

**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA MICAELA BASTIDAS N° 6020. VILLA MARÍA DEL TRIUNFO. LIMA.**

*METACOGNITIVE STRATEGIES AND DEVELOPMENT OF READING
COMPREHENSION IN SIXTH GRADE STUDENTS OF THE MICAELA BASTIDAS
EDUCATIONAL INSTITUTION N° 6020. VILLA MARÍA DEL TRIUNFO. LIMA.*

*ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO
LEITORA EM ALUNOS DO SEXTO ANO DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL
MICAELA BASTIDAS N° 6020. VILLA MARÍA DEL TRIUNFO. LIMA.*

Recibido: 15 de abril del 2024

Aceptado: 19 de abril del 2024

Aprobado: 29 de mayo del 2024

Aida Filomena **AIQUIPA CÓRDOVA**¹

Fidel Antonio **CHAUCA VIDAL**²

Edgar Froilán **DAMIÁN NÚÑEZ**³

Resumen

La problemática a nivel nacional de la falta de comprensión en los niveles literal, inferencial y criterial, es casi una constante. Por ello el objetivo de esta investigación es identificar si existe relación entre las estrategias meta cognitivas y el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de la institución educativa Micaela Bastidas N.6020. El estudio con enfoque cuantitativo, método hipotético deductivo, corte transversal y nivel ordinal, en una

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos aquipacordovaaida@gmail.com

² Universidad Nacional Mayor de San Marcos. ORCID: 0000-0002-6235-8097 fchaucav@unmsm.edu.pe

³ Universidad Nacional Mayor de San Marcos. ORCID: 0000-0001-7499-8449 edamiann@unmsm.edu.pe

muestra de 60 estudiantes, la información se obtuvo con una encuesta cuestionario tipo Likert validado por tres jurados expertos y la confiabilidad medida a través del coeficiente Alpha de Cronbach. Diseño correlacional descriptivo. Con el estadígrafo Rho de Spearman, para el contraste de hipótesis se concluye que existe relación significativa moderada, $r = ,236$ entre las estrategias metacognitivas y el desarrollo de la comprensión lectora en la muestra antes mencionada, al rechazarse la hipótesis nula al obtener un valor de significancia menor a la toma de decisión de 0,05 en estudiantes de Sexto grado de la Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima.

Palabras clave: Estrategias Metacognitivas, desarrollo de la comprensión lectora.

Abstract

The problem at the national level of the lack of understanding at the literal, inferential and criterion levels is almost a constant. Therefore, the objective of this research is to identify if there is a relationship between meta-cognitive strategies and the development of reading comprehension in sixth grade students at the Micaela Bastidas educational institution N.6020. The study with a quantitative approach, hypothetical deductive method, cross-sectional and ordinal level, in a sample of 60 students, the information was obtained with a Likert-type questionnaire survey validated by three expert juries and the reliability measured through Cronbach's Alpha coefficient. Descriptive correlational design. With Spearman's Rho statistician, for the hypothesis contrast it is concluded that there is a moderate significant relationship, $r = .236$ between metacognitive strategies and the development of reading comprehension in the aforementioned sample, by rejecting the null hypothesis by obtaining a value of less significance to the decision making of 0.05 in sixth grade students of the Micaela Bastidas Educational Institution N° 6020. Villa María del Triunfo. Lime.

Keywords: Metacognitive Strategies, development of reading comprehension.

Introducción

Los resultados PISA (Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos) de los últimos tiempos han dejado mucho que desear respecto a los logros del aprendizaje respecto al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado. Esta realidad nos obliga a asumir el reto de encontrar las estrategias que nos permita lograr que los alumnos entiendan un texto al leerlo. Es axiomático que leer bien se convierte en un instrumento capital para el aprendizaje significativo y nos pone frente a una clara reflexión respecto a que definitivamente los alumnos de sexto en la muestra no tienen un panorama de aplicación de estrategias meta cognitivas para optimizar el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles literal, criterial e inferencial.

Según la ECE (2016) un 14.5% alcanzó un nivel alto, en proceso se encontró solo un 27,5% un 37.5% al inicio y un 20.5% previo al inicio.

Al reflexionar sobre tan precarios resultados y concluimos que los alumnos de primaria. De sexto, leen, pero no deliberan sobre lo que leen. No lo comprenden. Es por ello que decidimos abordar este estudio con el objetivo de que al reconocer el problema, emplear estrategias meta cognitivas podremos encontrar la solución a este álgido problema.

El lector interactúa con lo que lee cuando utiliza un saber meta cognitivo, se da cuenta de las acciones y estrategias para el desarrollo de la lectura, tiene a las estrategias Meta cognitivas que las usa de modo inconsciente o deliberadamente. El CNEB propuso como condición básica del egresado de primaria que desarrolle procesos autónomos de aprendizaje de manera continua y permanente, debe tener conciencia que su proceso de aprendizaje debe ser activo, evaluar por sí mismo los resultados y tomar conciencia de su aprendizaje en esta era computacional debe ser responsable y de un compromiso mayor con su rol en la sociedad. Es así como se entiende la meta cognición, la cual se convierte en una herramienta de desarrollo de estrategias autónomas por parte del estudiante. Por lo que no está fuera de lugar que el uso de estrategias Meta cognitivas permita que mejore su aprendizaje, al promover el desarrollo de la comprensión lectura durante la lectura de texto.

Objetivo General

- Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de lectura en estudiantes de Sexto grado de la Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima.

Objetivos específicos

1. Establecer la relación que existe entre las estrategias metacognitivas antes de la lectura y la comprensión de lectura en estudiantes de Sexto grado de la Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima.
2. Identificar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas durante la lectura y la comprensión de lectura en estudiantes de Sexto grado de la Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima.
3. Conocer la relación que existe entre las estrategias metacognitivas después de la lectura y la comprensión de lectura en estudiantes de Sexto grado de la Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima.

Estrategias Metacognitivas

La metacognición es de naturaleza muy compleja es que detrás de ese término se oculta una gran riqueza de significado que hacen que cuando se utilice haya que precisar mucho a qué nos estamos refiriendo.

El término metacognición fue introducido por Flavell en los años 70 a través de sus estudios sobre los procesos de la memoria. En ellos (Flavell, 1971 y 1976) dice que la metacognición puede referirse a dos aspectos diferentes: El conocimiento sobre los procesos cognitivos y la regulación de los procesos cognitivos. Posteriormente, Flavell (1987) afirma que el conocimiento sobre los procesos cognitivos puede ser de naturaleza diversa, según se refieran a los conocimientos sobre personas (y en este caso pueden ser intraindividuales, interindividuales y universales), sobre tareas o sobre estrategias.

En relación al conocimiento sobre los procesos cognitivos de las tareas Brown (1987) distingue varios procesos para regularlos: La planificación, consistente en la anticipación de las actividades a utilizar para resolver la tarea; el control durante la realización de la tarea, a través de la cual el sujeto verifica, rectifica o revisa las actividades realizadas y la evaluación de los resultados. Tanto el conocimiento de los procesos cognitivos como la regulación de los mismos son complementarios, perteneciendo los primeros, según esta autora, al aspecto declarativo del conocimiento (saber qué) y los segundos, al aspecto procedimental del mismo (saber cómo). De los primeros dice que suele ser una información relativamente estable, tematizable, a menudo falible y de desarrollo tardío; mientras que, de los procesos de regulación, o aspecto procedimental de la metacognición, afirma que son relativamente inestables, dependiendo mucho del tipo de tarea, no necesariamente tematizables y relativamente independientes de la edad.

Pero no todo está claro en torno al concepto y naturaleza de la metacognición. El mismo Flavell (1992), dice que las relaciones entre metacognición y cognición tienen una frontera no fácil de definir. Los conocimientos metacognitivos y las acciones cognitivas no son cualitativamente diferentes en su naturaleza fundamental; si bien se distinguen por su contenido, los primeros tratan de los procesos cognitivos y los segundos sobre los objetos de pensamiento.

Martí (1995) sostiene, aunque es fácil poner ejemplos claros de fenómenos metacognitivos, existen muchos otros ejemplos en los que las fronteras se desdibujan y lo que para unos autores serían fenómenos metacognitivos para otros no pasan de ser meramente cognitivos. Más adelante este autor señala como elemento distintivo del término metacognición el carácter recursivo; connotación que le viene de la partícula meta, que indica un desdoblamiento entre el sujeto que conoce y su objeto de conocimiento.

Y, curiosamente, este carácter recursivo indicado por el prefijo meta hace que en muchos autores e investigaciones a veces se confundan a la hora de la atribución; pudiendo ocurrir que la metacognición sólo esté en el punto de vista del observador y no en el sujeto que realiza la acción.

Con todo, una de las cuestiones más discutidas entre los autores, sobre la cual no parece haber consenso, es el referido a la metacognición y la conciencia (Moreno, 1988). Todos admiten que en el conocimiento que tiene el sujeto sobre los procesos cognitivos propios o ajenos (creencias, ideas, sentimientos o expectativas) lógicamente el sujeto es consciente, puesto que el sujeto los formula

verbal y explícitamente, pero no así en el aspecto regulador de la metacognición.

Brown (1978 y 1987) y Flavell (1976 y 1987) aplican la designación de metacognitivo a los procesos reguladores conscientes

Las tradiciones históricas en la que se apoyan muchas investigaciones actuales sobre metacognición en el campo del desarrollo y aprendizaje son según Allal y Saada-Robert y Martí (1992 y 1995) se sintetiza en los siguientes enfoques teóricos: el procesamiento de la información, la teoría de Piaget y la teoría de Vygotsky.

Como afirman Mayor, Suengas y González Marqués (1993), la metacognición tiene como antecedentes los trabajos sobre la metamatemática, el metalenguaje y la metacomunicación. Es en los años 70 cuando empieza a aplicarse a la cognición, conocimiento, pensamiento y distintos procesos cognitivos. Flavell lo hace refiriéndose a la metamemoria y otros autores lo relacionan con otros dominios específicos, como la lectura, la comprensión la atención o la interacción social. A mediados de los 80 se plantea con fuerza la aplicación del término a la metacognición en general y la necesidad de definirlo teórica y operacionalmente.

Los citados autores dicen que es un término complejo que ha ido perfilándose como consecuencia de distintas tradiciones teóricas y epistemológicas, tales como el procesamiento de la información, el paradigma cognitivo-estructural, el cognitivo-conductual, el psicométrico o los estudios sobre el aprendizaje y desarrollo de la autorregulación y reorganización conceptual, la heterorregulación, los estudios de la conciencia, la teoría de la mente, los estudios que analizan la posible existencia de manifestaciones metacognitivas en trastornos neuropsicológicos, los que tienen que ver con el

autocontrol, la autoeficacia, autoconcepto y autoestima, los que describen y explican el aprendizaje autorregulado, los que analizan la recursividad o los que desarrollan el concepto cibernético de retroalimentación informativa.

La metacognición y su papel en el aprendizaje

La articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar es una realidad muy compleja, no sólo por la cantidad de variables que intervienen en ellos, sino también por los sistemas y subsistemas que los condicionan. Ello hace que sean objeto de corrientes de investigación propias del campo de la educación (las didácticas), centradas en la observación y análisis de los fenómenos educativos y a la vez de disciplinas científicas de referencia como la Psicología Cognitiva y la Psicología Social.

Pensamos con Allal y Saada-Robert (1992; 1 y 2) que en el sistema didáctico, constituido por la tríada enseñante-alumno-contenido de enseñanza, tienen capital importancia las representaciones cognitivas y sociocognitivas de los profesores y alumnos, los medios de acción y las influencias mutuas, así como las influencias sociales institucionales e institucionales. En este sentido, el sistema escolar puede ser comprendido como un sistema de regulaciones y de relaciones entre regulaciones. Unas, ya sean directas o indirectas, provocadas por la acción de la enseñanza, inciden en el aprendizaje de los alumnos, pero están mediatizadas a su vez por otras, las relaciones entre los alumnos de la clase y la autorregulación propia de cada individuo. De tal manera que el impacto sobre los aprendizajes de los alumnos dependerá del equilibrio entre todas ellas.

Teniendo en cuenta este sistema de regulaciones, nos centraremos específicamente en profundizar en las autorregulaciones de los alumnos, lo que los autores han dado en llamar metacognición. Por otra parte si, como vimos anteriormente, el concepto de estrategia está muy vinculado al aspecto procedimental de nuestro conocimiento, tenemos que aceptar que cualquier secuencia de acciones encaminada a una meta tiene que estar sometida a un proceso regulador, a no ser que se trate de un procedimiento automático, en cuyo caso la mayoría de los autores como (Pozo, 1996 y Monereo, 1994) hablan de destrezas, técnicas, hábitos, habilidades o tácticas.

La metacognición ha sido uno de los temas de estudio más fructífero en los últimos 25 años. Sobre él existe una cantidad ingente de referencias y publicaciones. Y, a pesar de su complejidad, existe un consenso mayoritario entre los autores a la hora de atribuirle gran relevancia para entender el desarrollo y el aprendizaje

Estrategias metacognitivas en la lectura

Las estrategias metacognitivas nos ayudan a estar alertas de la manera que incorporamos información y a la vez permiten darnos cuenta cuándo no estamos entendiendo algo y de esta manera poder corregirlas, en otras palabras, podemos decir que las estrategias metacognitivas son el control deliberado y consciente de la actividad cognitiva. Entonces serán los estudiantes los que deben reconocer sus capacidades y limitaciones y seleccionar de esta manera las estrategias más idóneas.

Al hablar de metacognición hacemos referencia al conocimiento y regulación de nuestra propia actividad cognitiva, mejor dicho, sobre cómo percibimos, comprendemos, atendemos, recordamos y pensamos; entonces metacognición entre otras cosas, se refiere a la supervisión constante y la firme regulación y organización de dichos procesos que se realizan con el propósito de actuar según una meta u objetivo de lectura. González, (2004, p. 25).

La toma de conciencia del estudiante se dará en la medida en el que el sujeto reflexione sobre el proceso y resultado de su propia actividad cognitiva, solamente a través de la conciencia es donde los alumnos pueden reconocer sus resultados y procesos que involucran en las acciones que ellos realizan.

Sattler y Reátegui (1996) señaló como principales componentes de la metacognición: a) tener conocimiento del tema y b) tener control de ese conocimiento. El primero significa tener conocimiento de algo y el segundo implica control del proceso, es decir, estrategias metacognitivas internas como la planificación, la supervisión o monitoreo y la evaluación. Es muy importante la palabra estrategia, y necesario de abordar más si se trata de conferirle un papel en la lectura". Para Stella y Arciniegas (2004) "las estrategias metacognitivas en la lectura permiten tomar conciencia de qué es lo que se necesita para

comprender un texto, qué está pasando a nivel cognitivo, mientras se lleva a cabo el proceso, si se está comprendiendo o no, si se están considerando las metas. Más importante aún, el sujeto puede en consecuencia, regular sus procesos y, en caso de que sea necesario, si su proceso no está siendo eficiente, puede decidir sobre la necesidad o conveniencia de usar otras alternativas o procedimientos más eficaces. (p. 45).

Entonces es el lector quien se da cuenta de su proceso de comprensión, se va cuestionando y va guiando su propio pensamiento mientras lee, es decir se convierte en un lector autónomo capaz de guiar su conocimiento pero también es capaz de modificarlo de acuerdo a sus necesidades según lo requiera. Es en este momento donde el lector planifica, controla y supervisa su proceso de comprensión a partir de estrategias metacognitivas.

Para Pinzás la Metacognición (2005) es saber pensar, lo que implica ser consciente de los errores y tropiezos del propio pensamiento; saber captar y corregir dichas fallas en este, para hacerlo coherente y eficiente. En otras palabras, se trata de mejorar las actividades y tareas que uno lleva a cabo, usando la reflexión para orientarlas y asegurarse una buena ejecución mientras las va haciendo. (p. 16).

Como se ha ido señalando anteriormente, la lectura se encuentra ligada a la comprensión como proceso simultáneo para la construcción global del texto, por tanto todo lector activo debe poner en práctica procesos cognitivos y apoyarse particularmente de ciertas herramientas, las llamadas estrategias metacognitivas Santiago, (2005, p.42).

En el caso de la lectura de comprensión, lo más importante que la metacognición aporta es la capacidad de monitorear si está habiendo o no comprensión. Muchas de las estrategias referidas son las llamadas estrategias metacognitivas, ya que se relaciona con planeación (como tener un objetivo para leer, el monitoreo; supervisión, en otras palabras, reaccionar ante la falta de comprensión y evaluación constante. Santiago (2005).

El conocimiento y el control de la propia actividad metacognitiva comprende una de las fases más importantes para la enseñanza de las estrategias metacognitivas en torno a la lectura, y a la vez permite nutrir la idea

de un lector activo, que construye el significado global del texto de forma autónoma. Ante ello, existen tres tipos de conocimiento esenciales para la metacognición: declarativo (saber qué), que se refiere al conocimiento de los hechos; procedimental (saber cómo), que se refiere al conocimiento sobre el tipo de reglas que se deben aplicar para realizar una tarea; y condicional (saber cuándo y por qué) que se refiere a saber por qué cierta estrategia funciona o cuándo utilizar una estrategia en vez de otra. El sujeto debe conocer y reconocer a través de la metacognición el proceso necesario que debe llevar a cabo la comprensión del texto, en otras palabras saber cómo, dónde y por qué utilizarlos.

Dimensiones de la variable: Estrategias metacognitivas

Etimológicamente metacognición significa conocimiento sobre el propio conocimiento. Se trata entonces del conocimiento del proceso de pensamiento, saber que está ocurriendo en ese momento y del que se es capaz de tener.

Un factor que condiciona la comprensión lectora son las estrategias metacognitivas que el sujeto emplea al leer. Este proceso requiere de un grado de conciencia para poder llevarlo a cabo. En el contexto de lectura se plantea la estrategia como un procedimiento cuya utilidad regula la actividad de los lectores en la medida en que su aplicación permita el logro de una meta que desea conseguir, para ello es necesario tomar decisiones o acciones pertinentes. Por lo tanto, las estrategias metacognitivas en la lectura responden al uso que le da el lector de manera consciente. MINEDU (2016).

Solé (2000) organiza las estrategias según el momento de la lectura, es decir antes, durante y después de la lectura; asimismo se relacionan con los procesos metacognitivos de planificación, supervisión y evaluación.

Dimensión 1: Antes de la lectura

Aquí se evidencia a un lector que planifica la forma de leer, tiene claro el propósito

de la lectura que permite al sujeto autorregular y controlar su conducta, es decir, decide para qué va a leer, define los pasos que va utilizar para leer, da una ojeada

por encima del texto, decide por dónde y cómo empezar a leer, se pregunta de qué tratará el texto. La planificación implica la selección de estrategias más adecuadas para empezar el curso de la lectura y poder afrontar y lograr su comprensión. En toda planificación, el sujeto debe tener conocimiento sobre lo que debe realizar, tiene en cuenta su conocimiento previo que le permitirá aportar ideas y comprender a medida que lee, realiza predicciones o hipótesis con respecto al contenido y forma del texto a partir de los títulos, subtítulos o imágenes. En otras palabras, planificación consiste en la predicción y anticipación de las propias acciones; implica la comprensión y definición de la tarea por realizar, los conocimientos necesarios para resolverla, definir objetivos y estrategias para lograrlos, las condiciones bajo los cuales se debe llevar a cabo, todo lo cual conducirá a un plan de acción. Se puede afirmar entonces, que los buenos lectores antes de leer se aseguran de que saben por qué están leyendo el texto y tienen claro qué quieren conseguir con la lectura del texto.

Dimensión 2: Durante de la lectura

El lector supervisa y comprueba si está llevando a cabo lo planificado, hace uso de estrategias que le permita la comprensión de su lectura leyendo en voz alta cuando es necesario, va relacionando la nueva información con sus conocimientos previos, subraya, toma apuntes de lo más importante, busca palabras clave, verifica y supervisa si está logrando comprender haciendo pausas mientras avanza en su lectura, aclara posibles dudas acerca del texto, parafrasea parte del texto, contrasta sus predicciones a medida que lee, elabora inferencias como parte de su proceso de comprensión. El lector debe preguntarse sobre su progreso verificando así si son efectivas o no las estrategias que se encuentra empleando, para poder rectificarlas si fuera necesario, si está alcanzando los objetivos propuestos en la etapa anterior y en caso de no estar comprendiendo el texto, identificarlo y saber las razones del

porqué, es decir, el sujeto toma conciencia si está comprendiendo o no lo que está leyendo.

Dimensión 3: Después de la lectura

El lector al término de la lectura evalúa el producto como el proceso de la misma. Son aquellas estrategias o acciones que utilizan los lectores al finalizar la lectura y permiten reflexionar sobre la aplicación de éstas, comprueba si ha comprendido correctamente, identifica la idea principal, elabora resúmenes, contesta auto preguntas formuladas en la etapa anterior, verifica su comprensión, se autoevalúa acerca del proceso realizado, piensa cómo lo hizo y cómo puede mejorar su comprensión y si logró los objetivos propuestos al inicio de la lectura, reflexiona sobre la pertinencia del uso de las estrategias que le ayudaron en la comprensión de la lectura del texto.

Estos tres momentos procesos no se dan independientemente, ya que la supervisión está íntimamente relacionada con la planificación y con la evaluación.

Comprensión Lectora

Según Velandia (2010) la lectura es uno de los procesos cognitivos más complejos que lleva acabo el ser humano y aprender a leer es una tarea difícil y decisiva que deben requerir los estudiantes. Además, la lectura es la base de posteriores aprendizajes y constituyen una importante distinción en el ámbito social y cultural. La lectura es un proceso interactivo, por el cual el lector construye una representación mental del significado del texto, al relacionar sus conocimientos previos con la información presentada por el texto, esto es el producto final de la comprensión, depende tanto de los conocimientos de distinto tipo, como de las características del texto. La lectura consiste en la comprensión de textos, al buscar la etimología latina del término *comprehendere* el significado de la palabra es abrazar, ceñir y finalmente rodear por todas las partes una cosa. De esta forma comprender un texto es acoger el significado del texto en toda su amplitud y complejidad.

De acuerdo con Palacios, Canizal y Pérez (1997) la lectura como proceso nos permite identificar, explicar y evaluar la información que tenemos en el texto. Además, la lectura permite construir nuevos conocimientos. De acuerdo con este planteamiento, la lectura se realiza en distintos niveles y en cada uno se ponen en marcha distintos procesos encaminados a la comprensión del texto enfrentado”.

Según Palacios, Chávez y Cáceres (1995) “la lectura es algo más que una actividad mecánica que nos permite descifrar los signos de la escritura para comprender significados.

Por su parte Gutthrie y Seifert (1984) la lectura se convierte en el proceso por el cual obtenemos ese significado presentado por el lenguaje escrito.

Siguiendo con Palacios et al (1997) nos explica que la lectura como proceso nos permite identificar, explicar y evaluar la información que tenemos en el texto. Además, la lectura permite construir nuevos conocimientos. De acuerdo con este planteamiento, la lectura se realiza en distintos niveles y en cada uno se ponen en marcha distintos procesos encaminados a la comprensión del texto enfrentado”.

En palabras de Mendoza (1998) “en la lectura no basta la mera identificación lingüística y su correspondiente descodificación de los elementos y unidades del código lingüístico, leer es más que descifrar o descodificar signos de un sistema lingüístico.

Como dice Cabanillas (2004) la lectura es un diálogo interactivo entre texto y lector, diálogo dirigido por el lector mediante la aportación de sus conocimientos, ideas y valores culturales. Pero, además, la lectura supone incluir la información contenida en el texto en el acervo cognoscitivo del lector, integrándolo en él, así como también, ir más allá de la información explícita dada por el texto.

Importancia

En palabras de Prado (2009) la lectura es el camino hacia el conocimiento y la libertad. Ella nos permite viajar por los caminos del tiempo y del espacio, y conocer la vida, el ambiente, las costumbres, el pensamiento y las creaciones de

los grandes hombres que han hecho y hacen la historia. La lectura no solo proporciona información, sino que forma creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración. Recrea, hace gozar, entretiene y distrae. Una persona con hábito de lectura posee autonomía cognitiva, es decir, está preparada para aprender por sí mismo durante toda la vida. En esta época de cambios vertiginosos en la cual los conocimientos envejecen con rapidez, es fundamental tener un hábito lector que nos garantice tener conocimientos frescos, actualizados pues ello nos vuelve laboral y académicamente más eficientes y competentes en el campo laboral o académico. Tener una fluida comprensión lectora, poseer hábito lector, hoy en día, es algo más que tener un pasatiempo digno de elogio; es garantizar el futuro de las generaciones que en este momento están formándose en las aulas.

Según Sanz (2004) citado por Velandia (2010) comprender un texto es penetrar activamente en el significado y en el sentido del texto, no quedarse en la superficie de la literalidad. La lectura no es un proceso pasivo y receptivo que se limita a la decodificación. El lector es sujeto activo de la comprensión, se enfrenta al texto con unos conocimientos y esquemas previos. Leer es interactuar activamente con la información del texto; analizarla, seleccionarla, resumirla, responder a las hipótesis previas etc.

Se dice que la comprensión lectora que es una competencia que se alcanza siempre que se ha interactuado con el texto,

al respecto Zayas (2012) define que La competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el propio conocimiento, potencial personal y participar en la sociedad (p. 20).

Lo que se menciona es a un lector activo, capaz de dar respuestas a sus interrogantes haciendo uso de destrezas, habilidades y estrategias a través de la interacción de sus experiencias previas con las nuevas y así va adquiriendo conocimiento que le proporciona el texto. En otras palabras, aprender a leer significa avanzar en la organización y en la estructura cognitiva del estudiante. La comprensión de lectura lleva a realizar una serie de actividades en el

pensamiento como la creatividad, la reflexión, la toma de decisiones y la solución de problemas que apunta al desarrollo del pensamiento divergente. Zayas (2012).

Por otro lado, se expresa en los diversos diccionarios que comprender significa entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar, es decir, supone captar los significados que otras han transmitido. Esto se logra en la práctica, que implica la actividad cognoscitiva. Se dice que el lector accione con esfuerzo haciendo uso de habilidades.

Se dice que la comprensión de lectura es una destreza adquirida después de un largo y arduo proceso de lectura, pero se trata de una lectura que trasciende en el plano denotativo o meramente literal y que tiene como finalidad llegar a los niveles máximos de interpretación, es decir, la comprensión se demuestra en desempeños que puede ser cuando el estudiante explica lo que entiende con sus propias palabras, ejemplifica algo relacionándolo con la cotidianidad, aplica la información obtenida, contextualiza el contenido con la realidad, utiliza el conocimiento en otra situación. Zayas (2012).

Dimensiones de la comprensión de lectura

La lectura también presenta niveles que se van construyendo de forma secuencial, lo que significa que una vez superado un nivel se logre alcanzar el siguiente, este es el propósito. En otras palabras, es captar el significado del texto, en el que cumple un papel determinante la macroestructura textual. Esta se forma en nuestro cerebro y facilita la organización de las ideas de acuerdo a la importancia estableciendo conexiones entre el conocimiento previo y la nueva información. La comprensión lectora es un proceso de construcción de significados. Depende simultáneamente de tres factores: los datos proporcionados por el texto, los conocimientos previos y las actividades que realiza el lector. Hay distintas dimensiones de comprensión de lectura.

La mayoría de autores mencionan varios niveles de comprensión, en la presente investigación se tomó en cuenta a Kalaben (citado por Pérez, 2006. p.71) La comprensión de textos se debe realizar en tres niveles: literal, inferencial

y criterial (o valorativo), por ser la más adecuada y utilizada por el Ministerio de Educación.

Dimensión 1: Nivel literal

El nivel literal es la comprensión lectora básica, lo que significa que el lector entiende la información que el texto expresa explícitamente. El lector decodifica palabras, oraciones, párrafos, parafrasea y puede reconstruir lo que está dicho superficialmente en el texto, es decir, identifica sujetos, hechos u escenarios, reconoce los signos de puntuación (interrogación, comillas, punto, etc.), utiliza sinónimos para traducir lo que no se comprende. En este nivel el lector utiliza diferentes estrategias, ubica personajes, identifica escenarios, extrae ejemplos, discrimina causas explícitas de una situación, relaciona el todo con las partes, sintetiza, resume, comprara, etc. Pero sin agregar ningún valor interpretativo. Las preguntas que se formulen en este nivel pueden ser diversas: qué, quién, dónde, cuándo, con quién, para qué. También se puede formular preguntas directas para que respondan en espacio en blanco, ofrecer oraciones afirmativas y señalar que

las relaciones con el texto leído para comprobar si son verdaderas o falsas, presentar oraciones incompletas y solicitar que las completen de acuerdo al texto que han leído. Pérez (2006).

Dimensión 2: Nivel inferencial

Se lee lo que no está expresado explícitamente en el texto, es decir, el lector aporta con su interpretación. Hace inferencias, reconoce el lenguaje figurado. En este nivel el lector demuestra capacidad para establecer relaciones diversas que van más allá del contenido literal del texto, es decir, hace inferencias acerca de lo leído, realiza interpretaciones y conclusiones sobre las informaciones que no están dichas en el texto de manera explícita. Las preguntas inferenciales, pueden formularse de diversas formas: por qué, cómo así, de qué otra manera, qué otra cosa pudo pasar, qué pasaría si, qué diferencias, qué semejanzas, qué conclusiones puedes extraer, entre otras. Pérez (2006).

Para Pérez (2006) El proceso de inferencia introduce al lector en un mundo de interpretaciones que va más allá de lo explícito. Exige del lector un pensamiento inductivo o deductivo para relacionar los significados, las palabras, oraciones o párrafos, tratando de realizar una comprensión total y global del texto, además de una representación mental en su estructura cognitiva. Aquí el lector reconstruye el significado del mensaje mediante su experiencia y conocimiento previo sobre el tema. También reconoce el lenguaje figurado y el significado contextual. Como producto, en este nivel el lector llega a conclusiones sobre la información ausente del texto. (pag. 77).

El lector activa procesos cognitivos de mayor complejidad que le ayudan a inferir la intencionalidad y el propósito comunicativo del autor, discrimina información relevante de la complementaria, analiza las causas y los efectos entre las acciones, sucesos y temas que no se encuentran en el texto literalmente, interpreta y comprende los significados profundos y formula conclusiones. Pérez (2006).

Dimensión 3: Nivel crítico – valorativo

El lector comprende globalmente el texto, conoce las intenciones del autor y superestructura del texto. Toma postura frente a lo que se dice en el texto y lo integra con lo que sabe. Es capaz de resumir el texto. En este tercer nivel, el lector interpreta el contenido emitiendo juicios valorativos sobre la temática del texto. El lector pone en juego los procesos cognitivos de análisis, síntesis, enjuiciamiento, valoración y creatividad para lo cual cuenta con criterios externos, con sus experiencias previas, con su escala de valores y principios, establece relaciones analógicas; reflexiona sobre lo dicho por otros, formula ideas, se acerca a diversas mentalidades, sentimientos y experiencias; selecciona las palabras y organiza su argumentación; apela a su punto de vista con respecto al contenido del texto; reconoce las intenciones del autor. Pérez (2006).

Además, en este nivel el lector entiende las características implícitas del contexto. Al realizar los procesos anteriormente mencionados lo configuran como un lector que lleva a cabo una lectura evaluativa. En este nivel el lector

juzga el contenido de un texto desde un punto de vista personal, mostrando su capacidad de explicar un hecho planteado desde diferentes puntos de vista; interroga al texto para reconstruir su significado; distingue un hecho de una opinión; identifica y analiza la intención del autor y toma conciencia de que es una actividad de enseñanza y evaluación; en tal sentido, la meta no es saber responder mal o bien, sino lo más adecuado. Finalmente, la lectura crítica exige una actividad intelectual que permite la construcción de conocimientos que tenga valor para cada lector. Pérez (2006).

Tipo y diseño de investigación

La presente investigación fue de tipo básica porque consiste en medir o recoger información de manera independiente sobre las variables a las que se refiere. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 92).

Del diseño de investigación, se trabajará con el descriptivo correlacional bivariado, que de acuerdo a lo que sostiene Hernández (2018), tiene como propósito conocer el nivel de asociación o relación existente entre dos o más variables, fenómenos o categorías; en tal sentido, se optó por el mencionado diseño debido a que en el estudio se tiene como propósito determinar la relación entre las variables objeto de estudio, así también con sus dimensiones.

Prueba de hipótesis

H₀ No se tiene una relación de significancia entre las Estrategias de lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel primaria Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima.

H₁ Se tiene una significancia entre las Estrategias y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel primaria Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima.

Tabla. Correlación entre las Estrategias y comprensión de la lectura

	Estrategias	Comprensión de la lectura
--	-------------	---------------------------

Estrategias	Coeficiente de correlación		,236**
	Rho de Speaman	1,000	
	Sig. (bilateral)	.	,003
	N	60	60
Comprensión de la lectura	Coeficiente de correlación	,236**	1,000
	Rho de Speaman		
	Sig. (bilateral)	,003	.
	N	60	60

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

Se utilizó a la muestra la prueba de Speaman obteniendo un valor p, lo que indica un nivel de significancia de 0,003, siendo de menor nivel de significancia tabulado de 0.05; por lo cual, se refuta la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Asimismo, se determina que existe correspondencia entre el nivel de uso de Estrategias de lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel primaria Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima, de igual manera se ha logrado un nivel de correlación de 0.236 siendo una correlación débil.

Contrastación de hipótesis específica 1

H₀ No se tiene una relación de significancia entre el previo a la lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel primaria Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima.

H₁ Se tiene una significancia entre las Estrategias previo a la lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel primaria Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima.

Tabla. Correlación entre las Estrategias previo a la lectura y comprensión de la lectura

	Estrategias antes de lectura	Comprensión de lectura
--	------------------------------	------------------------

Estrategias antes de lectura	Coeficiente de correlación Rho de Speaman	de 1,000	,252**
	Sig. (bilateral)	.	,001
	N	60	60
	Coeficiente de correlación Rho de Speaman	de ,252**	1,000
Comprensión de la lectura	Sig. (bilateral)	,001	.
	N	60	60

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

Se usó a la muestra la prueba de Speaman obteniendo un valor p, lo que indica un nivel de significancia de 0,001, siendo de menor nivel de significancia tabulado de 0.05; por lo cual, se refuta la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de investigación. Asimismo, se determina que se tiene relación entre las Estrategias antes de lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel primaria Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima, de igual manera se ha logrado un nivel de correlación de 0.252 siendo una correlación débil.

Contrastación de hipótesis específica 2

H₀ No se tiene significancia entre las Estrategias durante la lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel primaria Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima.

H₁ Se tiene significancia entre las Estrategias durante la lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel primaria Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima.

Tabla. Correlación entre las Estrategias durante la lectura y la comprensión de la lectura

Estrategias durante la lectura	Comprensión de la lectura
--------------------------------	---------------------------

Estrategias durante de lectura	Coeficiente de correlación Rho de Speaman	1,000	,128*
	Sig. (bilateral)	.	,048
	N	60	60
Comprensión de la lectura	Coeficiente de correlación Rho de Speaman	,128*	1,000
	Sig. (bilateral)	,048	.
	N	60	60

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

Se aplicó a la muestra la prueba de Speaman obteniendo un valor p, lo que indica un nivel de significancia de 0,048, siendo de menor nivel de significancia tabulado de 0.05; por lo cual, se refuta la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de investigación. Asimismo, se determinar que se relacionan el nivel de empleo de las Estrategias durante la lectura con la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel primaria Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima, de igual manera se ha obtenido un nivel de correlación de 0.128 siendo una correlación débil.

Contrastación de hipótesis específica 3

H₀: Se tiene una significancia entre las Estrategias posterior a la lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel primaria Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima.

H₁ : No se tiene significancia entre las Estrategias posterior a la lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel primaria Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima.

Tabla. Correlación entre las Estrategias posterior a la lectura y la comprensión de la lectura

		Estrategias después de la lectura	Comprensión de lectura
Estrategias después de la lectura	Coefficiente de correlación Rho de Speaman	de 1,000	,080
	Sig. (bilateral)	.	,273
	N	60	60
Comprensión de la lectura	Coefficiente de correlación Rho de Speaman	de ,080	1,000
	Sig. (bilateral)	,273	.
	N	60	60

Se empleó a la muestra la prueba de Speaman obteniendo un valor p, lo que indica un nivel de significancia de 0,273, siendo de mayor nivel de significancia tabulado de 0.05; por lo cual, se acepta la hipótesis nula y se refuta la hipótesis de investigación. Asimismo, se determinó que no se relacionan el nivel de uso de las Estrategias posterior a la lectura con la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel primaria Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima, de igual manera se ha logrado un nivel de correlación de 0.080 que evidencia que no existe correlación en esta dimensión.

Discusión de resultados

Determinar la relación entre el nivel de usar estrategia Metacognitiva de lectura y comprensión lectora de alumnos que forman parte de la muestra en estudio, es el objetivo. Identificamos que la variable alcanza un nivel medio de 52 (86.7%) alumnos, en menor grado el nivel alto con 6 (10.0 %) alumnos y por último el nivel bajo con 2 alumnos que corresponde al 3.3 %. En la variable comprensión de la lectura a nivel de proceso se alcanzó 40 (66.7%) alumnos, en

el nivel logrado 19 (31.7%) alumnos y en el nivel de inicio 1 (1.7%) estudiante; lo cual se puede interpretar como que los alumnos que usan estrategias Metacognitivas en un nivel medio, simboliza un buen porcentaje del total, esto debido a que en la escuela en evaluación, se está implicando al alumnos como un individuo activo, por cuanto puede realizar procesos de lectura alcanza ser autónomos (el aprender a aprender), en el progreso de su capacidad Metacognitiva y por tanto mejorando así la comprensión de textos. Lo indicado se asemeja a la investigación de Giraldo (2016) "Estrategias Metacognitivas y comprensión lectora de alumnos de 5to.primaria de la IEP Pedro Ruiz Gallo, chorrillos 2015", en la cual se resolvió que existe relación entre variables; es decir que la comprensión lectora mejora notablemente si el lector utiliza estrategias Metacognitivas. Por otro lado, un lector con experiencia mide su propios pensamientos, logrando darse cuenta de lo que está comprendiendo o no, pudiendo reajustar sus estrategias utilizadas a fin de que la comprensión de la lectura continúe sin inconveniente de manera global e integra, Pinzás (2012).

Respecto a la hipótesis específica 1, es evidente una relación de significancia entre las estrategias Metacognitivas previo a la lectura y la comprensión de la lectura en alumnos de la muestra en estudio para lo cual se empleó el coeficiente de correlación Rho de Speaman identificando una correlación baja $r_s = 0,252$, con un p valor = $0,001 < 0,05$. Asimismo, en la relación de estrategias Metacognitivas previo a la lectura lograron un nivel bajo 8 (13.3%) alumnos, en el nivel medio 41 (68.3%) alumnos y en el nivel alto 11 (18.31%) alumnos; por lo que se entiende que más del 50% de alumnos han empleado estrategias Metacognitivas. Por otro lado, se refieren estudios que indican que la conciencia Metacognitiva es la que le da al lector la impresión de saber o no saber y le permite usar estrategias para otro tipo de aprendizaje, Jiménez (2004). Por lo indicado es importante que a los alumnos de los primeros niveles se les informe sobre la aplicación de todas las estrategias Metacognitivas, para que obtengan un buen nivel en la comprensión de textos. De igual manera, el uso de estrategias se debe realizar de manera consciente durante los procedimientos más pertinentes a fin de lograr los objetivos de la lectura, Solé (2012), lo que quiere decir que se debe tener una idea precisa de

las acciones y recursos que se pueden utilizar para realizar una lectura. Este conocimiento de quien lee y de cómo cavila y cómo procede para lograr el éxito de la comprensión del texto se debe a la utilización de un saber metacognitivo. Por lo mencionado se puede indicar que, los alumnos que utilizaron estrategias Metacognitivas obtienen soluciones positivas en la comprensión de lo que leen.

Respecto a la hipótesis específica 2, se evidencia una relación de significancia entre las habilidades Metacognitivas durante la lectura y la comprensión de la lectura en alumnos de la muestra en estudio para lo cual se empleó el coeficiente de correlación Rho de Spearman, logrando una relación muy débil $r_s = 0,128$ con un valor $p = 0,048 < 0,05$. Respecto a los resultados de las estrategias Metacognitivas durante la lectura, se obtuvo en el nivel bajo 3.3%, en el nivel proceso se logró alcanzar un 75% y en nivel alto un 21.7%. De acuerdo a lo indicado, se tiene como referencia una investigación titulada: "Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de secundaria" Barturén (2012), en la cual se logró como resultado que se tiene una relación con significancia baja (0,189) en las dimensiones de estrategias de aprendizaje con la comprensión lectora, pudiéndose indicar que si los alumnos utilizaran en mayor medidas estrategias de lectura, mejoraría su comprensión. Al respecto, se entiende que a fin de obtener un mejor proceso de comprensión lectora se debe utilizar estrategias Metacognitivas de comprensión, Stela y Arciniegas (2004).

Asimismo, para la hipótesis específica 3, queda claro que no existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas posterior a la lectura y la comprensión lectora de los estudiantes de la muestra estudiada con el coeficiente de correlación Rho de Spearman y valor $p = 0,273 > 0,05$. De la distribución de los resultados de las estrategias metacognitivas luego de la lectura, el nivel bajo es 15.0%, el nivel promedio es 81.7% y el nivel alto es 3.3%, lo que demuestra que esta dimensión no acepta la hipótesis de investigación, es decir revela que los estudiantes no utilizan el conocimiento de estrategias metacognitivas y no utilizan estrategias metacognitivas, es decir. los estudiantes entienden lo que están leyendo durante este ciclo, y si lo hacen, no reflexionan sobre el proceso involucrado, lo que significa que los estudiantes no pueden

entender después de leer. Las preguntas de texto dan respuestas afirmativas. Se entiende que tales resultados se obtuvieron por el uso inadecuado de ciertas estrategias postlectoras, o que los docentes no estaban motivados para leer, o que no enseñaron adecuadamente estrategias efectivas de comprensión lectora. Por otro lado, se encontró que no hubo correlación positiva porque la estrategia de relectura no fue la más adecuada.

Por último, cabe indicar que la presente investigación busca iniciar futuras investigaciones, a fin de que se profundice en el valor de la metacognición y su relación con la comprensión lectora en el ambiente escolar en los distintos niveles de educación. Ello no implica que, los estudios realizadas sobre este tema permitan presumir que, el uso de la metacognición puede ser aplicado por quien lee para saber sobre las estrategias que existen en lectura y emplearlas de forma conveniente en el momento preciso y enriquecer así, la interacción entre el lector y el texto. Por lo indicado, se hace imperioso tener pruebas niveladas que calculen los aspectos metacognitivos que son principales para la adquisición de conocimientos.

Conclusiones

1. Capacidad de comprensión lectora de los alumnos de sexto grado de la Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo. Lima.
2. Relacionado con el nivel de uso de estrategias metacognitivas.
3. Comprensión lectora para estudiantes de sexto grado, Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo, se relacionó con el nivel de uso de estrategias metacognitivas previo a la lectura.
4. Comprensión lectora para alumnos de sexto grado. Nivel 2, Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del Triunfo, no se correlacionó significativamente con el nivel de uso de estrategias metacognitivas durante la lectura.
5. Comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado Escuelas pequeñas. Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020. Villa María del

Triunfo, no se relacionó significativamente con el nivel de uso de estrategias metacognitivas posterior a la lectura.

Referencias Bibliograficas

- Allal, L.; Saada-Robert, M. (1992): «La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire». Archives de psychologie, 60, pp. 265-296.
- Brown, A. L. (1997). Development, Schooling and acquisition of Knowledge about Knowledge. En r. c. Anderson, r. j. Sapiro y w. e. Montague, Schooling and acquisition of Knowledge. Hillsdale, N. J: Erlbaum, 241–258
- Cabanillas A., G. (2004). Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación de la UNSCH. Tesis, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. Metacognition, motivation and understanding. . Obtenido de <https://ci.nii.ac.jp/naid/10024077179/>
- Flavell, J., & Wellman, H. (1977). Metamemory. En R. Kail y J. Hagen (Eds). Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale:LEA
- Giraldo, M. (2016) Estrategias metacognitivas y comprensión lectora de los estudiantes del quinto grado de primaria de la IEP Pedro Ruiz Gallo, Chorrillos, 2015. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. file:///C:/Users/Rub%C3%AD/Downloads/Enciso_MG%20(1).pdf
- Hernández, J y Sanabria, K. (2018). Estrategias metacognitivas: Andamiaje de la comprensión lectora. La tercera orilla N° 21, diciembre. Colombia. <https://revistas.unab.edu.co/index.php/laterceraorilla/article/download/3475/2921/>.
- Mendoza F., A. (1998). Tú, lector: Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura. Barcelona, Edics. Octaedro.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. Infancia y Aprendizaje, 50, 3-25.

- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Aula abierta magisterio.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. 11° edición.
- Velandia Q., J. (2010). *La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. Tesis, Universidad De La Salle, Bogotá – Colombia. Recuperado el 27/10/2015 de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1602/T85.10%20V432m.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA*. Barcelona: Editorial Graó