lo que no se puede cumplir porque nuestras percepciones son solo suposiciones

En nuestro contexto regional encontramos a la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, que a través de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria, viene formando profesionales en la especialidad, este proceso educativo se viene realizando hace más de veinticinco años en la ciudad de Cerro de Pasco que posteriormente se implementó en la localidad de Yanahuanca y por último en Oxapampa; por ello que un alto

porcentaje de docentes que hoy laboran en educación primaria tanto en el contexto regional y algunos a nivel nacional son parte de nuestra alma mater. Nuestra preocupación, es porque; observamos claramente que en estos últimos años no se ha podido desarrollar políticas institucionales para combatir agresivamente el problema de comprensión lectora en las aulas de educación superior, esto se evidencia por las vivencias y nuestra propia práctica, además del resultado de evaluaciones aplicadas a fin de carrera o como evaluación de procesos en los diversos cursos; si la mayoría de los contenidos a ser aplicados son presentados a través de textos físicos y/o virtuales o son explicados en clases por los docentes, es una actividad cotidiana y común que se realiza en las aulas universitarias, lo cual no garantiza que el contenido sea de interés o que satisfaga las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Una manera de subsanar la dificultad fue a través de los cursos de nivelación en comprensión lectora y razonamiento matemático, los años 2011 al 2013, los que no fueron asumidos con la importancia del caso, puesto que no tenían créditos y menos significaba una calificación para los promedios finales, tales cursos buscaban implementar la inadecuada comprensión de las estrategias de lectura pero una realidad que es el poco interés no permitió revertir nuestra realidad, como aspecto superficial se asumen los resultados, de iniciativa como propuesta, empero lo fundamental es que no comprenden el por qué y para qué de la lectura, por lo que al

momento de comprobar el nivel de aprendizaje continua solo la memoria y la repetición. Nuestra reflexión, la lectura es solo por obligación de las evaluaciones para que recuerdan o lleguen a repasar para una prueba escrita que es lo mínimo de exigencia en un proceso de aprendizaje por competencias. Lo analizado es refrendado por los resultados de las evaluaciones como se presenta con deficiencias y preocupante situación de formación profesional. Los logros de aprendizaje no son los óptimos o acorde a las exigencias actuales de convertir la información en conocimiento y mucho menos se aplica a las actividades relacionadas a su formación profesional. Los siguientes cuadros nos permiten visualizar la situación real de los estudiantes:

Tabla N° 1

Notas promedio de todas las asignaturas, por semestre de los estudiantes del año lectivo 2011-A de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria.

	I SEM 24 alumnos	III SEM 21alumnos	V SEM 24 alumnos	VII SEM 16 alumnos	IX SEM 23 alumnos	TOTAL 108 alumnos
PROMEDIO DE NOTAS	12,64	13,64	13,9	15,2	14,18	13,912
PROMEDIO GLOBAL ACUMULADO	266	300,1	319,4	333,6	270,1	297,84

Fuente: Consolidado de notas año lectivo 2011-A de la Dirección de la EFP de Educación Primaria

Tabla N° 2

Resultado de la evaluación de comprensión lectora por semestre de los estudiantes en el año lectivo 2013-B de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria.

	I SEMESTRE 24 alumnos	III SEMESTRE 8 alumnos	V SEMESTRE 15 alumnos	VII SEMESTRE 16 alumnos	Promedio
Optima	15%	20%	19%	30%	21,00%
Limitada	60%	66%	65%	60%	62,75%
Carente	25%	14%	16%	10%	16,25%

Fuente: Informe de evaluación del perfil del ingresante 2013-B de la Dirección de la EFP de Educación Primaria

De acuerdo a los cuadros presentados podemos manifestar que los resultados no son nada alentadores tanto en los promedios por semestre y el global acumulado, del mismo modo el cuadro de la evaluación de comprensión lectora por semestre. Estos referentes nos demuestran que los niveles de logro de los aprendizajes se encuentran en una situación crítica que nos lleva a una reflexión, ¿Cuáles son las causas?

Las evaluaciones aplicadas a los estudiantes, los últimos años demuestran que los resultados no son los esperados, los logros de aprendizaje no reflejan los procesos de comprensión lectora, estas evidencias en muchos de los casos demuestran que cada estudiante desde el inicio de los estudios en la universidad hasta que concluyen no es asumida como un proceso transversal para lograr mejores resultados.

Por todo lo planteado los logros de aprendizaje y los aspectos que influye negativamente a estos resultados son nuestra preocupación, ahora es nuestro propósito encontrar la razón de las

debilidades en la comprensión de lectura y que repercute en la formación profesional los que persiste en el ejercicio de la profesión. Aprovechar eficientemente los documentos o lecturas que se le alcanza en el proceso de formación profesional, es nuestra tarea, pero no es comprendida menos aplicada en el rol profesional que tiene que asumir, la lectura se ha convertido en un mero requisito para las evaluaciones de los cursos; qué puede responder un estudiante si realmente no comprende la información que lee. De ello nos atrevemos a formular la siguiente interrogante:

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema General:

¿Cuál es el grado de relación entre las estrategias de metacompreensión lectora y el logro de aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC?

1.2.2. Problemas Específicos:

- a) ¿Qué relación existe entre la Planificación y el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC?
- b) ¿Qué relación existe entre la Supervisión y el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC?
- c) ¿Qué relación existe entre la evaluación y el logro de aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General:

Determinar el grado de relación entre las estrategias de metacomprensión lectora y el logro de aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria – UNDAC

1.3.2. Objetivos Específicos:

- a) Explicar la relación que existe entre la Planificación y el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC.
- b) Explicar la relación que existe entre la Supervisión y el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC.
- c) Explicar la relación que existe entre la Evaluación y el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC.

1.4. HIPÓTESIS

1.4.1. Hipótesis General:

Existe una relación significativa entre las estrategias de metacomprensión lectora y el logro de aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC.

1.4.2. Hipótesis Específicas:

H₁ La Planificación si tiene una relación significativa con el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria – UNDAC

H₂ La Supervisión si tiene una relación significativa con el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria – UNDAC

H₃ La Evaluación si tiene una relación significativa con el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria – UNDAC

1.5. VARIABLES:

Variable X: Estrategias de metacomprensión lectora

Variable Y: Logros de aprendizaje

1.6. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

La investigación tiene la siguiente incidencia.

a) Relevancia social.

Los resultados sirven para reflexionar acerca del perfil de comprensión lectora que vienen demostrando los estudiantes de pre grado en su formación profesional; conocer y comprender las causas de la problemática y sirva de base para promover la aplicación de estrategias que permita superar esta problemática y se formulen alternativas generalizadas en el nivel superior para revertir los resultados en los futuros educadores.

b) Relevancia científica.

Las conclusiones de la investigación forman parte de las fuentes bibliográficas para realizar el proceso de enseñanza - aprendizaje en el nivel superior, permiten mejorar los resultados académicos, y lograr la formación teórica y práctica acorde a las exigencias actuales para desempeñar el rol profesional en el campo educativo, básicamente en un orden lógico la teoría será resultado de la aplicación de propuestas aplicadas en el mismo campo de formación profesional de los futuros profesionales, el sustento teórico partirá de una autoformación basado en la comprensión lectora.

c) Relevancia contemporánea.

El tema que se investiga no es novedoso, por cierto, a nivel del plano global o nacional, sin embargo, en nuestro contexto y a nivel universitario no se ha tenido investigaciones de esta naturaleza, por lo que, a nivel regional en Pasco, constituye una experiencia nueva, toda vez que se trata de contrastar la influencia que tiene las estrategias de comprensión lectora en el logro de los aprendizajes y repercuta en el desempeño del futuro profesional con una necesidad urgente de enfrentar los retos actuales y se asuma la responsabilidad en un espacio, tiempo y proyección a un futuro con exigencias que sean enfrentadas con la preparación correspondiente. Los estudiantes y docentes en el nivel superior universitario compartan los roles que se enfoquen en un autoaprendizaje y metaprendizaje. Por eso el trabajo se

constituye en base para que otros realicen estudios a partir de nuestros resultados obtenidos en la actualidad y sean contextualizados en los momentos que se requieran con una pertinencia existente y real.

1.7. VIABILIDAD

1.7.1 Viabilidad Metodológica

La presente investigación se basa en un estudio cuantitativo y la relación entre las estrategias de metacomprensión lectora y los logros de aprendizaje, y el tipo de investigación es descriptiva correlacional.

1.7.2 Viabilidad de Materiales

En la investigación se realiza la aplicación del inventario de estrategias de Metacomprensión Lectora compuesto por la planificación, supervisión y evaluación, la revisión de consolidados de notas de los estudiantes del sistema académico de la universidad, proporcionado por la dirección general de registros académicos de la facultad de Ciencias de la Educación, a cargo de la sub directora.

La aplicación del inventario es de manera personal con la aceptación de los estudiantes.

1.7.4 Viabilidad Teórico

El tema de investigación principal cuenta con el suficiente acceso a la información primaria de manera físico y/o virtual en libros, revistas, artículos científicos. En bibliotecas o internet.

1.7.4 Viabilidad Temporal

El presente trabajo de investigación se realiza durante el semestre impar 2017-B. La disponibilidad de tiempo de los encuestados es por un tiempo limitado de una hora (60 minutos), de ejecución inmediata. La participación directa por ser parte de la institución no requiere tiempo adicional. La visita a la oficina de registros académicos es en dos oportunidades para recabar la información en horario de trabajo de oficina.

1.7.5 Viabilidad Financiero

Se cuenta con los recursos monetarios propios del investigador, los gastos fueron asumidos en su totalidad, el trabajo no requiere financiamiento externo o ser por donaciones, auspicios o asignaciones de la universidad tampoco de otras instituciones.

1.8. LIMITACIONES

La limitación básica fueron los recursos materiales que ameritaron el proceso de investigación, recursos que fueron asumidos por el suscrito, lo cual no permitió realizarlo en un mismo momento y de manera paralela sino progresivamente por los costos a asumir y las limitaciones de recursos materiales, además de los correspondientes trámites administrativos que se encuentran establecidos por la institución

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES.

Los antecedentes del ámbito internacional que consideramos por la relación con nuestras variables de estudio son los siguientes:

2.1.1. A nivel internacional

Araujo R. (2016). *Metacomprensión lectora en estudiantes de educación media general en el Liceo Nacional Bolivariano “Batalla de Carabobo” municipio San Carlos, Estado Cojedes*. [Tesis para optar grado] Barbula – Venezuela. Universidad de Carabobo.

El objetivo de la investigación fue determinar el proceso de metacomprensión lectora de los estudiantes de 4to y 5to año de educación media general en el Liceo Nacional Bolivariano “Batalla de Carabobo” ubicado en Los Colorados, municipio San Carlos estado Cojedes. El mismo se basa en el sustento metacognitivo de John Flavell, Ann Brown, y el inventario de estrategias de metacomprensión lectora de Maribeth Schmitt. La metodología empleada fue la investigación de campo tipo

exploratorio, la muestra quedó constituida por 45 estudiantes que fueron seleccionados al azar simple. Se aplicó la técnica de la observación directa vivencial y un cuestionario con escala tipo Likert. En cuanto al análisis de los resultados, se utilizó la estadística descriptiva y los resultados se presentaron en tablas y gráficos. La confiabilidad del instrumento, fue realizada a través del Coeficiente del Alfa de Cronbach. De los hallazgos obtenidos en la investigación se destaca que los estudiantes no son conscientes de la importancia de la actividad lectora que comprende seleccionar las estrategias adecuadas como medio para conseguir el fin de la comprensión de la lectura, no tienen ningún referente de conocimiento previo para establecer si uso o no una estrategia, de igual forma desconocen los factores epistemológicos que intervienen en la adquisición de su aprendizaje. Por tanto, se hace necesario formar a los estudiantes en el uso de estrategias de metacompreensión lectora, para que logren comprender como se comprende un texto.

Heit, I. A. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*. [Tesis para optar la licenciatura en Psicología]. Buenos Aires - Argentina. Universidad Católica Argentina.

La investigación llamada "Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y

Literatura” tiene como objetivo identificar las estrategias metacognitivas en comprensión lectora y determinar su influencia sobre la eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. La hipótesis de este estudio es que los estudiantes con mayor utilización de estrategias metacognitivas en comprensión lectora, presentan mayor eficacia en la asignatura de Lengua y Literatura. Se trabajó sobre una muestra de 207 adolescentes de ambos sexos que cursaban 7º, 8º y 9º año del EGB3. Según los resultados de la investigación existe una influencia significativa positiva de la estrategia de metacognición global sobre la eficacia en la asignatura Lengua y Literatura.

Altamirano A. (2010). *Estrategias de Metacompreensión lectora en el proceso de Enseñanza- Aprendizaje de la asignatura de Expresión Oral para los estudiantes del nivel superior del Instituto Superior Tecnológico “Juan Francisco Montalvo” de la ciudad de Ambato, Período 2009-2010*. [Tesis de grado]. Ambato – Ecuador. Universidad Técnica de Ambato.

La presente investigación se realizó en el Instituto Superior Tecnológico “Juan Francisco Montalvo”, de la ciudad de Ambato, en el Área de Lenguaje y Comunicación, considerando que es importante el tema de la comunicación y dentro de ello la lectura, y la aplicación de estrategias de Metacompreensión

lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje, que permita ampliar en los estudiantes las prácticas lectoras eficientes, observando que los estudiantes de los cursos de nivel superior no cuentan con conocimientos sólidos y perdurables para hacer uso correcto de la expresión oral, el lenguaje y la comunicación y alcanzar aprendizajes significativos, de la investigación realizada se obtuvo las siguientes consideraciones: el desinterés de los estudiantes por la lectura y una marcada desmotivación, falta de concentración y reflexión que impiden el desarrollo de la comunicación, afín con ello los docentes no utilizan estrategias activas de Metacompreensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permitan a los estudiantes ser actores directos en la construcción del lenguaje, ser guías y facilitadores del proceso, notándose una desactualización pedagógica lo que hace que la tarea educativa diseñada no responda a las necesidades, intereses y problemas de los estudiantes. Todas estas situaciones repercuten en el desarrollo de competencias o habilidades mentales, por lo cual se ha diseñado un “Manual de estrategias de Metacompreensión lectora” para apoyo pedagógico de los docentes del Instituto en referencia.

2.1.2. A nivel nacional

Wong. F. (2014). *Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. [Tesis de

maestría]. Lima-Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

La presente investigación tiene como propósito establecer la relación de las estrategias de metacompreensión lectora con los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios que cursan el primer año en dos universidades: una pública; otra privada. Los participantes seleccionados fueron 809 estudiantes de ambos sexos: 352 (43,51%) Universidad Pública y 457 (56,49%) Universidad Privada. El tipo de investigación corresponde al “expostfacto correlacional” y se empleó el Inventario de Estrategias de Metacompreensión de Schimitt y el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Kolb para la obtención de los datos en la muestra elegida. Los resultados indican que los participantes poseen un bajo nivel de desarrollo de las estrategias metacompreensivas y no se evidencia un estilo de aprendizaje predominante, sin embargo, hay ciertos matices diferenciales entre los estudiantes de dichas universidades en ambas variables. Fundamentalmente, las estrategias de metacompreensión lectora y los estilos de aprendizaje no se relacionan, y se presume que la razón es el incipiente desarrollo de estas estrategias en la población investigada.

Rupay. J. (2014). *Metacompreensión lectora y macroestructuras semánticas de textos escritos en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la ciudad de Huancayo*. [Tesis

de doctorado]. Huancayo – Perú. Universidad Nacional del Centro del Perú.

Es una investigación no experimental con nivel explicativo, el problema es el bajo desempeño de la comprensión lectora en los estudiantes de nuestro país, particularmente de nuestra localidad. La interrogante fue: ¿Cómo contribuye la metacompreensión lectora en la representación de macroestructuras semánticas de textos escritos, en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la ciudad de Huancayo? El objetivo fue: Conocer la contribución de la metacompreensión lectora en la representación de macroestructuras semánticas de textos escritos. Hipótesis: La metacompreensión lectora contribuye de manera favorable en la representación de macroestructuras semánticas de textos escritos. Se empleó el método científico descriptivo. El diseño fue causal comparativo y las técnicas empleadas fueron el fichaje y la encuesta. La muestra estuvo representada por seiscientos sesenta y un estudiantes de instituciones educativas estatales y privadas de los distritos de El Tambo, Huancayo y Chilca. Mediante el resultado de la estadística descriptiva e inferencial se arribó a la siguiente conclusión: La metacompreensión lectora contribuye de manera favorable en la representación de macroestructuras semánticas de textos escritos, en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la ciudad de Huancayo.

Soto. R. (2017). *Aprendizaje cooperativo y los logros de aprendizaje en estudiantes del 5to año de la I.E. Estatal Santa Isabel del distrito de Huancayo*. [Tesis de grado]. Huancayo – Perú. Universidad Nacional del Centro del Perú.

La presente investigación parte de la siguiente situación: ¿De qué manera influye la aplicación del aprendizaje cooperativo en el logro de aprendizaje en el área de persona familia y relaciones humanas, en estudiantes del 5to año de la institución educativa estatal Santa Isabel, del distrito de Huancayo? El objetivo general fue determinar la influencia de la aplicación del aprendizaje cooperativo en los logros del aprendizaje en el área de persona familia y relaciones humanas. La hipótesis general señala que la aplicación del aprendizaje cooperativo influye favorablemente en el logro de aprendizaje en el área de persona familia y relaciones humanas, en estudiantes de la referencia. El estudio es una investigación cuantitativa de tipo aplicada. El método experimental, diseño cuasi experimental. La muestra fue tomada no probabilísticamente. Se consideró una población de 550 estudiantes, con una muestra de 60 de las secciones A y G de la Institución Educativa Estatal, Santa Isabel del distrito de Huancayo, a quienes se les aplicó una prueba pedagógica. El análisis estadístico realizado en estudiantes de la muestra consideró las variables aprendizaje cooperativo, rendimiento académico y grado de estudio. Para el procedimiento se hizo

uso de la prueba t que permitió precisar si existen diferencias estadísticamente favorables entre el grupo control y experimental, con lo que se concluye que la aplicación del aprendizaje cooperativo influye favorablemente en el logro de aprendizaje en el área de ciencias en estudiantes del 5to ciclo de la I.E Santa Isabel ésta decisión es apoyada por las reglas de interpretación de la prueba estadística t de student, que muestra que la t calculada es 4.77 y mayor que la T de tabla 2,00, con grado de libertad 46 con el 95% de confianza, con margen de error del 0,05%.

Carlos J. (2017). *Metacomprensión lectora y desempeño laboral en docentes de segunda especialidad de educación inicial, UGEL 08, Cañete – Lima*. [Tesis de grado]. Lima – Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Para el presente trabajo de investigación se formuló como problema general: ¿Existe relación entre la metacomprensión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad de Educación Inicial, UGEL 08 - Cañete? El objetivo general fue Determinar la relación que existe entre la metacomprensión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad de Educación Inicial, UGEL 08 - Cañete. El tipo de investigación fue aplicativa pues tuvo como propósito examinar un problema de la realidad y poder examinar las relaciones existentes entre las variables en

estudio y así, poder ampliar los conocimientos científicos referidos al problema de investigación. El nivel que se planteó fue descriptivo correlacional. Utilizándose, además, el diseño no experimental de corte transversal o transaccional para verificar el nivel de asociación entre las variables. Se utilizó una muestra no probabilística censal, ya que se contó con toda la población conformada por 65 docentes de segunda especialidad en educación inicial. Se utilizó como técnica para cada variable, la encuesta y como instrumentos de recolección de datos, el cuestionario cerrado aplicado en una sola vez, a la muestra de estudio. Por último, se logró concluir que existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y el desempeño laboral en docentes de segunda especialidad en educación inicial. Llegando a la vez, a sugerir que se debe impulsar a todo nivel educativo el proceso de metacompreensión lectora de la mano con el mejoramiento continuo de la formación profesional del docente con el fin de mejorar los niveles de auto reflexión sobre lo que se lee y del desempeño de los formadores de personas.

2.2. BASES TEÓRICAS.

2.2.1. Estrategias de metacompreensión lectora.

Cuando aprendemos una información nueva, buscamos la manera más fácil de retener o aprender dichos conocimientos, esto significa que utilizamos estrategias adecuadas para hacerlo. En toda comprensión lectora es

necesario hacer uso de las diferentes estrategias personales o aquellas que se puedan aprender. Los buenos lectores usan estrategias cognitivas para leer, tales como focalización, organización, elaboración, integración y verificación. Puente (1994).

Una técnica se vuelve estrategia cuando la utilizamos sabiendo cuándo de qué manera y dónde emplearla. Además, de las características de la tarea dependerá cuál será la estrategia a implementar. Este ajuste entre tarea y estrategia se va desarrollando conforme a la edad.

Gardner (1987, citado en Jiménez Rodríguez, 2004) define las estrategias lectoras como aquellas actividades, generalmente deliberadas, que utilizan los aprendices activos, muchas veces para remediar los fallos cognitivos que perciben al leer, que facilitan la comprensión lectora y que se pueden enseñar. El autor considera que las estrategias lectoras pueden y deben ser enseñadas para lograr automatizarlas, y convertirse en habilidades que se empleen de forma espontánea.

Es importante distinguir entre estrategia y técnica de estudio. Los estudiantes pueden contar con un amplio bagaje de técnicas, pero éstas solo se volverán estrategias a partir de ser utilizadas en relación a los objetivos de la tarea y de acuerdo a una planificación que indique cómo, cuándo y dónde ejecutarlas.

2.2.2.1. Definición de estrategias metacognitivas de lectura (EML).

Cuando se trata de leer y comprender lo que se lee y, especialmente, de evaluar el saber leer, las estrategias metacognitivas favorecen la evolución del sujeto a lo largo del proceso de aprendizaje, también permiten distinguir entre lectores expertos y lectores con dificultades (Pierre, 2003, p. 187).

El mediador observará las dificultades que impiden los desempeños exitosos de los aprendices, debiendo en tiempo oportuno realizar los reforzamientos pertinentes para que los lectores que evidencian dificultades las superen planteándose inteligentemente alternativas de solución. De esta forma podrán evolucionar hacia el estado de aprendizaje significativo.

Las EML son procesos de orden superior mediante las cuales el lector es consciente de lo que está leyendo y de los procesos involucrados en la comprensión. El sujeto sabe cómo deberá leer el texto para comprenderlo bien, dando una hojeada o explorando el texto; qué técnicas le conviene utilizar para destacar información relevante (por ejemplo, subrayado, resaltado, apuntes, sumillado...); controla el proceso de lectura, relee, detecta dificultades y busca una solución para

ellas, evalúa si el resumen o síntesis de lo leído refleja realmente lo que comprendió.

Ríos (1991) propuso una secuencia lógica para la activación de las habilidades metacognitivas en tres fases primordiales: planificación, supervisión y evaluación.

Cuando el sujeto adquiere destreza en el manejo de estas habilidades metacognitivas empieza a convertirse en un lector activo, capaz de interactuar con el texto (Cuetos, 2008). Este es un lector fructífero en la inferencia de información implícita y en la producción de juicios y opiniones acerca de la forma y contenido del texto. Usa la información de los textos para obtener información e incrementar sus conocimientos y cultura; para comprender otros textos, para profundizar en una materia, entender un concepto, un hecho o un fenómeno; para resolver dificultades cotidianas.

En definitiva, las estrategias metacognitivas son procesos superiores que favorecen la evolución del sujeto a lo largo del proceso de aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora; le permiten darse cuenta de qué y cómo está aprendiendo.

2.2.2.2. Importancia de las estrategias metacognitivas de lectura.

Las EML aseguran la realización satisfactoria de tareas y la resolución de problemas que se presentan durante la lectura (Rodríguez, 2003). Permiten al estudiante planificar la comprensión, tomar conciencia de la forma cómo se realiza esta y de cuánto ha comprendido el texto. Si en algún momento falla, le permiten darse cuenta del error y hallar una solución inmediata y eficaz que asegure la continuidad del proceso. Las EML propician el autoconocimiento de los sujetos, el conocimiento de las tareas que deben ejecutar y de las estrategias requeridas para un cometido satisfactorio (Ministerio de Educación, 2000).

a) Los docentes y las estrategias de lectura.

Un buen docente comprometido con su rol de mediador se entrena en el manejo de estrategias de lectura, pues necesita enseñar a sus estudiantes cómo utilizarlas en provecho de la comprensión lectora y el aprendizaje. Enseña estrategias cognitivas y metacognitivas porque sabe la escuela es el lugar ideal para estimular el pensamiento superior, el lugar donde el estudiante debe aprender a pensar y a tomar conciencia de sus aciertos y errores. Asumir sus errores facilitará el aprendizaje e

incrementará el porcentaje de sus aciertos (Pinzás, 2003).

b) Las estrategias de lectura y el rendimiento escolar.

El aprendizaje de las EL favorece la interpretación del significado de los textos y la adquisición de conocimientos (Lomas, 2008, p. 236).

Los estudiantes que han desarrollado habilidades metacognitivas elevadas organizan mejor sus actividades de aprendizaje (Woolfolk, 2006). Pueden seleccionar las estrategias más útiles, modifican las estrategias iniciales para utilizar otras que agilicen su aprendizaje o la realización de la tarea. Así obtienen mejores resultados académicos; comprenden todo lo que leen o estudian; pues su mente está preparada para eso. Para ellos no hay actividad difícil, puesto que las estrategias metacognitivas funcionan mejor cuando las tareas son más difíciles.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura permiten al lector construir los significados y sentidos que el texto le sugiere (Hurtado, 2008, p.145). Si la lectura tiene por objetivo aprender un tema o materia, el lector podrá comprenderlos con facilidad; su pensamiento estratégico operará

acertadamente proporcionándole un dominio pleno de la información.

2.2.2.3. Lectura.

Indudablemente la conceptualización de la lectura ha cambiado, se han reformulado algunos términos que se empleaban dentro de la psicología cognitiva.

Sahonero (2003), afirma que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto a través del cual, el lector, construye un significado, a partir de los conocimientos y experiencias previas de él, y con el propósito de satisfacer los objetivos que guían su lectura. Además, enfatiza que; entender la lectura tiene diversas implicaciones que son:

- a) El lector es un sujeto activo que procesa y examina el texto a partir de sus conocimientos y experiencias previas.
- b) Las lecturas tienen siempre un objetivo, su interpretación depende de este objetivo.
- c) El significado del texto lo constituye el lector. Hay un significado que el autor quiso imprimir, pero prima más los conocimientos y experiencias del lector.
- d) Leer implica comprender la lengua escrita, dependiendo de un proceso activo y permanente de predicción e inferencia.
- e) definitivamente leer no es sólo decodificar.

Según Puente (1994), leer es una actividad voluntaria e intencional, que implica decodificar, comprender y aprender del texto y establecer las relaciones para que la lectura sea funcional. Además, sostiene que la lectura va mucho más allá de la simple decodificación. La comprensión literal es requisito para darle significado a lo que se lee; pero no es suficiente, porque comprender implica la interacción de procesos cognitivos de alto nivel, mediante los cuales el lector relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos, hace inferencias, construye y reconstruye cognitivamente el significado de lo que ha leído. Jolibert, Viogeat y Lejuene (1997), señalan que leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito. Directamente, quiere decir sin pasar por intermedio ni de la codificación ni de la oralización, así mismo la lectura de estos tiempos el papel del lector en la construcción del significado es un medio que favorece la formación integral de las personas, desarrolla el pensamiento y fortalece la autonomía en el aprendizaje.

Desde los primeros niveles educativos hasta los niveles de educación superior universitaria y educación superior no universitaria, es de vital importancia que los estudiantes u alumnas lean diferentes tipos de textos, con diferentes intenciones y funciones.

El que, quien conduzca el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a comprensión lectora se refiere, conozca los diferentes tipos de lectura y use adecuadamente las estrategias

de metacomprensión lectora dentro de la práctica cotidiana de su labor pedagógica; que sus estudiantes desarrollen actividades de extensión de comprensión de textos y estas sean evaluadas a través de diferentes inventarios de comprensión de textos para poder analizar informaciones cuantitativas y cualitativas generadas como resultado de la aplicación de estos instrumentos.

La lectura es uno de los aprendizajes de mayor poder adaptativo en el ser humano. Implica, en primera instancia, decodificar signos gráficos que están organizados en morfemas, frases y textos. Pero su objetivo central es la comprensión de aquello que se decodifica, esto es, convertir los símbolos lingüísticos en mentales. El papel de las estrategias de metacomprensión en la comprensión lectora es relevante, a tal punto que se caracteriza al lector con óptimos niveles de comprensión como aquel que sabe predecir, chequear, coordinar información. Universidad Peruana Cayetano Heredia (2001).

2.2.2.4. Comprensión lectora

La comprensión lectora es un ejercicio de razonamiento verbal que mide la capacidad de entendimiento y de crítica sobre el contenido de la lectura, mediante preguntas diversas de acuerdo al texto.

Comprender un texto no es develar el significado de cada una de las palabras ni siquiera de las frases, o de la

estructura general del texto; sino más bien generar una representación mental del referente del texto, es decir, producir un escenario o modelo mental de un mundo real o hipotético en el cual el texto cobra sentido. Durante el transcurso de la comprensión el lector elabora y actualiza modelos mentales de modo continuo. Cooper (1990)

Las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), (citado por Quintana, s/a) revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral.

"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 y Hernández (1999, citado por Machicado, 2005).

2.2.2.5. Dimensiones de la variable metacomprensión de lectura

Con respecto a las dimensiones de la metacomprensión lectora, Rios (1991) menciona que “la metacognición abarca tres dimensiones: planificación, supervisión y evaluación”.

- a) Planificación.** Planificar significa proyectar una determinada actividad orientada a alcanzar una meta y permite al sujeto autorregular y controlar su conducta. (Es difícil alcanzar una meta si no se sabe en qué consiste esa meta). La planificación implica la selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la ejecución. Para planificar el sujeto debe tener conocimiento sobre la naturaleza de la tarea a realizar; saber lo que domina, y lo que no domina de la tarea a ejecutar; fijarse objetivos a corto plazo con las correspondientes estrategias. Basándose en lo que espera de la lectura, en sus conocimientos previos (éstos constituyen la base a partir de la cual construir y reconstruir la nueva información), y en los objetivos que tenga ante esta tarea concreta, el lector debe desarrollar un plan de acción que le ayude a seleccionar estrategias que impliquen una actividad preparatoria, dirigida hacia un objetivo, antes de iniciar la lectura, y a anticipar las

consecuencias de las propias acciones, para llegar a la comprensión del texto.

Asimismo, se afirma que el sujeto para planificar, debe: poseer conocimientos previos, estrategias para construir y reconstruir la nueva información, desarrollar un plan de acción que le ayude a seleccionar estrategias que le dirijan hacia un objetivo, antes de iniciar la lectura y a anticipar las consecuencias de las propias acciones, para llegar a la comprensión del texto.

Rohwer y Thomas (citado por Jiménez, 2004), “definen la planificación como la coordinación de estrategias dirigidas específicamente a un objetivo y el control de los progresos realizados hacia su obtención” (p. 98). Ambos autores coinciden que se debe considerar un plan estratégico para lograr el objetivo y llegar a la meta.

Según Meza y Lazarte (2007,), dentro de planificación se considera:

a.1) Predicción y verificación. Schmitt (1990). Sostiene que “Predecir el contenido de una historia promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura”. Evaluar las predicciones y generar tantas nuevas como sean necesarias mejora la naturaleza constructiva del proceso de la lectura.

Díaz y Hernández (citado por Altamirano, 2010 p. 24) manifiesta que:

Las estrategias de predicción sirven para proponer un contexto, y también implica directamente la activación y el uso del conocimiento previo, ya sea el relacionado con el tópico del texto o el conocimiento sobre la organización estructural del texto. Estas estrategias de predicción y verificación, se efectúa antes, durante y después de la lectura.

Los autores concluyen que el verificar las predicciones ayuda a construir significados y a generar nuevas predicciones que le ayudará a comprender el texto.

a.2) Revisión a vuelo de pájaro. Esta estrategia se aplica antes de leer, es decir, esta revisión panorámica se efectúa antes de centrarse en el proceso específico de la lectura, el cual, permitirá centrar las ideas en los temas que más le interesa al lector, y con mayor atención e interés. Schmitt (1990) “la pre lectura del texto facilita la comprensión a través de la activación del conocimiento previo y proporciona información para las predicciones” (predecir).

Buzán (citado por Altamirano, 2010 p. 25) “la revisión a vuelo de pájaro es una estrategia aplicada para encontrar determinada información. Suele aplicarse cuando se busca una palabra en el

diccionario, un nombre o un número en la guía telefónica o una información específica en un texto”

Es importante antes de iniciar la lectura realizar una vista panorámica de esa manera proporcionará información que servirá para plantearse predicciones.

a.3) Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO).

Establecer un propósito promueve la lectura activa y estratégica Schmitt (1988).

Establecer el propósito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso. Díaz y Hernández (1998).

Según estos autores, son cuatro los propósitos para la comprensión de textos en el ambiente académico:

- a. Leer para encontrar información específica o general)
- b. Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos)
- c. Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido
- d. Leer comprendiendo para aprender.

b) Supervisión. La supervisión se refiere a la conciencia que uno tiene sobre su comprensión y sobre la realización de la tarea. Las investigaciones indican que esta habilidad se desarrolla lentamente y es bastante pobre en niños, e incluso, en adultos Jiménez, (2004).

El lector debe preguntarse sobre su progreso a la vez que está realizando la tarea de lectura. Así comprueba si son o no efectivas las estrategias que está utilizando para poder rectificar, si fuese necesario; si está alcanzando los objetivos propuestos en la fase de planificación, y en el caso de no estar comprendiendo el texto, detectarlo, y saber las causas del porqué, teniendo en cuenta también las características del propio texto. Es el proceso de estar evaluando continuamente cómo de cerca se está de la meta planeada.

Es el tomar conciencia de si se está comprendiendo o no lo que se está leyendo. Ser capaz de determinar el nivel de comprensión aplicando la estrategia más adecuada y/o hacerse preguntas relevantes durante la lectura

Mateos (2001), opina que el lector, si encuentra fallos en su comprensión, debe tomar importantes decisiones estratégicas comenzando por decidir si va a realizar algún tipo de acción para corregir ese fallo. Si decide que sí, entonces deberá escoger entre: almacenar el “problema” en la memoria, a la espera que se clarifique más adelante en el texto, o formular una hipótesis abierta como una solución provisional, o realizar alguna acción inmediata, utilizando alguna estrategia lectora (releer, saltar hacia

delante y continuar leyendo, consultar alguna fuente externa).

Ríos (1991), incluye dentro del proceso de supervisión: “la aproximación a los objetivos, controlándolos; la detección de los aspectos importantes del texto, la detección de las dificultades en la comprensión, si las hubiese; y la flexibilidad en el uso de estrategias” Ambos autores concluyen que continuamente se debe estar verificando la comprensión para tomar una decisión respecto a la comprensión de algún tema.

Según Meza y Lazarte (2007), dentro de supervisión se considera:

b.1) Auto pregunta. La formulación de preguntas del contenido del texto por parte del lector promueve la comprensión activa. Es muy importante que los estudiantes se formulen sus auto preguntas sobre el texto y responderse durante y al final de la lectura. Esta estrategia lleva a los estudiantes a activar el conocimiento previo y a desarrollar el interés por la lectura antes y durante el proceso de lectura.

Schmitt (citado por Altamirano, 2010 p. 26) “Generar preguntas para ser respondidas promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura. Schmitt” Es necesario formularse auto preguntas que

trasciendan lo literal, hasta llegar al nivel de metacomprensión y que lleguen los estudiantes a niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los estudiantes vayan más allá de simple recordar lo leído. A partir de las predicciones la autopreguntas puede ser muy útil ya que ayudará a la comprensión del texto.

b.2) Uso de conocimientos previos. Schmitt (1990) sostiene que “Uso de conocimientos previos: el activar e incorporar información del conocimiento previo contribuye a la comprensión ayudando al lector a inferir y genera predicciones”.

Díaz y Hernández (citado por Altamirano, 2010 p. 27) sostiene que “El conocimiento previo es el que está almacenado en el esquema cognitivo del estudiante. Sin el conocimiento previo, simplemente sería imposible encontrar algún significado a los textos; no se tendrían los elementos para poder interpretarlo, o para construir alguna”.

El conocimiento previo, motiva el interés por la lectura y ayuda a generar predicciones.

c) Evaluación. Al final de la lectura, el lector debe evaluar tanto el producto como el proceso de la misma. Así se da cuenta de si ha comprendido o no el texto (producto) y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas y qué ha sucedido durante el desarrollo de la tarea.

Meza y Lazarte. (2007), señalan que la evaluación considera los siguientes elementos o factores o indicadores:

c.1) Resumen y aplicación de estrategias definidas.

Schmitt (1990), manifiesta.

Resumir y aplicar estrategias elaboradas, arregladas: resumir el contenido en diversos puntos de la historia sirve como una forma de controlar y supervisar la comprensión de lectura. La relectura, el juicio en suspenso, continuar leyendo y cuando la comprensión se pierde, representan la lectura estratégica.

Díaz y Hernández (citado por Altamirano, 2010 p. 27), indican “que los estudios han demostrado que la elaboración de resúmenes es una habilidad que se desarrolla con la práctica y la experiencia.” El resumen servirá para monitorear la comprensión

Para valorar el nivel de logro que se ha obtenido durante la lectura. Ríos (1991), incluye dentro de este proceso la evaluación de los resultados conseguidos, la evaluación de las estrategias utilizadas y su efectividad. Ríos nos dice “Que estos tres procesos no se dan en esta secuencia siempre ya que la supervisión está íntimamente relacionada con la planificación y con la evaluación” (Ver tabla 3)

Algunos autores hablan sobre planificación, supervisión y evaluación como capacidades y etapas, pero en el presente

estudio se definirá como dimensiones de la variable metacompreensión lectora.

Tabla N° 3

Dimensiones de la metacompreensión lectora

PROCESOS	CRITERIOS	PREGUNTAS CORRESPONDIENTES
PLANIFICACIÓN	Conocimientos previos	Al comenzar a leer, ¿te preguntaste que sabías sobre el tema de la lectura?
	Objetivos de la lectura	¿Qué objetivos te propusiste al leer el material?
	Plan de acción	¿Utilizaste un plan de acción para realizar la lectura?
SUPERVISIÓN	Aproximación o alejamiento de la meta.	¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?
	Detección de aspectos importantes.	¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes del texto?
	Detección de dificultades en la comprensión.	¿Cómo determinaste cuáles eran las partes del texto más difíciles de comprender?
	Conocimiento de las causas de las dificultades	¿Por qué crees se te dificultó la comprensión de esas partes del texto?
	Flexibilidad en el uso de las estrategias.	¿Cuándo te diste cuenta que no estabas comprendiendo adecuadamente el texto, ¿Qué hiciste?
EVALUACIÓN	Evaluación de los resultados logrados	¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?
	Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas.	Cuando terminaste de leer, ¿Cómo comprobaste si lo habías comprendido?

Nota tomada de Fuente (citado por Roa, 2007, p.54). La autora considera como dimensiones a la planificación, supervisión y evaluación. Dimensiones de mucha importancia para la metacompreensión lectora

2.2.2. Metacomprensión Lectora

La metacomprensión al realizar los estudios tiene relación. “La conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un determinado tipo de textos, en función de una tarea determinada” (Mayor, Suengas y González, 1993, p.213). Según esto, la metacomprensión hace referencia a los conocimientos que el lector tiene sobre su propia comprensión, al igual que los conocimientos acerca de los procesos mentales que intervienen en el acto de comprender. Los conocimientos que integran la metacomprensión abarcan aspectos tales como: saber qué es comprender; distinguir la comprensión de otras actividades mentales (memorizar o reconocer, por ejemplo); saber cuándo se ha comprendido y cuándo no; entender qué y cómo hay que hacer mentalmente para comprender; determinar si la acción que se está ejecutando es la adecuada para conseguir el objetivo y poder corregir dicha acción sino es la mejor; evaluar el resultado final y comprobar si se ha comprendido. Estos conocimientos se pueden sintetizar en tres aspectos fundamentales, que constituyen la esencia de la metacognición en general y de la metacomprensión en particular: conocimiento del objetivo de la actividad, auto-observación de ésta y autocontrol o autorregulación. La metalectura y la metacomprensión se constituyen en conocimientos importantes

para el lector en la medida en que le permiten determinar qué necesita para adelantar la actividad de apropiación del escrito, qué sucede mientras lee, qué factores favorecen o impiden la asimilación del texto. Según esto, la metacognición en lectura -al igual que en los demás procesos mentales- le brinda al lector la posibilidad de controlar, supervisar y evaluar su lectura, en términos del grado de apropiación del texto; de tal forma que se puede caracterizar como la acción que va más allá del simple hecho de descifrar letras y palabras, puesto que abarca conocimientos sobre la lectura y sobre las operaciones mentales implicadas en la tarea de construir el sentido del texto. Lo anterior implica una toma de conciencia sobre el verdadero propósito de la lectura que, en última instancia, es la comprensión.

El proceso individual y de autocontrol que realiza el ser humano no es un aspecto desligado de la comprensión de lectura, sino que son complementados al objetivo de que quiere saber, conocer y por tanto se acerque a establecer la reflexión del mensaje del autor. “El desarrollo de los procesos metacomprendivos acompaña el desarrollo de la lectura y al señalar cómo el lector además de establecer sus propios criterios sobre el nivel de comprensión que quiere alcanzar, juzga si lo está haciendo y decide cómo operar para conseguirlo” (Rincón, 2003, p.80). Esto es, que el lector supervisa y regula su proceso lector, diríamos del leo yo comprendo yo. Siguiendo a esta autora, los trabajos sobre metacompreensión se han orientado en dos

direcciones: los que se interesan en el proceso y los que se centran en la gestión y control del proceso. Éstos últimos sostienen que se debe enseñar a controlar el grado de comprensión, a la vez que plantean que mostrar las posibilidades para superar las dificultades es beneficioso para la formación lectora, en consecuencia, se hace necesario “explicitar las estrategias y los procedimientos seguidos, el tipo de dificultades que se enfrentan, las representaciones sobre cómo operar y se ejerciten distintas vías para solucionar los errores” (Rincón, 2003, p.81). Estas labores las debe asumir el docente como orientador del proceso de formación lectora y, por lo tanto, formar parte de los contenidos que habría que abordar en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura.

2.2.3. Metacomprensión.

Kinstch y van Dijk (1978) han insistido en la importancia de saber cuál es la finalidad de leer, pues el propósito determinará el cómo se trabaja con la mente. De este modo, la metacomprensión sería definida como el conocimiento acerca de la propia comprensión y de las estrategias cognoscitivas implicadas en la acción y el proceso de comprender un texto. Para autores como Gombert (1992) y Mayor, Suengas y Gonzales (1995) la metacomprensión discursiva se enmarca dentro de los postulados de la metalingüística, entendida como la habilidad metacognoscitiva que tiene por objeto la reflexión y regulación del procesamiento lingüístico textual oral y escrito.

Por otro lado, la metacomprensión se puede definir como el conocimiento que tiene el sujeto sobre su comprensión y la actividad mental que necesita realizar para comprender.

La metacomprensión tiene aspectos que la definen: a) Saber que es comprender; b) distinguir la comprensión de otras operaciones mentales; c) saber cuándo se comprende; d) saber que hay que hacer mentalmente; e) observar si la acción que se está realizando lleva al objetivo que se busca; f) saber corregir la actuación no acertada; g) evaluar el resultado final y comprobar si se ha comprendido. En la literatura metacognitiva esos procesos se reducen a tres:

- a) Conocimiento del objetivo: saber que se busca.
- b) Auto-observación: observar que la acción que se está realizando conduce al objetivo y si es la más adecuada.
- c) Autocontrol o autorregulación: la toma de medidas correctoras ante un error.

Consciencia de la finalidad del estudio. Consiste en la intención, objetivo, plan o propósito que persigue el lector, al realizar la lectura o al estudiar, determinada clase de recursos mentales o estrategias pone en juego para conseguir esa meta. Estudiar es leer de una forma determinada con un propósito específico el de obtener el conocimiento sobre un tema.

La calidad de la enseñanza no debe conformarse con lograr que los alumnos aprueben sino que exige, que los alumnos procesen la información con profundidad y sepan usar

lo que han aprendido para solucionar los problemas que plantea la realidad, así al aceptar este objetivo, es preciso que los estudiantes busquen la comprensión profunda, porque ésta es la que garantiza que encuentren significado en lo que estudian, que se recuerde de forma mas duradera y que sepan usarlo, transferirlo, en contextos diversos.

Metaignorancia e ilusión de saber. La palabra metaignorancia no aparece en la literatura, aunque se usan términos similares y se entiende como la incapacidad para distinguir entre saber y no saber, de la falta de consciencia de la no comprensión, de la sensación de no entender. En pocas palabras la metaignorancia es la ignorancia de la propia ignorancia.

La metaignorancia refleja falta habilidad para advertir o tomar conciencia de que no se ha entendido lo que se acaba de oír o leer. Holt afirma que el buen estudiante puede ser aquel que se da cuenta de lo que aún no entiende; el malo sin embargo con frecuencia no sabe o no entiende; no distingue entre saber y no saber. Con relación a esto Glenberg integra el término de “ilusión de saber” que es creer que se sabe cuándo de hecho no es así debido a la excesiva confianza de su propia comprensión, puesto que si a los sujetos se les hace preguntas importantes y responden incorrectamente.

Los estudiantes con estrategias eficaces de aprendizaje y desarrollo de la metacomprensión saben, por el contrario,

cuando no entienden y esto les sirve para seguir intentando y así aprenden a aprender.

Collins y Smith señalan cuatro causas principales como responsables de la falta de comprensión:

- a) No se entiende una palabra.
- b) No se entiende una frase.
- c) No se entiende como se relaciona una frase con otra.
- d) No se entiende el texto como un todo.

2.2.4. Metacognición

a) Origen histórico del concepto.

Un análisis desde una mirada etimológicamente el término metacognición parte de su composición, González, F. (1996) afirma “Lo que viene después de, o acompaña a la cognición”. Este neologismo, comenzó a utilizarse a partir de los estudios que Tulving y Madigan (1969) realizaron sobre la memoria. Estos autores concluyeron que una de las características del ser humano es tener memoria de su propia memoria, es decir, poseer la capacidad de someter a escrutinio sus propios procesos memorísticos.

b) Definición

La bibliografía sobre metacognición y las investigaciones sobre este concepto registran actualmente un elevado crecimiento. Realizando un recorrido por diversas investigaciones sobre metacognición podemos ver que la

mayor parte de ellas coincide en afirmar que la metacognición es un conocimiento sobre los propios procesos cognitivos; ahora bien, a las diferencias las encontraremos como veremos más adelante- en el énfasis puesto sobre la utilización estratégica de este conocimiento, es decir, el control o auto-regulación del aprendizaje.

La investigadora Mateos (2001) nos ofrece una definición de metacognición que estimamos muy completa e integradora, y tomaremos como referente para el presente trabajo: 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, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de esos procesos.”

c) Principales representantes. Modelos metacognitivos.

En los orígenes de este concepto encontramos dos representantes que han sentado las bases de lo que hoy entendemos por metacognición. John Flavell y Ann Brown, trabajando separadamente y cada uno en un paradigma distinto dentro de la psicología cognitiva –la psicología cognitiva estructural y la psicología cognitiva del procesamiento de información, respectivamente- han aportado las ideas fundamentales sobre metacognición.

2.2.4.1. Deslinde conceptual ¿Qué se entiende por Metacognición?

En lo que respecta a la parte conceptual, encontramos que, aunque el término “metacognición” es controvertido, en la literatura científica han llegado a unos consensos y generalizaciones sobre el mismo, y se lo entiende como el conocimiento y regulación de nuestros propios procesos mentales.

Una de las definiciones de metacognición, y quizás la más refrendada: “el conocimiento de nuestras cogniciones”, fue acuñada por Brown (1978, citado por Buron, 1993), mientras que este último la define como un conocimiento autorreflexivo, puesto que se refiere al conocimiento de la propia mente adquirida por autoobservación (Buron, 1993).

Flavell (1977) utiliza el término para referirse al hecho de que un proceso mental, un conocimiento, se refleja sobre sí mismo, como la imagen en un espejo. Por ejemplo, el conocimiento de que algo se sabe o no se sabe, el conocimiento de las mejores estrategias para memorizar, de las estrategias para mantener la atención sobre algo en particular o para aprender parte de lo leído o escuchado (Flavell, 1977, citado por Peronard, 2005).

Para Costa (citado por Vargas y Arbelaéz, 2002), la capacidad meta- cognitiva es un atributo del pensamiento humano que se vincula con la habilidad que tiene una

persona para: (a) conocer lo que conoce; (b) planificar estrategias para procesar información; (c) tener conciencia de sus propios pensamientos durante el acto de solución de problemas; y (d) para reflexionar acerca de y evaluar la productividad de su propio funcionamiento intelectual (Vargas y Arbeláez, 2002).

Existen diferentes posturas sobre los componentes y procesos de la metacognición. Por ejemplo, Brown (1978, citado por Otero y Martínez, 2006) se centra en la importancia del control metacognitivo y los factores del control de los procesos metacognitivos, y entiende la metacognición como regulación y control del conocimiento en situaciones de aprendizaje. El proceso metacognitivo consta entonces de dos momentos fundamentales: el de predicción, anticipación y descubrimiento y el de organización, evaluación y control.

Según Glaser (1994), la metacognición es una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones del aprendizaje y de la instrucción. A medida que se han ido imponiendo las concepciones constructivistas del aprendizaje, se ha ido atribuyendo un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje.

Carretero (2001), por una parte, se refiere a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. un ejemplo de este tipo de conocimiento sería saber que la organización de la información en un esquema favorece su recuperación posterior. Por otra, asimila la metacognición a operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Por ejemplo, para favorecer el aprendizaje del contenido de un texto, un alumno selecciona como estrategia la organización de su contenido en un esquema y evalúa el resultado obtenido.

Esta distinción entre el conocimiento metacognitivo y el control metacognitivo es consistente con la distinción entre el conocimiento declarativo relativo al “saber qué” y el conocimiento procedimental referido al “saber cómo”.

En consecuencia, es posible diferenciar dos componentes metacognitivos: uno de naturaleza declarativa (conocimiento metacognitivo) y otro de carácter procedimental (control metacognitivo o aprendizaje autorregulado), ambos importantes para el aprendizaje y relacionados entre sí.

El conocimiento metacognitivo se refiere: a) al conocimiento de la persona. En este caso, se trata del conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices, de nuestras potencialidades y limitaciones cognitivas y de otras características personales que pueden afectar el rendimiento en una tarea; b) conocimiento de la tarea. Hace alusión al conocimiento que poseemos sobre los objetivos de la tarea y todas aquellas características de ésta, que influyen sobre su mayor o menor dificultad, conocimiento muy importante, pues ayuda al aprendiz a elegir la estrategia apropiada; c) conocimiento de las estrategias. El aprendiz debe saber cuál es el repertorio de estrategias alternativas.

Como se puede observar, la Metacognición es una palabra compuesta por el prefijo Meta y el constructo Cognición. La *Cognición* está relacionada con el conocimiento y los procesos mentales que se ponen en acción para construirlo.

Chadwick (1985) establece que la cognición - como proceso general- se basa en las transformaciones que cada individuo realiza a los estímulos que recibe de su medio ambiente. Para este autor, la cognición está constituida por estrategias cognitivas. Éstas últimas son las que controlan el funcionamiento de las actividades mentales y tienen un papel preponderante en la

conformación de los aprendizajes. A su vez, agrupa estas estrategias en dos tipos: procesamiento y ejecución.

El primer grupo, incluye los esfuerzos del sujeto por reconocer, reconstruir y generar información con sus estilos idiosincrásicos de procesamiento. Son utilizadas en forma inconsciente y constituyen los mecanismos de entrada y almacenamiento exitoso de la información. En este grupo se ubica la atención y la memoria. El segundo grupo hace referencia a las estrategias utilizadas para recuperar la información y aplicarlas en forma adecuada y oportuna en la solución de problemas o conflictos en un momento determinado.

Ahora bien, para Ríos (1990) la cognición está conformada por ocho procesos cognitivos básicos, los cuales se aplican para orientar y controlar el procesamiento de la información. Estos son: observación (en ella se halla la percepción y la atención), definición, clasificación, comparación, inferencia, memorización (incluye el almacenamiento y la recuperación de la información), seguimiento de instrucciones y análisis-síntesis.

Por otra parte, en relación con el prefijo *meta*, éste se deriva del griego y entre los significados que se le atribuyen se pueden mencionar «junto a», «después

de», «más allá de», «posterior a», implica acompañamiento o un sentido de posterioridad a lo que se está definiendo. La combinación de preposiciones que derivan de algunas lenguas en desuso como el latín y el griego en composición con algunos términos específicos dan origen a neologismos, que son acepciones o giros nuevos en una lengua. Tal es el caso de la palabra *Metacognición*, que es un neologismo producto de la actualización en las investigaciones psicológicas respecto a los procesos de pensamiento en el ser humano.

La revisión de los distintos documentos utilizados como referencia demuestran que, desde el punto de vista teórico, los estudios sobre metacognición se han sustentado principalmente, en tres corrientes específicas: la epistemología genética de Jean Piaget, el procesamiento de la información propuesto por autores como Chase, Craik, Lockart y Kenney, y la teoría histórico-cultural cuyo principal exponente es Vygotski.

2.2.5. Estrategias cognitivas de lectura.

a) Estrategias cognitivas (EC). Las estrategias cognitivas del aprendizaje “hacen que una persona pueda realizar una tarea determinada” (Pierre, 2003, p. 187). Son “procesos para adquirir, organizar, procesar, recuperar e integrar información nueva con la existente” (González, Castañeda y Maytorena,

2006, p.33). Durante el proceso de aprendizaje, el sujeto adquiere información, la procesa, la integra a sus conocimientos previos y la recupera cuando es necesaria para comprender una nueva información o solucionar dificultades sobrevinientes.

2.2.5.1. Definición de estrategias cognitivas de la lectura (ECL).

Se trata de leer para aprender; es decir, la lectura es un instrumento para el aprendizaje (Solé, 2006, p.37). La enseñanza de la lectura debe centrarse en ayudar a que los estudiantes obtengan aprendizajes significativos a partir de la lectura de textos diversos. Cuando un(a) niño(a) aprende a leer, se le abren las puertas del conocimiento. A medida que prospere en su aventura como lector(a), irá descubriendo muchas cosas acerca de las cuales querrá saber más y más, siempre y cuando haya sido estimulado convenientemente. La enseñanza estratégica de la lectura deberá centrarse en dotarlo(a) de habilidades pertinentes que hagan más sencillo y fluido el proceso de aprendizaje. Por tal motivo, el niño o niña primero debe aprender a leer, después a comprender, resolviendo todas las dificultades que pudieran presentársele durante el proceso de lectura.

Las ECL permiten la interpretación y cabal comprensión del sentido del texto (Cantero y Mendoza, 2006, p. 53); favorecen la comprensión lectora; permiten al lector seguir aprendiendo, relacionar distintas informaciones

provenientes de niveles diversos, vincular informaciones previas con las nuevas (Pierre, 2003, p.187).

Las ECL van asociadas al aprendizaje constructivista, pues la destreza en su uso favorece el aprendizaje autónomo del sujeto. Mediante estas estrategias el lector elabora inferencias, organiza informaciones, interpreta, identifica referentes, determina la progresión temática, reconoce la estructura textual...

El aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la competencia lectora son procesos progresivos; dependen de la constancia con que el sujeto los efectúe y de las estrategias que adquiera y utilice para mejorar los procesos mentales que realiza desde que entra en contacto con el texto hasta que concluye su lectura y reflexiona acerca de su contenido. El aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora debe darse de manera simultánea con la adquisición y dominio de estrategias de lectura. Así, el aprendiz valorará la importancia de ser un lector estratégico, de interactuar metódicamente con el texto. De ahí que cuando el docente mediador evalúe el saber leer, deberá valorar la evolución progresiva del estudiante, así como el uso coordinado que dé a las distintas estrategias (Pierre, 2003, p. 188). Esta evaluación incluirá retroalimentaciones que permitan al estudiante tomar conciencia de los errores cometidos en la elección o uso pertinente de las estrategias que todavía no domina. El

estudiante tiene que usar de manera consciente las ECL, evaluar la pertinencia de estas en determinada fase del proceso lector. Solo así captará el sentido del texto y obtendrá una comprensión global de este. contiene una adaptación de las estrategias descritas por Solé.

Tabla N° 4

Fases y estrategias cognitivas de la lectura

Fases	Estrategia
Estrategias previas a la Lectura	Activación de sus conocimientos previos
	Formulación de predicciones
	Determinación del objetivo de la lectura
Estrategias simultáneas a la Lectura	Formulación de hipótesis a medida que avanza con la lectura
	Resolución de problemas que se presentan durante la lectura
	Formulación de preguntas acerca de lo que va leyendo y las responde
	Identificación de información relevante
	Deducción de información a partir de la que va leyendo
Estrategias posteriores a la lectura	Identificación de ideas principales y secundarias
	Formulación de preguntas acerca de aspectos importantes que deben ser asimilados, reflexionados o enjuiciados
	Redacción de resúmenes, síntesis, argumentos
	Elaboración de organizadores de información
	Redacción de comentarios, críticas y reseñas

Fuente: Solé (2006). Adaptación.

2.2.6. Comprensión lectora, metacognición y metacomprensión

La lectura es un proceso complejo de interacción entre lector y texto, mediados por el contexto. En ella se hallan implícitos procesos de orden perceptual, lingüístico y cognitivo,

que permiten construir significado con el propósito de llegar a comprender lo leído (Flórez-Romero, Restrepo & Schwanenflugel, 2007; Dubois, 2000). La comprensión lectora es un proceso de interacción entre lector, texto y contexto, que posibilita al lector construir significados a partir del uso de acciones lingüísticas, de conocimientos previos y de la realización de inferencias con el fin de interpretar y de darle sentido al texto (Cassany, 2006; Flórez-Romero et al., 2007; Smith, 1985).

De acuerdo con Flórez-Romero, Arias-Velandia y Torrado (2006) y con Scarborough (2002), la comprensión es el aspecto de la lectura que se relaciona con pensar estratégicamente. Se domina en la medida en que se acerca más a las inferencias (Cuetos Rodríguez & Ruano, 2004; Gil-Chaves & Flórez-Romero, 2011; Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Orozco, 2003), a la explicitación de propósitos y relaciones que plantea el texto como unidad significativa (Perfetti, 1999), y lleva a formularse preguntas sobre su sentido y las relaciones entre sus componentes (Arias-Velandia & Torrado, 2006; Flórez-Romero, Mateus, Santiago, Castillo & Rodríguez, 2012). Por tal motivo, la comprensión de lectura se ha relacionado frecuentemente con la metacognición (Flórez-Romero, Torrado, Arévalo-Rodríguez, Mesa, Mondragón & Pérez, 2005; Mayor, Suengas & González, 1995).

La metacognición es el control sobre los propios procesos de pensamiento mediante su autorregulación (Burón, 1999; Flavell, 1976). Para Flavell, Baker y Brown (1984) la metacognición tiene tres etapas: la planificación, el monitoreo durante el proceso y la evaluación o constatación del conocimiento alcanzados. La metacomprensión es un subproceso de la metacognición que hace referencia a la habilidad que tiene el lector para controlar las acciones cognitivas que se desarrollan en la comprensión lectora (Burón, 1999) mediante los procesos de planeación, verificación y evaluación. Estos tres momentos se traducen en tres fases: (a) Habilidades de planificación o preparación para la lectura: ideas previas, motivación (objetivos lectores) y decisión sobre qué técnicas (herramientas) comprensivas se utilizarán; (b) Habilidades de supervisión o aplicación efectiva de las técnicas mientras se lee para darse cuenta de si se produce comprensión o no, y (c) Habilidades de evaluación o de determinación, una vez terminada la lectura, de todo aquello que ha sido útil para comprenderla.

Schmitt y Baumann (1989) y Condori (2003) exponen las siguientes estrategias de trabajo con la metacomprensión: predicción y verificación; revisión a vuelo de pájaro; autopreguntas; uso de conocimientos previos; y aplicación de estrategias definidas, como el resumen, los mapas conceptuales, los cuadros comparativos, el uso de diccionario, entre otras.

Diferentes estudios que han examinado la comprensión lectora ofrecen relaciones causales de análisis y estrategias para fomentar su adecuado desarrollo, desde la metacognición y su subproceso aplicado a la lectura, hasta la metacompreensión, como categorías de análisis.

2.2.7. Logros de Aprendizaje

El concepto de logros de aprendizaje en nuestros tiempos es una evolución propia de nuestra literatura, además de los avances en su comprensión literal pero que si nos adentramos al sentido y fondo del término tienen sus variantes con respecto a lo que se entiende por logros de aprendizaje, empero, la mayoría de los autores, continúan tratando bajo el término de rendimiento académico. Las diferencias, pero básicamente con un análisis amplio se puede mencionar lo mismo. Lo dice claramente Navarro (2003): “Pero, generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizados como sinónimos”. En la actualidad, es evidente que ambos conceptos están muy relacionados; pero, a veces, al rendimiento académico se le da una conceptualización puramente numérica. Esta idea si se analiza es cierto, mientras que los logros de aprendizaje es el desempeño que presenta en el proceso y como producto, los enfoques en la actualidad hablan de logro de aprendizajes, capacidades, competencias, etc.

Para Pizarro y Clark (1998, p. 18) “El rendimiento académico es una medida de la capacidad de respuesta del individuo, que expresa, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de instrucción o formación. Es la capacidad de respuesta que tiene un individuo a estímulos objetivos y propósitos educativos previamente establecidos”. Esta capacidad de respuesta está en razón de las competencias desarrolladas y es el modelo de currículo que en la actualidad se viene aplicando en la mayoría de las universidades, con mayor énfasis en las facultades de educación; es decir, los logros de aprendizaje son estas competencias obtenidas y que le permiten al individuo responder asertivamente ante una situación problemática cualquiera que sea. Estas competencias no sólo se refieren al aspecto cognoscitivo, sino que involucran al conjunto de hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, ideales, intereses, inquietudes, realizaciones, etc., que el alumno debe adquirir. Es decir, los logros de aprendizaje no son referidos a la cantidad y calidad de conocimientos construidos, sino a todas las actividades que desarrolla en su vida cotidiana. Básicamente el proceso de logro de los aprendizajes es un aspecto personalísimo, la acción y el resultado es reflejo de la propia acción, elementos y aspectos que influyen son combinados para lograr lo que se propone o lo que se exige en un determinado momento y espacio.

Jiménez citado por Navarro (2003) dice en referencia a los logros de aprendizaje: “Es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”. Este concepto se orienta a un carácter cuantitativo, es indudable que su esencia es analizada como producto mas no como el proceso que requiere para ser comprendido en su verdadera dimensión. Nuestra investigación por el aspecto normativo y enfoque que aún se mantiene vigente acoge este concepto puesto que se relaciona a las calificaciones y promedios ponderados que obtienen los estudiantes en base a situaciones cuantificables, medibles, como se diría, en otros términos. El mismo que es pertinente para nuestra investigación que intenta obtener resultados medibles aún en una variable bastante compleja. Aunque en un orden lógico de ideas con las propuestas actuales deben de orientarse y obtener resultados de tipo cualitativo, que es una intención real, pero aún no es posible generalizarla.

Para, Touron (1984) “En términos educativos, el rendimiento es un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor, y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente”. Recordar que se mantiene la mirada hacia el producto y el medible, en la enseñanza universitaria esto es lo que viene aplicando y evidenciando, los estudiantes porque leen, sino es para un resolver un prueba escrita, es menester aclarar que la

evaluación no es un examen para saber lo que aprendió o lo logrado como aprendizaje, el aprendizaje lo demuestra el estudiante, el referente con su explicación valora la actividad de los actores, docente y estudiante, pero se olvida que la producción es en el estudiante.

Como vemos, en las conceptualizaciones anteriores se incide en el concepto se relaciona o se comprende que el logro de aprendizaje es el “rendimiento académico” que, para los objetivos de nuestra investigación, lo comprenderemos dentro de la variable “logros de aprendizaje”, como se encuentra establecido en el plan curricular (2009) de escuela de formación profesional de educación primaria de la UNDAC, la misma que propone este tipo de evaluación pero que por situación normativa aún se mantiene la escala vigesimal (0 a 20), y los logros como resultado y no como un inicio, proceso y desempeño final que debiera asumirse como tal.

El aspecto de la comprensión de textos ha sido abundantemente estudiado y hay gran cantidad de instrumentos que intentan analizar objetivamente este logro de aprendizaje. Se plantea sobre la metacompreensión lectora: “La comprensión de un texto consiste en darle una interpretación, es decir, otorgarle un sentido, un significado”. Pinzas (2006, p.16). Hay quienes desde el enfoque comunicativo disertan que el significado va a variar de lector a lector, pues cada quien da significatividad a un texto de acuerdo a su propia experiencia de vida. Es cierto, pero

el darle un significado cualquiera, coherente y claro, a un texto implica una comprensión cabal del mismo.

En tanto Chadwick (1979) define el rendimiento académico como “la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo o cualitativo) del evaluador del nivel alcanzado”.

Considerando todos estos aportes podemos decir que el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador.

La educación escolarizada es un hecho intencionado y, en términos de calidad de la educación, todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el aprovechamiento del alumno en término de resultados. De ahí que la variable dependiente clásica en la educación ha sido el rendimiento académico o el aprovechamiento escolar (Kerlinger: 1988). El rendimiento en sí y el rendimiento académico, también denominado rendimiento escolar, son definidos por la Enciclopedia de Pedagogía (1997: 352) de la siguiente manera: “Del latín *Readere* (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Es un nivel de éxito en la escuela, trabajo, etc.”. Al hablar de rendimiento en la escuela, nos

referimos al aspecto dinámico de la institución escolar. El problema del rendimiento escolar se resolverá de forma científica cuando se encuentra la relación existente entre el trabajo realizado por el maestro y los alumnos de un lado, y la educación (es decir, la perfección intelectual y moral lograda por estos) de otro, al estudiar científicamente el rendimiento, es básica la consideración de los factores que intervienen en él. Por lo menos en lo que a la instrucción se refiere, existe una teoría que considera que el rendimiento escolar se debe predominantemente a la inteligencia; sin embargo, lo cierto es que ni siquiera en el aspecto intelectual del rendimiento, la inteligencia es el único factor “x”, al analizarse el rendimiento escolar, deben valorarse los factores en familia, ambientales, sociedad y el ambiente escolar.

2.2.7.1. Evaluación por competencias

Tobón, S. (2006). Es el proceso mediante el cual se recopilan evidencias y se realiza un juicio o dictamen de esas evidencias teniendo en cuenta criterios preestablecidos para dar retroalimentar en aras de mejorar la idoneidad.

La evaluación de las competencias, por sus propias características e implicaciones, es una de las tareas, sino la más importante, a la hora de acometer en los procesos de formación. Baste para ello sencillamente en reparar sobre la propia utilidad y sus consecuencias socioprofesionales (certificación, reconocimiento, convalidación de experiencia, etc.).

Eludiendo, en cualquier caso, las implicaciones que el proceso tiene por la propia naturaleza de la competencia, no debemos olvidar que cualquier *plan de evaluación de la competencia profesional* debe:

- Precisar la finalidad (profesionalización, clasificación, certificación, etc.).
- Adoptar un enfoque de evaluación individual.
- Determinar las áreas sujetas a evaluación personal y/o colectiva.
- Identificar las prácticas profesionales con especificación de criterios y niveles de dominio.
- Establecer el dispositivo en relación con quién evalúa, creíble y aceptado, consensuado.
- Definir los procedimientos de recogida de información y construir los instrumentos.

Como tal exige también de la articulación de dispositivos válidos y fiables donde se pueda evidenciar que la misma se posee, aunque no debemos olvidar que la competencia no puede ser observada directamente, sino inferida por el desempeño o acciones específicas. Esto obliga a determinar qué tipos de desempeño permitirán reunir evidencia, lo cual nos remite a la cantidad y calidad suficiente de las evidencias que debemos recoger.

Asumimos como evidencias las pruebas claras y manifiestas de los conocimientos, habilidades, destrezas y

actitudes que una persona posee y que determinan su competencia. Las mismas pueden clasificarse de diferentes formas:

- *Evidencias de conocimiento* corresponden al equipamiento de recursos con los que se cuenta.
- *Evidencias del proceso* corresponden a aquellos elementos que indican la calidad en la ejecución de una tarea y que son factibles de observación y análisis dentro del proceso de trabajo.
- *Evidencias del producto* corresponden a los resultados o productos identificables y tangibles, como referentes para demostrar que una actividad fue realizada (Mertens, 1998).

Pero el problema fundamental de las evidencias no es su tipología, sino fundamentalmente su determinación en clave de qué conocimientos, destrezas o habilidades, actitudes... se desea medir, cuántas evidencias se requieren, cuántos tipos diferentes de evidencias.

Se entiende por evidencia suficiente el mínimo imprescindible que debe ser evaluado. La atribución de la competencia requiere que estas evidencias tengan “suficiencia” necesaria respecto a que se han alcanzado los estándares de competencias fijadas. Las evidencias suficientes de desempeño son las generadas por las personas en la resolución de las situaciones profesionales, y responden a las preguntas ¿qué aspectos del desempeño

constituyen la base de inferencia de competencia?, ¿qué criterios van a ser aplicados en su evaluación?, ¿cómo estos criterios deben ser desarrollados, con qué procedimientos, ¿quién debe desarrollarlos?

La respuesta a estas cuestiones podemos encontrarla en la guía de evidencias, como herramienta de apoyo a la evaluación (Souto, 2009). Su objetivo es ayudar a la planificación y ejecución del trabajo del evaluador que en ningún caso supone la merma de su juicio profesional. La guía de evidencias es un instrumento básico para garantizar altos niveles de fiabilidad, validez y pertenencia en la evaluación de las competencias en dos aspectos fundamentales ¿qué se va a evaluar? y ¿cómo se va a evaluar? El primero de ellos conduce a la elaboración del estándar de evaluación de la competencia, mientras que el segundo se concreta en los métodos de evaluación y su contexto de aplicación.

A modo de síntesis, como norma la competencia, como la expresión estandarizada del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para un desempeño competente (Echeverría, 2009). Más que un instrumento jurídico de obligado cumplimiento, la norma de competencia es un patrón de comparación obtenido a través de un análisis funcional del trabajo, que permite delimitar las competencias requeridas en una determinada ocupación mediante una estrategia deductiva. Al constituirse en un

estándar, permite comparar determinado desempeño laboral observado con dicho referente, para establecer si se adecua o no, facilitando al mismo tiempo la creación de un lenguaje común para los procesos de formación, evaluación y certificación de competencias

2.2.7.2. La evaluación en el Sistema universitario

El sistema universitario de calificaciones que rige en el Perú y por tanto en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión es de carácter vigesimal, de CERO A VEINTE (0–20) siendo la nota mínima aprobatoria 10.5 equivalente a ONCE (11).

En nuestra institución los sistemas de evaluación se encuentran enmarcadas en los planes curriculares de cada carrera profesional.

En la Carrera de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, se cuenta con el plan curricular orientado por el enfoque por competencias.

Las opciones de evaluación además de los exámenes escritos, pueden ser: trabajos de investigación, trabajos monográficos, exposiciones de trabajos desarrollados, informes de temas concretos, trabajos prácticos y/o prácticas teóricas, los cuales figuran en el sistema de evaluación descrito en el sílabo de cada asignatura y dependerán de la Facultad y Escuela

Tabla N° 5**Sistema de calificaciones del Perú en relación a los sistemas de otros países****TABLA DE EQUIVALENCIAS**

SISTEMA/ PAÍS	DESAPROBADO	APROBADO	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE
PERÚ	(0 – 10.4) F,FX,E y D	10.5 – 13,5 C	(14 - 16) B	(16.5 – 18.5) A	(19 - 20) A+
El sistema universitario de calificaciones que rige en el Perú y por tanto en la Universidad Ricardo Palma es de carácter vigesimal, de CERO A VEINTE (0-20) siendo la nota mínima aprobatoria 10.5 equivalente a ONCE (11)					
ECTS European credits Transfer And Accumulation System	FAIL Considerable further work is required (F)	SUFFICIENT performance meets the mínimum criteria (E)	GOOD Generally sound work with a number of notable errors (C)	VERY GOOD above the average standard but with some errors (B)	EXCELLENT outstanding performance with only minor errors (A)
	FAIL Some more work required before the credit can be awarded (FX)	SATISFACTORY fair but with significant shortcomings (D)			
ARGENTINA	Insuficiente/ Reprobado (1 - 3)	Aprobado (4 - 5)	Bueno (6 - 7)	Muy Bueno (8) Distinguido (9)	Sobresaliente (10)
BRASIL	0 – 5-9 (F)	6.0 – 6.9 (D)	7.0 – 7.9 (C)	8.0 – 8.9 (B)	9.0 – 10.0 (A)
COLOMBIA	Reprobado (0 – 2.9)	(3.0 – 3.6)	(3.7 – 4.3)	(4.4 – 4.7)	(4.8 – 5.0)
ESPAÑA	Suspense o No apto (0 - 4.9)	Aprobado (5 – 6.9)	Notable (7 – 8.9)	Sobresaliente (9 – 9.9)	Matrícula de honor (10)
	Suspense (0)	Aprobado (1)	Notable (2)	Sobresaliente (3)	Matrícula de honor (4)
ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA	D (64 - 69) F (0 - 63)	C (70 - 79)	B (80 - 89)	A (90 a más)	A+ (97 o más)
FRANCA	(0 – 9.9)	(10 – 11.9)	(12 – 13.9)	A(14 – 15.9)	(16 - 20)
ITALIA	Menor a 18 (F)	18 – 26/13 (E-D-C)	27 – 29 (B)	30/30 (A)	30 E iode (A+)
MÉXICO	Reprobado (0 – 5.9)	Aprobado (6.0 – 7.9)	Bueno (8 – 8.9)	Muy Bueno (9 – 9.9)	Excelente (10)
Nota: Dependiendo de la universidad estas equivalencias pueden presentar alguna ligera variación.					

Fuente: Universidad Ricardo Palma

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Metacognición, autoconocimiento del aprendiz y como saber regular, guiar y reparar nuestra comprensión cuando falta a través de un conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos la manera como llevamos a cabo una tarea o actividad.

Metacompreensión, se refiere a las acciones y procedimientos que permiten focalizar y controlar el proceso de comprensión.

Metacompreensión lectora, la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y a la habilidad para controlar las acciones cognitivas en el transcurso de ésta mediante la utilización de estrategias que faciliten la comprensión del texto en relación con diferentes propósitos.

Estrategias de metacompreensión, acciones y procedimientos que permiten centrar y controlar el proceso de comprensión.

Logros de aprendizaje, parámetro establecido para verificar el desarrollo de capacidades y competencias en el proceso de formación de un estudiante.

2.4. BASES EPISTÉMICAS:

Nuestra investigación se basa en la ciencia cognitiva, como un cuerpo teórico que permite comprender la metacompreensión que tiene como génesis el funcionamiento del aspecto interno del ser humano centrado en la construcción del conocimiento a partir de la experiencia. Como lo afirma Mayer (1985) “Que la psicología cognitiva es entendida por los psicólogos en tres formas posibles: 1) como modelo que se diferencia del conductismo y del psicoanálisis,

2) como estudio de funciones psíquicas tales como memoria, atención, etc. y 3) como una nueva perspectiva teórica que incorpora el modelo del procesamiento de la información. En un orden de ideas esta afirmación nos permite aseverar que la ciencia cognitiva estudia el funcionamiento de la mente humana y la forma como adquiere los conocimientos. Se asume una función activa del ser humano, es decir, no es reactivo sino productivo de su quehacer. La organización interna como sub sistemas integrados a un sistema permite jerarquizar las experiencias de su vida cotidiana y ver como se enfrenta a los retos en función a lo que se le presenta.

La teoría cognitiva basado en el objetivo principal que es aprender lo que quiera aprender, ser capaz de mejorar los resultados autorregulando, centrando y controlando sus esfuerzos en su propio aprendizaje. El conocimiento se construye no se percibe.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Descriptiva Correlacional

Descriptiva, este tipo de estudios buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis. (Hernández R. y otros, Metodología de la Investigación (1994) Correlacional, los estudios correlacionales miden las dos o más variables ver si están relacionadas en los mismos sujetos y después se analiza la correlación. (Hernández R. y otros, Metodología de la Investigación. 1994).

Algunas veces una investigación puede caracterizarse como exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa, pero no situarse únicamente como tal. Esto es, aunque un estudio sea esencialmente exploratorio contendrá elementos descriptivos, o bien un estudio correlacional incluirá elementos descriptivos, y lo mismo ocurre con

cada una de las clases de estudios. (Hernández Sampieri y otros, Metodología de la Investigación. 1994).

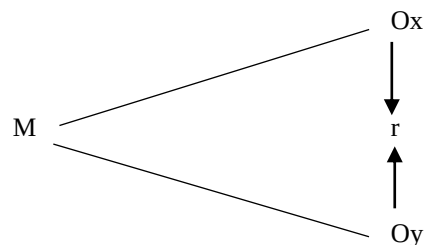
Método de Investigación

Como método principal de la investigación el método científico y como métodos específicos el análisis y la síntesis.

3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Descriptivo correlacional, busca determinar el grado de intensidad existente en la unión de dos o más variables de interés en una misma muestra, o el grado de relación existente entre dos fenómenos o eventos observables. (Zavaleta Medina, Luis, Estudios descriptivos UPAO, 2011)

Diseño



Donde:

M = Alumnos

Ox = Estrategias de metacompreensión lectora

Oy = Logros de aprendizaje

R = Relación

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de estudio lo conforman los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Educación – UNDAC – Cerro de Pasco matriculados en el año 2017-B.

3.3.1. Población

Alumnos del II, IV, VI, VIII y X semestre de la carrera Profesional de Educación Primaria matriculados en el período 2017- B. constituido de la siguiente manera:

Tabla N° 6

Población de estudio

SEMESTRE	CANTIDAD
II	43
IV	27
VI	16
VIII	15
X	05
TOTAL	106

Fuente: Registros Académicos Facultad de Ciencias de la Educación - UNDAC

3.3.2. Muestra

Representado por el 100% de la población, para ello se usa el muestreo no probabilístico con la muestra censal, según Ramírez (1997) señala “la muestra censal es aquella donde todas las unidades de investigación son consideradas como muestra”. (p. 48) y queda de la forma siguiente:

Tabla N° 7

Muestra de estudio

SEMESTRE	CANTIDAD
II	43
IV	27
VI	16
VIII	15
X	05
TOTAL	106

Fuente: Registros Académicos Facultad de Ciencias de la Educación – UNDAC

3.4. DEFINICIÓN OPERATIVA DE LAS VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADOR
VARIABLE INDEPENDIENTE Estrategias de metacomprensión lectora	Acciones y procedimientos que permiten centrar y controlar el proceso de comprensión.	Aplicación de las estrategias de metacomprensión de lectura	Dimensión 1 Planificación: a) Predicción y verificación b) Revisión a “vuelo de pájaro” (anticipación) c) Establecimiento de propósitos u objetivos Dimensión 2 Supervisión: a) Autopreguntas b) Uso de conocimientos previos c) Uso del resumen Dimensión 3 Evaluación Resumen y
VARIABLE DEPENDIENTE Logros de aprendizaje	Es un parámetro establecido para verificar el desarrollo de capacidades y competencias en el proceso de formación de un estudiante.	Comprobación de las evidencias de conocimientos, desempeño y producto de lo que el estudiante va presentar.	Conocimientos Habilidades Actitudes

3.5 DEFINICIÓN OPERATIVA DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Variable	Dimensión	Indicadores	Items o reactivos	Escala valorativa	Instrumentos
Estrategias de Metacompreensión lectora	Planificación	a) Predicción y verificación b) Revisión a “vuelo de pájaro” (anticipación)	Antes de empezar a leer	Menos de 12 indica un nivel bajo Entre 13 y 19 indica un nivel medio Mayor a 19 indica un nivel alto	Cuestionario – inventario de estrategias de metacompreensión
	Supervisión	c) Establecimiento de propósitos u objetivos d) Autopreguntas	Mientras estoy leyendo		
	Evaluación	e) Uso de conocimientos previos f) Uso de resumen g) Resumen y aplicación de estrategias definidas	Después de haber leído un material		
Logros de aprendizaje	Conocimientos Habilidades Actitudes	Promedios ponderados	Notas promocionales de las todas las asignaturas	Medida de escala vigesimal (mínimo 0 Máximo 20)	Consolidado de notas promocionales de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria 2017-B

3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Variable X: **Metacompreensión Lectora**

Inventario de estrategias de metacompreensión lectora de A. Meza

Para la investigación se utilizó la adaptación de Schmitt para medir la variable Estrategias de Metacompreensión Lectora.

Variable Y: **Logros De Aprendizaje**

Se utilizará los siguientes instrumentos

Registros de información

Consolidados de notas de cinco semestres 2017 - B

3.6.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos.

Validez. Para las Estrategias de Metacompreensión Lectora se considera el aporte de Wong, criterio ítem por ítem como una capacidad discriminatoria una por una de acuerdo a la siguiente tabla. Indica que el único ítem que no tiene capacidad discriminativa es el 12, en tanto que todos los demás reactivos según lo indica el nivel de significación correspondiente al valor T calculado tienen esta capacidad, lo que significa que el inventario tiene características de ser consistente. Por lo tanto, el instrumento cuestionario cerrado, referente a la variable Metacompreensión Lectora, se evidencia que tiene una alta validez. Wong 2012.

3.6.2. Confiabilidad

Para Inventario de Estrategias de metacompreensión Lectora se acoge el aporte de Wong J. citado por Carlos J. quien utilizó como prueba de confiabilidad el proceso estadístico Kuder Richardson - KR20 para medir la consistencia o estabilidad de los resultados obtenidos luego de haber realizado una prueba piloto debido a la naturaleza dicotómica de la variable en su aplicación del instrumento. Luego de realizar la prueba piloto, se obtuvo una Kuder Richardson para el Cuestionario Cerrado de Metacompreensión Lectora adaptado de Wong de 0.707, siendo ésta una alta confiabilidad. Por lo tanto, se puede concluir que el instrumento Cuestionario Cerrado de Metacompreensión

Lectora adaptado de Wong es altamente confiable. Wong 2012.

Por los aportes se considera para la investigación los instrumentos mencionados que se considera en entre los anexos.

La técnica de información bibliografía; se utilizó para recoger información para el marco teórico de las diferentes textos y medios informáticos.

El fichaje; Se utilizó al construir los resúmenes y anotaciones de los diferentes contenidos relacionados al tema de investigación.

El análisis de documentos se utiliza para identificar el logro de aprendizajes de los alumnos.

3.7. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE DATOS

Análisis Estadístico; después de la codificación y categorización, se procedió a la tabulación de los resultados y se elaboró la representación y el tratamiento estadístico; haciendo uso de la estadística descriptiva.

El proceso de la prueba de hipótesis se llevó a cabo a través de la estadística descriptiva y pruebas de homogeneidad.

3.8. TÉCNICAS DE PRESENTACIÓN DE DATOS

Los datos se presentan a través de tablas y gráficos estadísticos con sus respectivos análisis e interpretación, acompañados de cuadros de contingencia.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Este capítulo se centra en el estudio de los resultados obtenidos a través de los instrumentos que van en función de los objetivos e hipótesis formulados, se presenta, analiza y discute sobre la base de los resultados con relación al marco teórico que nos permite argumentar nuestras respuestas y lograr la construcción del conocimiento en base a un sustento científico de las estrategias de metacompreensión lectora y los logros de aprendizaje.

La aplicación de los instrumentos se realizó en los sujetos de la investigación compuesta por la muestra establecida, los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria de la Sede Central, de la Facultad de Ciencias de la Educación, Cerro de Pasco, compuesta por los cinco semestres.

4.1.1. Estrategias de metacompreensión lectora.

Nivel de posesión de las estrategias de metacompreensión lectora que presentan los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

Se inició con la aplicación del instrumento de investigación denominado Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora (IEML) con el cual, primero se clasifica a los estudiantes de acuerdo con su puntuación total en el instrumento mencionado; los niveles de posesión son de acuerdo al baremo proporcionado por Meza y Lazarte, 2007). Cuyos niveles: Alto (20 o más puntos); Medio: 13 a 19 puntos; Bajo: 12 puntos o menos, como parámetros establecidos. Se continúa con el análisis de los resultados de la frecuencia y los porcentajes calculados y presentados en el cuadro.

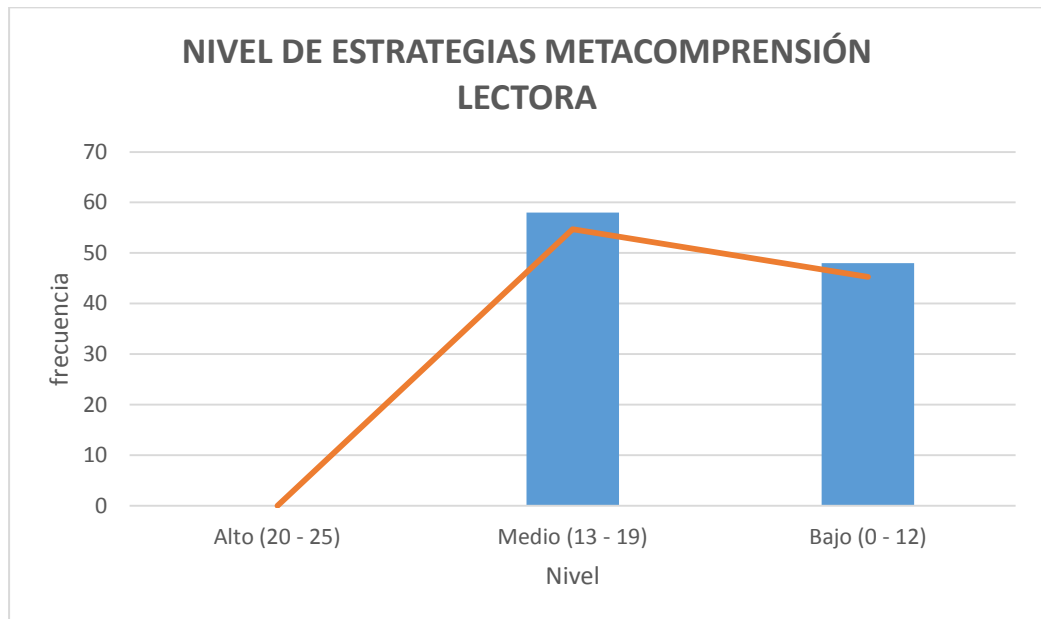
Los resultados obtenidos a través del IEML, muestra los valores y porcentajes de posesión de estrategias de metacompreensión lectora por parte de los estudiantes.

Tabla N° 8

Nivel de Estrategias Metacompreensión lectora

Nivel de Estrategias Metacompreensión lectora	Frecuencia	Porcentaje
Alto (20 - 25)	0	0.00
Medio (13 - 19)	58	54.72
Bajo (0 - 12)	48	45.28
TOTAL	106	100

Fuente: Resultado IEML

Figura N° 1**Nivel de estrategias de Metacomprensión lectora**

Como se observa en la tabla N° 8 y en la figura N° 1 se presenta los resultados del nivel de posesión de estrategias de metacomprensión lectora que los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria, muestran que la mayor frecuencia 58 y un porcentaje de 54.72% que se encuentran en el Nivel Medio, seguido de una frecuencia 48 y un porcentaje de 45.28% se encuentran en el nivel Bajo. Se observa que ningún estudiante demuestra posesión en un nivel alto de las estrategias de metacomprensión lectora.

4.1.2. Nivel de logros de aprendizaje que presentan los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

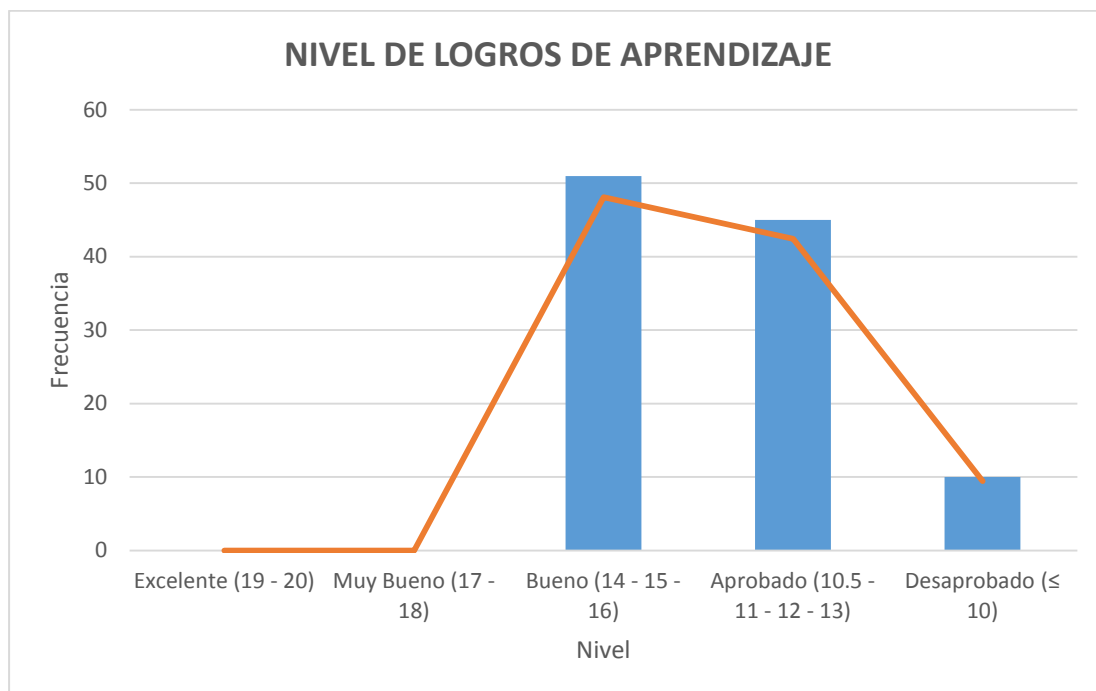
La revisión de los consolidados de notas y de acuerdo al sistema de evaluación nacional los logros de aprendizaje en la escala vigesimal (0 - 20) se categoriza de acuerdo a la tabla de equivalencias de países y presentada por la Universidad Ricardo Palma en el que se establece los cinco niveles de logros de aprendizaje excelente (19 - 20); muy bueno (17 - 18); bueno (14 - 15 - 16); aprobado (10.5 - 11 - 12 - 13) y desaprobado (≤ 10), como parámetros asumido para la investigación. Se continúa con el análisis de los resultados en base a la frecuencia y los porcentajes calculados y presentados en el cuadro.

Los consolidados de notas registrados de acuerdo a las calificaciones en los diferentes cursos del II, IV, VI, VIII y X semestres del periodo lectivo 2017-B

Tabla N° 9

Niveles de logros de aprendizaje

Logros de Aprendizaje	Frecuencia	Porcentaje
Excelente (19 - 20)	0	0.00
Muy Bueno (17 - 18)	0	0.00
Bueno (14 - 15 - 16)	51	48.1
Aprobado (10.5 - 11 - 12 - 13)	45	42.5
Desaprobado (≤ 10)	10	9.4
TOTAL	106	100.00

Figura N° 2**Nivel de logro de aprendizaje**

Como se observa en el cuadro N° 9 y la figura N° 2, los resultados las calificaciones consolidadas obtenidas por los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria, del II, IV, VI, VIII, y X semestres, matriculados en el periodo académico 2017-B, los niveles superiores muestran una frecuencia 0; el nivel prevalente es el nivel Bueno (14 – 15 16), frecuencia 51 y un porcentaje de 48.1, seguido del nivel Aprobado (10.5 – 11 – 12 - 13), frecuencia 45 con un porcentaje de 42.5% y una frecuencia de 10 con un porcentaje de 9.4% en el nivel desaprobado.

4.2. Estrategias de Metacomprensión Lectora y Logros de Aprendizaje

Las variables en estudio, observados en las tablas y figuras muestran los resultados obtenidos por los instrumentos de investigación, se inicia con las tablas 12, 13, 14, 15 y 16 denominadas también, cuadros de contingencia en las que se observan los niveles de las estrategias de metacomprensión lectora y los de logros de aprendizaje de los semestres II, IV, VI, VIII y X 2017-B con las frecuencias y el total por semestre de estudio.

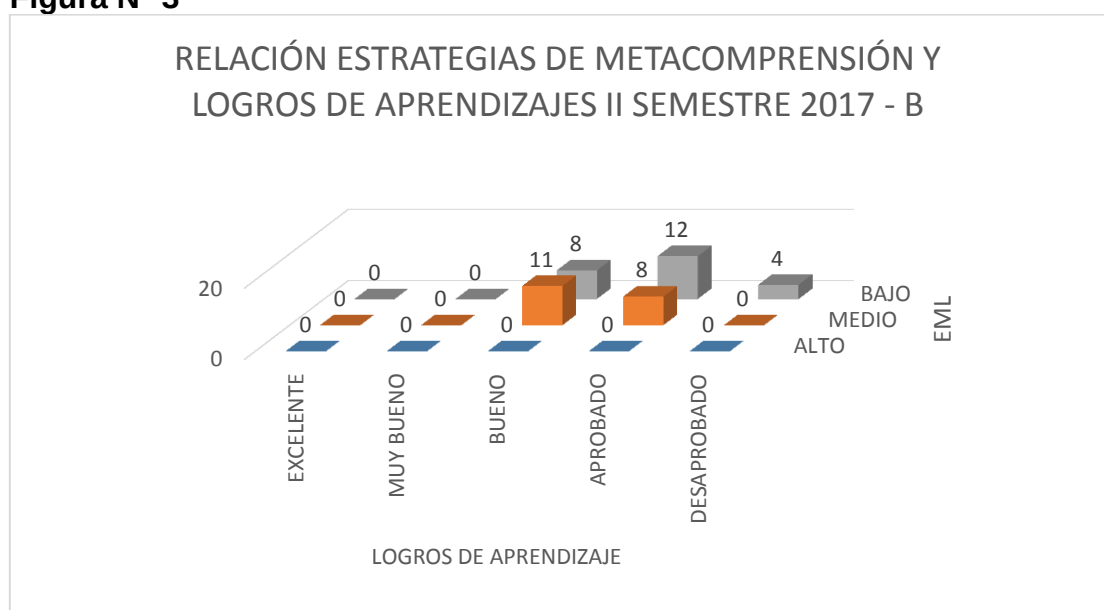
Tabla N° 10

Nivel de estrategias de metacomprensión

II SEMESTRE

NIVEL DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN	LOGROS DE APRENDIZAJE					TOTAL
	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	APROBADO	DESAPROBADO	
ALTO	0	0	0	0	0	0
MEDIO	0	0	11	8	0	19
BAJO	0	0	8	12	4	24
TOTAL	0	0	19	20	4	43

Figura N° 3



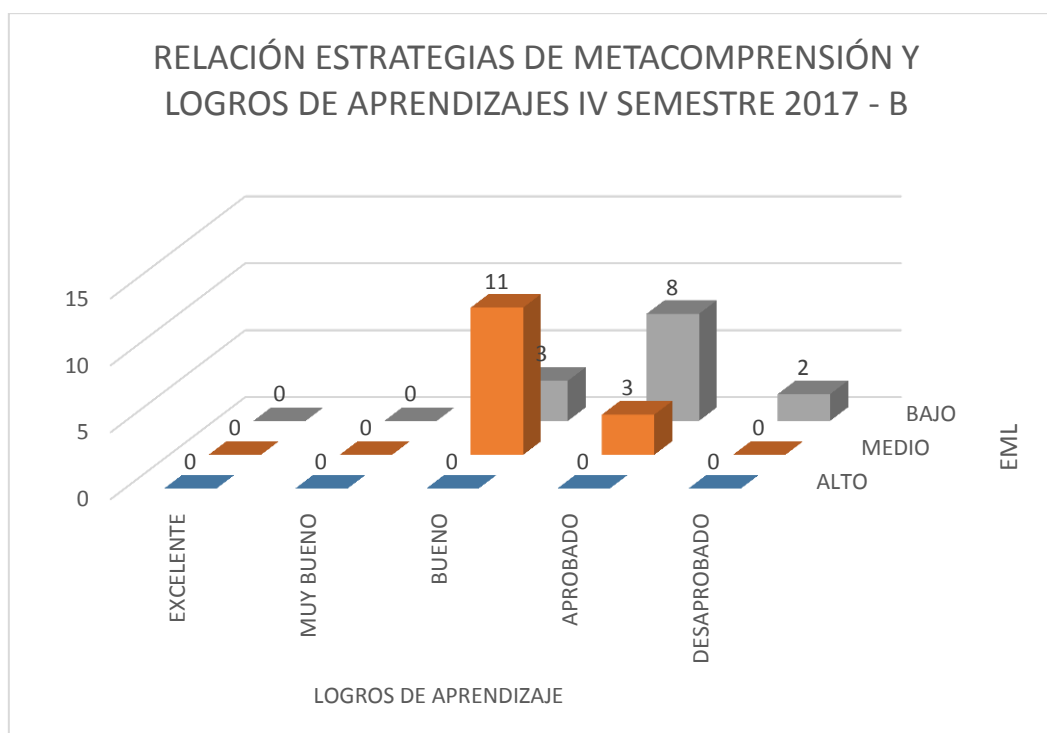
Los resultados en la tabla N° 10 y figura N° 3, indican que los estudiantes matriculados de acuerdo a la Dirección de Registros Académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación del II semestre 2017 – B, son un total de 43 estudiantes y la relación entre las estrategias de metacompreensión lectora y los logros de aprendizaje, de manera prevalente es BAJO/APROBADO, 12 estudiantes; seguido de MEDIO/BUENO, 11 estudiantes; con una frecuencia de 8 los niveles de relación MEDIO/APROBADO y BUENO/BAJO, y una frecuencia de 4 estudiantes en el nivel de relación BAJO/DESAPROBADO, nótese que entre los niveles ALTO/EXCELENTE y ALTO/MUY BUENO, no se tiene a ningún estudiante, lo que indica que los estudiantes se encuentran predominantemente en un nivel BAJO/PROMEDIO.

Tabla N° 11

Nivel de estrategias de metacompreensión

IV SEMESTRE

NIVEL DE ESTRATEGIAS DE METACOMPREENSIÓN	LOGROS DE APRENDIZAJE					TOTAL
	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	APROBADO	DESAPROBADO	
ALTO	0	0	0	0	0	0
MEDIO	0	0	11	3	0	14
BAJO	0	0	3	8	2	13
TOTAL	0	0	14	11	2	27

Figura N° 4

Los resultados en la tabla N° 11 y figura N° 4, indican que los estudiantes matriculados de acuerdo a la Dirección de Registros Académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación del IV semestre 2017 – B, son un total de 27 estudiantes del cual la relación entre las estrategias de metacomprensión lectora y los logros de aprendizaje, de una cantidad de 27 estudiantes se encuentran en 11 estudiantes en la relación de variables en MEDIO/BUENO, seguido de 8 estudiantes en la relación de variables en BAJO/APROBADO, y se encuentra con una frecuencia de 3 la relación de niveles entre MEDIO/APROBADO y BAJO/BUENO; una frecuencia de 2 estudiantes en el nivel de relación BAJO/DESAPROBADO y muestra que la relaciones superiores como son ALTO/EXCELENTE y ALTO/MUY BUENO carece de frecuencia por lo que se evidencia que existe relación entre las variables en

estudio. A menor posesión de estrategias de metacompreensión menor es el logro de aprendizajes.

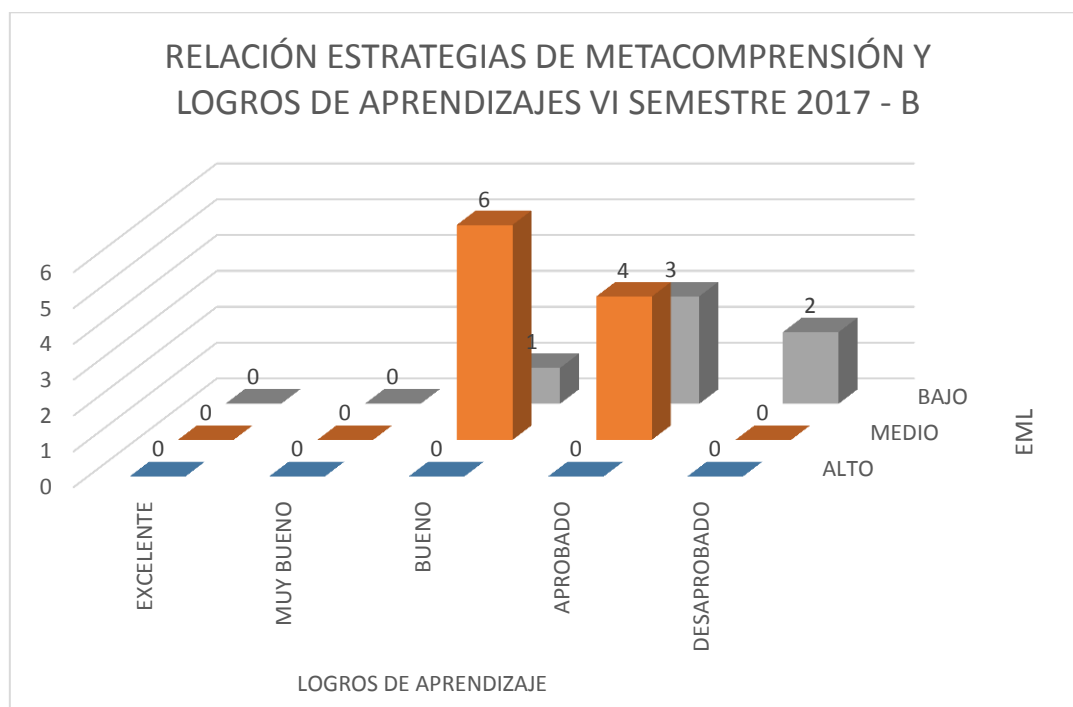
Tabla N° 12

Nivel de estrategias de metacompreensión

VI SEMESTRE

NIVEL DE ESTRATEGIAS DE METACOMPREENSIÓN	LOGROS DE APRENDIZAJE					TOTAL
	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	APROBADO	DESAPROBADO	
ALTO	0	0	0	0	0	0
MEDIO	0	0	6	4	0	10
BAJO	0	0	1	3	2	6
TOTAL	0	0	7	7	2	16

Figura N° 5



Los resultados en la tabla N° 12 y figura N° 5, muestra que los estudiantes matriculados en el VI semestre, de acuerdo a la Dirección

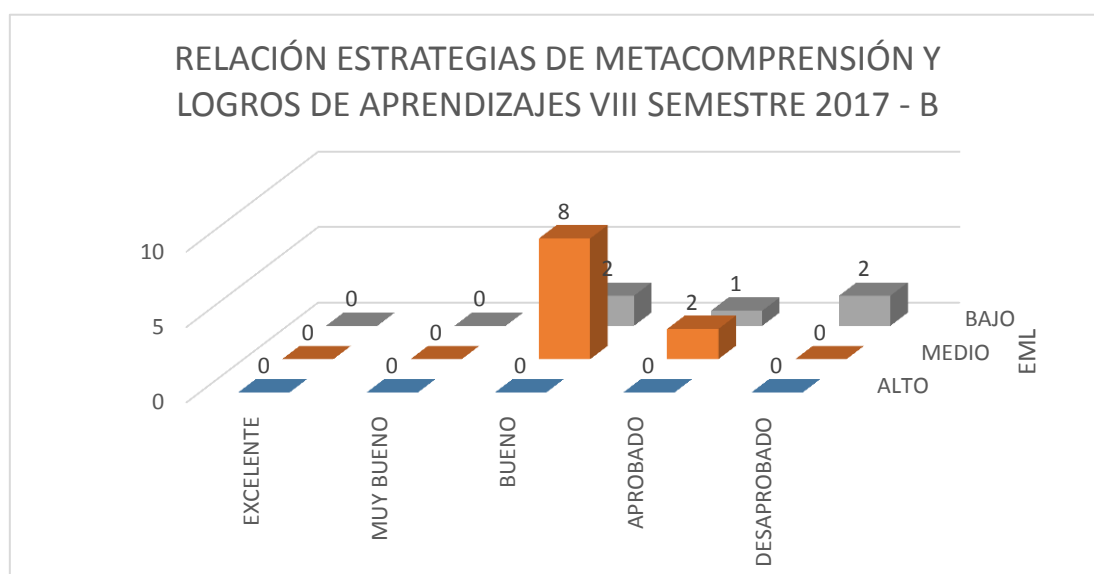
de Registros Académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación 2017 – B, son un total de 16 estudiantes del cual la relación entre las estrategias de metacompreensión lectora y los logros de aprendizaje, se encuentran en un nivel MEDIO/BUENO con 6 estudiantes, MEDIO/APROBADO con 4 estudiantes, y una frecuencia de 2 estudiantes en el nivel de relación BAJO/DESAPROBADO, no se evidencia un nivel de relación en la que se concentra la mayor frecuencia, en la relación a los niveles superiores ALTO/EXCELENTE y ALTO/MUY BUENO, se muestran con cero (0), demostrando que existe una relación entre las variables de estudio.

Tabla N° 13

Nivel de estrategias de metacompreensión

VIII SEMESTRE

NIVEL DE ESTRATEGIAS DE METACOMPREENSIÓN	LOGROS DE APRENDIZAJE					TOTAL
	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	APROBADO	DESAPROBADO	
ALTO	0	0	0	0	0	0
MEDIO	0	0	8	2	0	10
BAJO	0	0	2	1	2	5
TOTAL	0	0	10	3	2	15

Figura 6

Los resultados en la tabla N° 13 y figura N° 6, muestra la relación de las estrategias de metacomprensión y logros de aprendizaje de los estudiantes matriculados de acuerdo a la Dirección de Registros Académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación del VIII semestre 2017 – B, son un total de 15 estudiantes.

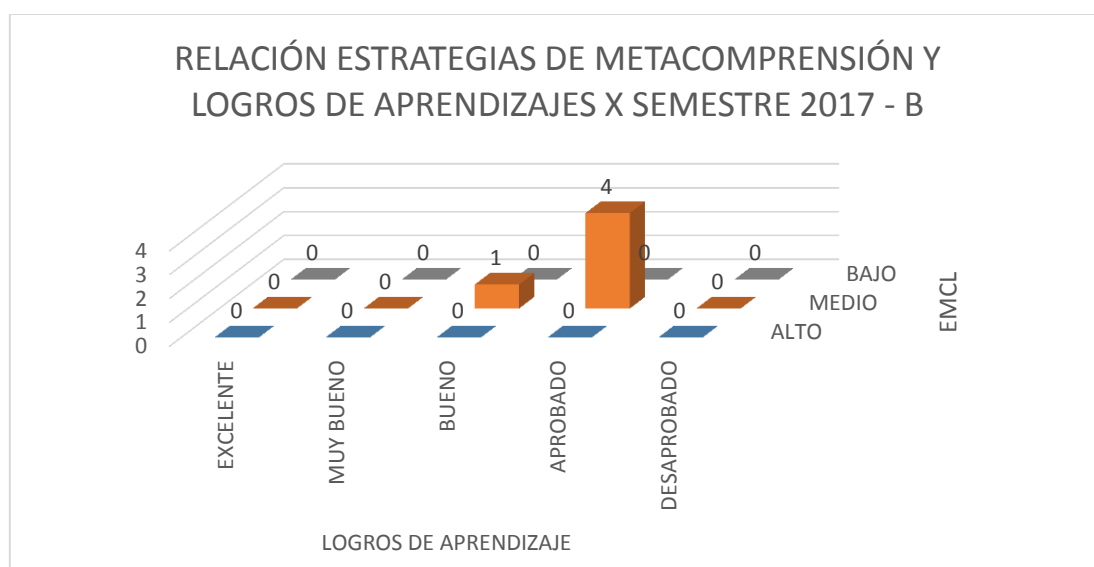
Muestra entre los niveles de relación entre las estrategias de metacomprensión lectora y logros de aprendizaje je, se observa que la mayor frecuencia se encuentra en MEDIO/BUENO, 8 estudiantes; 2 estudiantes MEDIO/APROBADO; en el nivel BAJO/BUENO 2 estudiantes y 2 estudiantes en el nivel de relación BAJO/DESAPROBADO, se observa que ningún estudiante se encuentra en los niveles ALTO/EXCELENTE y ALTO/MUY BUENO, la frecuencia es dispersa con mayor frecuencia en el nivel MEDIO/APROBADO.

Tabla N° 14

*Nivel de estrategias de metacompreensión***X SEMESTRE**

NIVEL DE ESTRATEGIAS DE METACOMPREENSIÓN	LOGROS DE APRENDIZAJE					TOTAL
	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	APROBADO	DESAPROBADO	
ALTO	0	0	0	0	0	0
MEDIO	0	0	1	4	0	5
BAJO	0	0	0	0	0	0
TOTAL	0	0	1	4	0	5

Figura N° 7



Los resultados en la tabla N° 14 y figura N° 7, muestra la relación de las estrategias de metacompreensión y logros de aprendizaje de los estudiantes matriculados de acuerdo a la Dirección de Registros

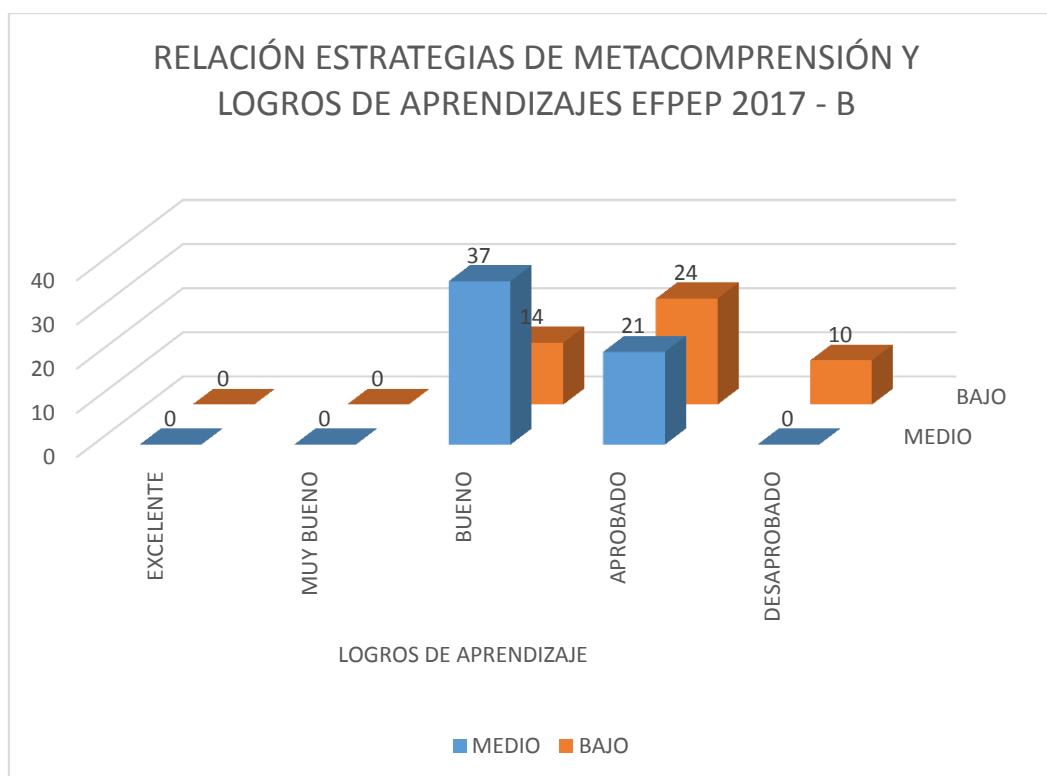
Académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación del X semestre 2017 – B, son un total de 5 estudiantes.

Muestra entre los niveles de relación entre las estrategias de metacomprensión lectora y logros de aprendizaje je, se observa que la mayor frecuencia se encuentra en MEDIO/APROBADO, 4 estudiantes; 1 estudiante MEDIO/BUENO, ningún estudiante se encuentra en los niveles ALTO/EXCELENTE y ALTO/MUY BUENO, la frecuencia es dispersa con mayor frecuencia en el nivel MEDIO/APROBADO.

Tabla N° 15

Consolidado de relación entre las variables

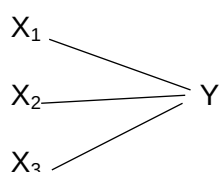
NIVEL DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN	LOGROS DE APRENDIZAJE					TOTAL
	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	APROBADO	DESAPROBADO	
ALTO	0	0	0	0	0	0
MEDIO	0	0	37	21	0	58
BAJO	0	0	14	24	10	48
TOTAL	0	0	51	45	10	106

Figura N° 8

En la tabla N° 15 y figura N° 8 muestra los resultados consolidados de relación entre las estrategias de metacomprensión lectora y logros de aprendizajes de los estudiantes matriculados de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria, de acuerdo a la Dirección de Registros Académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación 2017 – B, son en total 106, del cual se muestra que en el nivel de relación se encuentran en MEDIO/BUENO, 37 estudiantes; BAJO/APROBADO, 24 estudiantes y BAJO/DESAPROBADO, 10 estudiantes y ningún estudiante se encuentra en los niveles ALTO/EXCELENTE y ALTO/MUY BUENO, ambas se encuentra en 0 (cero) estudiantes, lo que demuestra que existe una relación entre las variables. Se muestra que la mayor frecuencia se concentra en los puntos medios tanto de los niveles de estrategias de metacomprensión lectora y los logros de aprendizajes.

4.3 CONTRASTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS SECUNDARIAS.

En el presente apartado se realizó la contrastación de las hipótesis específicas formuladas que se encuentran relacionando las dimensiones (tres) que son la planificación, supervisión y evaluación de la variable estrategias de metacompreensión lectora (variable independiente) y los logros de aprendizaje (variable dependiente). La relación:



Las hipótesis específicas y su respectiva prueba se presentan de la siguiente manera:

La primera hipótesis específica $X_1 - Y$ se plantea en los siguientes términos:

H_1 La Planificación si tiene una relación significativa con el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria – UNDAC

Tabla N° 16

Correlaciones

		PLANIFICACIÓN DE EMCL	LOGROS DE APRENDIZAJE
PLANIFICACIÓN DE EMCL	Correlación de Pearson	1	,264**
	Sig. (bilateral)		,006
	N	106	106
LOGROS DE APRENDIZAJE	Correlación de Pearson	,264**	1
	Sig. (bilateral)	,006	
	N	106	106

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

Con la prueba de Correlación de Pearson los resultados en base a la tabla de correlaciones nos muestran correlación es 0.264 y una correlación bilateral de 0.01 lo cual de acuerdo a la tabla de tipo es de correlación positiva débil. Con lo que se acepta la hipótesis formulada.

La segunda hipótesis específica $X_2 - Y$ se plantea en los siguientes términos:

H_2 La Supervisión si tiene una relación significativa con el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria – UNDAC.

Tabla N° 17

Correlaciones

		SUPERVISIÓN DE EMCL	LOGROS DE APRENDIZAJE
SUPERVISIÓN DE EMCL	Correlación de Pearson	1	,161
	Sig. (bilateral)		,098
	N	106	106
LOGROS DE APRENDIZAJE	Correlación de Pearson	,161	1
	Sig. (bilateral)	,098	
	N	106	106

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

Con la prueba de Correlación de Pearson los resultados en base a la tabla de correlaciones nos muestran correlación es 0.161 y una correlación bilateral de 0.01 lo cual de acuerdo a la tabla de tipo es de correlación positiva débil. Con lo que se acepta la hipótesis formulada

La tercera hipótesis específica $X_3 - Y$ se plantea en los siguientes términos:

H₃ La Evaluación si tiene una relación significativa con el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria – UNDAC

Tabla N° 18

Correlaciones

		EVALUACIÓN EMCL	LOGROS DE APRENDIZAJE
EVALUACIÓN EMCL	Correlación de Pearson	1	-,186
	Sig. (bilateral)		,057
	N	106	106
LOGROS DE APRENDIZAJE	Correlación de Pearson	-,186	1
	Sig. (bilateral)	,057	
	N	106	106

Con la prueba de Correlación de Pearson los resultados en base a la tabla de correlaciones nos muestran correlación es -0.186 y una correlación bilateral de 0.01 lo cual de acuerdo a la tabla de tipo es de correlación negativa débil. Con lo que se acepta la hipótesis formulada

4.4. Prueba de hipótesis

Nuestra Hipótesis General que se ha sostenido en el estudio que se formula $X \text{ r } Y$, se formuló de la siguiente manera:

Existe una relación significativa entre las estrategias de metacomprensión lectora y el logro de aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC.

Tabla N° 19**Resumen de procesamiento de casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel de estrategias de metacompreensión lectora * Nivel de logros de aprendizaje	106	100,0%	0	0,0%	106	100,0%

Tabla N° 20**Tabla cruzada Nivel de estrategias de metacompreensión lectora*Nivel de logros de aprendizaje**

			Nivel de logros de aprendizaje			Total		
			BUENO	APROBADO	DESAPROBADO			
Nivel de estrategias de metacompreensión lectora	MEDIO	Recuento	37	21	0	58		
		% dentro de Nivel de logros de aprendizaje	72,5%	46,7%	0,0%	54,7%		
	BAJO	Recuento	14	24	10	48		
		% dentro de Nivel de logros de aprendizaje	27,5%	53,3%	100,0%	45,3%		
		Total		Recuento	51	45	10	106
				% dentro de Nivel de logros de aprendizaje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla N° 21**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,805 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	23,875	2	,000
Asociación lineal por lineal	18,790	1	,000
N de casos válidos	106		

a. 1 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,53.

En contraste con los datos procesados estadística a través de SPSS (23) conducen a sostener que se acepta la Hipótesis formulada en base a la Prueba de Chi Cuadrado en el que el grado de relación es de 0,000 y de acuerdo a $p < 0,05$ el cual demuestra la validez del mismo.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta sección se circunscribe a la discusión de los resultados iniciando con la presentación somera de resultados a) el nivel de posesión de estrategias de metacompreensión lectora en el que predomina el nivel medio seguido del nivel bajo, (tabla N° 8); b) El nivel de logro de aprendizajes se observa que el nivel que predomina es el bueno seguido de aprobado (tabla N° 9); c) En las tablas N° 10, 11, 12, 13 y 14 se presenta los resultados de los niveles de relaciones entre las estrategias de metecompreensión lectora y logros de aprendizaje, se muestra que en todos los semestres se tiene la misma tendencia de encontrarse entre la entre los niveles de correlación MEDIO/BUENO y no se evidencia estudiantes que se encuentren en los niveles superiores de estrategias de metacompreensión lectora y logros de aprendizaje con tendencia superior ALTO/EXCELENTE y ALTO/MUY BUENO, en ninguno de los semestres. d) Los resultados avalan o son la prueba para aceptar nuestras hipótesis de que las variables se relacionan significativamente en las tablas 16, 17, 18, 19, 20 y 21.

Estos resultados no nos sorprenden tampoco existe una fundamentación contraria, por lo que las estrategias de metacomprensión lectora y los logros de aprendizaje se relacionan (Altamirano 2010), todas las situaciones repercuten en el desarrollo de competencias o habilidades mentales. Esta relación se evidencia al comprender que las estrategias de metacomprensión lectora como elemento articulador entre el pensamiento y la ejecución de la misma va orientada a los objetivos personales que se plantea como aprendizaje o como exigencia para lograr un producto. En el mismo orden de ideas (Carlos J. 2017), impulsar a todo nivel educativo el proceso de metacomprensión lectora de la mano con el mejoramiento continuo de la formación profesional del docente con el fin de mejorar los niveles de auto reflexión sobre lo que se tiene y del desempeño de los formadores.

Las estrategias y los logros de aprendizaje se relacionan como nos muestra la tabla N° 15, el predominio de los estudiantes en esta relación se encuentra en intermedio superior. El aprendizaje de las estrategias lectoras favorece la interpretación del significado del texto y la adquisición de conocimientos (Lomas 2008). Esta afirmación se refuerza; cuando los estudiantes que han desarrollado habilidades metacognitivas elevadas organizan mejor las actividades de aprendizaje (Woolfolk 2006).

Nuestras hipótesis específicas partiendo de H_1 La planificación si tienen relación significativa con el logro de aprendizaje. De acuerdo a la tabla N° 16 y la correlación de Pearson determina que existe la correlación significativa. 0,264 y de acuerdo a $p < 0,05$, se determina como positiva

débil, Hernadez 2014 (The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009g; Bagiella, 2007; Onwuegbuzie, Daniel y Leech, 2006a).

Definen la planificación como la coordinación de estrategias dirigidas específicamente a un objetivo y el control de los progresos realizados hacia su obtención (Rohwer y Thomas citado por Jimenez 2004); la planificación es un proceso que permite el logro de los que propone, mirada proactiva para lograr los aprendizajes. Las estrategias de metacomprensión lectora aseguran la realización satisfactoria de tareas y la resolución de problemas que se presentan durante la lectura (Rodriguez 2003); los resultados nos muestran que al no planificar la comprensión de la lectura no se evidencia el logro de aprendizajes óptimo o de nivel muy bueno o excelente. Tan importante es planificar que el éxito de la tarea se inicia con este proceso. Estas estrategias de predicción y verificación se efectúan antes, durante y después de la lectura (Díaz y Hernandez 1998). La transversalidad de lo que se inicia con un alto nivel repercute en el logro de los aprendizajes, situación que no se evidencia en un alto nivel por lo que se confirma que si no se planifica no se logra buenos aprendizajes como sucede con nuestra muestra de investigación.

Nuestras hipótesis específicas partiendo de H₂ La Supervisión si tienen relación significativa con el logro de aprendizaje. De acuerdo a la tabla N° 17 y la correlación de Pearson determina que existe la correlación significativa 0,161 y de acuerdo a $p < 0,05$, se determina como positiva débil. Hernadez 2014 (The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009g; Bagiella, 2007; Onwuegbuzie, Daniel y Leech, 2006a).

La aproximación a los objetivos, controlándolos; la detección de los aspectos importantes del texto, la detección de las dificultades en la comprensión, si las hubiese; y la flexibilidad en el uso de estrategias (Ríos 1991), el proceso de interacción con el texto además de decodificar los signos es mantener nuestra concentra. Generar preguntas para ser respondidas promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura. (Schmitt citado por Altamirano 2010). Las interrogantes que se autoformula debe generar la idea central de que se está leyendo, para qué y por qué se lee. Plantea. La muestra de investigación es un proceso que demuestra poco dominio puesto que los resultados indican que las estrategias de metacompreensión lectora no son supervisadas el seguimiento de nuestra comprensión no permite lograr los objetivos propuestos.

Nuestras hipótesis específicas partiendo de H₃ La Evaluación si tienen relación significativa con el logro de aprendizaje. De acuerdo a la tabla N° 18 y la correlación de Pearson determina que existe la correlación significativa, -0,186 y de acuerdo a $p < 0,05$, se determina como negativa débil, Hernadez 2014 (The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009g; Bagiella, 2007; Onwuegbuzie, Daniel y Leech, 2006a). Así se da cuenta de si ha comprendido o no el texto (producto) y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas y qué ha sucedido durante el desarrollo de la tarea (Carlos 2017), Como un efecto o consecuencia de lo que hizo es valorar lo que hizo y le permitió lograr los objetivos propuestos de para qué lee, es el proceso en el cual la muestra de investigación muestra valores mas bajos, la razón de una tarea a través de las estrategias

reflejan lo que se consigue al final. Las estrategias de metacompreensión lectora como son el resumen y la relectura, son asumidos como complementos o el mas importante para responder interrogantes.

Que estos tres procesos no se dan en esta secuencia siempre ya que la supervisión está íntimamente relacionada con la planificación y con la evaluación (Ríos 1991), Comprender que los procesos son recurrentes se empelan en los momentos que se necesiten y no son los parámetros rígidos e inflexibles, por lo que, se asevera que los procesos interactúan de manera complementaria una de otra.

Para culminar con este apartado se sustenta la relación significativa que presentan las estrategias de metacompreensión lectora y los logros de aprendizaje, los resultados en las tablas y pruebas demuestran que sus niveles guardan coherencia entre sí. Los niveles intermedios son la tendencia que se tienen en ambas variables.

5.1) A PORTE CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación es un estudio diagnóstico que describe, analiza, explica y concluye que las estrategias de metacompreensión lectora tienen una relación directa con los logros de aprendizajes. Las estrategias como la forma de realizar actividades o tareas tienen el propósito de lograr objetivos que se plantean, la envergadura de una tarea no solo es por su acción sino por la complejidad y lo que se pretende lograr.

Refiriéndonos primero a las estrategias de metacompreensión lectora, como forma de controlar la propia acción de comprensión de

lectura, la metacognición partiendo de sus estrategias como parte instrumental, para la construcción del conocimiento consciente. Se aborda la razón de la lectura, no se encuentra motivo sino existe la construcción racional de hacer las lecturas y comprenderlas. Determinar la finalidad de las lecturas y como se inicia a establecer las relaciones entre lo que necesita en su formación profesional y sus necesidades de las respuestas para un mundo cambiante y un mundo con mayores retos y exigencias.

Los logros de aprendizaje no deben ser considerados como mero producto, sino debemos de comprender que se debe asumir el proceso y los objetivos y se comprenda como un proceso integral.

Las estrategias si son planificadas, supervisadas y evaluadas son una propuesta y garantía de análisis y reflexión a las situaciones reales del lector.

CONCLUSIONES

- 1) Se acepta la hipótesis que sí existe relación significativa entre las estrategias de metacompreensión lectora y los logros de aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria – UNDAC, con una correlación 0,000 y de acuerdo a $p < 0,05$ en una prueba chi cuadrado. Si mejora los niveles de las estrategias de metacompreensión lectora mejora los niveles de logro de aprendizaje.
- 2) La investigación explicita que existe una relación significativa entre la planificación de las estrategias de metacompreensión lectora y los logros de aprendizaje de acuerdo a la prueba de correlación de Pearson con 0,264 y con $p < 0,05$. Lo que indica una correlación positiva débil.
- 3) La investigación explicita que existe una relación significativa entre la supervisión de las estrategias de metacompreensión lectora y los logros de aprendizaje de acuerdo a la prueba de correlación de Pearson con 0,161 y con $p < 0,05$. Lo que indica una correlación positiva débil.
- 4) La investigación explicita que existe una relación significativa entre la evaluación y los logros de aprendizaje de las estrategias de metacompreensión lectora y los logros de aprendizaje de acuerdo a la prueba de correlación de Pearson con -1.186 y con $p < 0,05$. Lo que indica una correlación positiva débil. En la investigación se evidencia que los logros de aprendizaje de los estudiantes se encuentran en una tendencia de mejora en los semestres VI y VIII.
- 5) En la investigación se evidencia que los estudiantes de los primeros semestres II y IV se encuentran con mayores dificultades por su incorporación a la vida universitaria de acuerdo a las tablas N° 10, N° 11.

SUGERENCIAS

Las sugerencias que proponemos a partir de nuestra investigación son los siguientes:

- 1) Determinado la relación significativa entre las estrategias de metacomprensión y el logro de aprendizajes, se debe organizar eventos académicos orientado a los estudiantes y docentes; seguidamente implementar un sistema de monitoreo de trabajo académico de las estrategias de metacomprensión.
- 2) Al existir una relación significativa entre las estrategias de metacomprensión lectora y logros de aprendizaje se sugiere que se implemente una política agresiva de comprensión lectora y horas de lectura obligatoria para los estudiantes en horas de clase.
- 3) Explicado que la planificación, supervisión y evaluación de las estrategias de metacomprensión son procesos importantes, se recomienda implementar el control de lectura para todos los estudiantes a nivel de todos los cursos y semestres de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Altamirano, M. (2010). *Estrategias de Metacomprensión lectora en el proceso de Enseñanza - Aprendizaje de la asignatura de Expresión Oral para los estudiantes del nivel superior del Instituto Superior Tecnológico "Juan Francisco Montalvo" de la ciudad de Ambato, Período 2009-2010*. Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.
- Alvarado, K. (2003). *Los procesos metacognitivos: la metacomprensión y la actividad de la lectura*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Vol 3, N° 2. Recuperado de: http://www.erevistas.csic.es/portal/listar_articulos.jsp?idAnio=2003&idNum=2&idVol=3&idRevi=84&idClas=5
- Anaya, D. (2005) *Efecto del resumen sobre la mejora de la Metacomprensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico*. Recuperado el 2 de enero de 2008. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_14.pdf Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Mensajero.
- Buron, J. (1993). *Enseñar a aprender*. Bilbao: Mensajero.
- Burón, J. (2001). *Enseñar a Aprender: Introducción a la Metacognición*. Ed. Mc Graw- Hill. México.
- Carlos, J. (2017). *Metacomprensión lectora y desempeño laboral en docentes de segunda especialidad de educación inicial, UGEL 08, Cañete - Lima*. (Tesis para optar el grado de Magíster en psicología mención en Psicología Organizacional). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, A. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo*. Editorial Mc. Graw- Hill México.
- Flavell, J. (1976): "Metacognitive Aspects of Problem Solving", en: RESNICK, L. B. (Ed.): *The Nature of Intelligence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gómez, J. (2011). *Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación*. Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y desarrollo. Perú.

- Gravini, M., Iriarte, F., (2008). Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, 22, 4. Páginas
- Hernandez, R.; Fernandez, C. (1998). Metodología de la investigación. Edit. Mc Graw-Hill.
- Hernandez, R.; Fernandez, C.; Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. Edit. Mc Graw-Hill.
- Hurtado, R. (2008). Factores a considerar en la construcción de una didáctica. En F. y. Corona, *Palabrario. Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas* (págs. 139-153). Bogotá: Fundalectura y Fundación Corona.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. (memoria para optar el grado de doctor). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Lomas, C. (2008). Leer para entender el mundo. En F. y. Corona, *Palabrario. Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas* (págs. 228-244). Bogotá: Fundalectura y Fundación Corona.
- Mayor, J., Suengas, A y Gonzales, J. (1995) *Estrategias Metacognitivas*. Madrid: Síntesis.
- Meza, A. y Lazarte, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima: Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación (2000). *Lenguaje-Comunicación*. 2.º de Secundaria. Lima: Santillana.
- Ministerio de Educación (2005). *Guía de Estrategias Metacognitivas para Desarrollar la Comprensión Lectora*. Lima. Perú.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto investigación y desarrollo. *REICE (revista electronicaiberoamericana sobre calidad edicacia y cambio en educación)* julio-diciembre año1-nº 2. Madrid, España. Recuperado el 15 de marzo del 2012, de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55110208.pdf>
- Otero, R. & Martínez, V. (2006). De la reflexión a la autorregulación en el aprendizaje. En *Revista Iberomericana de Educación*, 38 (2). Consultado el 19 de mayo del 2007. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1229Otero.pdf>
- Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos*, 38 (57). Consultado el 20 de enero del 2008. Disponible en

<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100005&lng=es&nrm=iso>.

Pierre, R. (2003). *Saber leer hoy: De la definición a la evaluación del saber leer*. En E. y. Rodríguez, *La lectura* (131-164). Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

Pinzás, J. (2004). *Metacognición y lectura*. 2.^{da} edición. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pozo, I. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana

Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Puente, A. (1991) *Comprensión lectora y Acción docente*. Ediciones pirámide. Madrid.

Puente, A. (Comp.) (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.

Osses, S. (2008). *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. Temuco, Chile: Fondecyt

Rincón, Gloria et al. (2003). *Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Ríos, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura*. Caracas: McGraw-Hill Interamericana.

Ruiz, C. (2002). *Mediación de Estrategias Metacognitivas en Tareas Divergentes Y Transferencia Recíproca*. Recuperado el 11 de setiembre de 2007. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S13160872002000200003&script=sci_arttext

Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

Tobon, S. (Julio de 2008). Evaluación por competencias. *Competencias en la educación del siglo XXI*. Conferencia magistral llevado a cabo la Universidad Anáhuac, Mexico - Norte.

Touron, J. (1984) *Factores del rendimiento académico en la Universidad*. Pamplona EUNSA

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. (2009). *Plan Curricular*. Pasco. Perú

- Vargas, E. & Arbeláez, M. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista de Ciencias Humanas UTP*, 28, 161-170. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Wong, F. (2011). *Estrategias de metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. (Tesis para optar el grado de Magíster en psicología mención en Psicología Educativa). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa (9a ed.)*. Ohio, Estados Unidos: Pearson Educación.

ANEXOS

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN LECTORA IEML

INSTRUCCIONES: Piense acerca de lo que Ud. podría hacer para comprender mejor un texto antes, durante y después de su lectura. Lea cada una de las listas de cuatro enunciados y decida cuál de estos ayudarían más. Marque con un X la letra del enunciado que Ud. escogió.

- I. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar más a comprender un texto **ANTES** de leerlo.
 1. Antes de empezar a leer:
 - A) Cuento el número de páginas del texto que voy a leer.
 - B) Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.)
 - C) Trato de predecir lo que se abordará en el texto.
 - D) Pienso acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído
 2. Antes de empezar a leer:
 - A) Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.
 - B) Calculo cuanto tiempo me tomará leer el texto.
 - C) Anoto todas las palabras que no conozco.
 - D) Evalúo si el texto tiene sentido.
 3. Antes de empezar a leer:
 - A) Pido a alguien que me lea el texto.
 - B) Leo el título para hacerme una idea del contenido del texto.
 - C) Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas.
 - D) Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.
 4. Antes de empezar a leer:
 - A) Reviso si faltan páginas en el material de lectura
 - B) Hago una lista de las palabras de cuyo significado no estoy seguro(a)
 - C) Me valgo del título y las figuras para predecir el contenido del material de lectura
 - D) Leo la última línea del material de lectura para saber cómo termina la información que en él se ofrece
 5. Antes de empezar a leer:
 - A) Determino por qué voy a realizar esta lectura.
 - B) Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.
 - C) Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido.
 - D) Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.
 6. Antes de empezar a leer:
 - A) Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído.
 - B) Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto

- C) Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.
 - D) Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.
7. Antes de empezar a leer:
- A) Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente.
 - B) Utilizo las preguntas que me he formulado como una razón válida para hacer esta lectura.
 - C) Me aseguro que puedo pronunciar correctamente todas las palabras.
 - D) Pienso en un mejor título para el material de lectura.
8. Antes de empezar a leer:
- A) Pienso acerca de lo que ya sé con respecto a las figuras de este material de lectura.
 - B) Cuento el número de páginas que tiene la lectura.
 - C) Escojo la parte más importante del texto para volverla a leer.
 - D) Leo el texto a alguien, en voz alta.
9. Antes de empezar a leer:
- A) Práctico en voz alta la lectura de este texto.
 - B) Repito los principales puntos para estar seguro(a) de que puedo recordar.
 - C) Pienso en cuáles serán las ideas principales del texto.
 - D) Determino si tengo suficiente tiempo para hacer la lectura.
10. Antes de empezar a leer:
- A) Me fijo si estoy comprendiendo el contenido del texto.
 - B) Observo si las palabras tienen más de un significado.
 - C) Imagino como serán abordados los temas en el texto.
 - D) Hago una lista con todos los detalles importantes de la lectura.
- I. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar a comprender mejor el texto **DURANTE** su lectura:
11. Mientras estoy leyendo:
- A) Leo el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo.
 - B) Leo el título para darme cuenta de una idea sobre el contenido de la lectura.
 - C) Reviso las figuras para ver si les falta algo.
 - D) Evaluó si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir en mis propias palabras lo leído en él hasta este momento.
12. Mientras estoy leyendo:
- A) Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura.
 - B) Leo el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.
 - C) Leo sólo el comienzo y el final del texto para enterarme de su contenido.
 - D) Me salto las partes que me son difíciles
13. Mientras estoy leyendo:
- A) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas (subrayadas, en negritas, en cursiva, etc.)
 - B) Dejo de leer el material y busco otro si noto que éste no tiene sentido.

- C) Sigo usando el título y las figuras como ayudas para “adivinar qué es lo que expondrán en el texto.”
- D) Estoy al tanto del número de páginas que faltan para terminar de leer el texto.

14. Mientras estoy leyendo:

- A) Averiguo cuánto tiempo llevo ya leyendo.
- B) Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.
- C) Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.
- D) Agregó detalles que faltan a las figuras.

15. Mientras estoy leyendo:

- A) Hago que otra persona me lea el material.
- B) Averiguo cuántas páginas he leído hasta el momento.
- C) Identifico el aspecto más importante en el texto.
- D) Evaluó si mis predicciones son correctas o no.

16. Mientras estoy leyendo:

- A) Averiguo si los ejemplos son reales.
- B) Hago una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto.
- C) No miro las figuras porque me podría confundir.
- D) Leo el texto a alguien en voz alta.

17. Mientras estoy leyendo:

- A) Trato de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.
- B) Trato de no confundirme entre lo que ya sé y lo que voy a leer.
- C) Leo el material silenciosamente.
- D) Veo si estoy diciendo correctamente las nuevas palabras del vocabulario.

18. Mientras estoy leyendo:

- A) Trato de ver si mis predicciones están siendo correctas o no.
- B) Vuelvo a leer para estar seguro(a) que no me he “comido” ninguna palabra.
- C) Doy una respuesta a la pregunta de por qué estoy leyendo este texto.
- D) Ordeno los temas (en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, etc.)

19. Mientras estoy leyendo:

- A) Pruebo si puedo reconocer las nuevas palabras del vocabulario.
- B) Tengo cuidado de no saltarme ninguna parte de la lectura.
- C) Reviso cuántas palabras del texto ya conozco.
- D) Sigo pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones a cerca de lo que se seguirá tratando en él

20. Mientras estoy leyendo:

- A) Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar que se está exponiendo, en caso las ideas no, tengan sentido.
- B) Leo hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto.
- C) Cambio los subtítulos para que el texto tenga sentido.
- D) Veo si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el texto.

III. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que más le pueda ayudar a comprender un texto **DESPUÉS** de leerlo:

21 Después de haber leído un material:

- A) Cuento el número de páginas que he leído sin cometer errores.
- B) Reviso si hubo suficientes figuras que ilustran e hicieran interesante la lectura.
- C) Pienso si logre mi propósito respecto de la lectura del texto.
- D) Subrayo las causas y los efectos.

22 Después de haber leído un material:

- A) Subrayo la idea principal.
- B) Repito los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendí
- C) Leo nuevamente el material para estar seguro(a) que pronunció todas las palabras correctamente.
- D) Practico la lectura del texto en voz alta.

23 Después de haber leído un material:

- A) Leo el título y reviso rápidamente el material para averiguar de qué trata.
- B) Veo si me he saltado alguna palabra del vocabulario.
- C) Pienso sobre qué me hizo hacer buenas o malas predicciones acerca del contenido del texto.
- D) "Adivino" qué tema se tocará luego en el texto.

24 Después de haber leído un material:

- A) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas.
- B) Leo las partes más importantes en voz alta.
- C) Hago que alguien me lea el texto en voz alta.
- D) Pienso acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de empezar a leer el texto.

25 Después de haber leído un material:

- A) Pienso sobre cómo yo hubiera expuesto todos y cada uno de los temas del texto.
- B) Practico la lectura del texto silenciosamente para leerlo bien.
- C) Examino rápidamente el título y las figuras del texto para darme una idea de lo que se tratará en él.
- D) Hago una lista de las cosas que comprendí mejor

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN LECTORA (IEML)
PROTOCOLO DE RESPUESTAS

Apellidos / Nombres		Semestre	
---------------------	--	----------	--

Item	Pregunta	Alternativas				Puntaje
		A	B	C	D	
I	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
II	11					
	12					
	13					
	14					
	15					
	16					
	17					
	18					
	19					
	20					
III	21					
	22					
	23					
	24					
	25					
Sumatoria						

Nivel de diagnóstico

Mayor de 19 Nivel alto. Entre 13
y 19 Nivel medio. Menor de 13
Nivel bajo.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: LAS ESTRATEGIAS DE METACOMPREENSIÓN LECTORA Y EL LOGRO DE APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA – UNDAC.

PROBLEMA A INVESTIGAR	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES E INDICADORES	METODOLOGÍA
Problema general ¿Cuál es el grado de relación entre las estrategias de metacompreensión lectora y el logro de aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC? Problemas específicos ¿Qué relación existe entre la Planificación y el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC? ¿Qué relación existe entre la Supervisión y el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC? ¿Qué relación existe entre la Evaluación y el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC?	Objetivo general Determinar el grado de relación entre las estrategias de metacompreensión lectora y el logro de aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC Objetivos específicos a) Explicar la relación que existe entre la Planificación y el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria UNDAC. b) Explicar la relación que existe entre la Supervisión y el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria -UNDAC. c) Explicar la relación que existe entre la Evaluación y el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC.	Hipótesis general Existe una relación significativa entre las estrategias de metacompreensión lectora y el logro de aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC. Hipótesis específicas H1 La Planificación si tiene una relación significativa con el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria -UNDAC H2 La Supervisión si tiene una relación significativa con el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria - UNDAC H3 La Evaluación si tiene una relación significativa con el Logro de Aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria –UNDAC	VARIABLE INDEPENDIENTE ESTRATEGIAS DE METACOMPREENSIÓN LECTORA VARIABLE DEPENDIENTE LOGROS DE APRENDIZAJE	Dimensión Planificación: a) Predicción y verificación b) Revisión a “vuelo de pájaro” (anticipación) c) Establecimiento de propósitos u objetivos Dimensión Supervisión: a) Autopreguntas b) Uso de conocimientos previos c) Uso del resumen Dimensión Evaluación a) Resumen y aplicación de estrategias definidas Dimensión Conocimientos Aprendizajes conceptuales Dimensión Habilidades Aprendizajes procedimentales Dimensión Actitudes Aprendizajes actitudinales	Tipo y nivel de Investigación Descriptiva correlacional Diseño Correlacional descriptivo Ox M r Oy Donde: M = Alumnos. Ox= Estrategias de metacompreensión lectora Oy = Logros de aprendizajes R = Relación