

INFLUENCIA DEL PROGRAMA LEE COMPRENSIVAMENTE EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

*Rocío Aliaga Salazar**

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

rocio_aliaga@hotmail.com

Fecha de recepción: agosto de 2016 **Fecha de aceptación:** diciembre de 2016

RESUMEN: Este trabajo de investigación pretende demostrar el nivel de influencia del programa LEE comprensivamente, de enfoque metacognitivo, propuesto por Gottheil, Fonseca, Aldrey, Lagomarsino, Pujals, Pueyrredón, Buonsanti, Freire, Lasala, Mendivelzúa y Molina (2013), en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes del tercer grado de educación primaria, sección “C”, de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita. El estudio es de tipo preexperimental. Para la medición de

* **Rocío Aliaga Salazar** es licenciada en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura por la Universidad Nacional Federico Villarreal y bachiller en Literatura por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha concluido estudios de Maestría en Lingüística y en Didáctica de la Comunicación, ambas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tiene una amplia experiencia como docente del área de Comunicación en las distintas modalidades y niveles educativos. Ha sido colaboradora, también, de la revista literaria *Fuegos de Arena*. Actualmente, se desempeña como docente del área de Humanidades de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

la variable dependiente se empleó la prueba ACL-3, elaborada por Català, G., Català, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001), como evaluación de entrada y salida. Este instrumento mide el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en cuatro dimensiones: literal, reorganizativa, inferencial y crítica. Los resultados evidenciaron que el programa metacognitivo LEE comprensivamente sí influye en el desarrollo de la comprensión lectora en tres de sus dimensiones: literal, inferencial y crítica.

PALABRAS CLAVE: Metacognición, programa LEE comprensivamente, estrategias metacognitivas, comprensión lectora, comprensión literal, comprensión reorganizativa, comprensión inferencial, comprensión crítica.

INFLUENCE OF THE LEE COMPRENSIVAMENTE PROGRAM IN THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION

ABSTRACT: The current research has the purpose of demonstrating the level of influence of the *LEE comprensivamente* program based on a metacognitive approach proposed by Gottheil et al. (2013). This program was applied to third grade section “C” primary students at a religious private school in Santa Anita district in order to develop their reading comprehension skills. The study is preexperimental. In order to measure the dependent variable, the ACL-3 test was applied at the beginning and at the end of the experiment. The test was designed by Català, G., Català, M., Molina, E. and R. Monclús (2001). The instrument measures the students’ reading comprehension level regarding four dimensions: literal, reorganizing, inferential and critical. The results demonstrated that the *LEE comprensivamente* metacognitive program influences the development of reading comprehension in three dimensions: literal, inferential and critical.

KEYWORDS: Metacognition, LEE comprensivamente program, metacognitive strategies, reading comprehension, literal comprehension, reorganizing comprehension, inferential comprehension, critical comprehension.

1. Introducción

La metacognición todavía constituye un terreno poco explorado en el ámbito de la didáctica. Generalmente, los docentes solo se limitan a considerarlo como parte de la fase final de la sesión pedagógica y no un instrumento de aprendizaje per se. Preguntas como ¿qué aprendiste? y ¿cómo lo aprendiste? son comúnmente planteadas por los maestros para cumplir con una rutina de clase a la que le brindan, en el mejor de los casos, como máximo, los últimos 10 minutos de la sesión. El permitir, en términos de González (1992), que “los alumnos ‘aprendan a aprender’ solos” constituye un riesgo y, posiblemente, el origen de muchas de las deficiencias de nuestro alumnado.

El programa LEE comprensivamente es un método, aplicado en colegios de Buenos Aires, que se propuso para que el niño ejercite una serie de estrategias — cognitivas y técnicas de evaluación de monitoreo cognitivo— en su proceso de interacción con el texto. Por su enfoque metacognitivo, el aprendizaje de las estrategias y su paulatina interiorización se producen en el marco de un continuo intercambio oral entre el maestro y el estudiante, ya que se enfatiza en el proceso de reflexión y la toma de decisiones. En tal sentido, se trata de una propuesta integral, sistematizada y compleja, cuya aplicación, en nuestro medio, permitiría conocer el impacto que tiene el programa en el desarrollo de la competencia lectora de nuestros niños y, de esta manera, validarlo como propuesta.

1.1 Problema de investigación

1.1.1 *Problema general*

- ¿En qué medida la aplicación del programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita?

1.1.2 *Problemas específicos*

- ¿En qué medida la aplicación del programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión literal de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita?
- ¿En qué medida la aplicación del programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión reorganizativa de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita?
- ¿En qué medida la aplicación del programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión inferencial de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita?
- ¿En qué medida la aplicación del programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión crítica de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita?

Desde un enfoque práctico, esta investigación se justifica debido a que la aplicación de un programa como LEE comprensivamente contribuye al desarrollo de la comprensión lectora en una realidad específica. Desde el punto de vista metodológico, la validez de este estudio se sustenta en la aplicación de un programa, que aún no ha sido aplicado en una realidad educativa como la nuestra. Además, en este trabajo, se extiende la aplicación del programa a textos descriptivos y literarios (específicamente poéticos) y no se le limita exclusivamente a textos narrativos y expositivos, propuesta inicial del programa. También, la aplicación del proyecto permitirá corroborar el nivel de desarrollo de los procesos metacognitivos en una población conformada por niños, cuyas edades, en su mayoría, oscilan entre los 7 y 8 años.

El objetivo general de la investigación es determinar la influencia que tiene el programa LEE comprensivamente en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de una institución educativa. Los objetivos específicos son cuatro: (a) determinar la influencia del programa LEE comprensivamente en el desarrollo de la comprensión literal (b) determinar la influencia del programa LEE comprensivamente en el desarrollo de la comprensión reorganizativa (c) determinar la influencia del programa LEE comprensivamente en el desarrollo de la comprensión inferencial y (d) determinar la influencia del programa LEE comprensivamente en el desarrollo de la comprensión crítica. Cada uno se relaciona con las dimensiones de comprensión lectora que mide el instrumento.

- Destrezas metacognitivas y su relación con el programa de intervención

Para fijar la relación entre metacognición y comprensión lectora hay que distinguir ciertas destrezas que el individuo desarrolla cuando reflexiona sobre su propio quehacer cognitivo con el propósito de intervenir en su aprendizaje. Para Soto (2002), las clasificaciones que se han elaborado se pueden sintetizar en dos: una que se basa en los componentes de la metacognición (conocimiento y regulación metacognitiva) y la otra que se sustenta en las investigaciones sobre el monitoreo y control metacognitivo. En este estudio, se priorizará la primera clasificación.

De acuerdo con Pinzás (2003), el conocimiento metacognitivo está constituido por los factores que influyen en los procesos cognitivos y en la eficiencia de las actividades cognitivas. Está determinado por el tipo de conocimiento que se posea sobre la persona (que implica un conocimiento del sujeto como ente cognitivo: cómo aprende), las tareas (saber qué tipo de actividades son más fáciles o más difíciles) y las estrategias (saber qué acciones son más efectivas para lograr determinados tipos de metas). De acuerdo con Yussen (citado por Pinzás, 2003), Brown amplió el concepto de conocimiento metacognitivo. La autora distinguió dos tipos de conocimiento. El primero, el conocimiento estático, es todo aquello que se puede decir sobre la propia cognición, mientras que el segundo, el estratégico, es lo que se hace o las decisiones que se toman para modificar una actividad cognitiva.

Por su parte, la regulación metacognitiva alude, según Soto (2002), a los tres procesos que se identifican en el control de las actividades cognitivas. La planificación es previa a la ejecución de una tarea e importante porque se toman decisiones de entrada: qué conocimientos se deben focalizar o qué estrategias se pueden emplear. El control, que se desarrolla durante la ejecución, permite verificar y redireccionar el contenido o rectificar las estrategias, en otros términos, solucionar problemas. Finalmente, la evaluación corresponde al momento final en el que se comparan los resultados con los objetivos iniciales.

El método LEE comprensivamente busca que el niño, en el ejercicio de su lectura, aplique de manera constante un conjunto de estrategias y se habitúe a recurrir a ellas como parte de su proceso comprensivo o para resolver un problema al interior de su práctica lectora. Así, se espera que el niño adquiera progresivamente conciencia de qué comprendió y qué no, y cómo las estrategias aprendidas le ayudan a regular su proceso de comprensión. Desde esta perspectiva, se prioriza la regulación metacognitiva, específicamente, en la fase de control.

Al respecto, Baker y Brown (citados por Pinzás, 2003), se refirieron a un conjunto de técnicas que permiten el monitoreo cognitivo. De todas las que se nombran, en el programa LEE comprensivamente se ejercitan las preguntas de comprensión en sus distintas dimensiones, la técnica de tipo cloze para motivar al estudiante a evaluar la propiedad de su elección cuando completa frases, oraciones o fragmentos, y la técnica del texto inferido, en la que se altera la coherencia textual para suscitar reacciones del lector ante los elementos que interfieren en su representación textual. Considerando que se trata de niños de tercer grado de primaria, existe la convicción de que la práctica de una lectura estratégica y reflexiva tendrá un impacto en el desarrollo de conocimiento metacognitivo estratégico.

— Metacognición y su relación con la comprensión lectora

Interiorizar las estrategias propuestas por el método supone, también, asumir un modelo de comprensión lectora, que incluya los mecanismos metacognitivos como parte del proceso de comprensión. En el campo de la investigación educativa, cuatro son los modelos de lectura que se han constituido como la base de distintos estudios: los modelos jerárquicos ascendentes (o *bottom up*), descendentes (o *top down*), el modelo interactivo

y el modelo transaccional. Esta investigación se sostiene en algunas de las principales propuestas del modelo de lectura interactivo, sobre todo las que incorporan al interior de su desarrollo procesos metacognitivos, y en ciertos aspectos teóricos que se puedan vincular con la metacognición considerados en el modelo transaccional.

Los modelos interactivos, a diferencia de los jerárquicos, buscan establecer relaciones entre todos los factores que intervienen en el proceso de lectura. De este modo, todos los niveles (básicos o superiores) influyen entre sí. Según estos modelos, la comprensión lectora es el resultado tanto del procesamiento ascendente como del descendente. El lector comprende el significado del texto, por un lado, gracias a los indicios visuales que este le proporciona y a los procesos mentales que ejecuta para la conversión de unidades mínimas (letras, sílabas) a unidades de sentido (palabras, oraciones, párrafos y texto), y, por otro lado, al uso simultáneo de su experiencia con el lenguaje y a su conocimiento previo, de ahí la importancia que tienen los intereses del lector y lo que proyecta antes de la lectura.

Para Rumelhart, “La lectura es tanto un proceso perceptual como un proceso cognitivo” (citado por Pinzás, 2012, p. 58) en el que interactúa la información sensorial, sintáctica, semántica y pragmática. El dominio que el lector tenga de toda esta información en conjunto determinará el éxito de la comprensión. En la misma dirección, el modelo de Frederiksen (citado por Sanz, 2003), uno de los mejores estructurados, distinguió tres fases: entrada de la información por estimulación visual; procesamiento activo en los niveles perceptual, de decodificación y léxico, y una etapa de la información en la memoria. La eficacia de un nivel determinará el resultado de los otros. Por su parte, Tuffanelli (2010) afirmó que la construcción del significado solo se alcanza cuando se configuran en conjunto los procesos ascendentes y descendentes.

Sanz (2003) planteó siete características que distinguen a los modelos interactivos. Primero, el lector es un sujeto activo. Segundo, se otorga igual importancia a la información visual y a la no visual. Tercero, la verificación de hipótesis tiene un papel primordial a lo largo de la lectura. Cuarto, existen diversos niveles de acercamiento a la estructura semántica textual. Quinto, mientras más automatizados estén los procesos primarios, se ponen en marcha mayores recursos cognitivos y de atención a la comprensión semántica. Sexto, la comprensión es un proceso global e interrelacional. Séptimo, la lectura es un proceso de búsqueda progresiva del significado de un texto. En esta investigación, son significativos los modelos de Kintsch y Van Dijk, así como el de Stanovich, porque aludieron a procesos metacognitivos, considerados en el programa de intervención.

“Definir el texto como un sistema coherente de coherencias diversas” (Tuffanelli, 2010, p. 48) constituye el punto de partida para entender la propuesta de Kintsch y Van Dijk. Para estos autores, existen distintos niveles de coherencia y significatividad a lo que se denominan estructuras. De menor a mayor complejidad, se identifica la microestructura (relaciones que se construyen entre los elementos que conforman las proposiciones), las estructuras supraordenadas (que corresponde a la organización parrafal), las macroestructuras (a nivel textual) y la superestructura (para aludir a las tipologías textuales). Estas instancias guardarían estrecha relación con reglas de interpretación que, para las dimensiones semánticas más complejas, se denominan macrorreglas: seleccionar, reducir, generalizar y reconstruir.

Desde la teoría interactiva, leer implica construir representaciones mentales del texto a partir de estos niveles y del conocimiento previo del lector que se integra a lo ya leído. Según Haller, Child y Halberg (citados por Pinzás, 2003), monitorear la comprensión supone, en parte, el uso de estrategias que faciliten al lector la construcción del esquema mental de su

lectura, esto es, identificar la idea principal, relacionarla con otras ideas, parafrasear y resumir, entre las más importantes. Un lector consciente de esto utiliza metacognitivamente este conocimiento de las estrategias para controlar y evaluar su lectura. Sin duda, esta tarea se verá facilitada si la estructura, los niveles de coherencia del texto y su tipología son claros.

El modelo compensatorio propuesto por Stanovich se sostiene en la complementariedad de los procesos ascendentes y descendentes. Las deficiencias que se produzcan en una instancia pueden ser superadas por la ayuda que reciba el lector desde otro nivel. Según Ferreri (s.f.), esta compensación explicaría cómo un lector, considerando el contexto de un enunciado, puede salvar una dificultad como el reconocimiento de una palabra. En este caso, un proceso superior suple el déficit de uno inferior y demuestra que no existe una dependencia jerárquica entre los procesos. Es decir, el proceso inferior no constituye necesariamente la base del superior inmediato. Del mismo modo, Ferreri (s.f.) explica que, si se produjera el proceso inverso, el lector podría valerse de cada uno de los procesos ascendentes para lograr la comprensión.

El modelo compensatorio centra su importancia en el rol decisivo que cumple la metacognición en el proceso lector, ya que, ante situaciones de dificultad lectora, posibilita la recuperación del sentido del texto. El solo hecho de que el lector emplee estrategias de autoayuda durante el proceso evidencia su capacidad para regular y controlar su proceso lector y, además, un conocimiento metacognitivo de sí mismo como sujeto aprendiz. En términos de Pinzás, se trata de un “lector estratégico que ha descubierto o al que le han enseñado cómo salvar (...) dificultades que interfieren con su comprensión del texto” (2012, p. 103).

El modelo transaccional de Rosenblatt (1996) comparte, con los modelos interactivos, una mirada integral y constructiva del proceso de

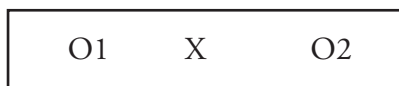
comprensión lectora. En este modelo se considera a la lectura como un proceso receptivo, en el cual se construye el significado a partir de las transacciones con el texto y, a través de él, con el autor (Goodman, 1996). Desde esta perspectiva, se otorga una especial importancia al momento en el que ocurre el acto lector, pues se particulariza y se convierte en un hecho único e irrepetible (Rosenblatt, 1996). La construcción del significado del texto no es *a priori* al acto de lectura, sino que se estructura en el momento de la transacción. Es más, Goodman (1996) sostiene la construcción de textos duales durante el acto de lectura. El lector construye mentalmente un texto paralelo al que existe como objeto físico.

Un aspecto de esta teoría que interesa a esta investigación se vincula con la metacognición. Se trata de la atención selectiva, la cual se refiere a la elección dinámica que ejecuta el lector de ciertos contenidos, cuya activación estaría también determinada por las circunstancias. Un mismo lector podría elegir, en un momento específico, cierta información que no necesariamente seleccionaría en otro. Entender de esta forma la atención selectiva implica comprender, también, que el significado se construye durante la transacción cuando el lector atribuye más relevancia a cierto tipo de información. Estas elecciones le exigirían al lector un constante monitoreo, en el que deberá revisar si lo seleccionado es pertinente con sus propósitos y replantear su lectura si identificara vacíos o incoherencias en la construcción del significado.

2. Método

De acuerdo con los criterios de clasificación establecidos por Sánchez (1998), por su profundidad, este estudio es de tipo explicativo, pues analiza la influencia que tiene una variable en otra. En esta investigación se mide el

grado de incidencia del programa metacognitivo LEE comprensivamente en el desarrollo de la capacidad lectora de un grupo de niños. De acuerdo con De Zubiría y Ramírez (2009), este estudio se clasifica como preexperimental según el diseño. En esta investigación, se aplica un diseño de preprueba y postprueba a un grupo; es decir, se le evalúa antes de una intervención y después de ella sin un grupo de control. Teniendo en cuenta la descripción de las investigaciones de tipo experimental que propone Sánchez y Reyes (2006), este tipo de estudio cuasiexperimental se formalizaría de la siguiente manera:



Donde:

O1 = Medición previa de la variable dependiente a ser estudiada

X = Variable independiente experimental (programa LEE comprensivamente)

O2 = Medición de la variable dependiente después de la intervención

La variable de investigación por estudiar es la comprensión lectora. Esta se define de la siguiente manera: (a) conceptual y (b) operacional. A continuación, se propondrá ambas definiciones.

a) Definición conceptual

La definición de comprensión lectora, que se desprende de los dos modelos seleccionados, es la que propone Pinzás (1999). Para la autora, se trataría de un “proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo” (p. 11). Se trata de un proceso constructivo, porque, durante la lectura, el lector construye significados y, para ello, recurre a sus

conocimientos, propósitos, experiencias y motivaciones. Asimismo, es un proceso interactivo, ya que actúan recíprocamente los esquemas cognitivos del lector, la propuesta del autor plasmada en el texto y las situaciones en las que se produce la lectura. Igualmente, es un proceso estratégico, pues el lector selecciona las estrategias más propicias a los propósitos, las condiciones y/o características de su experiencia lectora (Achaerandio, 2009). Finalmente, se suma el carácter reflexivo que todo buen lector hace de su propio quehacer y de las medidas que considera pertinente ejecutar para autorregular su lectura.

b) Definición operacional

Para Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006), la definición operacional “especifica qué actividades u operaciones deben realizarse para medir una variable” (p. 146). En este trabajo, es el puntaje obtenido en la prueba ACL-3 y en cada una de las cuatro dimensiones de comprensión lectora. Por cada dimensión, se establecen ciertos indicadores. A continuación, la Tabla 1 ampliará lo mencionado:

Tabla 1

Dimensiones e Indicadores de la Variable Comprensión Lectora según la Prueba ACL

Dimensiones	Indicadores
Comprensión literal	<ul style="list-style-type: none"> - Distingue entre información relevante e información secundaria. - Reconoce ideas principales. - Reconoce la relación que existe entre las ideas más importantes del texto.
Comprensión reorganizativa	<ul style="list-style-type: none"> - Suprime información trivial o redundante. - Reorganiza la información según determinados objetivos. - Hace un resumen de forma jerarquizada. - Pone títulos que engloben el sentido de un texto. - Divide un texto en partes significativas.
Comprensión inferencial	<ul style="list-style-type: none"> - Infiere el significado de palabras desconocidas. - Infiere el significado de frases según el contexto. - Deduce ideas principales. - Deduce relaciones diversas.
Comprensión crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Da su juicio sobre hechos y opiniones. - Elabora juicios de valor y aceptación.

2.1 Participantes

La población estuvo conformada por 21 estudiantes del tercer grado de primaria de la sección “C” de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita. Los estudiantes, de ambos sexos, tenían entre 8 y 9 años. El grupo elegido fue el que, en un inicio, brindó la mayor posibilidad para realizar el estudio por varios aspectos: interés de la docente responsable de la sección, relación positiva entre padres de familia y una actitud de apertura a las propuestas metodológicas.

2.2 Descripción de la prueba

El instrumento utilizado en la presente investigación fue la prueba de comprensión lectora ACL-3, propuesto por Català, G., Català, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001), un grupo de maestras y psicólogas interesadas en la enseñanza y evaluación de la comprensión lectora. Las pruebas ACL son el producto de una investigación financiada por el Departamento de Enseñanza General de Cataluña y asesorado por especialistas de la Universidad Rovira i Virgili y de la Universidad de Barcelona. Las pruebas ACL han sido elaboradas para ser aplicadas al inicio del proceso y a su término. Se trata de un instrumento que permitirá observar el progreso del estudiante en cuatro dimensiones de la comprensión: literal, reorganizativa, inferencial y criterial.

La prueba ACL3 comprende 7 textos, de los cuales 3 de ellos son narrativos, 2 expositivos, 1 de tipo matemático y 1 poético. Las preguntas, entre 3 o 4 por texto, son cerradas y de elección múltiple. En total, el ACL-3 presenta 25 ítems y se han considerado 5 alternativas por cada pregunta. La aplicación del instrumento dura una hora y es individual. El alumno,

al conservar el cuadernillo de textos con él durante la evaluación, tiene la posibilidad de releer si así lo requiere. Cada respuesta acertada equivale a 1 punto, siendo el máximo 25 puntos. El puntaje obtenido por el niño o niña tiene una puntuación correspondiente en decatipos, cuyos valores entre 1 y 10 expresan un nivel de lectura alcanzado. En este sentido, se tienen en cuenta 7 posibles rangos: muy bajo, bajo, moderadamente bajo, dentro de la normalidad, moderadamente alto, alto y muy alto.

2.3 Validez y confiabilidad del instrumento

El proceso de construcción y análisis de los ítems permitió confirmar la idoneidad de las preguntas. Para cada pregunta se tuvo en cuenta lo siguiente: (a) su índice de dificultad, (b) su índice de dispersión, (c) su índice de discriminación, (d) la puntuación ponderada, (e) las alternativas incorrectas, (f) el perfil de los aciertos, (g) el perfil de las omisiones y (h) el análisis desde el modelo de escalograma. Para medir la fiabilidad del instrumento, se consideró el coeficiente de fiabilidad KR-20. Este coeficiente alcanzó un valor de 0,80 y el error estándar de medida fue 2,20, lo cual evidencia que la fiabilidad del instrumento es aceptable. Estos resultados también se confirmaron, con una mínima diferencia, a través de los coeficientes del tipo dos mitades por el método par-impar y división aleatoria.

En lo que concierne al nivel de contenido, los ítems se redactaron de acuerdo a ciertos principios teóricos de la comprensión lectora. El contenido de las preguntas evidenció el contenido de la prueba. Superar el análisis al que ha sido sometido cada ítem garantizó también su contenido. Como suele suceder en el proceso de construcción de este tipo de pruebas, se compararon los resultados de los examinados con otras puntuaciones. En el caso de la prueba ACL, se estableció el comparativo con las valoraciones

que los maestros hacían de sus estudiantes en una escala de cuatro grados. Los resultados fueron altamente significativos en la prueba ACL-3. La puntuación ponderada fue de 0.99, mientras que la de los maestros de 0.62.

2.4 Procedimiento de recolección de datos

En una primera instancia, se contactó a la docente responsable de la sección, se le presentó la propuesta del programa LEE comprensivamente y se le invitó a participar de la investigación. La profesora accedió a monitorear el trabajo en su aula, previa autorización de su coordinación pedagógica. La segunda parte estuvo orientada a la recolección de datos propiamente dicha. La docente aplicó a sus estudiantes la prueba ACL-3 para identificar el nivel de comprensión lectora de entrada. Luego, aplicó el programa durante dieciséis sesiones, las cuales se llevaron a cabo desde el segundo hasta el cuarto bimestre del año lectivo 2015. Finalmente, aplicó la prueba ACL-3, en calidad de postest, para medir el logro alcanzado por sus estudiantes.

2.5 Procedimiento de análisis de datos

Para el análisis de datos, en principio, se elaboró la base de datos en el programa SPSSv23 considerando los resultados que se obtuvieron por ítem, puntaje, nivel de interpretación y dimensión de comprensión lectora. Luego, se procesó y analizó estadísticamente la información con SPSSv23 teniendo en cuenta los estadísticos descriptivos de frecuencia, media, mediana, moda, desviación estándar y rango. Además, para la prueba de hipótesis, se utilizó la prueba de t-Student y para la prueba de normalidad se empleó Shapiro-Wilk.

3. Resultados

3.1 Estadístico descriptivo

La Tabla 2 y la Figura 1 evidenciarán distintos resultados. En el pretest, la puntuación promedio en el grupo es de 11.36, mientras que en el posttest es 15.1, con una desviación típica de 4.204 en el pre test y 3.807 en el posttest, lo cual indica menos variabilidad en el grupo post. En el pretest, en la mitad de los encuestados, la puntuación está por debajo de 10 puntos y 14 puntos en el posttest. La puntuación más frecuente en el pretest es de 9 y en el posttest es de 12. Los resultados presentados en el cuadro anterior y el análisis de la diferencia de medias entre el pretest y el posttest determinan que hay diferencia.

Tabla 2

Comparación entre los Estadísticos descriptivos obtenidos en el Pretest y en el Postest

	PRETEST	POSTEST
Media	11.36	15.10
Mediana	10.00	14.00
Moda	9	12
Desviación estándar	4.204	3.807
Rango	15	13

INFLUENCIA DEL PROGRAMA LEE COMPENSIVAMENTE EN EL DESARROLLO DE LA
COMPRESIÓN LECTORA

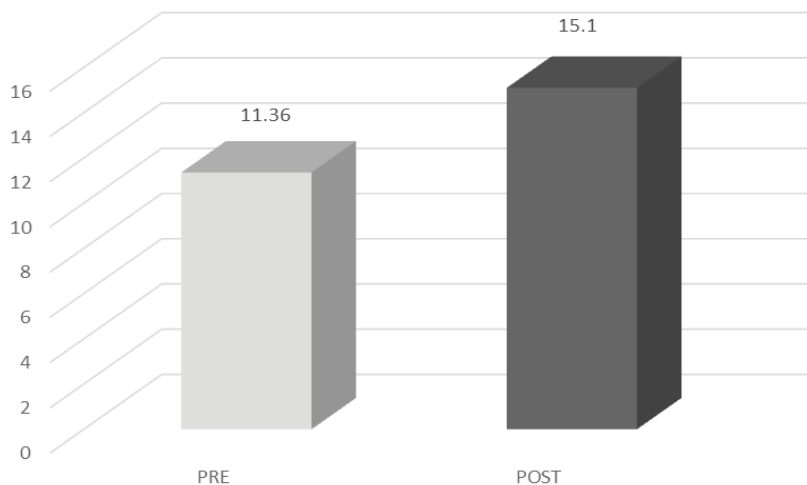


Figura 1. Comparación entre las medias obtenidas en el pretest y en el posttest.

3.2 Proceso de prueba de hipótesis

Para la prueba de hipótesis, primero, se analizó la prueba de normalidad. Dado que el tamaño de la muestra era menor a 30, se usó la prueba de Shapiro-Wilk. Con un nivel de significancia de 0.05, se aceptó que los datos provienen de una distribución normal; por lo tanto, para la prueba de hipótesis se usó la prueba de t-Student. A continuación, se detallarán estos datos en la Tabla 3.

Tabla 3

Resultados de la Prueba Shapiro-Wilk

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	.951	25	.262
Posttest	.981	25	.900

3.2.1 Prueba de hipótesis general

En la Tabla 4 se observará que, al analizar la diferencia de medias, con un nivel de significancia de 0.05, el p-valor es menor al nivel de significancia. Por lo tanto, se rechazará la hipótesis nula y se aceptará la hipótesis general. Es decir, la aplicación del programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita. En las siguientes líneas, se describirá lo dicho anteriormente.

- H_0 : La aplicación del programa LEE comprensivamente no influye en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita.
- H_G : La aplicación del programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita.
- Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 = 5\%$ de margen máximo de error.
- Regla de decisión: $p \geq \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis nula H_0
 $p < \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis alterna H_G

Tabla 4

Resultados de la Prueba de T-Student para la Prueba de Hipótesis General

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior	t	gl	
Pretest- Posttest	-1.136	1.246	0.266	-1.689	-0.584	-4.278	21	0.00

3.2.2 Pruebas de hipótesis específicas

- *Prueba de hipótesis específica 1*

En la Tabla 5 se observará que, al analizar la diferencia de medias, con un nivel de significancia de 0.05, el p-valor es menor al nivel de significancia. En consecuencia, se rechazará la hipótesis nula y se aceptará la hipótesis específica. Es decir, la aplicación del programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión literal de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita. En seguida, se especificarán los datos mencionados.

- H_0 : La aplicación del programa LEE comprensivamente no influye en el desarrollo de la comprensión literal de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita.
- HE_1 : La aplicación del programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión literal de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita.

- Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 = 5\%$ de margen máximo de error.
- Regla de decisión: $p \geq \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis nula H_0
 $p < \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis alterna HE_1

Tabla 5

Resultados de la Prueba de T-Student para la Prueba de Hipótesis Específica 1

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Comprensión								
Literal	-2.55556	2.78887	.92962	-4.69927	-.41184	-2.749	8	.025
Pre - Post								

- *Prueba de hipótesis específica 2*

En la Tabla 6 se observará que, al analizar la diferencia de medias, con un nivel de significancia de 0.05, el p-valor es mayor al nivel de significancia. Por ello, se aceptará la hipótesis nula. Es decir, la aplicación del programa LEE comprensivamente no influye en el desarrollo de la comprensión reorganizativa de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita. A continuación, se precisará la información señalada.

- H_0 : La aplicación del programa LEE comprensivamente no influye en el desarrollo de la comprensión reorganizativa de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita.

INFLUENCIA DEL PROGRAMA LEE COMPRENSIVAMENTE EN EL DESARROLLO DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA

- HE_2 : La aplicación del programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión reorganizativa de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita.
- Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 = 5\%$ de margen máximo de error.
- Regla de decisión: $p \geq \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis nula H_0
 $p < \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis alterna HE_2

Tabla 6

Resultados de la Prueba de T-Student para la Prueba de Hipótesis Específica 2

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Comprensión reorganizativa pre - post	-2.40000	2.88097	1.28841	-5.97720	1.17720	-1.863	4	.136

- *Prueba de hipótesis específica 3*

En la Tabla 7 se observará que, al analizar la diferencia de medias, con un nivel de significancia de 0.05, el p-valor es menor al nivel de significancia. Por lo tanto, se rechazará la hipótesis nula y se aceptará la hipótesis específica. Es decir, la aplicación del programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión inferencial de los estudiantes del tercer grado “C” de educación de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita. Dichos resultados se especificarán a continuación.

- H_0 : La aplicación del programa LEE comprensivamente no influye en el desarrollo de la comprensión inferencial de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita.
- HE_3 : La aplicación del programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión inferencial de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita.
- Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 = 5\%$ de margen máximo de error.
- Regla de decisión: $p \geq \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis nula H_0
 $p < \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis alterna HE_3

Tabla 7

Resultados de la Prueba de T-Student para la Prueba de Hipótesis Específica 3

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Comprensión inferencial pre - post	-2.75000	2.49285	.88135	-4.83407	-.66593	-3.120	7	.017

- *Prueba de hipótesis específica 4*

En la Tabla 8 se observará que, al analizar la diferencia de medias, con un nivel de significancia de 0.05, el p-valor es menor al nivel de significancia. En consecuencia, se rechazará la hipótesis nula y se aceptará la hipótesis específica. Es decir, la aplicación del programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión crítica de los estudiantes del tercer

INFLUENCIA DEL PROGRAMA LEE COMPRENSIVAMENTE EN EL DESARROLLO DE LA
COMPRESIÓN LECTORA

grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita. En las siguientes líneas, se describirá con más detalles este resultado.

- H_0 : La aplicación del programa LEE comprensivamente no influye en el desarrollo de la comprensión crítica de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita.
- HE_4 : La aplicación del programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión crítica de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita.
- Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 = 5\%$ de margen máximo de error.
- Regla de decisión: $p \geq \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis nula H_0
 $p < \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis alterna HE_4

Tabla 8

Resultados de la Prueba de T-Student para la Prueba de Hipótesis Específica 4

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95 % de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Comprensión crítica pre – post	-4.00000	1.00000	.57735	-6.48414	-1.51586	-6.928	2	.020

4. Discusión

Este estudio es de tipo preexperimental y, como tal, sus resultados son el producto de una comparación que se ha establecido entre una prueba previa al estímulo y una prueba después de la aplicación. La aplicación del programa de intervención comprendió 16 sesiones en las que es plausible que se produzcan cambios. La prueba ACL-3 conformada por 25 ítems es el instrumento que se utilizó para recopilar los datos. Su confiabilidad fue determinada por el coeficiente de fiabilidad KR-20, que obtuvo un valor de 0,80. El logro más significativo de la investigación fue haber demostrado la influencia que el programa metacognitivo LEE comprensivamente tiene en el desarrollo de la comprensión lectora en tres de sus dimensiones: literal, inferencial y crítica. Teniendo en cuenta que la muestra del estudio es reducida, conviene confirmar estos resultados en otras investigaciones.

Bazán (2011) planteó que las estrategias metacognitivas, conocimiento de la cognición y control de los procesos cognitivos influyen en la comprensión lectora, lo cual puede llevarse al caso de los estudiantes con problemas de lectura del primer grado “C” de educación secundaria. Esta investigación de tipo cuasiexperimental validó la hipótesis de trabajo a través de tres instrumentos: guía de análisis documental, el programa de estrategias metacognitivas y encuestas (que se aplicaron al inicio y al final de la investigación). La tesis, que tuvo como muestra a un grupo experimental conformado por 40 alumnos, concluyó que el conocimiento de la cognición y el control de los procesos cognitivos incrementaron en un 31 % y 37 %, respectivamente. Además, el empleo de las estrategias metacognitivas antes del proceso de lectura aumentó en un 43 % y después del proceso de lectura, en un 35 %.

El trabajo de Retuerto (2012), de tipo descriptivo correlacional, corroboró que existe un nivel de relación significativa entre el uso de

estrategias metacognitivas en el proceso de lectura y la comprensión lectora, precisión útil en este estudio para el caso correspondiente a cien estudiantes del tercer año de educación secundaria. Para tal efecto, el autor seleccionó tres tipos de estrategias: conocimiento y control metacognitivo, estrategias de selección y focalización, y estrategias motivacionales y actitudinales. Luego, las relacionó con la variable comprensión lectora a través de tres instrumentos: escala de conciencia lectora, la cual contribuyó a determinar si los alumnos hacían uso de estrategias metacognitivas; una primera lectura para determinar el nivel de comprensión lectora, y una segunda para establecer la estructura de un texto.

Si bien en estas investigaciones se corroboró la influencia de programas que utilizan estrategias de comprensión con un enfoque metacognitivo, es importante analizar el dato poblacional. De acuerdo con la teoría de desarrollo cognitivo de Piaget (Meece, 2000), los niños entre 7 y 11 años, rango de edad en el que se ubica la población de este estudio, se encuentran dentro de la etapa de operaciones concretas, mientras que los niños de 11 o 12 hacia adelante, en la que se ubican las poblaciones de las investigaciones de Bazán (2011) y Retuerto (2012), están en la de operaciones formales. Es decir, los grupos estudiados corresponden a periodos distintos del desarrollo cognitivo, lo que supondría también diferencias significativas en la forma en la que construyen la información y en el grado de conciencia que se alcanza sobre esta.

Para Soto (2002), la toma de conciencia solo se desarrolla en la etapa de operaciones formales y permitiría al individuo percibir de manera más clara sus procesos de abstracción. De lo explicado, se entiende que niños entre 8 y 9 años no tendrían un proceso similar de reflexión de su quehacer cognitivo al que pueden desarrollar aquellos que están entre los 12 y 15 años, edades entre las que fluctúan los estudiantes de primer y tercer año de

secundaria. A esto se suma la relación que Pinzás (2012) establece entre la metacognición con procesos superiores. Cabe preguntarse, entonces, ¿cuál es el alcance de estos procesos en niños que se encuentran en la etapa de operaciones concretas?

En este punto de la discusión, es válido tener en cuenta los cuestionamientos que la teoría pedagógica contemporánea hace de los postulados piagetianos. Uno de los pioneros de la teoría metacognitiva, Flavell (citado por Meece, 2000), se refiere a autores que discuten el carácter determinante de las etapas y su correspondencia con los sistemas cognoscitivos. Además, los trabajos de Siegler, Robinson, Liebert y Liebert (citados por Meece, 2000), sostuvieron que era posible que niños en la etapa de las operaciones concretas puedan aprender a resolver problemas de la etapa operacional. Este marco teórico constituiría, en parte, un sustento más lógico para los resultados alcanzados en el presente estudio.

Alcalá (2012), en una investigación cuasiexperimental, demostró que la aplicación de un programa de habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector en sus tres fases, planificación, supervisión y evaluación, influyó en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado “A” de primaria. Los 33 niños que formaron parte del grupo experimental mejoraron su capacidad para elaborar inferencias e identificar ideas principales. En lo que concierne a sus actitudes, la intervención influyó en la adopción de ciertos hábitos lectores: determinar el propósito de la lectura y establecer nexos entre los conocimientos previos y los nuevos. Para validar la hipótesis del presente trabajo, se utilizó como instrumento de recolección de datos la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva CLP-Formas Paralelas, elaborada por Alliende, Condemarín y Milicic.

Otro antecedente relevante y, que coincide en algunos elementos con el de Alcalá, es el de Flórez, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón y Pérez (citados en Cerchiaro, Paba & Sánchez, 2011). Los autores confirmaron en su estudio exploratorio sobre habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y desarrollo de competencias en lectura y escritura, publicado en el año 2005, que existe una relación significativa entre el nivel de metacognición en lectura y el nivel de comprensión lectora. El trabajo realizado con 180 estudiantes, que pertenecían a la educación primaria, demostró que el conocimiento sobre el uso de estrategias durante el proceso lector se correlaciona con el desempeño lector de los niños, el cual mejorará en la medida que el estudiante adquiera más conciencia de las operaciones metacognitivas en lectura.

Finalmente, en esta misma dirección, Gayo, Deaño, Conde, Ribeiro, Cadime y Alfonso (2014) concluyeron que la instrucción estratégica y metacognitiva del programa “Aprender a Comprender”, de Ribeiro y otros, influye en la mejora de la comprensión lectora y en el desarrollo de la planificación, la cual facilita, a su vez, los procesos de supervisión y regulación. El estudio contempló la participación de dos grupos de intervención: 49 estudiantes del quinto grado y 45 de sexto grado. En ambos, la metodología que se aplicó siguió la secuencia pretest-intervención-postest-seguimiento. Los análisis de la varianza evidenciaron resultados más positivos en el grupo de estudiantes de quinto grado, quienes obtuvieron un puntaje más alto en la prueba de comprensión lectora en el postest y en el seguimiento.

En estos trabajos, la población es más próxima a la de esta investigación, pues se enfoca en niños de educación primaria. En comparación con Alcalá (2012), la mejora en la capacidad inferencial y en la detección de las ideas principales se corrobora con la influencia que tuvo el programa LEE comprensivamente en las dimensiones

inferencial y literal. Otro elemento de coincidencia con Alcalá es el entrenamiento de estrategias de habilidades metacognitivas de regulación en las tres fases. El trabajo de Flórez, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón y Pérez (citados en Cerchiaro, Paba & Sánchez, 2011) confirman la relación significativa entre nivel metacognitivo y comprensión lectora, y la influencia de un programa que incluye prácticas de instrucción metacognitiva. Gayo et al. (2014) reafirmaron la influencia de la instrucción estratégica y metacognitiva, también, de un programa de intervención.

5. Conclusiones y Sugerencias

5.1 Conclusiones

- Este estudio demostró que el programa LEE comprensivamente, de enfoque metacognitivo, sí incide en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita.
- Se determinó que el programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión literal de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita.
- Se determinó que el programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión inferencial de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita.

- Se determinó que el programa LEE comprensivamente influye en el desarrollo de la comprensión crítica de los estudiantes del tercer grado “C” de educación primaria de un colegio privado religioso del distrito de Santa Anita.

En lo que respecta al desarrollo de la comprensión reorganizativa, no se determinó influencia. No obstante, Catalá, G., Catalá, M., Molina y Monclús (2001), advirtieron que, si bien la reorganización se orienta al desarrollo de destrezas específicas como la clasificación, esquematización, el resumen y la síntesis, se procesa información explícita, por lo que algunos autores consideran la comprensión reorganizativa como parte de la comprensión literal. En este estudio, la comprensión reorganizativa fue entendida como una dimensión aparte y, como tal, el análisis estadístico evaluó el desarrollo de indicadores específicos en los que no se evidenció un cambio tras la intervención.

5.2 Sugerencias

- Dado que este estudio es de tipo preexperimental, se sugiere abordar nuevos trabajos de diseño experimental que incluyan grupos de control como parte de la investigación con el propósito de obtener resultados más rigurosos desde el punto de vista científico.
- Considerando las características de la muestra, se sugiere realizar estudios que amplíen la investigación sobre la influencia del programa LEE comprensivamente en una población más amplia de niños de primaria, ya que es importante determinar el alcance de las estrategias metacognitivas en los estudiantes de este nivel educativo.

- Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos revelan que el programa LEE comprensivamente influye en los niveles literal, inferencial y criterial, se sugiere realizar estudios que corroboren y precisen los niveles de incidencia con relación a estos niveles.
- Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos revelan que el programa LEE comprensivamente no influye en el nivel reorganizativo, se sugiere realizar estudios que corroboren esta información.

Referencias

- Achaerandio, L. (2009). *Reflexiones acerca de la lectura comprensiva*. Recuperado de <http://courseware.url.edu.gt/DESAC1/Estudiantes/Lectura%20y%20Escritura%20Acad%C3%A9micas/La%20lectura%20comprensiva%20-%20Achaerandio.pdf>
- Alcalá, G. (2012). *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4.º grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas*. (Tesis de maestría, Universidad de Piura, Piura, Perú).
- Bazán, M. (2011). *Aplicación de estrategias metacognitivas en alumnos del primer grado de educación secundaria con problemas de comprensión lectora*. (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú).
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Cerchiaro, E., Paba, C., & Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duarzary. Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Magdalena*, 8(1), 99-111.
- De Zubiría, J., & Ramírez, A. (2009). *¿Cómo investigar en educación?* Bogotá, Colombia: Magisterio Editorial.
- Ferreri, E. (s.f.). *Estrategias compensatorias en el proceso de lectura de una LE: un recorrido teórico hacia una implementación práctica*. Recuperado de <http://fcf.unse.edu.ar/eventos/eici-2015/contenido/pdf/02.pdf>

- Gayo, E., Deaño, M., Conde, A., Ribeiro, I., Cadime, I., & Alfonso, S. (2014). Efecto de un programa de intervención en los procesos y estrategias para la comprensión lectora en estudiantes de 5.º y 6.º grado. *Psicothema*, 26(4), 464-470. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/4215.pdf>
- González, A. (1992). *Estrategias metacognitivas en la lectura*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España).
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En R. Rudell, M. Rapp & H. Singer (Eds.), *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 9-68). Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, D., Buonsanti, L., Freire, L., Lasala, E., Mendivelzúa, A., & Molina, S. (2013). *Programa LEE comprensivamente: Guía teórica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F., México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para niños y educadores*. México, D.F., México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Pinzás, J. (1999). *Leer mejor para enseñar mejor. Ejercicios de comprensión de lectura para docentes*. Lima, Perú: Tarea.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Pinzás, J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Retuerto, F. (2012). *El uso de estrategias metacognitivas en el proceso de lectura y su relación con la comprensión lectora de los estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa pública Domingo Mandamiento Sipán-UGEL 09, periodo 2011. Huacho*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú).
- Rosenblatt, L. (1996). El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. En R. Rudell, M. Rapp & H. Singer (Eds.), *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Sánchez, H. (1998). *Metodología y diseño en la investigación científica*. Lima, Perú: Mantaro.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima, Perú: Editorial Visión Universitaria.
- Sanz, A. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora 3.º ciclo de Primaria y 1.º ciclo de la ESO*. Navarra, España: Blitz Colección Biblioteca Escolares Serie amarilla.
- Soto, C. (2002). *Metacognición. Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tuffanelli, L. (2010). *Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid, España: Ministerio de Educación y Narcea, S.A. de ediciones.