

**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 falta de comprensión a nivel literal, inferencial y normativo a nivel nacional es un problema casi constante. Por lo tanto, el propósito de este estudio fue determinar si existe correlación entre las estrategias metacognitivas y el

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos aiquipacordovaaida@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

desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de la institución educativa Micaela Bastidas N.6020. El estudio utilizó métodos cuantitativos, métodos hipotético-deductivos, niveles transversales y secuenciales, utilizando una muestra de 60 estudiantes, obteniendo información mediante un cuestionario Likert validado por un panel de tres expertos y midiendo la confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Diseño relacional descriptivo. El estadístico Rho de Spearman para la comparación hipotética concluyó que existe una relación moderadamente significativa entre las estrategias metacognitivas y el desarrollo de la comprensión lectora en la muestra anterior, $r = 0.236$, obteniendo un valor menos significativo para rechazar la hipótesis nula Micaela Bastidas Educativa. Institución no. 6020. Villa María del Triunfo Los estudiantes de sexto grado tienen un poder de voto de 0,05. Limón.

Palabras clave: estrategias metacognitivas, desarrollo de la alfabetización.

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. Lima.

Keywords: Metacognitive Strategies, development of reading comprehension.

Introducción

Los últimos resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) dejan mucho que desear sobre los logros de aprendizaje de los alumnos de sexto grado en el desarrollo de la comprensión lectora. Esta realidad nos desafía a encontrar estrategias para lograr que los estudiantes comprendan el texto mientras leen. Es bien sabido que la buena lectura se convierte en una herramienta importante para el aprendizaje significativo, y nos quedó claro que los alumnos de sexto grado de nuestra muestra ciertamente no entendían completamente el uso de estrategias metacognitivas para optimizar el desarrollo de la lectura.

Según ECE (2016), el 14,5% alcanzó un nivel alto, solo el 27,5% se descubrió durante el proceso, el 37,5% se descubrió al inicio y el 20,5% se descubrió antes del inicio. Reflexionando sobre este resultado inusual, llegamos a la conclusión de que los niños en edad escolar. Los alumnos de sexto grado leen pero no piensan detenidamente en lo que leen. No lo entienden. Por ello, decidimos realizar este estudio, cuyo objetivo es que reconociendo el problema con la ayuda de estrategias metacognitivas podamos encontrar una solución a este problema crítico. Un lector interactúa con el contenido que está leyendo cuando utiliza conocimiento metacognitivo. Reconoce las actividades y estrategias de desarrollo de la lectura.

La CNEB, como condición básica para que los egresados de la educación básica puedan desarrollar de manera continua y permanente procesos de

aprendizaje autónomo, debe ser consciente de que su proceso de aprendizaje debe ser activo, evaluar ellos mismos los resultados y ser conscientes de su aprendizaje en este cómputo. Así se entiende la metacognición, y la metacognición se convierte en una herramienta para que los estudiantes desarrollen estrategias autónomas. Por lo tanto, no está de más utilizar estrategias metacognitivas que puedan mejorar su aprendizaje promoviendo el desarrollo de la alfabetización mientras lee un 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 inherentemente compleja debido al rico significado detrás del término, lo que significa que debemos ser muy precisos acerca de lo que queremos decir cuando lo usamos. El término metacognición fue propuesto por Flavel en los años 1970 en el estudio de los procesos de la memoria. En ellos (Flavell, 1971 y 1976) decía que la metacognición puede referirse a dos aspectos diferentes: el conocimiento sobre los procesos cognitivos y la regulación de los procesos cognitivos.

Posteriormente, Flavel (1987) sugirió que el conocimiento sobre los procesos cognitivos puede ser de diferente naturaleza, dependiendo de si se trata de conocimiento sobre personas (en cuyo caso puede ser intraindividual, interpersonal y universal), conocimiento sobre una tarea o conocimiento sobre una tarea. En cuanto al conocimiento de los procesos cognitivos de las tareas, Brown (1987) distinguió varios procesos que regulan las tareas: la planificación, que incluye la anticipación de las actividades utilizadas para resolver la tarea, y el control durante la ejecución de la tarea, con cuya ayuda el sujeto comprueba, corrige o revisa las actuaciones. realizados y evaluación de resultados. El conocimiento sobre los procesos cognitivos y su regulación son complementarios, según los autores, el primero pertenece al aspecto declarativo del conocimiento (saber qué), y el segundo al aspecto procedimental del conocimiento (saber cómo).

Respecto a los primeros, dijo que suele ser información relativamente estable, tematizable, muchas veces propensa a errores y al mismo tiempo de desarrollo tardío relacionada con procesos o procedimientos regulatorios metacognitivos, señaló que son relativamente inestables y en una; Depende en gran medida del tipo de tarea, no es necesariamente un tema y es relativamente independiente de la edad. Pero no todo está claro sobre el concepto y la naturaleza de la metacognición. El propio Flavel (1992) dice que la relación entre metacognición y cognición tiene una frontera que no es fácil de definir. El

conocimiento metacognitivo y el comportamiento cognitivo no difieren significativamente en su naturaleza, aunque su contenido es diferente, el primero incluye los procesos cognitivos y el segundo, el objeto del pensamiento.

Martí (1995) argumentó que si bien es fácil dar ejemplos claros de fenómenos metacognitivos, hay muchos otros ejemplos donde las líneas se desdibujan y para algunos autores se trata de fenómenos metacognitivos, para otros se trata simplemente de un fenómeno cognitivo. A continuación, el autor afirma que el carácter recursivo es un elemento único del concepto de metacognición, que proviene de la connotación de metapartículas, muestra la división entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento. Y, curiosamente, esta naturaleza recursiva de la representación del metaprefijo significa que muchos escritores e investigadores a veces se sienten confundidos por el hecho de que la atribución sólo puede existir desde el punto de vista del observador, no de la persona que realiza la acción. Sin embargo, uno de los temas más discutidos entre los autores es la cuestión de la metacognición y la conciencia, pero todavía no parece haber consenso (Moreno, 1988). Ambos reconocen que el sujeto es lógicamente consciente en la medida en que tiene conocimiento de sus procesos cognitivos o de los demás (creencias, pensamientos, sentimientos o expectativas), porque el sujeto formula estos procesos verbal y claramente, pero bajo supervisión. que no es.

Brown (1978 y 1987) y Flavell (1976 y 1987) aplicaron el nombre de metacognición a los procesos de regulación consciente.

Según Allal, Saada-Robert y Martí (1992, 1995), la investigación metacognitiva actual en el desarrollo y el aprendizaje se basa en una tradición histórica que combina los siguientes enfoques teóricos: el procesamiento de la información, la teoría de Piaget y la teoría de Vygotsky. Como sostienen Mayor, Suengas y González Marqués (1993), los antecedentes de la metacognición son la metamatemática, el metalenguaje y la metacomunicación. En la década de 1970 comenzó a aplicarse a la cognición, el conocimiento, el pensamiento y diversos procesos cognitivos.

Flavell lo hace citando la metamemoria, que otros autores han vinculado a otros dominios específicos, como la lectura, la comprensión, la atención o la interacción social. A mediados de la década de 1980, hubo un fuerte impulso para aplicar el término a la metacognición en general y definirla tanto teórica como operativamente. Según los autores mencionados, se trata de un concepto complejo que surgió debido a diversas tradiciones teóricas y epistemológicas, como el procesamiento de la información, los paradigmas estructurales cognitivos, la conducta cognitiva, la psicometría o la investigación sobre el autoaprendizaje y el desarrollo - regulación y reorganización.

La metacognición y su papel en el aprendizaje

La articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar es una realidad muy compleja, no sólo por la cantidad de variables involucradas, sino también por los sistemas y subsistemas que los constriñen. Esto los convierte en objeto de tendencias de investigación específicas del campo de la educación (pedagogía), centrándose en la observación y análisis de los fenómenos educativos, haciendo referencia a disciplinas científicas como la psicología cognitiva y la psicología social. Creemos que Allal y Saada-Robert (1992; 1 y 2) creen que en el sistema de aprendizaje formado por la tríada profesor-estudiante-currículo, las representaciones y herramientas cognitivas y sociocognitivas de profesores y estudiantes son de gran importancia. y la interacción e influencia social de instituciones e instituciones.

En este sentido, el sistema escolar puede entenderse como un sistema formado por reglas y regulaciones y las relaciones entre ellas. Algunas, tanto directas como indirectas, surgen de las actividades docentes e influyen en el aprendizaje de los estudiantes, pero a su vez están reguladas por otras, las relaciones entre los estudiantes en el aula y la autorregulación de cada individuo. De esta forma, el impacto en el aprendizaje de los estudiantes dependerá del equilibrio entre ellos. Teniendo en cuenta este sistema de reglas, prestemos

especial atención a la autorregulación de los estudiantes, que los autores denominan metacognición.

Si, por el contrario, como vimos anteriormente, el concepto de estrategia está estrechamente relacionado con los aspectos procedimentales de nuestro conocimiento, entonces debemos asumir que cualquier secuencia de acciones encaminadas a lograr un objetivo debe estar sujeta a un proceso regulatorio, como siempre que sea un programa automático, y en este caso la mayoría de autores (Pozo, 1996 y Monereo, 1994) hablan de habilidades, técnicas, hábitos, habilidades o estrategias. La metacognición ha sido uno de los temas de investigación más fructíferos de los últimos 25 años. Hay muchas referencias y publicaciones sobre él. Y a pesar de la complejidad, existe el mayor consenso entre los autores sobre la gran importancia que se le da al desarrollo de la comprensión y el aprendizaje.

Estrategias metacognitivas en la lectura

Las estrategias metacognitivas nos ayudan a estar alerta sobre cómo absorbemos la información, al mismo tiempo que nos hacen conscientes de que podemos corregir algo si no lo entendemos. En otras palabras, podemos decir que las estrategias metacognitivas son actividades cognitivas. Luego, los estudiantes deben reconocer sus habilidades y limitaciones para poder elegir la estrategia más adecuada. Cuando hablamos de metacognición, hablamos del conocimiento y de la regulación de nuestras propias actividades cognitivas, o más bien de cómo percibimos, entendemos, participamos, recordamos y por tanto pensamos, a la metacognición se refiere, entre otras cosas. para el seguimiento constante, estricta regulación y organización de dichos procesos, los cuales se llevan a cabo con el fin de funcionar de acuerdo con las metas o tareas de la lectura. González, (2004, p. 12) 25). La conciencia del estudiante surgirá en la medida en que el sujeto reflexione sobre los procesos y resultados de su actividad cognitiva.

Sattler y Reátegui (1996) plantearon que los principales componentes de la metacognición son: a) gestión del conocimiento profesional y b) control sobre este conocimiento. El primero está relacionado con algún tipo de gestión del conocimiento, mientras que el segundo está relacionado con el control de procesos, es decir. estrategias metacognitivas internas como la planificación, el seguimiento o el seguimiento y evaluación. La palabra estrategia es muy importante y necesita más atención para que sea eficaz en la lectura. Las estrategias de lectura metacognitiva de Stella y Arciniega (2004) nos permiten ser conscientes de lo que se necesita para comprender el texto, lo que ocurre a nivel cognitivo durante el proceso, se comprenda o no. objetivos. Además, la empresa puede así regular sus procesos y, en su caso, decidir si es necesario o conveniente utilizar otros procedimientos alternativos o más eficientes si sus procesos no son efectivos. (p. 45).

El lector entonces realiza su propio proceso de comprensión leyendo, cuestionándose y guiando su propio pensamiento, es decir, se convierte en un lector autónomo que puede controlar su conocimiento, pero también cambiarlo según sus necesidades. Es en este punto que el lector utiliza estrategias metacognitivas para planificar, controlar y monitorear su proceso de comprensión. Para Pinsas (2005), metacognición (2005) es saber pensar, lo que significa ser consciente de los errores y obstáculos del pensamiento, saber detectar esos errores y corregirlos para hacerlo coherente y eficaz.

En otras palabras, se trata de mejorar en las actividades y tareas que realiza, utilizar la reflexión para guiarlas y desempeñarse bien cuando las realiza. (16. pp.). Como se indicó anteriormente, la lectura y la comprensión es un proceso simultáneo de la construcción conjunta del texto, por lo que todo lector activo debe poner en práctica los procesos cognitivos y especialmente apoyarse en ciertas herramientas, las llamadas estrategias metacognitivas Santiago, (2005, p. 42). Cuando se trata de comprensión lectora, la función más importante de la metacognición es la capacidad de controlar si se está logrando la comprensión. Muchas de las estrategias mencionadas son las llamadas

estrategias metacognitivas porque están relacionadas con la planificación (por ejemplo, fijar una meta de lectura, monitorear; monitorear, en otras palabras, responder a una falta de comprensión y evaluación continua Santiago (2005)).

Comprender y controlar las propias actividades metacognitivas es uno de los pasos más importantes en la enseñanza de estrategias metacognitivas en relación con la lectura. Al mismo tiempo, puede cultivar las ideas de lectores activos y construir de forma independiente el significado general del texto. Por esta razón, la metacognición requiere de tres tipos de conocimiento: conocimiento declarativo (lo que se sabe), que se refiere al conocimiento fáctico (saber hacer), que se refiere al tipo de reglas que se utilizarán para realizar la tarea. El condicionamiento (saber cuándo y por qué) se refiere a saber por qué funciona una estrategia particular o cuándo usar una estrategia en lugar de otra. El sujeto debe conocer y, con la ayuda de la metacognición, reconocer los procesos necesarios a realizar para comprender los textos, es decir, saber cómo, dónde y por qué utilizarlos.

Dimensiones de la variable: Estrategias metacognitivas

Etimológicamente, metacognición se refiere al conocimiento sobre el propio conocimiento. Entonces es conocimiento del proceso de pensamiento, saber qué está pasando en ese momento y qué puede contener. Uno de los factores que influyen en la comprensión lectora son las estrategias metacognitivas que utilizan los sujetos mientras leen. Este proceso requiere un cierto nivel de conciencia. En el contexto de la lectura, una estrategia se presenta como un procedimiento cuya aplicabilidad regula la actividad del lector, de modo que su uso le brinda la oportunidad de alcanzar las metas que desea alcanzar, para cuyo logro es necesario tomar decisiones relevantes. decisiones o acciones. Por tanto, las estrategias metacognitivas en la lectura dependen del uso consciente de ellas por parte del lector. Minedú (2016). Solé (2000) organiza las estrategias según momentos de la lectura, es decir, antes, durante y después

de la lectura, también se relacionan con procesos metacognitivos de planificación, seguimiento y evaluación.

Dimensión 1: Antes de la lectura

Aquí vemos a un lector que lee sistemáticamente, con un propósito claro. La lectura permite a los sujetos autorregularse y controlar su conducta, es decir, deciden qué leer, determinan las acciones que utilizarán para leer y ver.

Después del texto, tú decides dónde y cómo empezar a leer, te preguntas de qué trata el texto. La planificación implica elegir las estrategias más adecuadas para iniciar el curso de lectura y poder afrontar y comprender. Todos los cursos requieren que los sujetos comprendan lo que tienen que hacer y consideren sus conocimientos previos, lo que les permitirá desarrollar ideas y comprensión al leer, predecir o formular hipótesis sobre el contenido y la forma de un texto a partir del título, subtítulos o imágenes.

En otras palabras, la planificación incluye pronosticar y anticipar las acciones, incluye comprender y definir la tarea a realizar, los conocimientos necesarios para resolver la tarea, definir metas y estrategias para lograrlas, condiciones, todo; lo que conducirá a un plan de acción. Se puede decir que los buenos lectores se aseguran de saber por qué están leyendo el texto y qué quieren lograr antes de leerlo.

Dimensión 2: Durante de la lectura

El lector monitorea y comprueba que está siguiendo el plan, utiliza estrategias que le permiten comprender la lectura, lee en voz alta cuando es necesario, relaciona nueva información con sus conocimientos previos, subraya, toma notas cuando es posible y, lo más importante, busca. Palabras clave, verifique y controle su comprensión haciendo pausas mientras lee, aclare preguntas que pueda tener sobre el texto, explique partes del texto, compare sus

predicciones mientras lee, haga inferencias durante la comprensión. El lector debe preguntarse sobre su progreso, asegurándose así de que las estrategias que utilizó fueron efectivas para poder corregirlas si es necesario, si se lograron las metas planteadas en el paso anterior y si no se entendió el texto. Preste atención a si comprende lo que se lee.

Dimensión 3: Después de la lectura

Al final de la lectura, el lector evalúa el producto y su proceso. Son estrategias o acciones que los lectores utilizan al final de la lectura para permitirles reflexionar sobre su aplicación, comprobar que han entendido correctamente, identificar las ideas principales, preparar resúmenes, responder a las auto preguntas formuladas en el paso anterior y comprobar su comprensión. Evalúa el proceso que has tomado, piensa cómo lo hiciste y cómo podrías mejorar tu comprensión, y si has logrado las metas que te propusiste al inicio de la lectura, reflexiona sobre la conveniencia de utilizar las estrategias que te ayudaron a comprender el texto. Estos tres momentos del proceso no ocurren de forma independiente, ya que el seguimiento está estrechamente relacionado con la planificación y la evaluación.

Comprensión Lectora

Velandija (2010) cree que la lectura es uno de los procesos cognitivos humanos más complejos, y aprender a leer es una tarea difícil e imprescindible que deben afrontar los estudiantes. Además, la lectura es la base del aprendizaje futuro y una importante diferencia social y cultural. La lectura es un proceso interactivo. Los lectores se forman una imagen mental del significado de un texto conectando el conocimiento previo con la información presentada en el texto. Leer implica comprender el texto y, si observamos la etimología latina de la palabra "comprender", la palabra significa captar, relacionar y, en última

instancia, captar algo desde todos los lados. De este modo, comprender un texto es captar su amplitud y complejidad. Según Palacios, Canizal y Pérez (1997), la lectura como proceso nos permite identificar, interpretar y evaluar información en un texto. Además, la lectura nos permite adquirir nuevos conocimientos. Según este enfoque, la lectura se produce en diferentes niveles, y en cada nivel se inician diferentes procesos para comprender el texto en cuestión. Palacios, Chávez y Cáceres (1995) sostienen que “la lectura no es sólo una actividad mecánica que nos permite descifrar símbolos escritos para comprender el significado.

Gutthrie y Seifert (1984) creen que la lectura se convierte en el proceso mediante el cual derivamos significado del lenguaje escrito. Siguiendo a Palacios et al (1997), explican que la lectura como proceso nos permite identificar, interpretar y evaluar información en un texto. Además, la lectura nos permite adquirir nuevos conocimientos. Según este enfoque, la lectura se produce en diferentes niveles, y en cada nivel se inician diferentes procesos para comprender el texto en cuestión.

En palabras de Mendoza (1998), “Mientras se lee, reconocer la lengua y decodificar los elementos y unidades correspondientes del código de la lengua no basta para leer nada más que decodificar o decodificar los símbolos del sistema de la lengua. Como afirma Cabanillas (2004), la lectura es un diálogo interactivo entre el texto y el lector, un diálogo guiado por la aportación de conocimientos, ideas y valores culturales del lector. Pero además, leer también implica incorporar la información contenida en el texto al patrimonio cognitivo del lector, integrándolo con él e ir más allá del mensaje claro que transmite el texto.

Importancia

En palabras de Prado (2009), la lectura es un camino hacia el conocimiento y la libertad. Nos brinda la oportunidad de viajar a través del tiempo y el espacio y comprender las vidas, entornos, costumbres, pensamientos y hechos de grandes personas que han creado y están

creando la historia. La lectura no sólo proporciona información sino que también desarrolla hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo y concentración.

Puede recrearse para su placer, entretenimiento y distracción. Una persona que tiene el hábito de leer tiene autonomía cognitiva, es decir, está preparada para aprender de forma independiente durante toda su vida.

En esta era que cambia rápidamente donde el conocimiento se vuelve obsoleto rápidamente, es muy importante que nuestros hábitos de lectura nos mantengan frescos y actualizados, ya que nos hace más eficientes y competentes tanto a nivel profesional como académico en el lugar de trabajo o en los campos académicos.

Hoy en día, la alfabetización y los hábitos de lectura son más que un pasatiempo loable: sirven para asegurar el futuro de las generaciones que actualmente se forman en las aulas.

Según Sanz (Sanz, 2004) citado por Velandija (2010), comprender un texto requiere adentrarse activamente en el significado y significado del texto, en lugar de quedarse en la superficie del significado literal. La lectura no es un proceso de percepción pasiva limitado a la decodificación.

La lectura es una interacción activa con el texto dentro del texto, analizándolo, seleccionándolo, resumiéndolo, reaccionando a suposiciones previas, etc. La comprensión lectora es una habilidad que se adquiere a través de la interacción con un texto. En este sentido, Zayas (2012) define la alfabetización como comprender, utilizar, reflexionar e interactuar con textos escritos para lograr los objetivos, desarrollar el conocimiento, el potencial personal y participar en la sociedad (p.11).

El lector al que se hace referencia aquí es un lector activo que puede utilizar las habilidades, destrezas y estrategias para responder a sus propias preguntas a través de la interacción entre la experiencia previa y la nueva experiencia y con ello adquirir el conocimiento que proporciona el texto.

En otras palabras, aprender a leer significa avanzar en las estructuras organizativas y cognitivas de los estudiantes. La comprensión lectora

conduce a una variedad de actividades de pensamiento como la creatividad, la reflexión, la toma de decisiones y la resolución de problemas que tienen como objetivo desarrollar el pensamiento divergente. Zayas (2012).

Por otro lado, "comprender", tal como se expresa en varios diccionarios, significa comprender, intuir, conceptualizar, discernir, descifrar, es decir, percibir el significado transmitido por los demás. Esto se logra a través de la práctica e incluye actividades cognitivas. Se dice que los lectores trabajan duro para utilizar sus habilidades para actuar.

Algunas personas dicen que la comprensión lectora es una habilidad que se adquiere a través del largo y difícil proceso de la lectura, pero es un tipo de lectura que va más allá de la denotación o del nivel puramente literal y pretende alcanzar el nivel más alto de interpretación, es decir.

Con la ayuda de la interpretación se puede demostrar la comprensión del contenido, una muestra de algo, conectarlo con la vida cotidiana, aplicar la información obtenida, conectar el contenido con la realidad y utilizar el conocimiento en otro contexto. 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 de texto

El nivel literal es la comprensión lectora básica, donde el lector comprende el mensaje claramente expresado en el texto. Los lectores decodifican palabras, oraciones, párrafos y paráfrasis y pueden reconstruir el contenido superficial de los textos, es decir, identificar temas, hechos o escenas, reconocer la puntuación (signo de interrogación, comillas, punto, etc.) y utilizar sinónimos para transmitir significado. contenido. En este nivel, los lectores utilizan una variedad de estrategias para encontrar personajes, identificar escenas, dibujar ejemplos, distinguir causas claras de situaciones, relacionar el todo con las partes, sintetizar, resumir, comprar, etc. Pero no añade valor explicativo. Las preguntas que se plantean en este nivel pueden ser diferentes: quién, qué, dónde, cuándo, con quién, para qué. También puede hacer preguntas directas y pedirles que llenen los espacios en blanco, que den oraciones afirmativas y que señalen

Haz una relación con el texto que leíste, verifica si es verdadero o falso, envía oraciones incompletas y pídeles que las completen en función del texto que leíste. Pérez (2006).

Dimensión 2: Nivel de justificación

Lea lo que no esté claramente indicado en el texto, es decir. el lector proporciona su propia interpretación. Sacar conclusiones y reconocer el lenguaje figurado. En este nivel, el lector demuestra la capacidad de hacer conexiones más allá del contenido literal del texto, es decir, hace inferencias sobre lo que lee y hace interpretaciones e inferencias sobre información que no está claramente expresada en el texto. Las preguntas de argumentación se pueden expresar de

diferentes maneras: por qué, cómo, de qué otra manera, qué pasaría de manera diferente, qué pasaría si, cuáles son las diferencias, cuáles son las similitudes, qué conclusiones se pueden sacar, etc. Pérez (2006). Pérez (2006) El proceso de razonamiento lleva al lector a un mundo de interpretación que va más allá del contenido explícito.

Obliga a los lectores a pensar de forma inductiva o deductiva, a conectar significados, palabras, oraciones o párrafos, para tratar de lograr una comprensión integral y comprensiva del texto, así como de las representaciones mentales de la estructura cognitiva. Aquí, el lector reconstruye el significado del mensaje utilizando su propia experiencia y conocimientos previos sobre el tema. También puede reconocer imágenes y significado contextual. Como producto, el lector en este nivel puede hacer inferencias sobre la información que falta en el texto. (s. 77).

El lector inicia procesos cognitivos más complejos que le ayudan a deducir la intención y el propósito comunicativo del autor, distinguir información esencial y adicional, analizar relaciones causales entre acciones, eventos y temas que no se encuentran en el texto, interpretar y comprender un significado y alcance más profundo. una conclusion. Pérez (2006).

Dimensión 3: Crítica – Nivel de evaluación

El lector comprende completamente el texto y comprende la intención del auto

r y la estructura del texto. Toma una posición sobre lo que dice el texto y lo combina con lo que sabe. Se puede recopilar el texto completo. En el tercer nivel, los lectores interpretan el contenido haciendo juicios evaluativos sobre los temas del texto. El lector utiliza su proceso cognitivo de análisis, síntesis, juicio, evaluación y creatividad con estándares externos, utiliza sus experiencias pasadas y utiliza su escala de valores y principios para hacer relaciones analógicas, reflexiona sobre lo que otros dicen y forma ideas. , abordar diferentes estados de ánimo, sentimientos y experiencias y organizar sus argumentos sobre

el contenido del texto; Pérez (2006). Además, los lectores de este nivel pueden comprender características implícitas del contexto. A través del proceso descrito anteriormente, te configuran como un lector evaluativo.

En este nivel, el lector evalúa personalmente el contenido del texto, demostrando su capacidad para interpretar los hechos desde diferentes perspectivas con el fin de reconstruir su significado, identificar y analizar la intención del autor; Es una actividad de enseñanza y evaluación en este sentido, el objetivo no es saber responder bien o mal, sino saber responder de la manera más adecuada. Finalmente, la lectura crítica requiere una actividad intelectual capaz de producir conocimientos de valor para cada lector individual. 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	Coefficiente de correlación	1,000	,236**
	Sig. (bilateral)	.	,003
	N	60	60
Comprensión de la lectura	Coefficiente de correlación	,236**	1,000
	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	1,000	,252**
	Sig. (bilateral)	.	,001
	N	60	60
Comprensión de la lectura	Coeficiente de correlación	,252**	1,000
	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	Coefficiente de correlación	1,000	,128*
	Sig. (bilateral)	.	,048
	N	60	60
Comprensión de la lectura	Coefficiente de correlación	,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

Ho: 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	Coeficiente de correlación	1,000	,080
	Sig. (bilateral)	.	,273
	N	60	60
Comprensión de la lectura	Coeficiente de correlación Rho de Speaman	,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 determinar 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

El objetivo fue determinar la relación entre el grado de uso de estrategias de lectura metacognitiva y las habilidades lectoras de los estudiantes incluidos en la muestra de investigación. Encontramos que esta variable alcanza un nivel medio con 52 estudiantes (86,7%), en menor medida un nivel alto con 6 estudiantes (10,0%) y finalmente un nivel bajo con 2 estudiantes, correspondiente al 3,3%. En la variable alfabetización a nivel de proceso, 40 estudiantes (66,7%) alcanzaron el nivel de logro, 19 estudiantes (31,7%) alcanzaron el nivel de logro y 1 (1,7%) estudiante alcanzó el nivel de ingreso. Los estudiantes que utilizan moderadamente estrategias metacognitivas constituyen una gran proporción del total. Esto se debe a que los estudiantes participan como individuos activos en las escuelas graduadas, ya que pueden realizar los siguientes procesos: En la lectura, se convierten en el resultado de la autonomía. (aprender a aprender), las habilidades metacognitivas continúan mejorando, mejorando así la comprensión del texto.

Esto es similar al estudio de Giraldo (2016) "Estrategias metacognitivas y comprensión lectora de alumnos de 5° grado del IEP Pedro Ruiz Gallo, chorrillos 2015", que analizó la relación entre las variables, es decir, si el lector utiliza estrategias de ciencia metacognitivas; La comprensión lectora mejorará significativamente. Los lectores competentes, en cambio, sopesan sus pensamientos, logran darse cuenta de lo que entienden o no entienden y son capaces de adaptar sin problemas las estrategias que utilizan para seguir leyendo de forma global e integrada, Pinzás (2012).

Respecto a la hipótesis específica 1, existe una clara relación significativa entre las estrategias metacognitivas prelectoras y la comprensión lectora entre los estudiantes de la muestra de estudio, utilizando el coeficiente de correlación Rho de Spieman se determinó que la correlación fue baja, $r_s = 0.252$, valor $p = 0,001. 0,05$. De igual forma, 8 (13,3%) estudiantes alcanzaron un nivel bajo en estrategias metacognitivas prelectoras, 41 (68,3%) estudiantes alcanzaron un

nivel medio y 11 (18,31%) estudiantes alcanzaron un nivel alto. más del 50% de los estudiantes ha utilizado estrategias metacognitivas.

Por otro lado, las investigaciones muestran que la conciencia metacognitiva puede darle al lector la impresión de que sabe o no sabe y permitirle utilizar otro tipo de estrategias de aprendizaje, Jiménez (2004). Por lo tanto, es importante que los estudiantes comprendan el uso de todas las estrategias metacognitivas a un nivel temprano para que puedan lograr una buena comprensión del texto. Asimismo, se deben utilizar estrategias de manera deliberada en los procedimientos más adecuados para lograr los objetivos de la lectura Solé (2012), lo que significa que se debe tener una idea clara de las actividades y recursos que se pueden utilizar para la lectura. El conocimiento de lo que piensa el lector y cómo comprende con éxito el texto se debe al uso del conocimiento metacognitivo. Como se puede observar de lo anterior, los estudiantes que utilizaron estrategias metacognitivas lograron soluciones positivas para la comprensión lectora.

Respecto a la hipótesis específica 2, existe una clara relación significativa entre las habilidades metacognitivas de lectura y las habilidades lectoras de los estudiantes de la muestra de estudio utilizando el coeficiente de correlación Rho de Spearman, logrando una relación débil muy fuerte $r_s = 0,128$, valor $p = 0,048$. $< 0,05$. Los resultados de estrategias metacognitivas en el proceso lector fueron 3.3% en el nivel bajo, 75% en el nivel proceso y 21.7% en el nivel alto.

Se muestra que el referente es el estudio de Barturen (2012) “Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora entre estudiantes de quinto grado de secundaria”, el cual encontró que las dimensiones de estrategias de aprendizaje y comprensión lectora indican que si los estudiantes utilizan estrategias lectoras. . en mayor medida mejorará su comprensión. Al respecto, se entiende que se deben utilizar estrategias de comprensión metacognitiva para lograr un mejor proceso de comprensión lectora, Stela y Arciniegas (2004).

Asimismo, con respecto a la hipótesis 3, queda claro que no existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas postlectura y las

habilidades lectoras de los estudiantes de la muestra de estudio, con base en el coeficiente de correlación Rho de Speman, $p\text{-valor} = 0,273 > 0,05$ distribución de la postlectura. En las puntuaciones de estrategias metacognitivas, el nivel bajo es 15,0%, el promedio es 81,7% y el alto es 3,3%, lo que demuestra que esta dimensión no acepta la hipótesis de investigación, la cual revela que los estudiantes no utilizan conocimientos de estrategias metacognitivas y no utilizan estrategias metacognitivas, es decir. En este ciclo los estudiantes entienden lo que leen y si lo hacen no reflexionan sobre el proceso involucrado, lo que significa que los estudiantes no entienden después de leer. Da una respuesta positiva a la palabra pregunta. Se entiende que tales resultados son causados por el uso incorrecto de ciertas estrategias postlectoras, o por docentes que no están motivados para leer, o que no enseñan de manera integral estrategias efectivas de comprensión lectora. Por otro lado, no se encontró correlación positiva porque la estrategia de relectura no fue óptima.

Finalmente, vale la pena señalar que el propósito de este estudio es iniciar más investigaciones para profundizar en el valor de la metacognición y su relación con la comprensión lectora en un entorno escolar en diferentes niveles educativos. Esto no quiere decir que la investigación sobre este tema nos permita asumir que los lectores puedan utilizar la metacognición para comprender las estrategias de lectura y utilizarlas convenientemente cuando sea necesario, enriqueciendo así las interacciones. Por tanto, es necesario completar pruebas de competencia que miden aspectos de la metacognición que son relevantes 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