

# **UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA**

(Creado por ley N° 25265)

## **FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

### **PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL**



### **TESIS:**

NIVELES DE METACOMPRESIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD  
PÚBLICA DE LA REGIÓN JUNÍN

### **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

COMPRESIÓN LECTORA

### **PRESENTADO POR:**

RAQUEL SANTOS YAURICAZA

**PARA OPTAR EL TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL EN:**

ANDRAGOGÍA-EDUCACIÓN BASICA ALTERNATIVA

**HUANCVELICA, PERÚ**

2022



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA**  
(Creada por Ley N° 25265)

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
CERTIFICADA ISO 9001 Y 21001

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL**



"AÑO DEL FORTALECIMIENTO DE LA SOBERANÍA NACIONAL"

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Huancavelica, a los 03 días del mes de mayo del año 2022, a horas diecisiete y treinta, se reunieron los miembros del Jurado Evaluador, designados con la Resolución N° 0189-2021-D-FCED-UNH de fecha (21.02.2021), conformado de la siguiente manera:

PRESIDENTE (A) : Dr. HONORATO VILLAZANA RASUHUAMAN  
: <https://orcid.org/0000-0002-7746-0510>  
: D.N.I. N°198990174

SECRETARIO (A) : Dr. HUGO AUGUSTO CARLOS YANGALI  
: <https://orcid.org/0000-0001-9959-7844>  
: D.N.I. N°04002034

VOCAL : Mtro. CHRISTIAN LUIS TORRES ACEVEDO  
: <https://orcid.org/0000-0001-5937-5251>  
: D.N.I. N°23272463

Con la finalidad de llevar a cabo la sustentación de tesis de forma virtual síncrona\*, a través del Aplicativo MEET.

La tesis titulada: "NIVELES DE METACOMPRESIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LA REGIÓN JUNÍN", pertenece a:

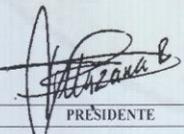
EGRESADO (A) : RAQUEL SANTOS YAURICAZA  
: DNI N° 20083289

Terminada la sustentación y defensa de la tesis de forma virtual síncrona, el presidente de jurado evaluador comunica a él (la) egresado (a) y asistentes de forma virtual, que los jurados evaluadores abandonarán la sustentación virtual síncrona por un momento, con el propósito de deliberar el proceso de la sustentación de tesis. Después de 15 minutos, los jurados evaluadores se reincorporan a la sala de sustentación virtual, donde el secretario del jurado evaluador da lectura del acta de sustentación virtual síncrona, llegando a la siguiente deliberación:

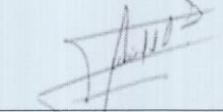
EGRESADO (A) : RAQUEL SANTOS YAURICAZA  
APROBADO (A) POR : UNANIMIDAD  
DESAPROBADO (A) POR :

OBSERVACIONES:

Siendo las dieciocho horas con cincuenta minutos del mismo día, se da por concluida la sustentación virtual síncrona. En conformidad a lo actuado firmamos al pie del acta.

  
PRESIDENTE

  
SECRETARIO

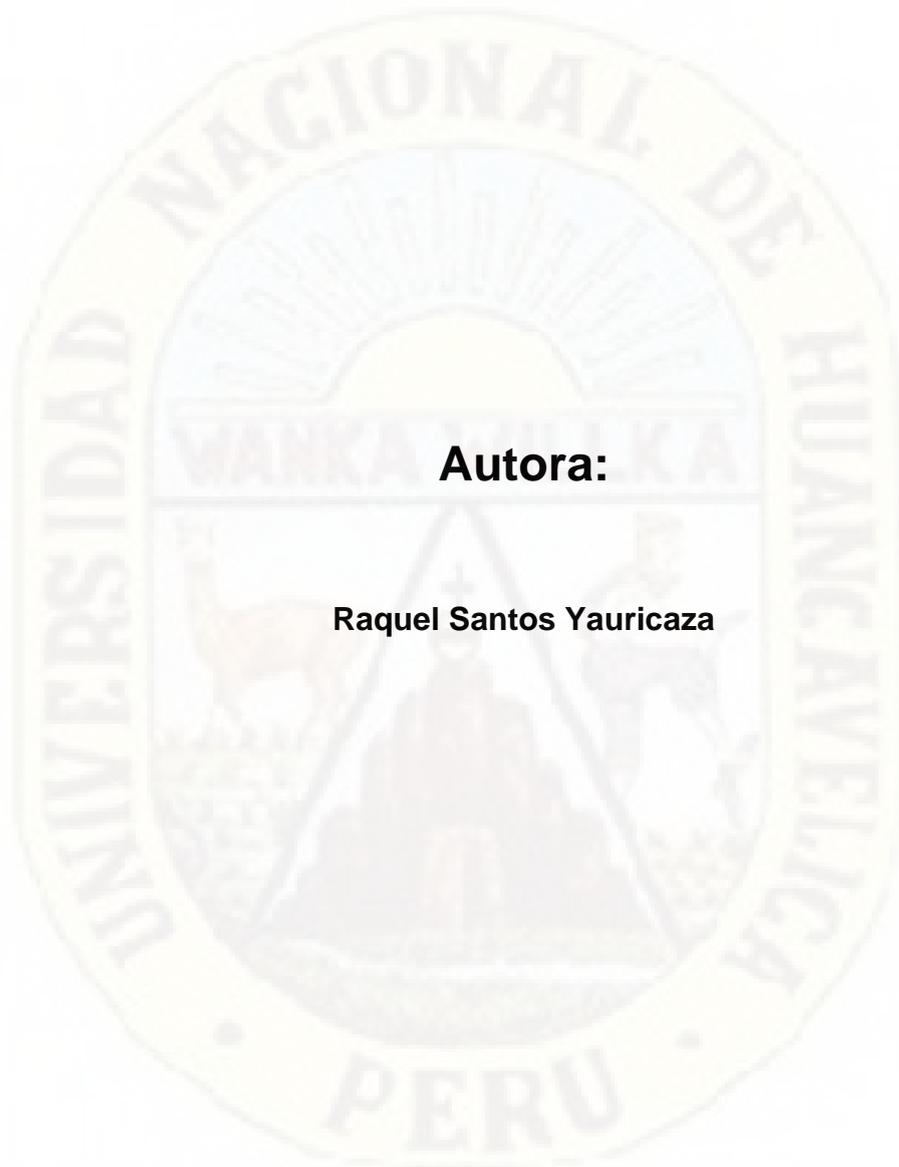
  
VOCAL

\*Directiva N° 001-VRAC-UNH



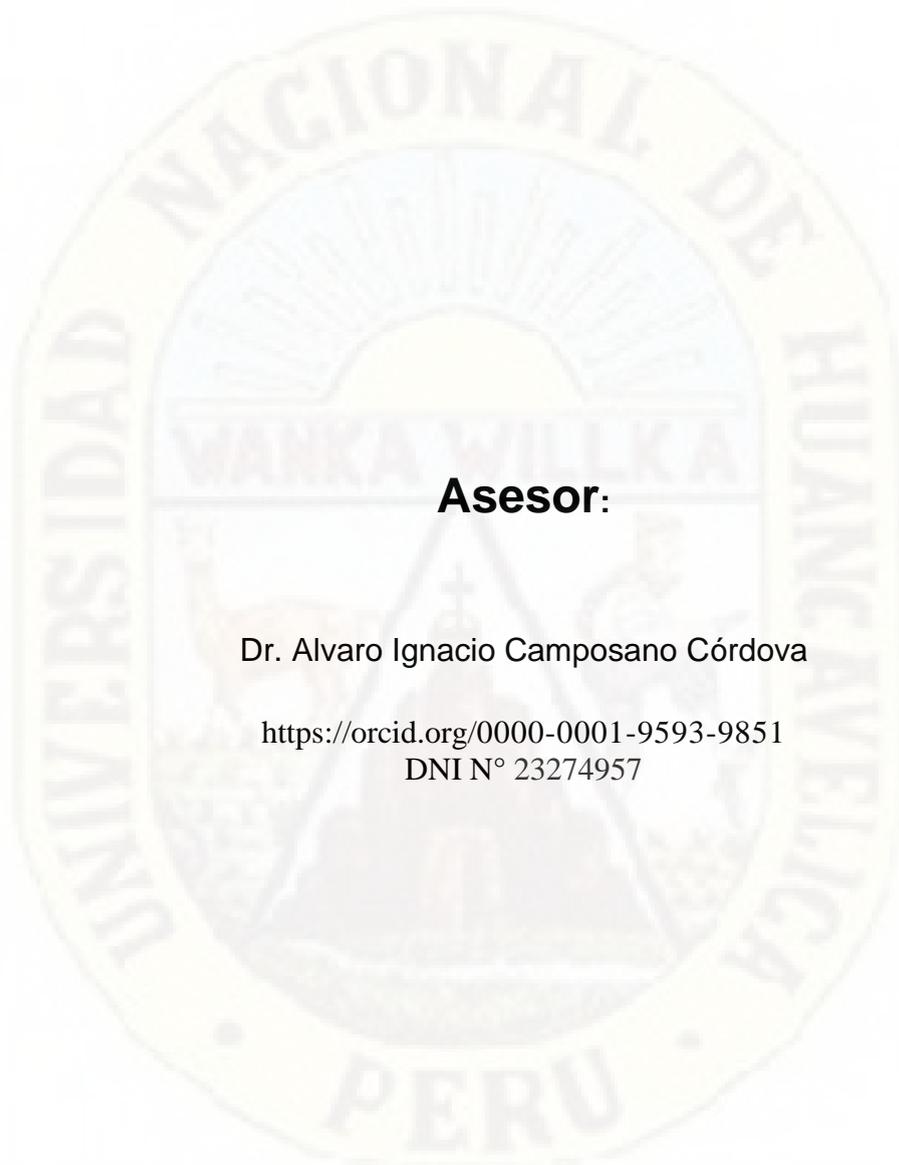
**Título:**

**Niveles de metacomprensión lectora de estudiantes universitarios de la facultad de educación de una universidad pública de la región Junín**



**Autora:**

**Raquel Santos Yauricaza**

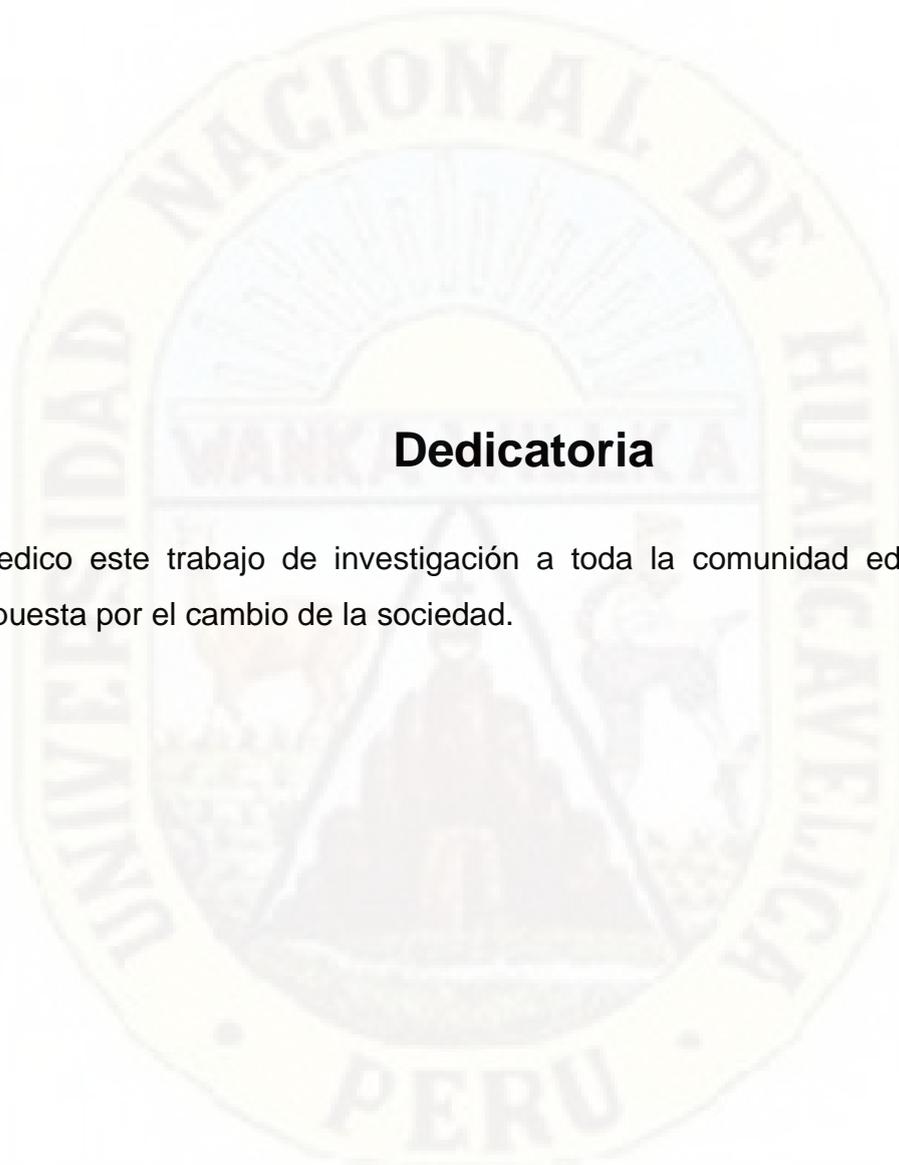


**Asesor:**

Dr. Alvaro Ignacio Camposano Córdova

<https://orcid.org/0000-0001-9593-9851>

DNI N° 23274957



## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo de investigación a toda la comunidad educativa que apuesta por el cambio de la sociedad.

## **Agradecimiento**

Agradezco a todas las personas que hicieron posible la realización del presente estudio, de manera muy especial a los docentes de la Universidad Nacional de Huancavelica por sus sabios consejos y de manera particular al Dr. Alvaro Ignacio Camposano Córdova por su apoyo incondicional para llevar a cabo esta investigación.



# Índice

|   |             |
|---|-------------|
| <b>Portada</b> .....                                      | <b>i</b>    |
| <b>Acta de sustentación</b> .....                         | <b>ii</b>   |
| <b>Título</b> .....                                       | <b>iii</b>  |
| <b>Autora</b> .....                                       | <b>iv</b>   |
| <b>Asesor</b> .....                                       | <b>v</b>    |
| <b>Dedicatoria</b> .....                                  | <b>vi</b>   |
| <b>Agradecimiento</b> .....                               | <b>vii</b>  |
| <b>Índice</b> .....                                       | <b>viii</b> |
| <b>Índice de tablas</b> .....                             | <b>x</b>    |
| <b>Índice de figuras</b> .....                            | <b>xi</b>   |
| <b>Resumen</b> .....                                      | <b>xii</b>  |
| <b>Abstract</b> .....                                     | <b>xii</b>  |
| <b>Introducción</b> .....                                 | <b>xiv</b>  |
| <b>CAPÍTULO I</b> .....                                   | <b>18</b>   |
| Planteamiento del problema.....                           | <b>18</b>   |
| 1.1 Descripción del problema.....                         | 18          |
| 1.2 Formulación del problema.....                         | 21          |
| 1.3 Objetivos.....  | 22          |
| 1.4 Justificación.....                                    | 23          |
| 1.5 Limitaciones.....                                     | 24          |
| <b>CAPÍTULO II</b> .....                                  | <b>26</b>   |
| Marco teórico.....  | <b>26</b>   |
| 2. 1. Antecedentes.....                                   | 26          |
| 2. 2. Bases teóricas.....                                 | 30          |
| 2.2.1. Metacognición.....                                 | 30          |
| 2.2.2. Teoría de la lectura como proceso interactivo..... | 36          |
| 2. 3. Definición de términos.....                         | 39          |
| 2.3.1. <i>Estrategias metacognitivas</i> .....            | 39          |
| 2.3.2. <i>Comprensión de textos</i> .....                 | 40          |
| 2.3.3. <i>Metacomprensión lectora</i> .....               | 41          |
| 2.3.4. Estrategias de metacomprensión lectora.....        | 43          |

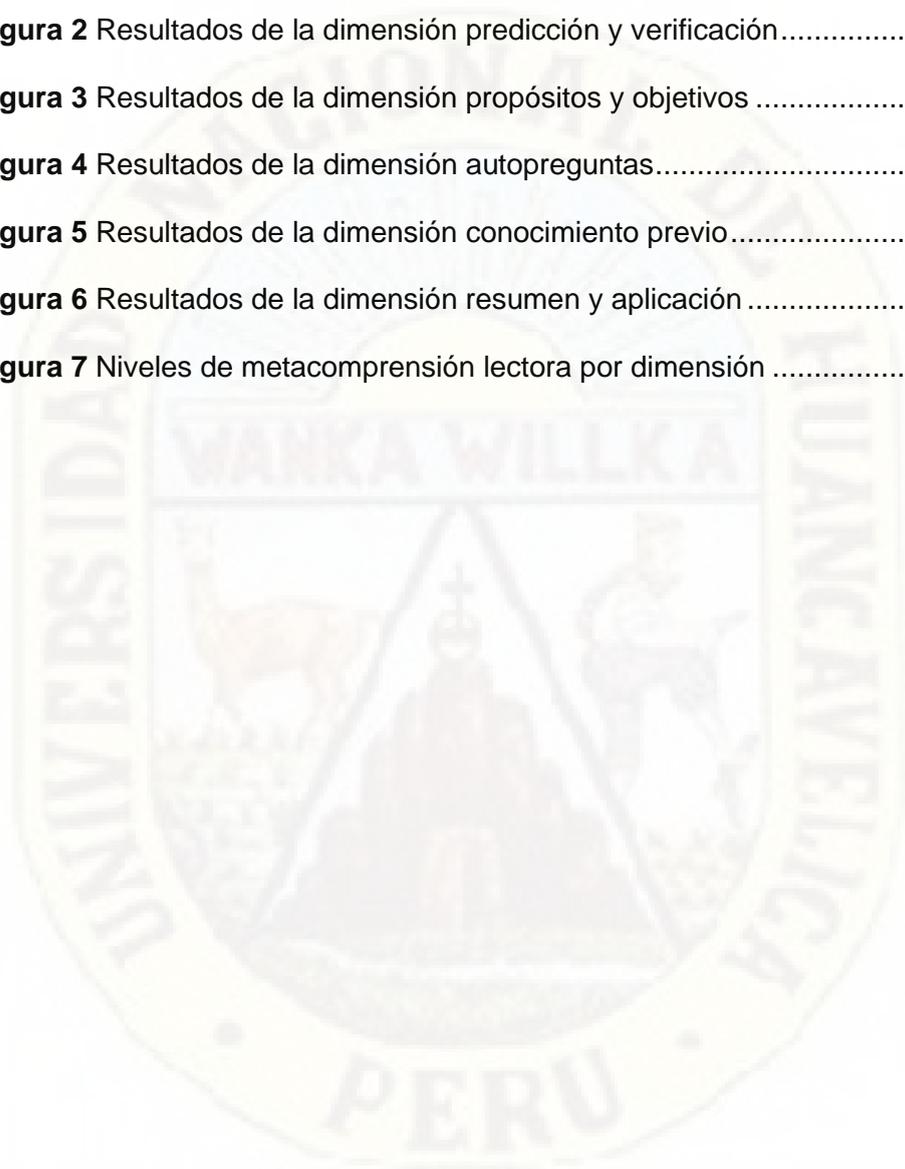
|   |           |
|---|-----------|
| 2. 4. Definición de la variable de estudio.....               | 45        |
| 2. 5. Operacionalización de la variable .....                 | 46        |
| <b>CAPÍTULO III.....</b>                                      | <b>53</b> |
| <b>Metodología de la investigación.....</b>                   | <b>53</b> |
| 3. 1.  Ámbito temporal y espacial .....                       | 53        |
| 3. 2.  Tipo de investigación .....                            | 53        |
| 3. 3.  Nivel de investigación .....                           | 53        |
| 3. 4.  Diseño de investigación .....                          | 54        |
| 3. 5.  Población, muestra y muestreo.....                     | 55        |
| 3. 6.  Muestra .....  | 55        |
| 3. 7.  Instrumento y técnicas para recolección de datos ..... | 56        |
| 3. 8.  Confiabilidad y validez del instrumento .....          | 58        |
| 3. 9.  Técnicas y procesamiento de análisis de datos .....    | 59        |
| <b>CAPÍTULO IV .....</b>                                      | <b>61</b> |
| <b>Presentación de los resultados .....</b>                   | <b>61</b> |
| 4. 1.  Análisis de información.....                           | 61        |
| 4. 2.  Discusión de los resultados .....                      | 71        |
| <b>Conclusiones .....</b>                                     | <b>74</b> |
| <b>Recomendaciones .....</b>                                  | <b>76</b> |
| <b>Referencias bibliográficas .....</b>                       | <b>77</b> |
| <b>Anexos.....</b>  | <b>81</b> |

## Índice de tablas

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabla 1</b> Población de estudiantes de la carrera de educación.....            | 55 |
| <b>Tabla 2</b> Niveles de metacompreñión lectora .....                             | 61 |
| <b>Tabla 3</b> Niveles de metacompreñión lectora de estudiantes de educación ..... | 62 |
| <b>Tabla 4</b> Niveles por dimensiones de la metacompreñión .....                  | 64 |
| <b>Tabla 5</b> Dimensión predicción y verificación.....                            | 65 |
| <b>Tabla 6</b> Niveles de metacompreñión - Dimensión propósitos y objetivos.....   | 66 |
| <b>Tabla 7</b> Niveles de metacompreñión - Dimensión autopreguntas .....           | 67 |
| <b>Tabla 8</b> Niveles de la metacompreñión - Dimensión conocimiento previo.....   | 68 |
| <b>Tabla 9</b> Niveles de metacompreñión - Dimensión resumen y aplicación.....     | 69 |
| <b>Tabla 10</b> Niveles de metacompreñión lectora por dimensiones .....            | 70 |

## Índice de figuras

|                 |  |    |
|-----------------|--|----|
| <b>Figura 1</b> | Niveles de metacompreensión lectora de los estudiantes de educación .... | 63 |
| <b>Figura 2</b> | Resultados de la dimensión predicción y verificación.....                | 65 |
| <b>Figura 3</b> | Resultados de la dimensión propósitos y objetivos .....                  | 66 |
| <b>Figura 4</b> | Resultados de la dimensión autpreguntas.....                             | 67 |
| <b>Figura 5</b> | Resultados de la dimensión conocimiento previo.....                      | 68 |
| <b>Figura 6</b> | Resultados de la dimensión resumen y aplicación .....                    | 69 |
| <b>Figura 7</b> | Niveles de metacompreensión lectora por dimensión .....                  | 70 |



## Resumen

El estudio titulado “Niveles de metacomprensión lectora de estudiantes universitarios de la facultad de educación de una universidad pública de la región Junín”, plantea el siguiente problema: ¿Cuáles son los niveles de metacomprensión lectora que existen en los estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de la región Junín? Y tiene como objetivo general, identificar los niveles de metacomprensión lectora que existen en los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín, La investigación se realizó en base al enfoque cuantitativo, que corresponde al tipo sustantivo descriptivo de nivel descriptivo con un diseño transeccional La población estuvo conformada por 432 estudiantes de la carrera de Educación Primaria de las universidades públicas de la región Junín y la muestra por 77 participantes. Se empleó el Inventario de Estrategias de Metacomprensión Lectora (diseñado por Schmitt en 1990), Se concluye que los estudiantes universitarios de las universidades públicas de la región Junín, tienen un nivel bajo en el manejo de estrategias de metacomprensión lectora, por lo que se requiere implementar programas de estudios que ayuden a los estudiantes a mejorar sus niveles de metacomprensión, especialmente siendo estudiantes de educación quienes laborarán en la EBR.

**Palabras clave:** Metacomprensión, comprensión lectora, niveles de comprensión, educación, estrategias.

## Abstract

The study entitled "Levels of reading metacomprehension of university students of the faculty of education of a public university in the Junín region", poses the following problem: What are the levels of reading metacomprehension that exist in the students of the career of education of a public university in the Junín region? And its general objective is to identify the levels of reading meta-comprehension that exist in the students of the primary education career of a public university in the Junín region. The research was carried out based on the quantitative approach, which corresponds to the substantive descriptive type of level. descriptive with a transectional design The population was made up of 432 students of the Primary Education career of the public universities of the Junín region and the sample by 77 participants. The Inventory of Reading Metacomprehension Strategies (designed by Schmitt in 1990) was used. It is concluded that university students from public universities in the Junín region have a low level in the management of reading metacomprehension strategies, for which it is required implement study programs that help students improve their levels of meta-comprehension, especially being education students who will work in the EBR.

**Keywords:** meta comprehension, reading comprehension, levels of comprehension, education, strategies.

# Introducción

La tesis titulada: “Niveles de metacompreensión lectora de estudiantes universitarios de la facultad de educación de una universidad pública de la región Junín”, surge ante la necesidad de dar respuesta a la problemática que se ha dado en los últimos años, en relación a la comprensión lectora de los estudiantes de la EBR, los mismos que se evidencian, cada año, en los resultados de las evaluaciones censales realizadas por el Ministerio de Educación. Así, resultados nacionales de la evaluación censal del año 2019 reportados por el MINEDU, muestran que en el nivel satisfactorio se ha descendido dos décimas con respecto al año anterior, mientras que se ha incrementado el porcentaje de estudiantes que se encuentran en el nivel de proceso, asimismo se aprecia un descenso porcentual del 2% en el nivel de inicio con respecto al año anterior, aun así son cifras preocupantes ya que se evidencia que más de la mitad de nuestros estudiantes comprenden muy poco o nada de lo que leen (En inicio 3,8% - En proceso: 58, 6% - Satisfactorio: 37,6%). Pese a la implementación de plan lector en las instituciones educativas, así como el fomento de la lectura en familia y otras actividades relacionadas a la motivación, se aprecian estos resultados y nos demuestran que el problema sigue latente pese a los años que se vienen trabajando para mejorar los niveles de lectura de los estudiantes de la EBR. Esta realidad hace suponer que existen otros factores que podrían estar influyendo en estos resultados como el rol de docente frente a la lectura, ya

que según lo manifestado por Partido (2003), “Los profesores, se lo propongan o no, son para sus estudiantes modelos de los estilos, de las estrategias de aprendizaje que utilizan y de actitudes frente a los saberes” por tanto es factible que si el docente utiliza estrategias de diversa índole en el proceso de enseñanza aprendizaje lo más probable es que también sus estudiantes lo realicen. La mencionada autora asevera que “los docentes pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias, a partir de sus propios modos de trabajar, de los problemas y actitudes ante diferentes tipos de tareas” (s/p). esta afirmación nos permite reconocer la importancia del manejo de estrategias que debe tener todo docente y específicamente estrategias que le permitan facilitar la comprensión de textos. En ese sentido, es necesario que también los docentes o futuros docentes tengan un nivel adecuado de metacompreensión lectora el mismo que repercutirá en los educandos de la EBR.

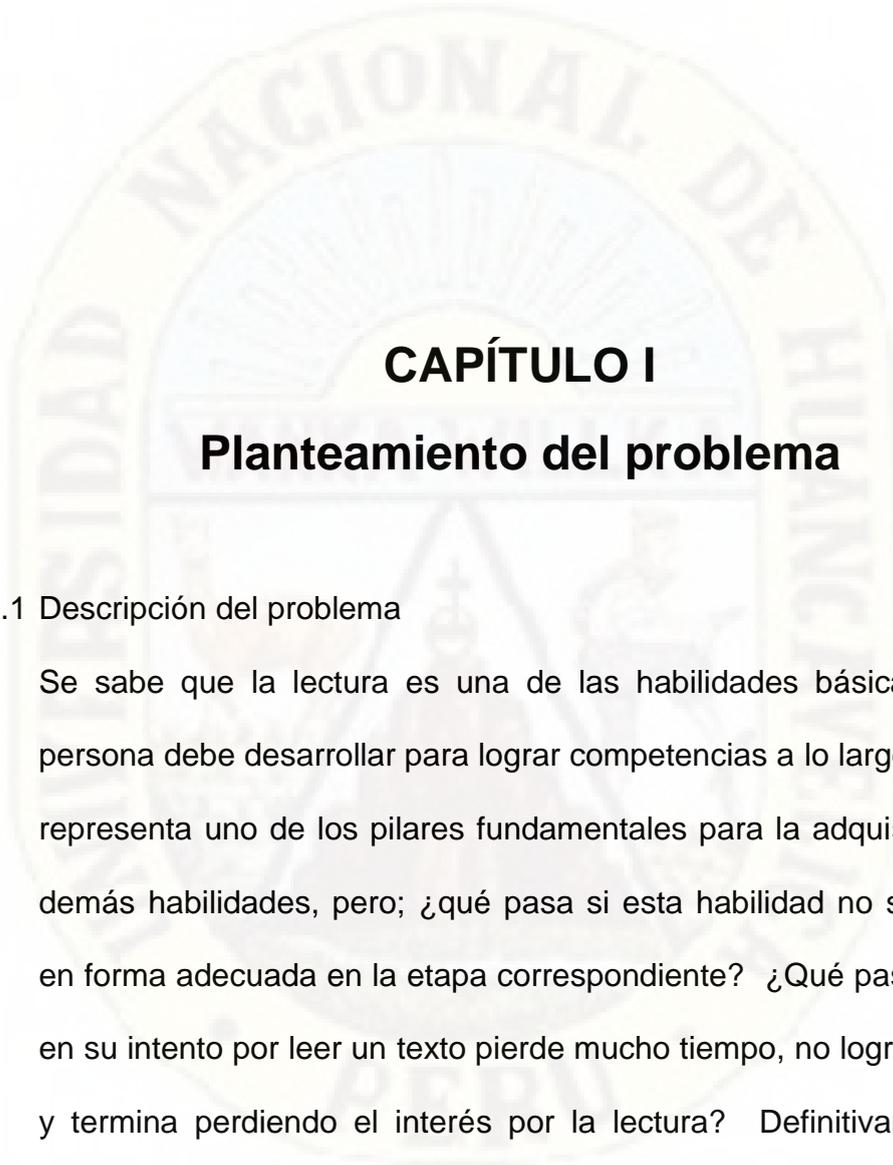
Existen investigaciones que relacionan el uso de estrategias de metacompreensión con los niveles de comprensión lectora tal es el caso de Vento (2015), quien investigó acerca de la relación entre las estrategias de metacompreensión lectora y la comprensión lectora de estudiantes de la ciudad de Huancayo de Perú. En este estudio el autor comprobó la existencia de una relación directa y significativa entre las variables de estudio. Así mismo, de que el uso de estrategias metacognitivas por parte de las estudiantes es media o regular, evidenciando que la mayoría de estudiantes emplean regularmente las estrategias. Teniendo en cuenta estos

resultados es importante que el docente maneje estrategias de metacomprensión lectora ya que esta tiene una relación directa con la comprensión de textos, resultando de vital importancia para mejorar niveles de comprensión.

Este trabajo de investigación ha medido y descrito los niveles de metacomprensión lectora de los futuros docentes a fin de, si el caso lo amerita, se pueda establecer programas que fortalezcan esta competencia tan fundamental dentro de la formación académica de los estudiantes de la carrera profesional de Educación Primaria. En tal sentido, la investigación que se realizó está estructurado de la siguiente manera: en el capítulo I se ha descrito el problema de la investigación en los siguientes términos: ¿Cuáles son los niveles de metacomprensión lectora que existen en los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín? Para lo cual se ha establecido como objetivo general “Identificar los niveles de metacomprensión lectora que existen en los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín”. En el capítulo II, se hace referencia al marco teórico de la investigación, el mismo que contiene una serie de antecedentes y fundamentos teóricos que dan sustento a la presente tesis. El capítulo III, está referido a la metodología de la investigación donde se explica el por qué esta investigación corresponde al tipo aplicado y nivel descriptivo, así como la población y muestra, instrumentos y técnicas de recolección de datos y el procesamiento estadístico. Finalmente, en el capítulo IV se da a conocer los resultados de la

investigación expresado en el análisis de información y la discusión de resultados.





# **CAPÍTULO I**

## **Planteamiento del problema**

### 1.1 Descripción del problema

Se sabe que la lectura es una de las habilidades básicas que toda persona debe desarrollar para lograr competencias a lo largo de su vida, representa uno de los pilares fundamentales para la adquisición de las demás habilidades, pero; ¿qué pasa si esta habilidad no se desarrolla en forma adecuada en la etapa correspondiente? ¿Qué pasa si un niño en su intento por leer un texto pierde mucho tiempo, no logra su objetivo y termina perdiendo el interés por la lectura? Definitivamente estas cuestiones nos llevan a reflexionar sobre la importancia de la lectura en la etapa de la educación básica, específicamente en la primaria. En los últimos tiempos hemos sido testigos de las evaluaciones de diversos tipos, tanto nacionales como regionales que buscan medir los niveles de comprensión de nuestros estudiantes, cuyos resultados que se dan año

a año son cada vez más desalentadores. Este es un problema que se viene manteniendo desde el año 2004, en el que se declaró en emergencia la educación peruana debido a los resultados de la evaluación PISA en donde nuestro país se ubicó en uno de los últimos lugares, tanto en niveles de comprensión como en razonamiento matemático. En todo este tiempo, se ha venido implementando una serie de programas que buscan dar solución a este problema, sin embargo, hasta la fecha no se han encontrado mejoras por tanto cabe hacernos las siguientes preguntas: ¿qué está fallando en nuestro sistema educativo para seguir con estos resultados? ¿Cuáles son las causas latentes que mantienen el problema de la comprensión por tanto tiempo? ¿Quiénes participan en el desarrollo de las habilidades lectoras de nuestros niños? ¿Son los padres de familia nuestros principales aliados, pero, cuánto aportan en la educación de sus hijos? ¿Los docentes, están utilizando adecuadamente estrategias para desarrollar las habilidades lectoras de sus estudiantes? ¿Qué estrategias metacognitivas dominan para transmitírselo a sus estudiantes? Sin duda, estas son cuestiones que buscan una respuesta concreta, una respuesta a la que suponemos es, una de las causas del problema de la comprensión lectora de nuestros niños.

Existen estudios como los de Ignacio (2011), en cuya investigación titulada “Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura de Lengua y Literatura” comprobó que los estudiantes que obtuvieron mayor puntaje en la utilización de estrategias

metacognitivas en lectura, presentaron mayor eficacia en la asignatura de Lengua y Literatura. Del mismo modo, las estrategias metacognitivas de tipo globales presentaron una influencia significativa en el incremento de la eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. Así mismo los estudios realizados por Ahmed, Shukri y otros (2015), publicados en la revista científica Published by Canadian Center for Science and Education, resalta la importancia de la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos. En esta investigación se confirma que el uso de estas estrategias, capacita a los lectores a utilizar estos procedimientos cuando se enfrentan a problemas en medio de la lectura ayudándolos a mejorar sus capacidades.

En base a las investigaciones antes mencionadas, se resalta la importancia del uso y manejo de estrategias de metacomprensión lectora ya que estas van a permitir mejorar los niveles de comprensión lectora por lo que es necesario, en un primer momento, identificar los niveles de metacomprensión que tienen los futuros docentes del nivel primario, en consecuencia, el problema de la investigación se dio en los siguientes términos: ¿Cuáles son los niveles de metacomprensión lectora que existen en los estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de la región Junín?

## 1.2 Formulación del problema

### 1.2.1. Problema general

¿Cuáles son los niveles de metacompreensión lectora que existen en los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín?

### 1.2.2. Problemas específicos

- a) ¿Cuáles son los niveles de metacompreensión lectora en la dimensión “predicción y verificación”, que existen en los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín?
- b) ¿Cuáles son los niveles de metacompreensión lectora en la dimensión “revisión rápida”, que existen en los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín?
- c) ¿Cuáles son los niveles de metacompreensión lectora en la dimensión “establecimiento de propósitos”, que existen en los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín?
- d) ¿Cuáles son los niveles de metacompreensión lectora en la dimensión “autopreguntas”, que existen en los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín?

- e) ¿Cuáles son los niveles de metacompreensión lectora en la dimensión “uso de conocimientos previos”, que existen en los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín?
- f) ¿Cuáles son los niveles de metacompreensión lectora en la dimensión “resumen y aplicación de estrategias”, que existen en los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín?

### 1.3 Objetivos

#### 1.3.1 *Objetivo general*

Identificar los niveles de metacompreensión lectora que existen en los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín.

#### 1.3.2 *Objetivos específicos*

- a) Determinar los niveles de metacompreensión lectora en la dimensión “predicción y verificación”, que existen en los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín.
- b) Determinar los niveles de metacompreensión lectora en la dimensión “revisión rápida”, que existen en los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín.

- c) Determinar los niveles de metacomprensión lectora en la dimensión “establecimiento de propósitos”, que existen en los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín.
- d) Determinar los niveles de metacomprensión lectora en la dimensión “autopreguntas”, que existen en los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín.
- e) Determinar los niveles de metacomprensión lectora en la dimensión “uso de conocimientos previos”, que existen en los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín.
- f) Determinar los niveles de metacomprensión lectora en la dimensión “resumen y aplicación de estrategias”, que existen en los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín.

#### 1.4 Justificación

La investigación se justifica en la medida en que busca responder una serie de cuestionamientos que surgen en base al problema de la comprensión lectora de los estudiantes de la Educación Básica Regular, los mismos que durante casi dos décadas no han hallado respuesta pese a todos los programas implementados por el Ministerio de Educación del Perú. Estas circunstancias priorizan la necesidad de

identificar las verdaderas causas de esta problemática para proponer medidas concretas que permitan resarcir los continuos resultados desalentadores en relación a la comprensión lectora, ya que solo conociendo las causas se podrá dar solución a este problema, por tanto, la investigación realizada buscó identificar los niveles de metacompreensión lectora de los futuros docentes del nivel de educación primaria para comprobar las estrategias metacognitivas que suelen utilizar al momento de enfrentarse a la lectura, estrategias que fueron evaluadas a través de la aplicación de un instrumento estandarizado (inventario de estrategias de metacompreensión lectora) que mide el nivel del uso de estrategias de planificación, supervisión y evaluación de la práctica lectora.

### 1.5 Limitaciones

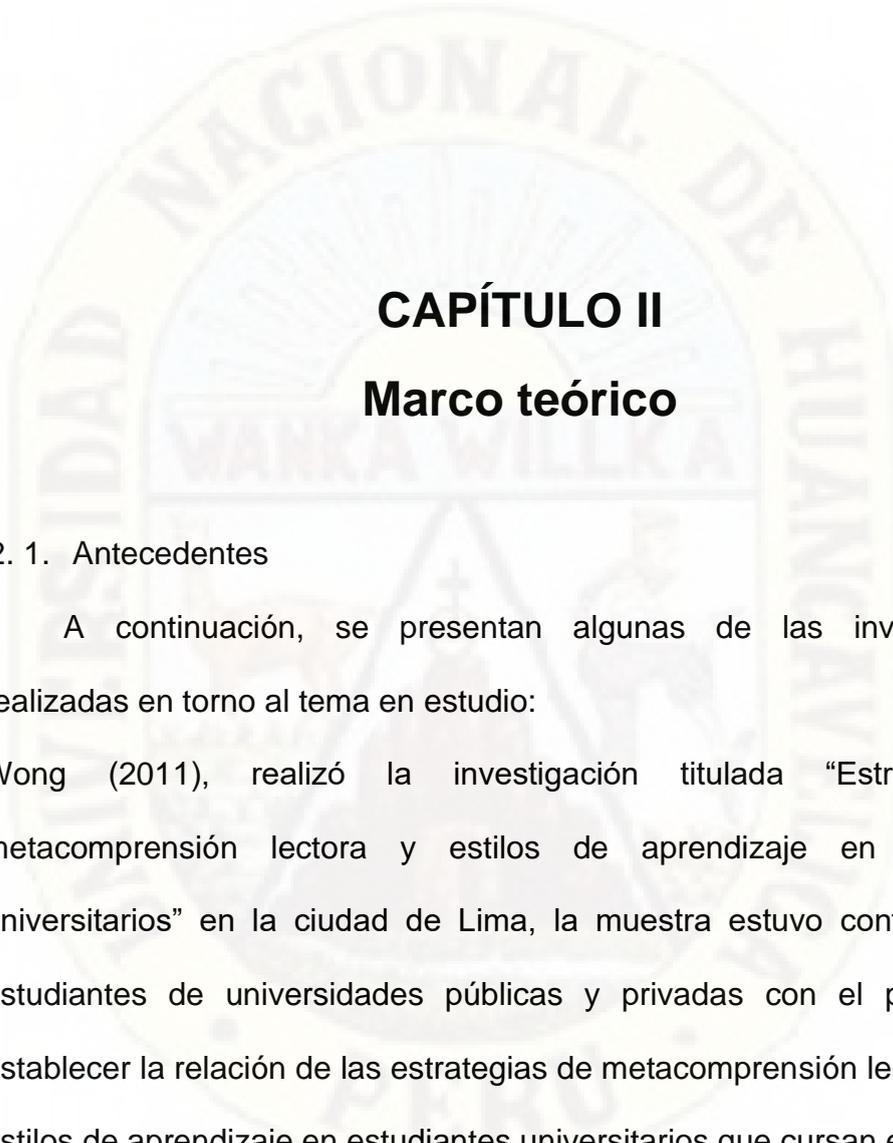
Como toda investigación presenta limitaciones, esta no podía ser la excepción, dentro de las limitaciones de estudio se pueden mencionar las siguientes:

- La muestra no es representativa, debido a las circunstancias de pandemia que atraviesa el mundo y las limitaciones de acceso a la red que cuentan la mayoría de estudiantes de la carrera profesional de educación primaria.
- La tesis solo es de tipo descriptiva, por tanto, solo arroja resultados de la realidad actual, describiendo los niveles actuales de

metacomprensión lectora, más no identifica las causas del bajo nivel de metacomprensión de los participantes.

- Los resultados solo pueden ser generalizados a nivel regional y solo a universidades públicas.





## **CAPÍTULO II**

### **Marco teórico**

#### 2. 1. Antecedentes

A continuación, se presentan algunas de las investigaciones realizadas en torno al tema en estudio:

Wong (2011), realizó la investigación titulada “Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios” en la ciudad de Lima, la muestra estuvo conformada por estudiantes de universidades públicas y privadas con el propósito de establecer la relación de las estrategias de metacompreensión lectora con los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios que cursan el primer año en dos universidades: una pública; otra privada. Los participantes seleccionados fueron 809 estudiantes de ambos sexos: 352 (43,51%) Universidad Pública y 457 (56,49%) Universidad Privada. Los resultados ponen de manifiesto que los participantes poseen un bajo nivel en el manejo de estrategias metacompreensivas y no se evidencia un estilo de aprendizaje

predominante, además se estableció la diferencia de resultados entre ambos tipos de universidades. Del mismo modo, se comprobó que las variables en estudio, tampoco se relacionan y el autor presume que se debe al incipiente desarrollo de estrategias.

Por su parte, Pacheco (2012), en la investigación “Estrategias metacognitivas y rendimiento en Metodología del Aprendizaje e Investigación de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería” de la U.N.M.S.M., demostró la existencia de una relación entre ambas variables a través de un tipo de investigación descriptiva, aplicada a una muestra representativa de 109 estudiantes. El estudio permitió confirmar que existe relación entre las variables, correlación positiva media, de acuerdo a los índices de correlación, entre el uso de las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en Metodología del Aprendizaje e Investigación de los estudiantes del I ciclo de Ingeniería Civil de la UNI.

Por su parte Árias y Fidalgo (2012), en la investigación titulada “Metacognición y comprensión lectora: Conocimiento y uso de estrategias”, realizaron un análisis de los programas instruccionales en estrategias metacognitivas de lectura que han resultado más eficaces a lo largo de los últimos años llegando a la conclusión de que la aplicación de todos los programas analizados sugieren que los estudiantes mejoran en sus habilidades lectoras con independencia de la estrategia metacognitiva trabajada. Una posible explicación a ello es que estos programas tienen como objetivo facilitar la toma de conciencia metacognitiva de la

comprensión lectora, fomentando que los estudiantes aprendan a evaluar su propio nivel de comprensión y no se centren tanto en el uso de una estrategia en particular, sino que aprovechen sus conocimientos y emprendan acciones dirigidas a mantener o mejorar la comprensión.

Por otro lado Hernández (2015), desarrolló una investigación acerca de las estrategias metacognitivas y su relación con el aprendizaje de producción de textos en la ciudad de Lima, llegando a la conclusión que las estrategias metacognitivas autorreguladoras, de organización, de control y de evaluación se relacionan significativamente con el aprendizaje de la producción de textos de los estudiantes de 1er grado de secundaria, por lo que recomienda la implementación de estas estrategias en todas las áreas del conocimiento.

Al año siguiente, Vento investigó acerca de la relación entre las estrategias de metacomprensión lectora y la comprensión lectora de estudiantes de la ciudad de Huancayo de Perú. En este estudio el autor comprobó la existencia de una relación directa y significativa entre las variables de estudio. Así mismo, de que el uso de estrategias metacognitivas por parte de las estudiantes es media o regular, evidenciando que la mayoría de estudiantes emplean regularmente las estrategias y que en algunos casos esperan la indicación de sus profesores.

Por otro lado, Dolores (2016) realizó una investigación sobre las estrategias metacognitivas y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Lima de Perú, concluyendo que existe una relación significativa entre ambas variables por lo que esta

realidad se hace presente cuando los estudiantes que hacen uso del contexto sociocultural como recurso educativo, para generar estrategias metacognitivas, evidencian avances moderados y altos niveles de pensamiento crítico, consolidando un aprendizaje consciente y sustentable que se manifiesta en la vida cotidiana.

En el mismo sentido en el hermano país del Ecuador, Irrazabal (2020), investigó acerca de la Comprensión y metacompreensión lectora en universitarios. El estudio buscó contrastar los efectos del programa de entrenamiento en estrategias metacompreensivas “Cuestionando al Autor” (QtA), a través de Sistemas de Tutorías Inteligentes (STI), implementado en dos modalidades con y sin acompañamiento docente. De acuerdo a los resultados obtenidos los estudiantes universitarios muestran dificultades en la comprensión de textos académicos y en la aplicación consciente de estrategias metacompreensivas en su lectura, para ello se realizó un estudio con diseño experimental en tres grupos: 1) pre-test, intervención con acompañamiento docente, post-test; 2) pre-test, intervención sin acompañamiento docente, pos-test y 3) grupo control. De acuerdo a los resultados se afirma que, la implementación de programas de mejoramiento de la comprensión lectora, asistidos por tutorías, sean estas humanas o a través de SIT, son tan efectivas en la mejora de la comprensión lectora frente a las clases de tipo convencional.

Finalmente, García (2021), también realizó estudios relacionados a la metacompreensión lectora de estudiantes del nivel superior, en su investigación titulada: “Nivel de uso estrategias de metacompreensión lectora

de estudiantes universitarios” se buscó comparar el nivel de uso de estrategias de metacompreñión lectora en estudiantes universitarios, de universidades pùblicas y privadas. La investigaci3n se realiz3 a trav9s de la aplicaci3n de una encuesta a 580 estudiantes de educaci3n de universidades pùblicas y privadas. La autora concluye que no existen diferencias significativas en el nivel de uso de estrategias de metacompreñión lectora en estudiantes universitarios de una entidad privada y una entidad pùblica, sin embargo, se confirma que ambos grupos en estudio, muestran un nivel bajo de uso de estrategias de metacompreñión lectora.

Como puede apreciarse existen una serie de estudios e investigaciones realizadas en relaci3n a la aplicaci3n de estrategias metacognitivas para la mejora de la compresi3n de textos de los estudiantes, por lo que representan una gama importantísima de antecedentes que le dan sustento al presente trabajo de investigaci3n cuyo prop3sito fundamental es dar a conocer los niveles reales de metacompreñión de los estudiantes universitarios en la regi3n Junín.

## 2. 2. Bases te3ricas

### 2.2.1. Metacognici3n

Segùn Flavell (1976) citado por Iriarte y Sierra (2007, p.67), principal impulsador de este conocido t9rmino que hace referencia al “conocimiento que uno tiene sobre los propios

procesos y productos cognitivos a cualquier otro asunto relacionando con ellos; como la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que actúan” en palabras simples, consiste en que la persona conozca su propio proceso de aprendizaje, la programación consciente de estrategias, de memoria, de resolución de problemas y toma de decisiones, es decir contar con la capacidad de autorregulación.

Según Jimenez (2004), existen tres tipos de conocimiento esenciales: “declarativo (saber qué), que se refiere al conocimiento de los hechos; procedimental (saber cómo), que se refiere al conocimiento 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 término metacognición se relaciona directamente con los siguientes conceptos:

- **Conocimiento:** la metacognición como capacidad mental indicando que los seres humanos podemos sistematizar y organizar mediante herramientas simbólicas los procesos asociados a una actividad mental, siendo conscientes de ello y dando cuenta de esto a otros y a sí mismos.
- **Procesos y productos:** la actividad mental se compone de procesos (identificar, analizar, inferir, razonar, solucionar problemas, ...) que pueden

ser básicos o superiores y sus respectivos productos (percepciones, pensamiento, ideas, modelos, conceptos, ...)

- **Cognitivo:** actividad mental por la cual se construye conocimiento sobre el mundo físico, social y psicológico.

**Supervisión activa:** la metacognición requiere de una permanente conciencia de la persona sobre su actividad mental, considerando para ello una especie de evaluación permanente sobre los procesos y productos de la actividad cognitiva.

**Regulación y organización:** hace referencia a la actividad consciente del sujeto sobre los procesos cognitivos, dándoles un orden a los mismos para orientarlos de mejor manera hacia la consecución de metas propuestas.

**Datos cognitivos:** están constituidos por todos los objetos del conocimiento transpuestos en signos, símbolos e ideas. A partir de los cuales se construyen las representaciones sobre las cuales la mente opera.

**Metas:** expresan las intenciones de la actividad cognitiva y determinan de alguna manera su dirección. Implica que estas actividades requieren de la existencia de objetivos y dentro de una propuesta de aprender a aprender, éstas deben ser conscientes para el aprendiz, a fin de garantizar su mejor desarrollo.

Según el mencionado autor la metacognición implica la actividad cognitiva y el control de dicha actividad. Destaca que el control que una persona ejerce sobre su actividad cognitiva, depende de las interrelaciones de cuatro aspectos fundamentales: conocimiento metacognitivo, experiencias metacognitivas, metas cognitivas y estrategias metacognitivas.

En cuanto al conocimiento metacognitivo, se refiere a los conocimientos y creencias sobre los factores que se interrelacionan durante el proceso de ejecución de una tarea y que son adquiridos a través de las experiencias que tiene el individuo. El conocimiento metacognitivo tiene que ver con tres tipos de variables o categorías que se encuentran estrechamente vinculadas, la persona, la tarea y las estrategias.

- **La variable persona**, tiene que ver con la consciencia que tiene la persona acerca de sus propias capacidades cognitivas, del proceso cognitivo y de cómo funcionan éstos, así como las limitaciones como aprendiz y lo que saben o poseen otras personas para que a partir de la consciencia de ese conocimiento se pueda generar la autorregulación mental.
- **La variable tarea**, engloba al conocimiento que se tiene, sobre cómo la naturaleza y las demandas de las tareas influyen sobre su puesta en marcha y sobre el grado de complejidad de la misma.
- **La variable estrategia**, hace referencia al conocimiento de los medios y recursos, estrategias y técnicas con los que se cuenta y su forma de aplicarlo, así como su eficacia para llevar a cabo tareas cognitivas y asegurar el logro de una meta pre establecida a través de una secuencia de acciones.

En palabras de Flavell, la persona, tarea y estrategias no actúan separadas, por el contrario, la interacción de estas tres variables permite la realización de las diversas actividades metacognitivas.

Por otro lado, las experiencias metacognitivas, están definidas como reflexiones que se realizan durante una tarea cognitiva y tienen que ver con la experiencia de tipo cognitivo o afectivo relacionada con una tarea o empresa cognitiva. Estas pueden ocurrir antes, durante o después de un acto cognitivo, así mismo, de acuerdo al tiempo de duración, pueden ser momentáneas o prolongadas o según su complejidad podrían ser simples o complejas.

En la misma línea, las metas cognitivas, son definidas como objetivos que están implicados en los procesos cognitivos.

En cuanto a las estrategias metacognitivas se consideran como las prácticas que un individuo utiliza para lograr los objetivos propuestos.

Por otro lado, otra línea fundamental dentro de la metacognición es la regulación de la cognición, que tiene que ver directamente con el control ejecutivo que generalmente se emplea frente a una tarea cognitiva como la planeación, la predicción, el monitoreo, la revisión continua, evaluación, etc. Corresponden al ámbito de actividades cognitivas complejas comúnmente llamada autorregulación.

De acuerdo a Díaz y Hernández (2002), estas tareas cognitivas se definen como:

- *Actividades de planeación o planificación*, consiste específicamente en el establecimiento de un plan de acción que suele realizarse antes de enfrentarse a una situación de aprendizaje por lo general

considera a la identificación de la meta de aprendizaje, la predicción de los resultados, y la selección y programación de estrategias cognitivas y metacognitivas.

- *Actividades de supervisión o monitoreo*, estas se llevan a cabo durante las actividades de aprendizaje. Tiene que ver con la toma de consciencia de qué es lo que se está haciendo, la comprensión de dónde se encuentra ubicado y la anticipación de lo que debería hacerse después de una situación de aprendizaje. Así mismo, dentro de las actividades de supervisión se considera el chequeo de errores o posibles obstáculos que pueda tener la puesta en marcha del plan y de las estrategias de aprendizaje seleccionadas, para que, si el caso lo amerita, se pueda realizar una posible reprogramación de estrategias para lograr el objetivo de aprendizaje planteado.
- *Actividades de revisión o evaluación*, estas actividades permiten estimar los resultados de las acciones estratégicas, así como los procesos empleados en relación con ciertos criterios de eficiencia y efectividad en relación al cumplimiento del plan y el logro de las metas.

De acuerdo con los autores antes mencionados las actividades metacognitivas y autorreguladoras son diferentes, pero se complementan unas a otras.

### 2.2.2. Teoría de la lectura como proceso interactivo.

Según Solé (1987), en el marco de la aproximación interactiva se asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito.

Para la autora, un aspecto fundamental del modelo interactivo es que no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, sino en el uso que el lector hace de sus conocimientos previos en la construcción de una interpretación aceptable.

La lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en la que el lector pone en juego una serie de elementos; la información que facilita el texto, la información que facilita el contexto y los conocimientos previos que el lector posee sobre el texto y sobre el mundo.

En esta serie de etapas la comprensión interviene tanto en el texto, su forma y su contenido, como en el lector, las expectativas y conocimientos previos. Solé (2000) Citado por Díaz (2008).

El modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Interactúan como referentes el contexto, el texto y el lector.

La lectura es como una actividad cognitiva compleja en la que el lector es como un procesador activo de la información que contiene el texto, proceso en que pone en juego sus esquemas de conocimientos (frutos de sus experiencias y aprendizajes previos) con el fin de integrar los nuevos datos que el texto incluye; y, en el proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos (Solé 1987, p.5) (Citado por Gonzales 2012).

*Principales supuestos de la teoría interactiva:*

(Citados por Gonzales 2012)

- La lectura es un proceso interactivo en el cual el lector integra sus conocimientos previos con la información que se encuentra en el texto y construye un significado del mismo gracias a sus esquemas mentales.
- El lector activa, además de los procesos de nivel inferior, procesos cognitivos superiores como la atención y la memoria, que “se integrarían con el nivel inferior mediante la interacción entre estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas del texto” (Makuc 2008: 410).
- La comprensión lectora es el resultado de la interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector.

*La enseñanza de la comprensión en el modelo interactivo*

Según Solé (1987), se propone una práctica instructiva que trascienda la decodificación sin ignorarla ya que son una condición necesaria, aunque no suficiente para acceder a una verdadera autonomía en la lectura. La autora afirma que aprender a leer siempre quiere decir aprender a comprender el mensaje escrito. Así mismo menciona que en el modelo interactivo la lectura se define como un proceso de emisión de hipótesis y de verificación de esas hipótesis mediante diferentes índices textuales. Por lo que resulta de vital importancia la necesidad de enseñar a los estudiantes a plantear una serie de hipótesis relacionadas al texto y al mismo tiempo enseñarles a verificarlas y contrastarlas después de la lectura.

Por otro lado, se hace referencia a la importancia que tienen las finalidades; según Solé (1987), los objetivos de la lectura determinan como se sitúa el lector frente al texto y cómo controla la consecución de la comprensión. De allí la importancia de acordar con el estudiante lo que se pretende con la lectura y que este sea consciente de su rol para lograr el objetivo planteado. Esto evitará interferencias y confusiones que comprometan la buena marcha de la actividad.

A propuesta del modelo interactivo de Solé, se señalan algunos contenidos o procedimientos que podrían favorecer la instrucción de la comprensión lectora.

#### A. Aprender a formular hipótesis

Para una mejor comprensión de textos, la autora propone que "...se debe ser capaz de generar hipótesis y que distintos tipos de textos y distintos objetivos de lectura posibilitan distintas expectativas" ... (Solé, 1987). Aprender a formular hipótesis concierne enseñar a comprender, a interpretar; cada estudiante debe elaborar y contrastar sus propias hipótesis.

#### B. Aprender a verificar hipótesis

La verificación o control se lleva a cabo de forma inconsciente o automática. Según la autora dicho control se constata cuando se es consciente de que no se está logrando comprender, cuando hay algo que contradice nuestras expectativas. Según Brown (1990), citado por Solé (1997), es en ese momento cuando se abandona el estado de "piloto automático", y el lector

debe dispensar esfuerzos adicionales para procesar el elemento o fragmento del texto que se ha convertido en obstáculo. Brown asevera que esta actividad metacognitiva constituye un requisito esencial para leer eficazmente.

Según la mencionada autora, es indispensable diseñar actividades dirigidas a que los alumnos perciban sus errores o falta de comprensión e instruirlos en la compensación de esos errores. Los estudiantes deben saber que hay diversos tipos de error, de importancia relativa y que cuentan con diversas técnicas para compensarlos como ignorar la palabra o frase que no es familiar y seguir leyendo, o formar hipótesis tentativas del posible significado, así mismo deben saber que en ocasiones es más eficaz no compensarlos para no perder el hilo de la lectura ya iniciada.

## 2. 3. Definición de términos

### 2.3.1. *Estrategias metacognitivas*

Para Palincsar y Brown (1997), el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Éstas implican, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información.

Baker (1994) sostiene que en el proceso de lectura existen dos actividades autorregulatorias importantes: la primera implica darse cuenta de si hemos entendido (evaluación) y la segunda consiste en dar los pasos adecuados para resolver los problemas de comprensión detectados (regulación). Esta

última actividad sólo se pone en marcha cuando la comprensión resulta insatisfactoria.

### 2.3.2. *Comprensión de textos*

Existen diversas definiciones sobre comprensión de textos; una de las más importantes es la de Díaz y Hernández (2002, p. 275) quienes afirman que “comprender un texto es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado, así la forma específica que asuma la interpretación dependerá de las interacciones complejas que ocurran entre las características del lector (sus intereses, sus actitudes, conocimientos previos, etcétera) del texto (las intenciones presentadas, explícita o implícitamente por el autor) y el contexto (las demandas específicas, la situación social, etcétera) en que ocurra. Esto último hace que se considere al proceso de comprensión de lectura una actividad esencialmente interactiva”.

Por otro lado, Palacios (2003, p. 22) coincide con la cita anterior y afirma que la comprensión de textos “es considerada como una actividad constructiva porque el lector se esmera en elaborar o reconstruir una representación fidedigna a partir de lo sugerido en el texto, sin embargo, ésta debe enriquecerse con las interpretaciones, inferencias y deducciones que el lector hace del texto.

La representación de un texto tiene doble naturaleza:

- Es reproductiva: porque el lector se ciñe a lo que dice el texto, se basa y se fía de él.
- Es productiva – constructiva: porque el lector puede ir más allá de lo que explícitamente se dice en el texto.

Concluye afirmando que “es un proceso complejo que pone en marcha diversas habilidades, desde el momento y la forma de leer un texto, pasando por una adecuada decodificación (identificación de palabras, la identificación y respeto por los signos de puntuación), amplitud semántica del lector, empleo de bagaje cultural previo, hasta el hecho de darle utilidad o servirse del texto leído para generar aprendizajes nuevos y significativos”.

### 2.3.3. *Metacompreensión lectora*

Para que se lleve a cabo una real comprensión es necesario que el lector sepa para qué se lee y cómo se lee. Kinstch y Van Dijk (1978) citados por Fraca (2004) han insistido en la importancia de saber cuál es la finalidad de leer, pues según afirman, el propósito determinará el cómo se trabaja con la mente. Por lo que definen a la metacompreensión como el conocimiento acerca de la propia comprensión y de las estrategias cognoscitivas implicadas en la acción y el proceso de comprender un texto.

Del mismo modo, Álvarez, Alzola, Bilbatua, y Campos (2004) definen a la metacompreensión como la conciencia y control que el lector tiene de su proceso de comprensión en la que se enfrenta con un texto desde unas expectativas y objetivos, selecciona unos procedimientos o estrategias para alcanzarlos y comprueba si los logra.

Según Brown, Ambruster y Baker (1986) citados por Díaz y Hernández (2002), existen variables que van a intervenir en la metacompreensión de todo lector, entre los principales tenemos:

1) Persona: las características de la persona como la edad (variable que más influyen en el tipo de estrategias metacognitivas a utilizar), los conocimientos previos, las habilidades, la motivación e interés y los afectos, condicionan la metacompreensión.

2) Tarea: hace referencia a la demanda específica de procesamiento y recuperación de la información de ese texto concreto, es decir, al objetivo de esa lectura. El nivel de ambigüedad de la tarea, la dificultad de la misma y el objetivo van a condicionar el tipo de lectura.

3) Texto: las características del texto, tales como la estructura, el vocabulario, la sintaxis, el tipo de texto, las intenciones del autor, etc.; afectan a la comprensión.

4) Estrategias: se refiere al repertorio de técnicas que utiliza el lector para comprender el texto. Pero, además, el lector debe saber cómo, cuándo y dónde utilizar cada técnica dependiendo del tipo de tarea (conocimiento condicional) para convertir esta técnica en estrategia.

Ríos (1999) citado por Jiménez (2014) afirma que la metacompreensión comprende tres momentos: desarrollar un plan de acción, supervisión y evaluación del plan.

- Plan de acción: implica el ANTES, permite organizar y seleccionar estrategias que al emplearlas ayuden a alcanzar el propósito.

- Supervisión del plan: implica el DURANTE, invita a reflexionar o monitorear sobre las operaciones mentales que se están empleando en el momento,
- Evaluación del plan: implica el DESPUÉS, consiste en valorar los productos y los procesos de regulación.

#### 2.3.4. Estrategias de metacompreensión lectora

Schmitt,(1990) citado por Wong (2011) afirma que las estrategias metacompreensivas son mecanismos que se usan para regular el aprendizaje que las personas van a adquirir a través de la lectura y desarrollar el pensamiento crítico. Es así que propone seis estrategias que ayudan a mejorar los niveles de comprensión lectora:

- a) Predicción y verificación: predecir para anunciar sobre qué tratará la lectura para luego ser constatada, esto va a permitir ayudar a generar nuevas predicciones y construir nuevos significados.

Las estrategias de predicción proponen un contexto y promueven la activación y el uso del conocimiento previo. Según Díaz y Hernández (1988) este tipo de estrategias de predicción y verificación se efectúa antes, durante y después de la lectura.

- b) Revisión rápida: revisar en forma rápida un texto, va a proporcionar al estudiante información para poder hacer las correspondientes predicciones.

Esta estrategia facilita la comprensión al activar el conocimiento previo a la vez que brinda información para llevar a cabo las predicciones.

Esta estrategia se aplica antes de iniciar el proceso de la lectura lo que permite centrar las ideas en lo que realmente le interesa al lector.

- c) Establecimiento de propósitos y objetivos: es necesario que al leer se tracen propósitos y objetivos para promover la lectura activa.

De acuerdo a Díaz y Hernández (1998), esta actividad determina la forma como el lector se dirigirá al texto, así como la forma de regular y evaluar todo el proceso lector. Consideran cuatro propósitos para la comprensión de textos: el primero, leer para encontrar información específica o general, el segundo, leer para actuar es decir para seguir instrucciones y realizar procedimientos; el tercer propósito de lectura viene a ser leer para demostrar que se ha comprendido un contenido y finalmente leer comprendiendo para aprender.

- d) Autopreguntas: consiste en realizar autopreguntas sobre lo que se está leyendo y a la vez responderlas durante y al final de la lectura; esta acción permitirá la comprensión activa de los lectores.

Auto preguntarse puede servir para supervisar activamente la comprensión y a partir de ello auto regular la propia comprensión y aprendizaje.

- e) Uso de conocimientos previos: permite que los lectores activen sus conocimientos previos lo que aumentará el interés por la lectura ayudando en la formulación de predicciones.

De acuerdo con Díaz y Hernández (1988), el conocimiento previo es aquel que está almacenado en el esquema cognitivo del lector y es fundamental para darle significado a los textos, es decir, darles representación e interpretación que es lo que corresponde a todo buen lector.

- f) Resumen y aplicación de estrategias: mide con mayor énfasis los resúmenes y conclusiones a través del uso de diversas estrategias.

Según el planteamiento de Schmitt (1988), citado por Julio y Doria (2016) “resumir el contenido en diversos puntos de la historia sirve como una forma de controlar y supervisar la comprensión de lectura. La relectura, el juicio en suspenso, continuar leyendo y cuando la comprensión se pierde, representan la lectura estratégica” (p. 44)

Las tres primeras estrategias sirven para planificar la lectura. Las autopreguntas y resúmenes son para supervisar la lectura mientras que el contraste de propósitos y objetivos las autopreguntas, el resumen final y la extracción de conclusiones se integran en la evaluación de la lectura.

#### 2. 4. Definición de la variable de estudio

##### Metacompreensión lectora

En forma general se puede definir a la metacompreensión lectora como el conocimiento acerca de la propia comprensión y de las estrategias cognoscitivas implicadas en la acción y el proceso de comprender un texto. Así el lector toma conciencia y control de lo que lee desde unas

expectativas y objetivos planteados haciendo uso de estrategias para lograrlos comprobando la eficacia de las mismas.

## 2. 5. Operacionalización de la variable



| DEFINICIÓN CONCEPTUAL   | DIMENSIONES   | ITEMS O REACTIVOS  | VALORACIÓN                         |
|---|---|--|------------------------------------|
| <p>Kinstch y Van Dijk (1978) citados por Fraca (2004) definen a la metacomprensión como el conocimiento acerca de la propia comprensión y de las estrategias cognoscitivas implicadas en la acción y el proceso de comprender un texto.</p> | <p>Predecir el contenido de un texto<br/>1, 4, 13, 15, 16, 18, 23.<br/>predecir para anunciar sobre qué tratará la lectura para luego ser constatada, esto va a permitir ayudar a generar nuevas predicciones y construir nuevos significados</p> | <p>1. Antes de empezar a leer:<br/>A) Cuento el número de páginas del texto que voy a leer.<br/>B) Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.)<br/>C) Trato de predecir lo que se abordará en el texto.<br/>D) Pienso acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído</p>   | <p>Correcto 1<br/>Incorrecto 0</p> |
|   |   | <p>4. Antes de empezar a leer:<br/>A) Reviso si faltan páginas en el material de lectura<br/>B) Hago una lista de las palabras de cuyo significado no estoy seguro(a)<br/>C) Me valgo del título y las figuras para predecir el contenido del material de lectura<br/>D) Leo la última línea del material de lectura para saber cómo termina la información que en él se ofrece</p>  |                                    |
|   |   | <p>13. Mientras estoy leyendo:<br/>A) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas (subrayadas, en negritas, en cursiva, etc.)<br/>B) Dejo de leer el material y busco otro si noto que éste no tiene sentido.<br/>C) Sigo usando el título y las figuras como ayudas para “adivinar qué es lo que expondrán en el texto.”<br/>D) Estoy al tanto del número de páginas que faltan para terminar de leer el texto.</p> |                                    |
|   |   | <p>15. Mientras estoy leyendo:<br/>A) Hago que otra persona me lea el material.<br/>B) Averiguo cuántas páginas he leído hasta el momento.<br/>C) Identifico el aspecto más importante en el texto.<br/>D) Evaluó si mis predicciones son correctas o no.</p>  |                                    |

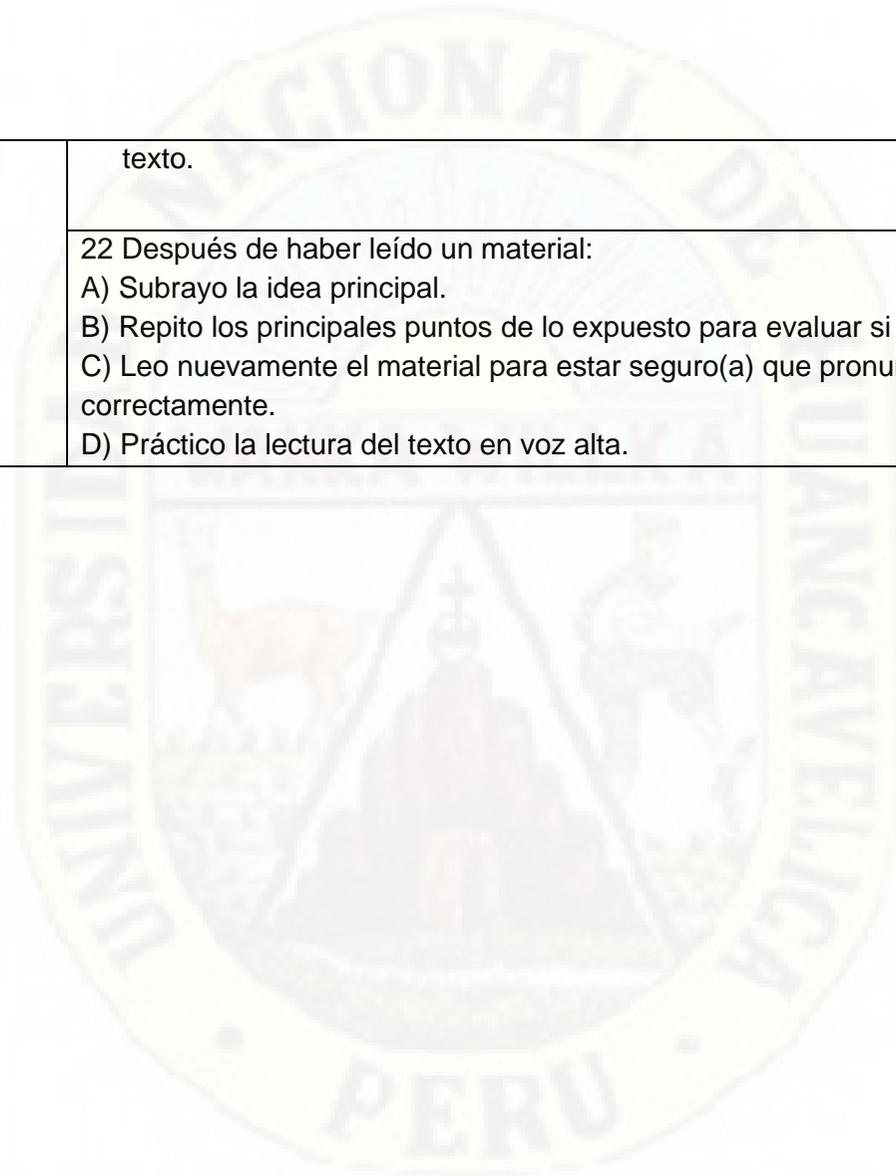
|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>16. Mientras estoy leyendo:</p> <p>A) Averiguo si los ejemplos son reales.</p> <p>B) Hago una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto.</p> <p>C) No miro las figuras porque me podría confundir.</p> <p>D) Leo el texto a alguien en voz alta.</p>  |  |
|  |  | <p>18. Mientras estoy leyendo:</p> <p>A) Trato de ver si mis predicciones están siendo correctas o no.</p> <p>B) Vuelvo a leer para estar seguro(a) que no me he “comido” ninguna palabra.</p> <p>C) Doy una respuesta a la pregunta de por qué estoy leyendo este texto.</p> <p>D) Ordeno los temas (en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, etc.)</p> |  |
|  |  | <p>23 Después de haber leído un material:</p> <p>A) Leo el título y reviso rápidamente el material para averiguar de qué trata.</p> <p>B) Veo si me he saltado alguna palabra del vocabulario.</p> <p>C) Pienso sobre qué me hizo hacer buenas o malas predicciones acerca del contenido del texto.</p> <p>D) “Adivino” qué tema se tocará luego en el texto.</p>   |  |
|  | <p>Revisión rápida<br/>2 y 3<br/>revisar en forma<br/>rápida un texto, va a<br/>proporcionar al<br/>estudiante<br/>información para<br/>poder hacer las<br/>correspondientes<br/>predicciones.</p> | <p>2. Antes de empezar a leer:</p> <p>A) Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.</p> <p>B) Calculo cuanto tiempo me tomará leer el texto.</p> <p>C) Anoto todas las palabras que no conozco.</p> <p>D) Evalúo si el texto tiene sentido.</p>  |  |
|  |  | <p>3. Antes de empezar a leer:</p> <p>A) Pido a alguien que me lea el texto.</p> <p>B) Leo el título para hacerme una idea del contenido del texto.</p> <p>C) Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas.</p> <p>D) Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.</p>   |  |

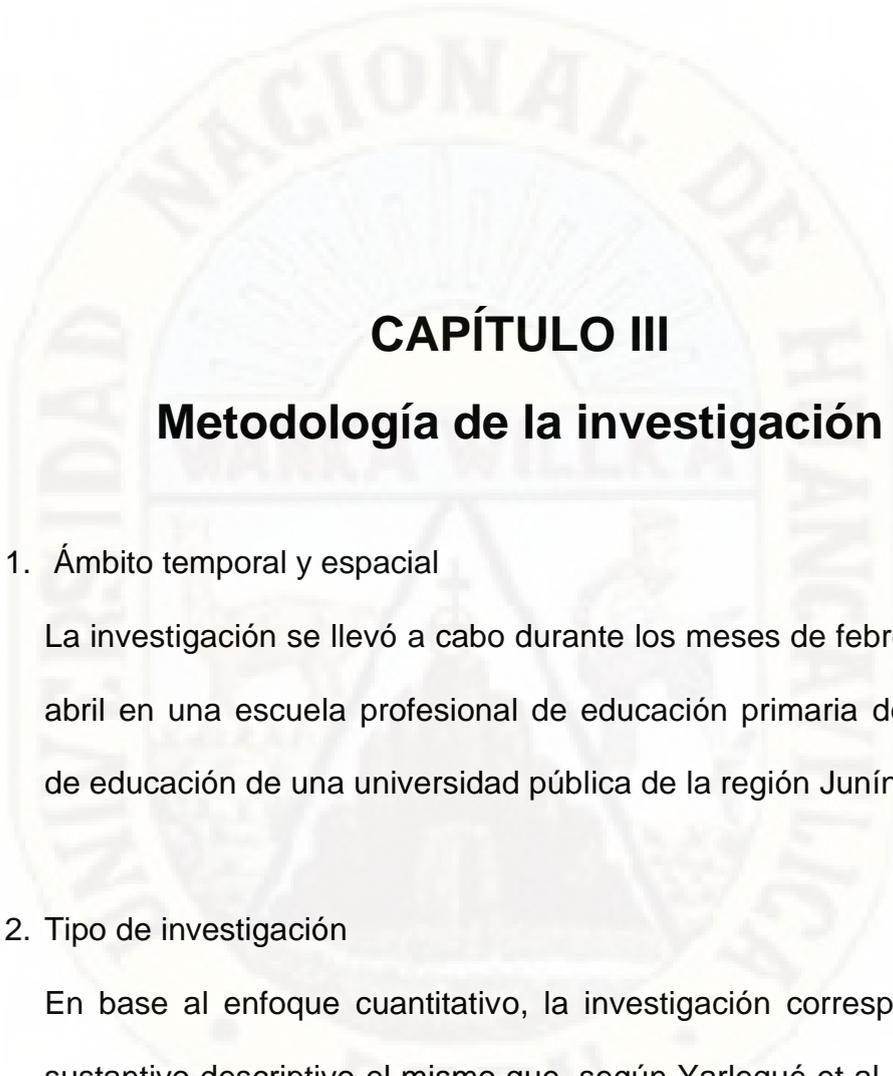
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>Establecimiento de propósitos y objetivos 5, 14 y 17 es necesario que al leer se tracen propósitos y objetivos para promover la lectura activa.</p> | <p>5. Antes de empezar a leer:</p> <p>A) Determino por qué voy a realizar esta lectura.</p> <p>B) Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.</p> <p>C) Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido.</p> <p>D) Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.</p> |  |
|  |  | <p>7. Antes de empezar a leer:</p> <p>A) Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente.</p> <p>B) Utilizo las preguntas que me he formulado como una razón válida para hacer esta lectura.</p> <p>C) Me aseguro que puedo pronunciar correctamente todas las palabras.</p> <p>D) Pienso en un mejor título para el material de lectura.</p>   |  |
|  |  | <p>21. Después de haber leído un material:</p> <p>A) Cuento el número de páginas que he leído sin cometer errores.</p> <p>B) Reviso si hubo suficientes figuras que ilustran e hicieran interesante la lectura.</p> <p>C) Pienso si logre mi propósito respecto de la lectura del texto.</p> <p>D) Subrayo las causas y los efectos.</p>   |  |
|  | <p>Autopreguntas 6, 14 y 17 el realizar autopreguntas sobre lo que se está leyendo, permitirá la comprensión activa.</p>                               |  |  |
|  |  | <p>6. Antes de empezar a leer:</p> <p>A) Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído.</p> <p>B) Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto</p> <p>C) Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.</p> <p>D) Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.</p>                                 |  |
|  |  | <p>14. Mientras estoy leyendo:</p> <p>A) Averiguo cuánto tiempo llevo ya leyendo.</p> <p>B) Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.</p> <p>C) Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.</p> <p>D) Agregó detalles que faltan a las figuras.</p>  |  |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  |   | <p>17. Mientras estoy leyendo:</p> <p>A) Trato de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.</p> <p>B) Trato de no confundirme entre lo que ya sé y lo que voy a leer.</p> <p>C) Leo el material silenciosamente.</p> <p>D) Veo si estoy diciendo correctamente las nuevas palabras del vocabulario.</p>  |  |
|  | <p>Uso de conocimientos previos 8, 9, 10, 19, 24 y 25 permite que los lectores activen sus conocimientos previos lo que aumentará el interés por la lectura ayudando en la formulación de predicciones.</p> | <p>8. Antes de empezar a leer:</p> <p>A) Pienso acerca de lo que ya sé con respecto a las figuras de este material de lectura.</p> <p>B) Cuento el número de páginas que tiene la lectura.</p> <p>C) Escojo la parte más importante del texto para volverla a leer.</p> <p>D) Leo el texto a alguien, en voz alta.</p>  |  |
|  |   | <p>9. Antes de empezar a leer:</p> <p>A) Práctico en voz alta la lectura de este texto.</p> <p>B) Repito los principales puntos para estar seguro(a) de que puedo recordar.</p> <p>C) Pienso en cuáles serán las ideas principales del texto.</p> <p>D) Determino si tengo suficiente tiempo para hacer la lectura.</p>   |  |
|  |   | <p>10. Antes de empezar a leer:</p> <p>A) Me fijo si estoy comprendiendo el contenido del texto.</p> <p>B) Observo si las palabras tienen más de un significado.</p> <p>C) Imagino como serán abordados los temas en el texto.</p> <p>D) Hago una lista con todos los detalles importantes de la lectura.</p>   |  |
|  |   | <p>19. Mientras estoy leyendo:</p> <p>A) Pruebo si puedo reconocer las nuevas palabras del vocabulario.</p> <p>B) Tengo cuidado de no saltarme ninguna parte de la lectura.</p> <p>C) Reviso cuántas palabras del texto ya conozco.</p> <p>D) Sigo pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones a cerca de lo que se seguirá tratando en él</p> |  |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  |   | <p>24 Después de haber leído un material:</p> <p>A) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas.</p> <p>B) Leo las partes más importantes en voz alta.</p> <p>C) Hago que alguien me lea el texto en voz alta.</p> <p>D) Pienso acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de empezar a leer el texto.</p>   |  |
|  |   | <p>25 Después de haber leído un material:</p> <p>A) Pienso sobre cómo yo hubiera expuesto todos y cada uno de los temas del texto.</p> <p>B) Práctico la lectura del texto silenciosamente para leerlo bien.</p> <p>C) Examino rápidamente el título y las figuras del texto para darme una idea de lo que se tratará en él.</p> <p>D) Hago una lista de las cosas que comprendí mejor.</p>  |  |
|  | <p>Resumen y aplicación de estrategias 11 , 12, 20 y 22 mide con mayor énfasis los resúmenes y conclusiones a través del uso de diversas estrategias.</p> | <p>11. Mientras estoy leyendo:</p> <p>A) Leo el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo.</p> <p>B) Leo el título para darme cuenta de una idea sobre el contenido de la lectura.</p> <p>C) Reviso las figuras para ver si les falta algo.</p> <p>D) Evaluó si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir en mis propias palabras lo leído en él hasta este momento.</p>                            |  |
|  |   | <p>12. Mientras estoy leyendo:</p> <p>A) Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura.</p> <p>B) Leo el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.</p> <p>C) Leo sólo el comienzo y el final del texto para enterarme de su contenido.</p> <p>D) Me salto las partes que me son difíciles.</p>  |  |
|  |   | <p>20. Mientras estoy leyendo:</p> <p>A) Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar que se está exponiendo, en caso las ideas no, tengan sentido.</p> <p>B) Leo hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto.</p> <p>C) Cambio los subtítulos para que el texto tenga sentido.</p> <p>D) Veo si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el</p> |  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>texto.</p>  |  |
|  | <p>22 Después de haber leído un material:</p> <p>A) Subrayo la idea principal.</p> <p>B) Repito los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendí</p> <p>C) Leo nuevamente el material para estar seguro(a) que pronunció todas las palabras correctamente.</p> <p>D) Práctico la lectura del texto en voz alta.</p> |  |





## **CAPÍTULO III**

### **Metodología de la investigación**

#### 3. 1. Ámbito temporal y espacial

La investigación se llevó a cabo durante los meses de febrero, marzo y abril en una escuela profesional de educación primaria de la facultad de educación de una universidad pública de la región Junín.

#### 3. 2. Tipo de investigación

En base al enfoque cuantitativo, la investigación corresponde al tipo sustantivo descriptivo el mismo que, según Yarlequé et al. (2007), está orientado al estudio de los fenómenos tal y como se presentan en la realidad.

#### 3. 3. Nivel de investigación

La investigación se encuentra en el nivel descriptivo. Según Hernández et al. (2014) los estudios de este tipo buscan especificar las

propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice, en este caso, se busca especificar cuáles son los niveles de metacompreensión lectora que tienen los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín.

#### 3. 4. Diseño de investigación

Según Hernández Fernández y Baptista (2014), existen diseños experimentales y no experimentales, esta investigación es no experimental y corresponde al diseño transeccional descriptivo porque indagan la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de las variables de una población en estudio.

Esquema del diseño:

**M ----- O**

Donde:

**M** : Representa a la muestra en estudio (estudiantes de educación de una universidad pública)

**O** : Representa la información relevante sobre los niveles de metacompreensión lectora de la muestra en estudio.

### 3. 5. Población, muestra y muestreo

Según Levin (1979), citado por Yarlequé et al. (2007), la población es un conjunto de individuos que comparten por lo menos una característica en común.

**Tabla 1**  
*Población de estudiantes de la carrera de educación*

| Universidad pública de la región Junín                                       | Ubicación             | Carrera / Escuela   | Estudiantes matriculados |
|--|-----------------------|---|--------------------------|
| Universidad Nacional del Centro del Perú                                     | Provincia de Huancayo | Carrera profesional de Educación Primaria   | 180                      |
| Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa | Provincia de Satipo   | Escuela profesional Educación Intercultural Bilingüe Nivel Inicial Y Nivel Primaria | 252                      |
| TOTAL  |                       |   | 432                      |

La población en estudio está conformada por 432 estudiantes de la carrera profesional de Educación Primaria de una universidad pública de la región Junín.

Fuente: Página web de la UNISCJSA y la UNCP

### 3. 6. Muestra

Para determinar la muestra, se realizó un muestreo no probabilístico intencional o por conveniencia y estuvo conformada por 77 participantes pertenecientes a una escuela profesional de educación primaria de una universidad pública de la región Junín, a quienes se les aplicó el inventario de metacompreensión lectora.

### 3. 7. Instrumento y técnicas para recolección de datos

Variable cualitativa : Metacompreión lectora

Técnicas : Evaluación educativa

Instrumento : Inventario de Estrategias de Metacompreión Lectora (diseñado por Schmitt en 1990).

#### 3.7.1. Inventario de Estrategias de Metacompreión (IEM) de Schmitt:

La psicóloga norteamericana Maribeth Schmitt es la autora de “Metacompreión Strategy Index” (MSI), inventario que fue elaborado con el objetivo de conocer los procesos estratégicos de los estudiantes en relación a la lectura. La versión original se encuentra en el idioma inglés y fue traducido al español por Meza y Lazarte en el año 2007.

Este instrumento está dividido en tres sectores que contienen una serie de estrategias que se relacionan directamente con los momentos del proceso de la lectura, el primer sector cuenta con 10 ítems y evalúa las estrategias metacompreivas utilizadas antes de leer un texto. El segundo sector también consta de 10 ítems, en él se evalúan las estrategias metacompreivas utilizadas durante la lectura, finalmente el tercer y último sector está orientado a evaluar las estrategias metacompreivas utilizadas después de leer el texto, esta última sección cuenta con 5 ítems.

De acuerdo al planteamiento de Wong (2011)

- Durante el primer momento, se evalúan las estrategias de predicción, corresponde la planificación de la lectura y las estrategias antes de leer un texto.
- Durante la lectura, este segundo sector mide las estrategias de verificación y autopreguntas, conocimientos previos, uso del resumen y estrategias definidas.
- Después de la lectura, evalúan las estrategias de predicción, de los objetivos establecidos en el inicio, de los conocimientos previos explicitados y de los principales puntos del texto.

El inventario consta de 25 ítems, cada uno de los ítems está acompañado de 4 alternativas de respuesta en donde sólo una es la respuesta correcta, en tanto, las demás, son consideradas incorrectas.

El Inventario ha sido diseñado para evaluar el conocimiento que los estudiantes manejan sobre las estrategias que deben utilizarse en la comprensión de lectura teniendo en cuenta los momentos antes, durante y después de realizarla.

El inventario está organizado en base a seis categorías que engloban una serie de estrategias metacomprendivas:

- Predecir, esta categoría está constituida por los ítems 1, 4, 13, 15, 16, 18 y 23.

- Revisar a “vuelo de pájaro”, es medida por los ítems 2 y 3.
- Establecer propósitos, es medida por los ítems 5, 14 y 17.
- Auto preguntas, constituida por los ítems 6, 14 y 17.
- Explicitar los conocimientos previos, es medida por los ítems 8, 9, 10, 19, 24 y 25.
- Resumir, es evaluada por los ítems 11 y 22.
- Releer, son evaluadas por los ítems 12 y 20.

### 3. 8. Confiabilidad y validez del instrumento

El inventario IML, es un instrumento estandarizado que se usa para conocer el nivel de manejo de diversas categorías relacionadas con la metacompreensión. Al ser estandarizado, ha pasado por una serie de pruebas estadísticas que confirman su confiabilidad y validez. Así Wong (2016), menciona que:

La confiabilidad global se midió con el estadístico Kuder Richardson 20 y arrojó un valor de 0.87... La validez convergente se calculó correlacionando esta prueba con el Index of Reading Awareness (IRA), ( $r=0.48$ ), de Paris y Jacobson diseñado en 1987 para medir la conciencia que los sujetos tienen de cuatro aspectos de la metacognición lectora: la evaluación, la planificación, la regulación y un aspecto que ellos han denominado conocimiento condicional... (p.98)

El inventario original, en versión inglesa cuenta con los índices de confiabilidad y validez para su estandarización, como se mencionó líneas arriba, este inventario cuenta con una versión en español, que fue traducida por Meza y Lazarte en el año 2007, según cita Wong (2016):

... para una adecuada observación de la variable estrategias de metacompreensión lectora hacen un estudio de confiabilidad y validez obteniendo un conjunto de resultados que, por su extensión, presentamos en los anexos, pero que indican que el Inventario tiene características de confiabilidad y validez que lo hacen un instrumento útil para la evaluación de las estrategias de metacompreensión lectora. (p. 100).

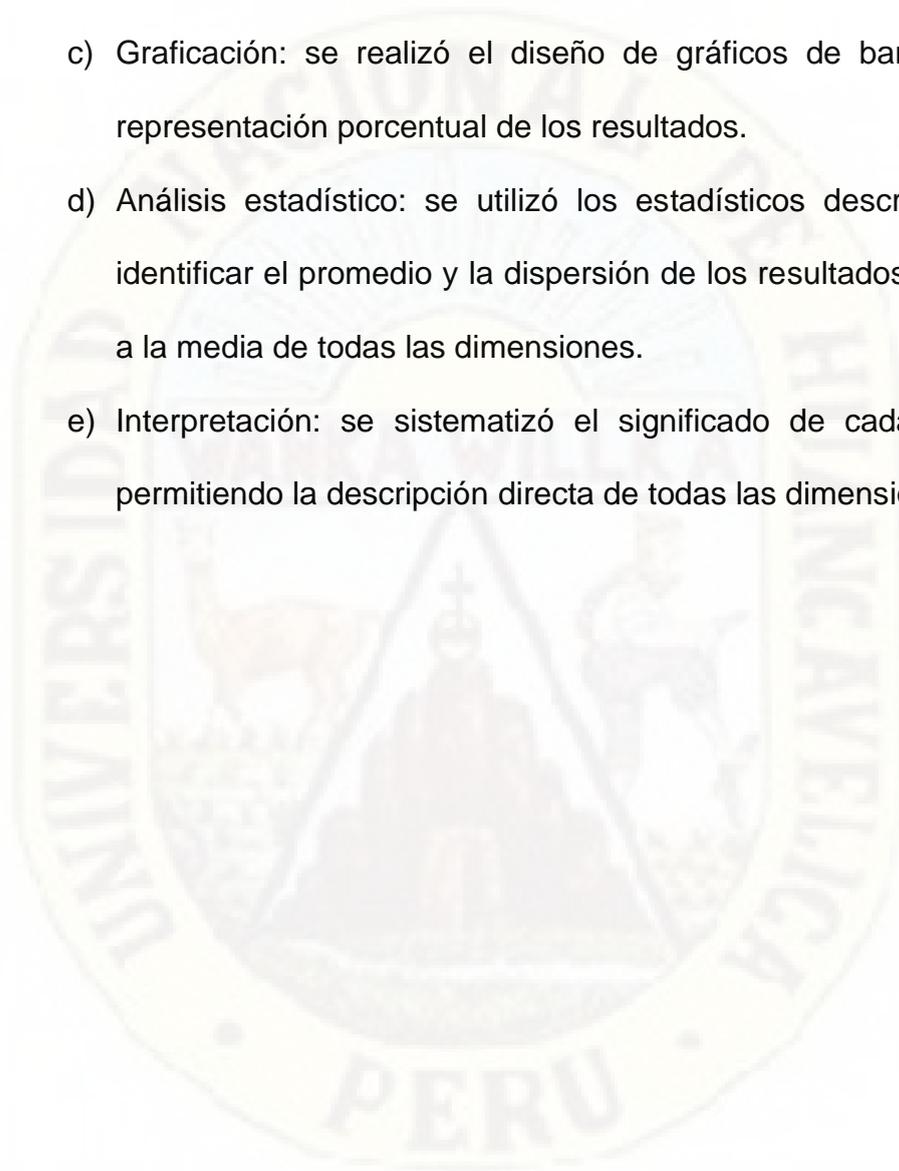
El inventario de Estrategias de Metacompreensión (IEM) de Schmitt en su versión del idioma español, cuenta con los índices correspondientes de confiabilidad y validez, requisitos básicos para ser aplicados en la presente investigación.

### 3. 9. Técnicas y procesamiento de análisis de datos

El análisis de los resultados se realizó a través del software estadístico SPSS v 22, de acuerdo al siguiente proceso:

- a) Elaboración de base de datos: se llevó a cabo a través de la sistematización de una lista de datos en Excel para organizar y registrar las respuestas de los participantes con respecto a las dimensiones de la metacompreensión lectora.

- b) Tabulación: se elaboraron tablas de medidas y de desviación para la sistematización de los resultados en cada una de las dimensiones de acuerdo a los objetivos planteados.
- c) Graficación: se realizó el diseño de gráficos de barras para la representación porcentual de los resultados.
- d) Análisis estadístico: se utilizó los estadísticos descriptivos para identificar el promedio y la dispersión de los resultados en relación a la media de todas las dimensiones.
- e) Interpretación: se sistematizó el significado de cada resultado, permitiendo la descripción directa de todas las dimensiones.



## CAPÍTULO IV

### Presentación de los resultados

#### 4. 1. Análisis de información

Se presenta los resultados de los niveles de metacompreensión lectora de los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín.

Para caracterizar los niveles de metacompreensión de los estudiantes de educación se utilizó la siguiente tabla:

**Tabla 2**  
*Niveles de metacompreensión lectora*

| <b>Puntuación</b>    | <b>Niveles de metacompreensión</b> |
|----------------------|------------------------------------|
| <b>Menor de 13</b>   | Nivel bajo                         |
| <b>Entre 13 a 19</b> | Nivel medio                        |
| <b>Mayor a 19</b>    | Nivel alto                         |

Se presenta los resultados mediante las tablas de frecuencia y gráficos de barras que muestran la caracterización de los niveles de metacompreñión lectora en estudiantes de educaci3n de una universidad p3blica de la regi3n Jun3n.

**Tabla 3**  
*Niveles de metacompreñión lectora de estudiantes de educaci3n*

|        |       | Niveles de metacompreñión lectora |            |                   |                      |
|--------|-------|-----------------------------------|------------|-------------------|----------------------|
|        |       | Frecuencia                        | Porcentaje | Porcentaje v3lido | Porcentaje acumulado |
| V3lido | Bajo  | 60                                | 77,9       | 77,9              | 77,9                 |
|        | Medio | 17                                | 22,1       | 22,1              | 100,0                |
|        | Alto  | 00                                | 00         | 00                | 00                   |
|        | Total | 77                                | 100,0      | 100,0             |                      |

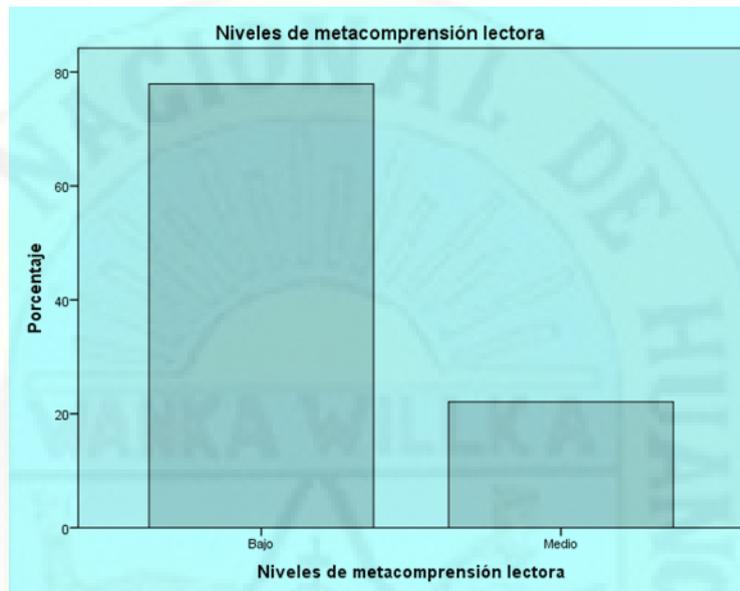
En la tabla 3 se puede apreciar los niveles de metacompreñión lectora que los estudiantes de educaci3n de una universidad p3blica de la regi3n Jun3n poseen.

Como se puede evidenciar, los niveles de metacompreñión lectora est3n expresados en tres niveles: alto, medio y bajo. Como se explic3 en la tabla anterior, el baremo que corresponde a cada nivel determina la ubicaci3n de los estudiantes en cada de estos niveles, es as3 que, de acuerdo a la tabla 3, un grupo de 60 estudiantes tiene un nivel bajo de metacompreñión lectora representando un 80% del total de participantes. Asimismo, se observa que solo 17 estudiantes se encuentran en un nivel medio, representado solo por un 17%. Finalmente, se aprecia que ning3n estudiante tiene un nivel alto de metacompreñión lectora.

Lo mencionado anteriormente se visualiza en el siguiente gráfico de barras:

**Figura 1**

*Niveles de metacomprensión lectora de los estudiantes de educación*



Resultados y análisis según dimensiones de la metacomprensión lectora

Se presenta los resultados según las dimensiones de la metacomprensión lectora de los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín.

Para caracterizar los niveles de las dimensiones de la metacomprensión de los estudiantes de educación se utilizó la siguiente tabla:

**Tabla 4**  
*Niveles por dimensiones de la metacomprensión*

| <b>Dimensiones de la metacomprensión lectora</b> | <b>N° de ítems</b> | <b>Puntuaciones</b> | <b>Niveles</b> |
|--|--------------------|---------------------|----------------|
|  |                    | 0 a 2               | Bajo           |
| Predicción y verificación                        | 6                  | 3 a 4               | Medio          |
|  |                    | 5 a 6               | Alto           |
| Objetivos y propósitos                           | 3                  | 0 a 1               | Bajo           |
|  |                    | 2                   | Medio          |
|  |                    | 3                   | Alto           |
| Autopreguntas                                    | 3                  | 0 a 1               | Bajo           |
|  |                    | 2                   | Medio          |
|  |                    | 3                   | Alto           |
| Conocimientos previos                            | 6                  | 0 a 2               | Bajo           |
|  |                    | 3 a 4               | Medio          |
|  |                    | 5 a 6               | Alto           |
| Resumen y aplicación                             | 4                  | 0 a 1               | Bajo           |
|  |                    | 2 a 3               | Medio          |
|  |                    | 4                   | Alto           |

En la tabla 4 se aprecia los niveles de la metacomprensión lectora expresada de acuerdo a las dimensiones que lo conforman, es decir la dimensión de predicción y verificación, objetivos y propósitos, autopreguntas, conocimientos previos y resumen y aplicación, cada uno de ellos con las puntuaciones que determinan un nivel alto, medio y bajo según la puntuación establecida.

#### 4.1.2. Resultados y análisis según la dimensión predicción y verificación

**Tabla 5**  
*Dimensión predicción y verificación*

|        |       | Predicción y verificación |            |                   | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|---------------------------|------------|-------------------|----------------------|
|        |       | Frecuencia                | Porcentaje | Porcentaje válido |                      |
| Válido | Bajo  | 31                        | 40,3       | 40,3              | 40,3                 |
|        | Medio | 43                        | 55,8       | 55,8              | 96,1                 |
|        | Alto  | 3                         | 3,9        | 3,9               | 100,0                |
|        | Total | 77                        | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 2**  
*Resultados de la dimensión predicción y verificación*



En la tabla 5 y figura 6 se sintetizan los resultados obtenidos en la dimensión predicción y verificación, en ambos recursos se evidencia prioritariamente un nivel medio conformado por un 55,8 % seguido del nivel bajo con un 40,3 %.

## Resultado y análisis según la dimensión propósitos y objetivos

**Tabla 6**

*Niveles de metacompreensión - Dimensión propósitos y objetivos*

|        |       | Propósitos y objetivos |            |                   | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|------------------------|------------|-------------------|----------------------|
|        |       | Frecuencia             | Porcentaje | Porcentaje válido |                      |
| Válido | Bajo  | 36                     | 46,8       | 46,8              | 46,8                 |
|        | Medio | 31                     | 40,3       | 40,3              | 87,0                 |
|        | Alto  | 10                     | 13,0       | 13,0              | 100,0                |
|        | Total | 77                     | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 3**

*Resultados de la dimensión propósitos y objetivos*



En la tabla 6 y figura 3 se exponen los resultados de la dimensión propósitos y objetivos en los cuales se aprecia que mayoritariamente los estudiantes de educación mayoritariamente tienen un nivel bajo con un 47% seguido de un nivel medio con un 40 % y solo un 13% con un nivel alto.

## Resultado y análisis de la dimensión autopreguntas

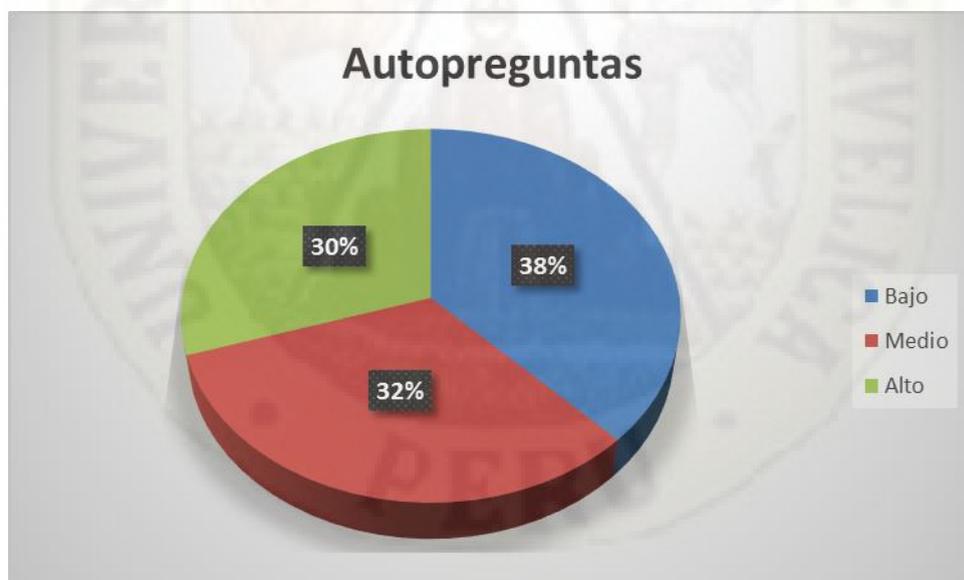
**Tabla 7**

*Niveles de metacompreensión - Dimensión autopreguntas*

|        |       | Autopreguntas |            |                   | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|---------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido |       | Frecuencia    | Porcentaje | Porcentaje válido |                      |
|        | Bajo  | 29            | 37,7       | 37,7              | 37,7                 |
|        | Medio | 25            | 32,5       | 32,5              | 70,1                 |
|        | Alto  | 23            | 29,9       | 29,9              | 100,0                |
|        | Total | 77            | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 4**

*Resultados de la dimensión autopreguntas*



En la tabla 7 y figura 8 se muestran los resultados para la dimensión autopreguntas, en este caso se evidencia un nivel bajo con un 38% seguido de un nivel medio equivalente a un 32 % y finalmente el nivel alto con un 30%.

## Resultado y análisis de la dimensión conocimiento previo

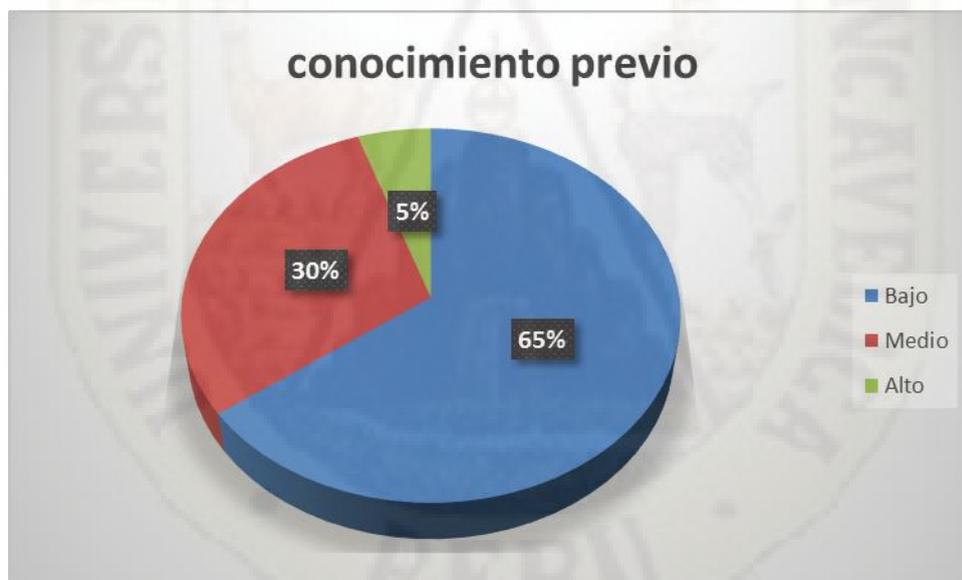
**Tabla 8**

*Niveles de la metacompreensión - Dimensión conocimiento previo*

|        |       | Conocimiento previo |            |                   | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|---------------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido |       | Frecuencia          | Porcentaje | Porcentaje válido |                      |
|        | Bajo  | 50                  | 64,9       | 64,9              | 64,9                 |
|        | Medio | 23                  | 29,9       | 29,9              | 94,8                 |
|        | Alto  | 4                   | 5,2        | 5,2               | 100,0                |
|        | Total | 77                  | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 5**

*Resultados de la dimensión conocimiento previo*



La tabla 8 y figura 5 ilustran los resultados de una de las dimensiones con mayor cantidad de porcentaje en el nivel bajo. La dimensión del conocimiento previo es la que tiene mayor cantidad de estudiantes con un nivel bajo, acumulando un total de 65% seguido del nivel medio con un 30% y solo con un 5% en el nivel alto.

## Resultado y análisis de la dimensión resumen y aplicación

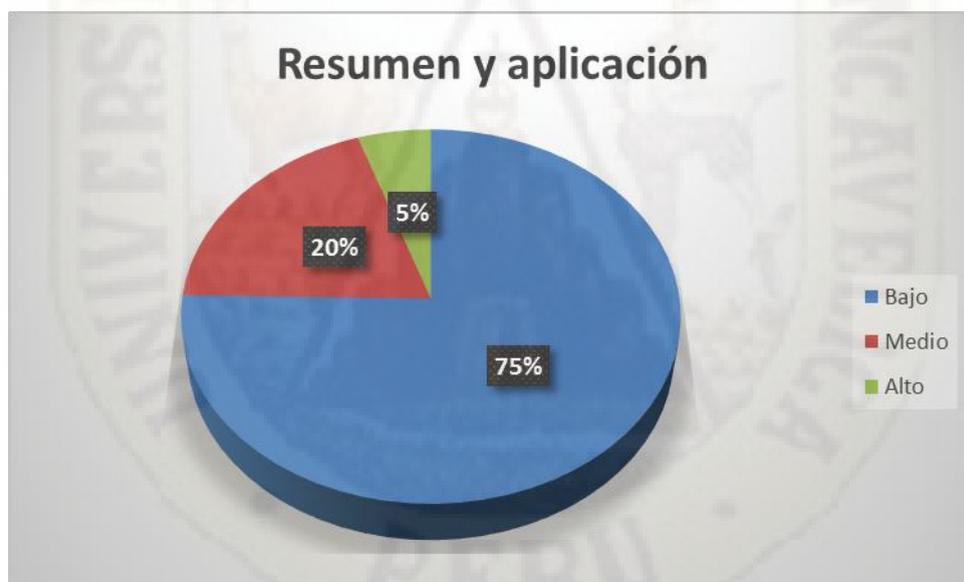
**Tabla 9**

*Niveles de metacompreensión - Dimensión resumen y aplicación*

|        |       | Resumen y aplicación |            |                   | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|----------------------|------------|-------------------|----------------------|
|        |       | Frecuencia           | Porcentaje | Porcentaje válido |                      |
| Válido | Bajo  | 58                   | 75,3       | 75,3              | 75,3                 |
|        | Medio | 15                   | 19,5       | 19,5              | 94,8                 |
|        | Alto  | 4                    | 5,2        | 5,2               | 100,0                |
|        | Total | 77                   | 100,0      | 100,0             |                      |

**Figura 6**

*Resultados de la dimensión resumen y aplicación*

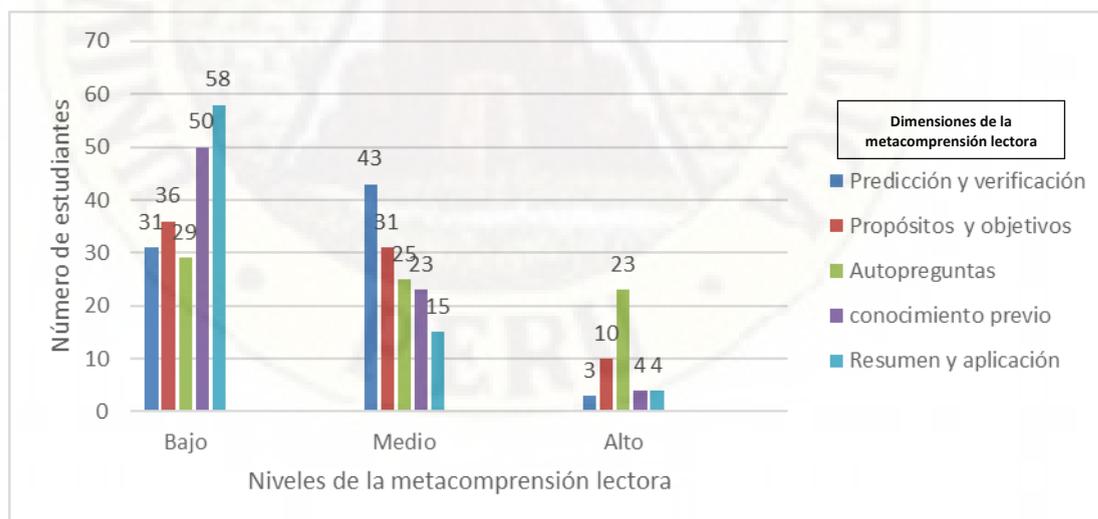


En la tabla 10 y figura 6 se evidencia los resultados de la dimensión resumen y aplicación, esta dimensión en la que tienen el mayor porcentaje de estudiantes con un nivel bajo, expresado con un 75% seguido del nivel medio con un 20%.

**Tabla 10**  
Niveles de metacompreñión lectora por dimensiones

| Dimensiones de la metacompreñión lectora |             |                           |                        |               |                     |                      |
|--|-------------|---------------------------|------------------------|---------------|---------------------|----------------------|
| Niveles                                  | Frecuencias | Predicci3n y verificaci3n | Prop3sitos y objetivos | Autopreguntas | conocimiento previo | Resumen y aplicaci3n |
| Bajo                                     | Frecuencia  | 31                        | 36                     | 29            | 50                  | 58                   |
|  | %           | 40.3                      | 46.8                   | 37.7          | 64.9                | 75,3                 |
| Medio                                    | Frecuencia  | 43                        | 31                     | 25            | 23                  | 15                   |
|  | %           | 55.8                      | 40.3                   | 32.5          | 29.9                | 19,5                 |
| Alto                                     | Frecuencia  | 3                         | 10                     | 23            | 4                   | 4                    |
|  | %           | 3.9                       | 13.00                  | 29.9          | 5,2                 | 5,2                  |
| <b>Total</b>                             |             | 77                        | 77                     | 77            | 77                  | 77                   |
| <b>% Total</b>                           |             | 100                       | 100                    | 100           | 100                 | 100                  |

**Figura 7**  
Niveles de metacompreñión lectora por dimensi3n



La tabla 10 y figura 7 representa el resumen general de la variable metacompreñión lectora en donde se puede apreciar que los niveles medio y bajo son los que mayormente predominan en cada una de las

dimensiones de la metacomprensión. Asimismo, es fácil reconocer que, dentro del nivel bajo, las dimensiones conocimiento previo y resumen y aplicación, son las dimensiones con mayor porcentaje en el nivel bajo. Por otro lado, en el nivel medio, la dimensión predicción y verificación y propósitos y objetivos son los que alcanzan mayor porcentaje. Finalmente, en el nivel alto la dimensión autopreguntas es el que alcanza mayor porcentaje mientras que la dimensión predicción es la que menor porcentaje tiene.

#### 4. 2. Discusión de resultados

Después de analizar e interpretar los resultados obtenidos a través de la recolección de datos, se puede dar respuesta al problema que dio origen a la presente investigación, problema expresado en los siguientes términos: ¿Cuáles son los niveles de metacomprensión lectora que existen en los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín?, en ese sentido, al hablar en forma general de los niveles de metacomprensión lectora de los jóvenes estudiantes del nivel superior se puede afirmar, de acuerdo a los resultados obtenidos, que se encuentran en su mayoría, en un nivel bajo, con un 77, 9 % asimismo, un 22, 1 % se encuentra en un medio y un 0% con un nivel alto. De acuerdo a la investigación realizada por Wong (2011), en estudiantes universitarios del Perú, acerca de las estrategias de metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje, los resultados indican que los participantes poseen un bajo nivel de desarrollo de las estrategias

metacomprendivas y no se evidencia un estilo de aprendizaje predominante, como puede evidenciarse, parece ser que este problema no solo se da en nuestro medio, sino que también es un problema que adolece la juventud estudiantil del nivel superior, por lo que urge tomar medidas que permitan mejorar estos niveles a fin de que los lectores sean conscientes de los procesos que y esfuerzos que realizan para mejorar la comprensión de textos.

Los resultados obtenidos tras esta investigación, también coinciden con los estudios recientes de García (2021), quien investigó acerca del nivel de uso estrategias de metacompreñión lectora de estudiantes universitarios, obteniendo como resultado que un 87, 6% de los encuestados tiene un nivel bajo, mientras que solo un 11, 4% posee un nivel medio y solo un 1% un nivel alto, llegando a la conclusión que el nivel predominante en el uso de estrategias de metacompreñión lectora que tienen los estudiantes de educación, tanto en universidades pùblicas como privadas es bajo. Caso similar al obtenido en la presente investigación, donde los participantes pertenecen a estudiantes de Educación de una universidad pùblica de la región Junín.

Una investigación bastante interesante es la de Irrazabal (2020), quien después de haber evaluado el nivel de metacompreñión lectora de los estudiantes universitarios de las universidades pùblicas del Ecuador, comprobó que los estudiantes universitarios muestran evidentes dificultades para comprender textos de tipo académico, manifiesta que esta situación se debe a que utilizan medianamente estrategias metacognitivas

necesarias para la comprensión de textos sin poner en juego los procesos cognitivos necesarios para lograr la comprensión del mismo. Denotándose así la necesidad de implementar programas que ayuden a los estudiantes a mejorar sus niveles de uso de estrategias metacomprendivas para, por ende, mejorar sus niveles de comprensión lectora.



## Conclusiones

1. La mayoría de los estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad pública de la región Junín tienen un nivel bajo de metacompreensión lectora expresado en un 77,9 %, y solo un 22,1 % alcanza un nivel medio y ninguno un nivel alto.
2. En lo relacionado a la dimensión “predicción y verificación”, los resultados señalan que el 55, 8 % de los participantes tienen un nivel medio, el 40, 3% tiene un nivel bajo y solo un 3, 9 % tiene un nivel alto.
3. Los resultados de la dimensión “establecimiento de propósitos y objetivos”, dan a conocer que el 46, 8 % de los estudiantes tiene un nivel bajo, el 40, 3 % un nivel medio y solo un 13 % un nivel alto.
4. En cuanto a la dimensión “autopreguntas”, los resultados refieren que el 37% tienen un nivel bajo, el 32. 5 % un nivel medio y un 29, 9 % tiene un nivel alto.
5. En la dimensión “conocimiento previo”, el 64, 9 % tiene un nivel bajo, el 29, 9 % un nivel medio y solo un 5, 2 % posee un nivel alto.
6. En la dimensión “resumen y aplicación” el 75, 3% tiene un nivel bajo, un 19, 5 % tiene un nivel medio y solo un 5, 2 % un nivel alto.
7. La muestra en estudio tiene niveles muy bajos en las dimensiones: conocimiento previo con un 64% y en la dimensión resumen y aplicación con un 75%.

8. Finalmente, las dimensiones con nivel alto de manejo de estrategias de metacomprensión lectora son propósitos y objetivos con un 13 % y la dimensión autopreguntas con un 29.9 %.



## Recomendaciones

1. De acuerdo a los resultados, urge implementar programas que permitan elevar el nivel de uso de estrategias de metacomprensión lectora de los estudiantes universitarios de las diversas universidades, especialmente los estudiantes de educación, ya que si ellos no cuentan con un buen manejo de las mismas, difícilmente podrán incentivar y enseñar su uso, a los estudiantes de la Educación Básica, constituyéndose así un círculo vicioso de nunca acabar, reflejándose esta problemática en los resultados anuales de la evaluaciones censales que realiza el Ministerio de Educación de nuestro país.
2. El programa de Estudios Generales implementados en las diversas universidades, podrían incluir en su currículo el uso y manejo de estrategias de metacomprensión lectora ya que de acuerdo a las investigaciones de diversos autores como el de Árias y Fidalgo (2012), se ha comprobado que existe una relación directa entre los niveles de metacomprensión lectora y los niveles de comprensión de textos, asimismo, afirman que la aplicación de programas hace que los estudiantes mejoren sus habilidades lectoras, lo mismo manifestado por Irrazabal (2020), que después de realizar la implementación de programas de mejoramiento con o sin acompañamiento tutorial, demostró que los estudiantes pueden mejorar sus niveles de metacomprensión, por ende sus niveles de comprensión lectora.

## Referencias bibliográficas

- Ahmed, Shukri, y Simming (2015, julio). Developing Reading Comprehension through Metacognitives Strategies: A Review of previous Studies. *Canadian Center of Science and Education*. Vol. 8, No. 8. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/280520558\\_Developing\\_Reading\\_Comprehension\\_through\\_Metacognitive\\_Strategies\\_A\\_Review\\_of\\_Previous\\_Studies](https://www.researchgate.net/publication/280520558_Developing_Reading_Comprehension_through_Metacognitive_Strategies_A_Review_of_Previous_Studies)
- Álvarez T., Alzola N., Bilbatua M., Camps A., García E., Gonzales M., Landa M. y Sainz M. (2004). Leer y escribir desde la educación infantil y primaria. SOLANA E HIJOS, A.G.S.A. Madrid, España.
- Árias O. y Fidalgo R. (2012, marzo) Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias. *Revista electrónica de Psicología*, N°1.Vol 2, 2012. Recuperado de [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2709/0214-9877\\_2012\\_1\\_2\\_195.pdf?sequence=1](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2709/0214-9877_2012_1_2_195.pdf?sequence=1)
- Catalá G., Catalá M., Molina E., Monclús R. (2007). Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria). Editorial GRAÓ. Barcelona, España.
- Díaz B. y Hernández (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México D.F., México: Mc Graw- Hill/Interamericana Editores S.A.
- Dolores Nolasco, R. (2016). *Estrategias metacognitivas y desarrollo del pensamiento crítico de las estudiantes en las áreas de las ciencias sociales de la I.E.E. Luis Fabio Xammar Jurado del Distrito de Santa María – 2014* (tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.
- ECE 2016: Se avanza en matemática, pero se retrocede en comprensión lectora. (09 de abril de 2017). La República. Recuperado de

<http://larepublica.pe/imprensa/sociedad/863521-se-avanza-en-matematica-pero-se-retrocede-en-comprension-lectora>

- Fernández P. y Melero M. (1995). *Interacción Social en Contextos Educativos*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Fernández P., Jiménez V., y Alvarado J. (2010). La Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA): Un Instrumento para Evaluar Metacognición y Funciones Ejecutivas en Tareas de Lectura. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, abril 2010, Vol.10, N°1, pp. 95-116. Tomado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3988293.pdf>
- Fraca de Barrera L. (2004). *Pedagogía integradora en el aula*. Editorial Los Libros del Nacional. Caracas, Venezuela.
- García V. (2021). Nivel de uso estrategias de metacompreñión lectora de estudiantes universitarios. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. vol.5 no.18 La Paz jun. 2021 Epub 30-Jun-2021. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.192>
- Gonzales Flores M. (2012) *Teorías implícitas de docentes del área de Comunicación acerca de la comprensión lectora* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F. México: Mc Graw – Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández Santa Cruz, E. (2015). *Estrategias metacognitivas autorreguladoras y su relación con el aprendizaje de producción de textos en los estudiantes de 1er grado de secundaria en la I.E. 5051 Virgen de Fátima de Ventanilla- 2013* (tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.
- Iriarte A. y Sierra I. (2007). *Estrategias Metacognitivas en la Resolución de Problemas Matemáticos*. Montería, Colombia: Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
- Irrazabal N. (2020). *Comprensión y metacompreñión lectora en universitarios. Comparación de dos modalidades de intervención*.

Instituto de Proveniencia Ecuador. Educ@ción en Contexto, Vol. VI, N° Especial, Julio, 2020. ISSN 2477-9296. I Congreso Internacional en Educación, CIED UDA.

[https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vlnbFwAkGmAJ:https://redib.org/Record/oai\\_articulo3048544-comprensi%25C3%25B3n-y-metacomprensi%25C3%25B3n-lectora-en-universitarios-comparaci%25C3%25B3n-de-dos-modalidades-de-intervenci%25C3%25B3n+&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=pe](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vlnbFwAkGmAJ:https://redib.org/Record/oai_articulo3048544-comprensi%25C3%25B3n-y-metacomprensi%25C3%25B3n-lectora-en-universitarios-comparaci%25C3%25B3n-de-dos-modalidades-de-intervenci%25C3%25B3n+&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=pe)

Jiménez R. y Puente F. (2014, mayo). Modelo de estrategias metacognitivas. *Revista de Investigación Universitaria. Vol.3 (1): 11-16 (Versión digital)*. Recuperado de

<http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/riu/article/view/36/pdf>

Julio L. y Doria X. (2016). Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas de 6 años del grado primero de la institución educativa San Lucas. Tesis de licenciatura. Universidad de Cartagena. Colombia.

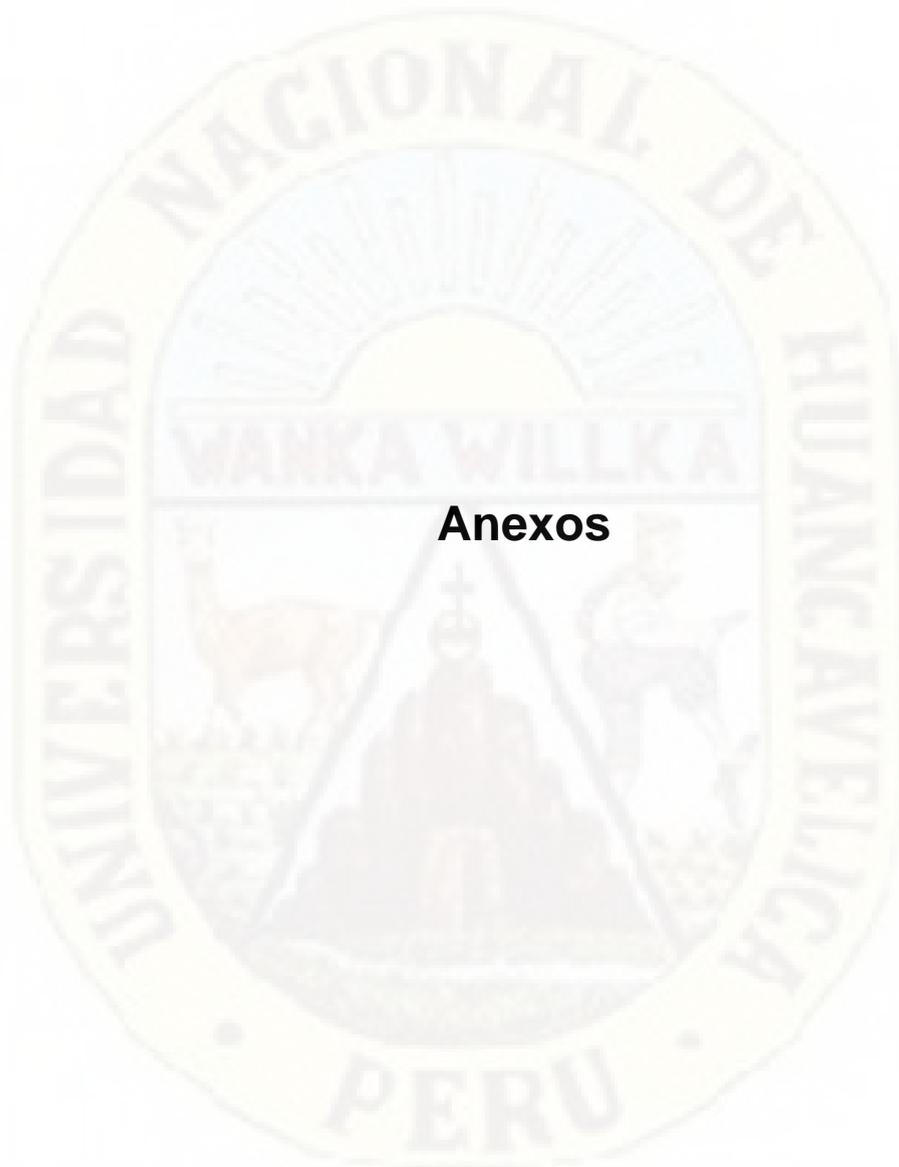
Mengual García E. (2016). *Metacomprensión e inteligencia emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5º y 6º de educación primaria. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.*

Ministerio de Educación (2019). Resultados de Evaluación Censal de Estudiantes – ECE 2019. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>

Pacheco Saavedra A. (2012). *Estrategias metacognitivas y rendimiento en Metodología del Aprendizaje e Investigación de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería (tesis de maestría)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.

Partido M. (2003). Lectura y práctica docente: un acercamiento. Instituto de investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. [https://www.uv.mx/cpue/colped/n\\_2526/pubmari.htm](https://www.uv.mx/cpue/colped/n_2526/pubmari.htm)

- Pinzás G. J. (1997). *Metacognición y Lectura*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Solé Isabel (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista digital Infancia y aprendizaje*. Vol. 1 n° 13 pp. 39-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf>
- Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa: <https://www.uniscjsa.edu.pe/pregrado/educacion-intercultural-bilingue-nivel-inicial-y-primaria/>
- Vento Cangalaya, C. (2016). *Relación entre las estrategias de metacomprensión lectora y la comprensión lectora de las estudiantes del centro educativo particular María Auxiliadora de Huancayo – 2013* (tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.
- Wong F. (2011). *Estrategias de metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis magistral. Universidad nacional de San Marcos.
- Yarlequé L. y Vila R. (2007). *Investigación Educativa I*. Huancayo, Perú: Caribet.
- Yarlequé L., Javier L., Monroe J. y Nuñez E. (2007). *Investigación en Educación y Ciencias Sociales*. Huancayo, Perú: Ediciones Omega.



## Anexos

## Matriz de consistencia

Niveles de metacompreensión lectora de estudiantes universitarios de la facultad de educación de una universidad pública de la región Junín

| PROBLEMA   | OBJETIVOS  | HIPÓTESIS Y VARIABLES  | OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES   |          |             |             |            |                      |                                   |   |                            |                 |   |   |   |               |   |                              |   |                                     |   |       |  |    |    |
|--|--|--|---|----------|-------------|-------------|------------|----------------------|-----------------------------------|---|----------------------------|-----------------|---|---|---|---------------|---|------------------------------|---|-------------------------------------|---|-------|--|----|----|
| <p><b>Problema General</b><br/>¿Cuáles son los niveles de metacompreensión lectora que existen en los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín?</p> <p><b>Problemas Derivados:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles son los niveles de metacompreensión lectora en la dimensión “predicción y verificación”, que existen en los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín?</li> <li>2. ¿Cuáles son los niveles de metacompreensión lectora en la dimensión “revisión rápida”, que existen en los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín?</li> <li>3. ¿Cuáles son los niveles de metacompreensión lectora en la dimensión “establecimiento de propósitos y objetivos”, que existen en los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín?</li> <li>4. ¿Cuáles son los niveles de</li> </ol> | <p><b>Objetivo general:</b><br/>Identificar los niveles de metacompreensión lectora que existen en los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinar los niveles de metacompreensión lectora en la dimensión “predicción y verificación” en los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín</li> <li>2. Determinar los niveles de metacompreensión lectora en la dimensión “revisión rápida” en los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín</li> <li>3. Determinar los niveles de metacompreensión lectora en la dimensión “establecimiento de propósitos y objetivos” en los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín</li> <li>4. Determinar los niveles de metacompreensión lectora en la</li> </ol> | <p><b>Sistema de Hipótesis</b></p> <p>H1: las estrategias de metacompreensión lectora de los estudiantes de educación de las universidades públicas de la región Junín corresponden en su mayoría del nivel medio.</p> <p>H2: las estrategias de metacompreensión lectora de los estudiantes de educación de las universidades públicas de la región Junín no corresponden en su mayoría del nivel medio</p> | <p><b>Variable: metacompreensión lectora</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">Variable</th> <th style="width: 45%;">Dimensiones</th> <th style="width: 15%;">N° de ítems</th> <th style="width: 25%;">Valoración</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="6" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Compreensión Lectora</td> <td>Predecir el contenido de un texto</td> <td style="text-align: center;">7</td> <td rowspan="6" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Correcto 1<br/>Incorrecto 0</td> </tr> <tr> <td>Revisión rápida</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> <tr> <td>Establecimiento de propósitos y objetivos</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td>Autopreguntas</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td>Uso de conocimientos previos</td> <td style="text-align: center;">6</td> </tr> <tr> <td>Resumen y aplicación de estrategias</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">TOTAL</td> <td style="text-align: center;">25</td> <td style="text-align: center;">25</td> </tr> </tbody> </table> | Variable | Dimensiones | N° de ítems | Valoración | Compreensión Lectora | Predecir el contenido de un texto | 7 | Correcto 1<br>Incorrecto 0 | Revisión rápida | 2 | Establecimiento de propósitos y objetivos | 3 | Autopreguntas | 3 | Uso de conocimientos previos | 6 | Resumen y aplicación de estrategias | 4 | TOTAL |  | 25 | 25 |
| Variable   | Dimensiones  | N° de ítems  | Valoración  |          |             |             |            |                      |                                   |   |                            |                 |   |   |   |               |   |                              |   |                                     |   |       |  |    |    |
| Compreensión Lectora   | Predecir el contenido de un texto  | 7  | Correcto 1<br>Incorrecto 0  |          |             |             |            |                      |                                   |   |                            |                 |   |   |   |               |   |                              |   |                                     |   |       |  |    |    |
|  | Revisión rápida  | 2  |   |          |             |             |            |                      |                                   |   |                            |                 |   |   |   |               |   |                              |   |                                     |   |       |  |    |    |
|  | Establecimiento de propósitos y objetivos  | 3  |   |          |             |             |            |                      |                                   |   |                            |                 |   |   |   |               |   |                              |   |                                     |   |       |  |    |    |
|  | Autopreguntas  | 3  |   |          |             |             |            |                      |                                   |   |                            |                 |   |   |   |               |   |                              |   |                                     |   |       |  |    |    |
|  | Uso de conocimientos previos   | 6  |   |          |             |             |            |                      |                                   |   |                            |                 |   |   |   |               |   |                              |   |                                     |   |       |  |    |    |
|  | Resumen y aplicación de estrategias  | 4  |   |          |             |             |            |                      |                                   |   |                            |                 |   |   |   |               |   |                              |   |                                     |   |       |  |    |    |
| TOTAL  |  | 25   | 25  |          |             |             |            |                      |                                   |   |                            |                 |   |   |   |               |   |                              |   |                                     |   |       |  |    |    |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>metacomprensión lectora en la dimensión “autopreguntas”, que existen en los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín?</p> <p>5. ¿Cuáles son los niveles de metacomprensión lectora en la dimensión “uso de conocimientos previos”, que existen en los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín?</p> <p>6. ¿Cuáles son los niveles de metacomprensión lectora en la dimensión “resumen y aplicación de estrategias”, que existen en los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín?</p> | <p>dimensión “autopreguntas”, que existen en los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín.</p> <p>5. Determinar los niveles de metacomprensión lectora en la dimensión “uso de conocimientos previos”, que existen en los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín.</p> <p>6. Determinar los niveles de metacomprensión lectora en la dimensión “resumen y aplicación de estrategias”, que existen en los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín</p> |  |  |
|---|--|--|--|

| POBLACIÓN Y MUESTRA   | MÉTODO Y DISEÑO                        | TÉCNICAS E INSTRUMENTOS  | TRATAMIENTO ESTADÍSTICO  |                          |  |                       |   |     |  |                     |  |     |       |  |  |     |  |  |   |
|---|--|--|--------------------------|--------------------------|--|-----------------------|---|-----|--|---------------------|--|-----|-------|--|--|-----|--|--|---|
| <p><u>Población</u></p> <p>La población en estudio está conformada por 432 estudiantes de la carrera profesional de Educación Primaria de una universidad pública de la región Junín.</p> <table border="1" data-bbox="208 710 568 1332"> <thead> <tr> <th>Universidad pública de la región Junín</th> <th>Ubicación</th> <th>Carrera / Escuela</th> <th>Estudiantes matriculados</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Universidad Nacional del Centro del Perú</td> <td>Provincia de Huancayo</td> <td>Carrera profesional de Educación Primaria</td> <td>180</td> </tr> <tr> <td>Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa</td> <td>Provincia de Satipo</td> <td>Escuela profesional de Educación Intercultural Bilingüe Nivel Inicial Y Nivel Primaria</td> <td>252</td> </tr> <tr> <td colspan="3">TOTAL</td> <td>432</td> </tr> </tbody> </table> | Universidad pública de la región Junín | Ubicación  | Carrera / Escuela        | Estudiantes matriculados | Universidad Nacional del Centro del Perú | Provincia de Huancayo | Carrera profesional de Educación Primaria | 180 | Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa | Provincia de Satipo | Escuela profesional de Educación Intercultural Bilingüe Nivel Inicial Y Nivel Primaria | 252 | TOTAL |  |  | 432 | <p><u>Tipo y nivel de investigación</u></p> <p>La investigación se encuentra en el nivel descriptivo. Según Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2014) los estudios de este tipo buscan especificar las propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice, en este caso, se busca especificar cuáles son los niveles de metacompreensión lectora que tienen los estudiantes de educación de una universidad pública de la región Junín.</p> <p><u>Diseño de investigación</u></p> <p>Según Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2014) existen diseños experimentales y no experimentales, esta investigación es no experimental y corresponde al diseño transeccional descriptivo porque indagan la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de las variables de una población en estudio.</p> <p>Diseño: M O</p> <p>Donde:<br/> M : Representa a la muestra en estudio (estudiantes de educación de una universidad pública)<br/> O : Representa la información relevante sobre los niveles de metacompreensión lectora de la muestra en estudio.</p> | <p>Instrumento y técnicas para recolección de datos</p> <p>Variable de estudio : Metacompreensión lectora</p> <p>Técnicas : Evaluación educativa</p> <p>Instrumento : Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora (diseñado por Schmitten 1990).</p> | <p>Técnicas y procesamiento de análisis de datos</p> <p>Para la descripción y el procesamiento de los datos se utilizará la estadística descriptiva e inferencial:</p> <p>A. Estadística descriptiva</p> <p>Medidas de tendencia central como la media, la mediana y la moda.</p> <p>B. Estadística inferencial</p> <p>Para establecer las comparaciones de medias, se utilizará la prueba "t".</p> |
| Universidad pública de la región Junín  | Ubicación                              | Carrera / Escuela  | Estudiantes matriculados |                          |  |                       |   |     |  |                     |  |     |       |  |  |     |  |  |   |
| Universidad Nacional del Centro del Perú  | Provincia de Huancayo                  | Carrera profesional de Educación Primaria  | 180                      |                          |  |                       |   |     |  |                     |  |     |       |  |  |     |  |  |   |
| Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa  | Provincia de Satipo                    | Escuela profesional de Educación Intercultural Bilingüe Nivel Inicial Y Nivel Primaria | 252                      |                          |  |                       |   |     |  |                     |  |     |       |  |  |     |  |  |   |
| TOTAL   |  |  | 432                      |                          |  |                       |   |     |  |                     |  |     |       |  |  |     |  |  |   |

## **Inventario de estrategias de metacomprensión lectora IEML**

### **I. Información general:**

Estimado participante el presente inventario, es un instrumento que permitirá identificar sus estrategias de metacomprensión lectora, los resultados se utilizarán únicamente para investigación y no serán considerados en el registro de evaluación, por lo que se solicita que lo desarrolle de manera espontánea sin ningún tipo de condicionamiento.

### **II. Datos de estudiante**

Edad: \_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_ Ciclo de estudios: \_\_\_\_\_

### **III. Instrucciones:**

Piense acerca de lo que Ud. hace para comprender mejor un texto antes, durante y después de su lectura. Lea cada una de las listas de cuatro enunciados y decida cuál de estos le ayudan más. Elija y marque una letra del enunciado.

Recuerde, debe responder lo que Ud. HACE, no lo que piensa que debe hacer.

---

- I. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar más a comprender un texto **ANTES** de leerlo.
  - 1) Antes de empezar a leer:
    - A. Cuento el número de páginas del texto que voy a leer.
    - B. Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.)
    - C. Trato de predecir lo que se abordará en el texto.
    - D. Pienso acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído
  - 2) Antes de empezar a leer:
    - A. Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.
    - B. Calculo cuanto tiempo me tomará leer el texto.
    - C. Anoto todas las palabras que no conozco.
    - D. Evalúo si el texto tiene sentido.
  - 3) Antes de empezar a leer:
    - A) Pido a alguien que me lea el texto.

- B) Leo el título para hacerme una idea del contenido del texto.
  - C) Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas.
  - D) Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.
- 4) Antes de empezar a leer:
- A. Reviso si faltan páginas en el material de lectura
  - B. Hago una lista de las palabras de cuyo significado no estoy seguro(a)
  - C. Me valgo del título y las figuras para predecir el contenido del material de lectura
  - D. Leo la última línea del material de lectura para saber cómo termina la información que en él se ofrece
- 5) Antes de empezar a leer:
- A. Determino por qué voy a realizar esta lectura.
  - B. Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.
  - C. Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido.
  - D. Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.
- 6) Antes de empezar a leer:
- A. Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído.
  - B. Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto
  - C. Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.
  - D. Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.
- 7) Antes de empezar a leer:
- A. Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente.
  - B. Utilizo las preguntas que me he formulado como una razón válida para hacer esta lectura.
  - C. Me aseguro que puedo pronunciar correctamente todas las palabras.
  - D. Pienso en un mejor título para el material de lectura.
- 8) Antes de empezar a leer:
- A. Pienso acerca de lo que ya sé con respecto a las figuras de este material de lectura.
  - B. Cuento el número de páginas que tiene la lectura.
  - C. Escojo la parte más importante del texto para volverla a leer.
  - D. Leo el texto a alguien, en voz alta.

- 9) Antes de empezar a leer:
- A. Práctico en voz alta la lectura de este texto.
  - B. Repito los principales puntos para estar seguro(a) de que puedo recordar.
  - C. pienso en cuáles serán las ideas principales del texto.
  - D. Determino si tengo suficiente tiempo para hacer la lectura.

- 10) Antes de empezar a leer:
- A. Me fijo si estoy comprendiendo el contenido del texto.
  - B. Observo si las palabras tienen más de un significado.
  - C. Imagino como serán abordados los temas en el texto.
  - D. Hago una lista con todos los detalles importantes de la lectura.

II. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar a comprender mejor el texto **DURANTE** su lectura:

- 11) Mientras estoy leyendo:
- A. Leo el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo.
  - B. Leo el título para darme cuenta de una idea sobre el contenido de la lectura.
  - C. Reviso las figuras para ver si les falta algo.
  - D. Evalué si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir en mis propias palabras lo leído en él hasta este momento.

- 12) Mientras estoy leyendo:
- A. Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura.
  - B. Leo el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.
  - C. Leo sólo el comienzo y el final del texto para enterarme de su contenido.
  - D. Me salto las partes que me son difíciles.

- 13) Mientras estoy leyendo:
- A. Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas (subrayadas, en negritas, en cursiva, etc.)
  - B. Dejo de leer el material y busco otro si noto que éste no tiene sentido.
  - C. Sigo usando el título y las figuras como ayudas para “adivinar qué es lo que expondrán en el texto.”
  - D. Estoy al tanto del número de páginas que faltan para terminar de leer el texto.

- 14) Mientras estoy leyendo:
- A. Averiguo cuánto tiempo llevo ya leyendo.
  - B. Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.

- C. Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.
- D. Agrego detalles que faltan a las figuras.

15) Mientras estoy leyendo:

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

16) Mientras estoy leyendo:

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

17) Mientras estoy leyendo:

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

18) Mientras estoy leyendo:

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

19) Mientras estoy leyendo:

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

20) Mientras estoy leyendo:

- A. Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar que se está exponiendo, en caso las ideas no, tengan sentido.

- B. Leo hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto.
- C. Cambio los subtítulos para que el texto tenga sentido.
- D. Veo si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el texto.

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

21) Después de haber leído un material:

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

22) Después de haber leído un material:

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

23) Después de haber leído un material:

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

24) Después de haber leído un material:

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

25) Después de haber leído un material:

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

Cuestionario adaptado a la virtualidad para su aplicación:

Enlace del cuestionario: <https://forms.gle/7WGFvF4216WegBs4A>



## INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN LECTORA (IEML)

I. Información general:  
Estimado participante el presente inventario, es un instrumento que permitirá identificar sus estrategias de metacomprensión lectora, los resultados se utilizarán únicamente para investigación y no serán considerados en el registro de evaluación, por lo que se solicita que lo desarrolle de manera espontánea sin ningún tipo de condicionamiento.

I. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar más a comprender un texto ANTES de leerlo.

Descripción (opcional)

Antes de empezar a leer: \*

- Cuento el número de páginas del texto que voy a leer.
- Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.)
- Trato de predecir lo que se abordará en el texto.
- Pienso acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído

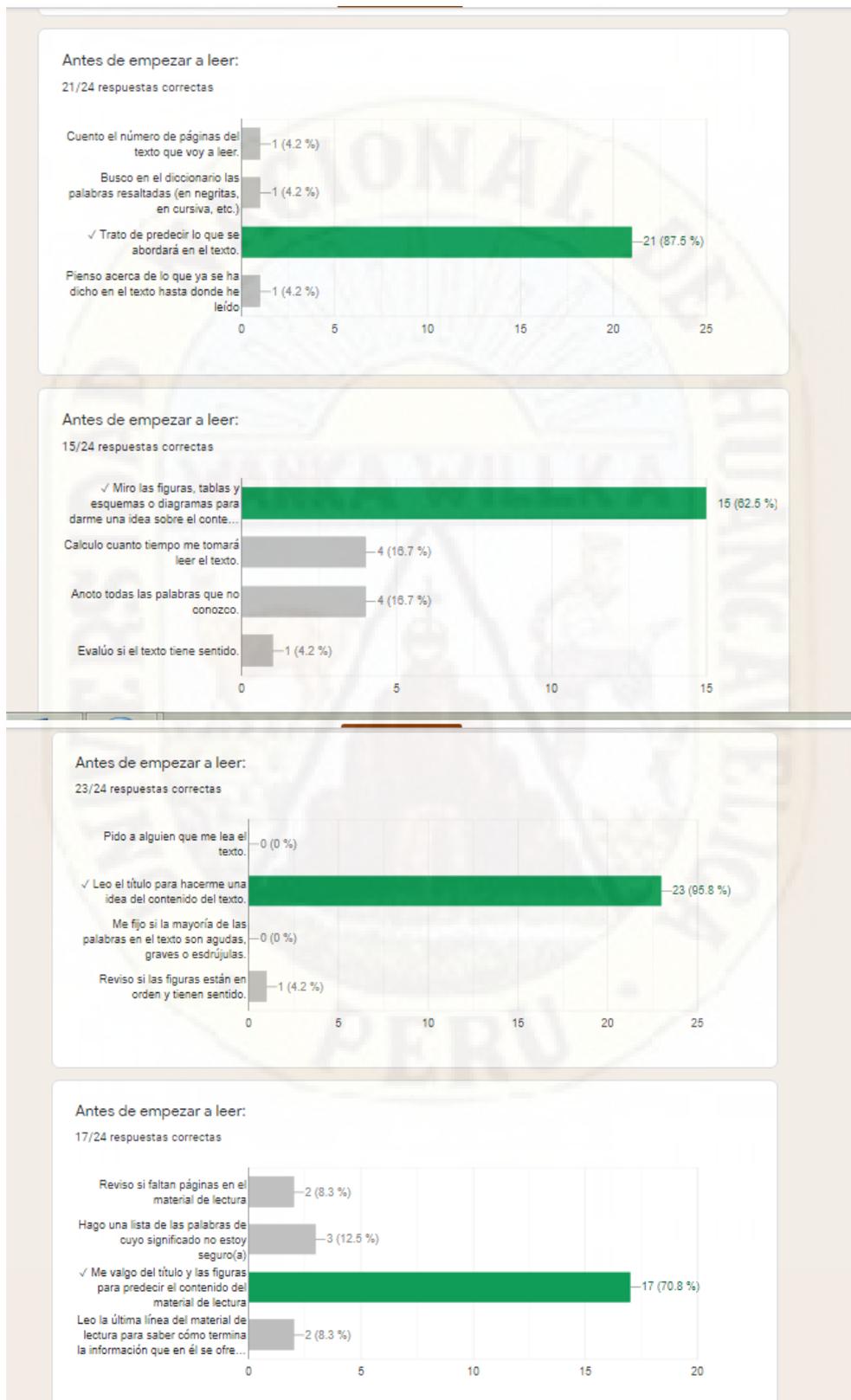
Antes de empezar a leer: \*

- Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.
- Calculo cuanto tiempo me tomará leer el texto.
- Anoto todas las palabras que no conozco.
- Evalúo si el texto tiene sentido.

Antes de empezar a leer: \*

- Pido a alguien que me lea el texto.
- Leo el título para hacerme una idea del contenido del texto.
- Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas.
- Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.

## Distribución de puntajes del cuestionario



Base de datos de la muestra de estudiantes universitarios:

| NOMBRES | CICLO        | SEXO  | PREDICCIÓN Y VERIFICACIÓN |    |     |     |     |     |     |    |    |    |    |     | REVISIÓN RÁPIDA |     |     |     |     | PROPÓSITOS Y OBJETIVOS |     |    |    |     | AUTOPREGUNTAS |     |     |     |     | CONOCIMIENTOS PREVISTOS |     |    |    |     | RESUMEN Y APLICACIÓN |     |     | PUNTAJE TOTAL |   |    |   |
|---------|--------------|-------|---------------------------|----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|----|-----|-----------------|-----|-----|-----|-----|------------------------|-----|----|----|-----|---------------|-----|-----|-----|-----|-------------------------|-----|----|----|-----|----------------------|-----|-----|---------------|---|----|---|
|         |              |       | P1                        | P4 | P13 | P15 | P16 | P18 | P23 | P2 | P3 | P5 | P7 | P21 | P6              | P14 | P17 | P10 | P19 | P24                    | P25 | P8 | P9 | P11 | P12           | P20 | P22 | P10 | P19 | P24                     | P25 | P8 | P9 | P11 | P12                  | P20 | P22 |               |   |    |   |
| 1       | Tercer Ciclo | Mujer | 1                         | 0  | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 1  | 1  | 1  | 0  | 0   | 1               | 0   | 1   | 0   | 1   | 0                      | 1   | 0  | 1  | 0   | 1             | 0   | 1   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 1  | 0  | 0   | 0                    | 1   | 0   | 0             | 1 | 0  | 9 |
| 2       | Tercer Ciclo | Mujer | 0                         | 1  | 0   | 0   | 1   | 0   | 1   | 0  | 1  | 0  | 1  | 0   | 1               | 1   | 1   | 1   | 1   | 1                      | 0   | 0  | 1  | 1   | 1             | 0   | 1   | 1   | 0   | 0                       | 1   | 1  | 0  | 1   | 1                    | 0   | 1   | 1             | 0 | 15 |   |
| 3       | Tercer Ciclo | Mujer | 1                         | 0  | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 0  | 0  | 1  | 1  | 0   | 1               | 1   | 1   | 1   | 1   | 1                      | 0   | 0  | 1  | 1   | 0             | 0   | 0   | 1   | 0   | 0                       | 0   | 1  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 9  |   |
| 4       | Tercer Ciclo | Mujer | 1                         | 1  | 1   | 0   | 0   | 1   | 0   | 1  | 1  | 1  | 0  | 0   | 0               | 1   | 0   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 8  |   |
| 5       | Primer Ciclo | Mujer | 0                         | 0  | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0  | 1  | 0  | 1  | 0   | 1               | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 5  |   |
| 6       | Tercer Ciclo | Mujer | 0                         | 0  | 0   | 0   | 1   | 1   | 1   | 1  | 0  | 1  | 0  | 1   | 1               | 0   | 1   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 13 |   |
| 7       | Tercer Ciclo | Mujer | 0                         | 1  | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0  | 1  | 0  | 0  | 0   | 0               | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 1 | 6  |   |
| 8       | Tercer Ciclo | Mujer | 0                         | 1  | 1   | 0   | 1   | 1   | 1   | 1  | 1  | 0  | 1  | 1   | 1               | 1   | 1   | 1   | 1   | 1                      | 1   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 17 |   |
| 9       | Tercer Ciclo | Mujer | 1                         | 1  | 1   | 0   | 1   | 0   | 1   | 0  | 1  | 1  | 0  | 0   | 0               | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 12 |   |
| 10      | Tercer Ciclo | Mujer | 1                         | 1  | 0   | 0   | 0   | 1   | 1   | 1  | 1  | 1  | 0  | 1   | 1               | 1   | 1   | 1   | 1   | 1                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 13 |   |
| 11      | Tercer Ciclo | Mujer | 1                         | 1  | 1   | 1   | 1   | 0   | 1   | 1  | 1  | 1  | 0  | 0   | 1               | 1   | 1   | 1   | 1   | 1                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 14 |   |
| 12      | Tercer Ciclo | Mujer | 0                         | 0  | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 0  | 1  | 0  | 0  | 0   | 0               | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 5  |   |
| 13      | Tercer Ciclo | Mujer | 1                         | 1  | 0   | 0   | 0   | 1   | 1   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1               | 1   | 1   | 1   | 1   | 1                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 16 |   |
| 14      | Tercer Ciclo | Varón | 0                         | 1  | 0   | 0   | 1   | 0   | 1   | 1  | 1  | 0  | 0  | 1   | 0               | 1   | 1   | 1   | 1   | 1                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 12 |   |
| 15      | Tercer Ciclo | Mujer | 1                         | 0  | 0   | 0   | 1   | 0   | 1   | 0  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1               | 1   | 1   | 1   | 1   | 0                      | 1   | 1  | 1  | 1   | 1             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 15 |   |
| 16      | Tercer Ciclo | Mujer | 0                         | 1  | 0   | 0   | 1   | 1   | 1   | 1  | 1  | 0  | 0  | 1   | 0               | 0   | 1   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 11 |   |
| 17      | Tercer Ciclo | Varón | 0                         | 1  | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1  | 1  | 0  | 1  | 0   | 1               | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 8  |   |
| 18      | Tercer Ciclo | Mujer | 0                         | 0  | 0   | 0   | 0   | 1   | 0   | 0  | 1  | 0  | 0  | 1   | 0               | 0   | 1   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 7  |   |
| 19      | Tercer Ciclo | Mujer | 0                         | 1  | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 0  | 1  | 0  | 1  | 0   | 1               | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 7  |   |
| 20      | Tercer Ciclo | Mujer | 1                         | 0  | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0  | 1  | 1  | 0  | 1   | 1               | 0   | 1   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 5  |   |
| 21      | Tercer Ciclo | Mujer | 1                         | 1  | 1   | 1   | 0   | 1   | 0   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1               | 1   | 1   | 1   | 1   | 0                      | 1   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 16 |   |
| 22      | Tercer Ciclo | Mujer | 0                         | 1  | 1   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1  | 1  | 0  | 0  | 1   | 0               | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 9  |   |
| 23      | Tercer Ciclo | Varón | 1                         | 1  | 0   | 0   | 0   | 1   | 1   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1               | 1   | 1   | 1   | 1   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 13 |   |
| 24      | Tercer Ciclo | Mujer | 1                         | 1  | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1               | 1   | 1   | 1   | 1   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 13 |   |
| 25      | Tercer Ciclo | Mujer | 0                         | 0  | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1  | 0  | 1  | 0  | 0   | 0               | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 7  |   |
| 26      | Tercer Ciclo | Mujer | 0                         | 1  | 0   | 0   | 1   | 1   | 1   | 1  | 1  | 1  | 0  | 0   | 0               | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 11 |   |
| 27      | Tercer Ciclo | Varón | 1                         | 0  | 0   | 0   | 1   | 0   | 1   | 0  | 1  | 0  | 1  | 0   | 1               | 1   | 1   | 1   | 1   | 1                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 14 |   |
| 28      | Tercer Ciclo | Varón | 0                         | 0  | 0   | 0   | 1   | 0   | 1   | 0  | 1  | 0  | 0  | 0   | 0               | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 7  |   |
| 29      | Tercer Ciclo | Mujer | 1                         | 1  | 1   | 0   | 1   | 0   | 0   | 1  | 0  | 1  | 0  | 1   | 0               | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 11 |   |
| 30      | Tercer Ciclo | Mujer | 1                         | 1  | 0   | 0   | 1   | 1   | 0   | 0  | 1  | 1  | 0  | 1   | 1               | 0   | 1   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 10 |   |
| 31      | Tercer Ciclo | Mujer | 0                         | 1  | 0   | 0   | 0   | 1   | 0   | 1  | 0  | 1  | 1  | 0   | 0               | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 11 |   |
| 32      | Tercer Ciclo | Mujer | 0                         | 1  | 0   | 0   | 0   | 1   | 0   | 1  | 0  | 1  | 1  | 0   | 0               | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 7  |   |
| 33      | Tercer Ciclo | Mujer | 0                         | 1  | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 1  | 1  | 1  | 0  | 1   | 1               | 1   | 1   | 1   | 1   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 13 |   |
| 34      | Tercer Ciclo | Mujer | 0                         | 1  | 0   | 0   | 1   | 1   | 1   | 1  | 1  | 1  | 0  | 0   | 1               | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                      | 0   | 0  | 0  | 0   | 0             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0                       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0                    | 0   | 0   | 0             | 0 | 11 |   |



## Tratamiento de datos en el programa SPSS

|    | Nombre   | Tipo     | Anchura | Decimales | Etiqueta | Valores | Perdidos | Columnas | Alineación | Medida  | Rol     |
|----|----------|----------|---------|-----------|----------|---------|----------|----------|------------|---------|---------|
| 1  | VAR00027 | Numérico | 8       | 2         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 2  | ITEM1    | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Escala  | Entrada |
| 3  | ITEM2    | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 4  | ITEM3    | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 5  | ITEM4    | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 6  | ITEM5    | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 7  | ITEM6    | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 8  | ITEM7    | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 9  | ITEM8    | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 10 | ITEM9    | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 11 | ITEM10   | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 12 | ITEM11   | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 13 | ITEM12   | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 14 | ITEM13   | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 15 | ITEM14   | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 16 | ITEM15   | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 17 | ITEM16   | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 18 | ITEM17   | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 19 | ITEM18   | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 20 | ITEM19   | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 21 | ITEM20   | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 22 | ITEM21   | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 23 | ITEM22   | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 24 | ITEM23   | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 25 | ITEM24   | Numérico | 8       | 0         |          | Ninguna | Ninguna  | 8        | Derecha    | Nominal | Entrada |

Vista de datos Vista de variables

Visible: 35 de 35 variables

| ITEM22 | ITEM23 | ITEM24 | ITEM25 | PUNTAJE | NIVEL | PREDICCI... | PROPOSIT... | AUTO  | PREVIO | RESUMEN | ZPREDICCION | Sexo    | var | var | var |
|--------|--------|--------|--------|---------|-------|-------------|-------------|-------|--------|---------|-------------|---------|-----|-----|-----|
| 1      | 0      | 0      | 0      | 9       | Bajo  | Bajo        | Bajo        | Medio | Bajo   | Bajo    | -1,13673    | Feme... |     |     |     |
| 2      | 0      | 1      | 0      | 15      | Medio | Medio       | Medio       | Alto  | Medio  | Medio   | ,64956      | Feme... |     |     |     |
| 3      | 0      | 0      | 0      | 9       | Bajo  | Bajo        | Medio       | Medio | Bajo   | Bajo    | -1,13673    | Feme... |     |     |     |
| 4      | 0      | 0      | 0      | 8       | Bajo  | Medio       | Bajo        | Bajo  | Bajo   | Bajo    | ,64956      | Feme... |     |     |     |
| 5      | 0      | 1      | 0      | 5       | Bajo  | Bajo        | Bajo        | Bajo  | Bajo   | Bajo    | -1,13673    | Feme... |     |     |     |
| 6      | 1      | 1      | 1      | 13      | Bajo  | Medio       | Medio       | Bajo  | Alto   | Bajo    | ,64956      | Feme... |     |     |     |
| 7      | 1      | 0      | 0      | 6       | Bajo  | Bajo        | Bajo        | Bajo  | Bajo   | Medio   | -1,13673    | Feme... |     |     |     |
| 8      | 1      | 1      | 0      | 17      | Medio | Medio       | Medio       | Alto  | Bajo   | Alto    | ,64956      | Feme... |     |     |     |
| 9      | 0      | 1      | 1      | 12      | Bajo  | Medio       | Bajo        | Medio | Bajo   | Bajo    | ,64956      | Feme... |     |     |     |
| 10     | 0      | 1      | 0      | 13      | Bajo  | Medio       | Medio       | Alto  | Bajo   | Bajo    | ,64956      | Feme... |     |     |     |
| 11     | 0      | 1      | 0      | 14      | Medio | Alto        | Bajo        | Alto  | Bajo   | Bajo    | 2,43585     | Feme... |     |     |     |
| 12     | 0      | 0      | 0      | 5       | Bajo  | Bajo        | Bajo        | Bajo  | Bajo   | Bajo    | -1,13673    | Feme... |     |     |     |
| 13     | 1      | 1      | 0      | 16      | Medio | Medio       | Alto        | Alto  | Medio  | Bajo    | ,64956      | Feme... |     |     |     |
| 14     | 0      | 1      | 0      | 13      | Bajo  | Medio       | Bajo        | Medio | Medio  | Bajo    | ,64956      | Masc... |     |     |     |
| 15     | 1      | 1      | 1      | 15      | Medio | Medio       | Alto        | Alto  | Medio  | Bajo    | ,64956      | Feme... |     |     |     |
| 16     | 1      | 1      | 1      | 11      | Bajo  | Medio       | Bajo        | Bajo  | Bajo   | Medio   | ,64956      | Feme... |     |     |     |
| 17     | 1      | 0      | 1      | 8       | Medio | Medio       | Medio       | Alto  | Alto   | Bajo    | ,64956      | Masc... |     |     |     |
| 18     | 0      | 1      | 0      | 8       | Bajo  | Bajo        | Bajo        | Alto  | Bajo   | Medio   | -1,13673    | Feme... |     |     |     |
| 19     | 1      | 0      | 0      | 8       | Bajo  | Medio       | Medio       | Bajo  | Bajo   | Bajo    | ,64956      | Feme... |     |     |     |
| 20     | 0      | 0      | 0      | 6       | Bajo  | Medio       | Medio       | Medio | Bajo   | Bajo    | ,64956      | Feme... |     |     |     |
| 21     | 0      | 0      | 0      | 16      | Bajo  | Bajo        | Medio       | Medio | Medio  | Bajo    | -1,13673    | Feme... |     |     |     |
| 22     | 0      | 0      | 1      | 10      | Bajo  | Bajo        | Bajo        | Medio | Bajo   | Bajo    | -1,13673    | Feme... |     |     |     |

## Procesamiento estadístico en el programa SPSS

The screenshot displays the IBM SPSS Statistics interface. The main window shows a syntax editor with the following commands:

```

GET
FILE='D:\UNH - TESIS METACOGNICIÓN 2021\TESIS UNH\DATOS ESTADÍSTICOS 2021\Metacompreñsion UNH.sav'.
DATASET NAME Conjunto_de_datos1 WINDOW=FRONT.
FRECUENCIAS VARIABLES=NIVEL
/BARCHART PERCENT
/ORDER=ANALYSIS.
    
```

The output window shows the results of the 'Frecuencias' command:

**Frecuencias**  
 [Conjunto\_de\_datos1] D:\UNH - TESIS METACOGNICIÓN 2021\TESIS UNH\DATOS ESTADÍSTICOS 2021\Metacompreñsion UNH.sav

**Estadísticos**

| Niveles de metacompreñsion lec |    |
|--------------------------------|----|
| N Válido                       | 77 |
| Perdidos                       | 0  |

**Niveles de metacompreñsion lectora**

|        | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido |            |            |                   |                      |
| Bajo   | 60         | 77,9       | 77,9              | 77,9                 |
| Medio  | 17         | 22,1       | 22,1              | 100,0                |
| Total  | 77         | 100,0      | 100,0             |                      |

The output window also shows a bar chart titled 'Niveles de metacompreñsion lectora' with a vertical axis labeled '80'.

\*Resultado1.spv [Documento1] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode: ON 10:21 p.m. 09/07/2022

### Descriptivos

| Estadísticos descriptivos |    |        |        |                     |
|---------------------------|----|--------|--------|---------------------|
|                           | N  | Mínimo | Máximo | Desviación estándar |
| Predicción y verificación | 77 | 1,00   | 3,00   | ,55982              |
| N válido (por lista)      | 77 |        |        |                     |

FRECUENCIAS VARIABLES=PREDICCIÓN  
/BARCHART FREQ  
/ORDER=ANALYSIS.

### Frecuencias

Estadísticos

Predicción y verificación

| N | Válido | Perdidos |
|---|--------|----------|
|   | 77     | 0        |

### Predicción y verificación

|        | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido |            |            |                   |                      |
| Bajo   | 31         | 40,3       | 40,3              | 40,3                 |
| Medio  | 43         | 55,8       | 55,8              | 96,1                 |
| Alto   | 3          | 3,9        | 3,9               | 100,0                |
| Total  | 77         | 100,0      | 100,0             |                      |

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode: ON 10:21 p.m. 09/07/2022