



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN
LECTORA, EL DESARROLLO
COGNITIVO Y LAS ESTRATEGIAS
METACOGNITIVAS CON LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS
EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES DE
UN INSTITUTO PEDAGÓGICO
NACIONAL DE LIMA

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

MARÍA ELENA ARCINIEGA ARCE

LIMA – PERÚ

2018

Asesor de Tesis
Dr. Ramiro Gutiérrez

A Eduardo Arciniega

Agradecimientos

Es poco probable realizar una investigación sin el asesoramiento y apoyo constante de diversas personas. En este sentido expreso mi agradecimiento a aquellos quienes contribuyeron en la presente investigación desde su génesis hasta el cierre de la misma.

Al Doctor Ramiro Gutiérrez Vásquez por sus sabios consejos.

A mis profesores del postgrado por incentivar me a continuar con la investigación.

A las autoridades y estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico donde se aplicaron las pruebas.

A las autoridades y estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de San Marcos.

A todos ellos y ellas MUCHAS GRACIAS.

RESUMEN

A través de esta investigación se analizó la asociación que tienen la motivación lectora, el desarrollo cognitivo, las estrategias metacognitivas con la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de primero a cuarto año de educación de un instituto pedagógico nacional de la ciudad de Lima. La investigación realizada fue de tipo correlacional descriptiva. Los participantes de este estudio fueron 176 estudiantes. Se aplicaron cuatro instrumentos de medición: un Test de Motivación hacia la lectura, el Test de Operaciones Formales Combinatorias de Longeot, el Inventario de Estrategias Metacomprendivas y un Test Cloze, conformado por dos textos para medir la comprensión lectora. Todos los instrumentos fueron validados rigurosamente para ser utilizados en esta investigación. Los resultados obtenidos evidencian una correlación baja y poco significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos expositivos en la muestra de estudio.

Palabras clave: motivación lectora, desarrollo cognitivo, estrategias metacognitivas, comprensión lectora, textos expositivos, estudiantes de un instituto pedagógico.

SUMMARY

This research analyzes the relation between reading motivation, cognitive development, and metacognitive strategies of primary students, from first to fourth year of education in a national pedagogical institute in Lima, with the reading comprehension of expository texts. The design type is correlational descriptive. The sample was conformed by 176 students. Also, four instruments of measurement were applied: (i) a questionnaire of Motivation to the reading, (ii) the TOFC of Longeot Test, (iii) the Inventory of Meta-Comprehensive Strategies, and (iv) the Cloze Test, conformed by two texts to measure reading comprehension. All the instruments were again validated before being used in this research. The results obtained show a non-meaningful correlation between the reading motivation and the understanding of texts in the research's sample. The relation between the level of formal cognitive development and the reading comprehension was observed with the same result.

Key words: reading motivation, cognitive development, metacognitive strategies, reading comprehension, expository texts, students of a pedagogical institute.

ÍNDICE

Introducción	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1. Planteamiento del problema	3
1.1. Identificación del problema a investigar	3
1.2. Justificación del problema de investigación	7
1.3. Limitaciones de la investigación	8
1.4. Objetivos de la investigación	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	12
2.1. Bases teóricas de la investigación	12
2.1.1. Motivación	12
2.1.2. Desarrollo cognitivo	16
2.1.3. La metacognición y la comprensión de textos	19
2.1.3.1 Estrategias metacognitivas aplicadas en la comprensión	23
2.1.4. Comprensión de textos	26
2.1.5. Los textos expositivos	32
2.2. Antecedentes	35
2.3. Definiciones operacionales de las variables	42
2.3.1. Variable motivación lectora	42

2.3.2. Variable Desarrollo Cognitivo	43
2.3.3. Variable estrategias metacognitivas lectoras	44
2.3.4. Variable comprensión de textos expositivos	45
2.4. Hipótesis	46
2.4.1 Hipótesis general	46
2.4.2 Hipótesis específica	46
2.4.3. Hipótesis Secundarias	46
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	48
3.1. Diseño, nivel y tipo de investigación	48
3.2. Población	48
3.3. Naturaleza de la muestra	49
3.4. Instrumentos	50
3.4.1. Test de motivación hacia la lectura	50
3.4.2. Test de TOFC de Longeot	52
3.4.3. Inventario de Estrategias Metacomprendivas Lectoras (IEME)	54
3.4.4. Instrumento para la evaluación de la comprensión de textos expositivos. Test Cloze	56
3.5. Procedimientos	59
3.6. Consideraciones éticas	60
3.7. Plan de análisis de datos	61

CAPÍTULO IV: RESULTADOS	62
4.1. Resultado del Análisis Descriptivo	65
4.2. Resultado del Contraste de hipótesis	78
4.3. Resultado del análisis multivariado	82
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	86
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	97
CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES	100
Referencias	102
Apéndices	120

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Análisis de la bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors para los valores estudiados	63
Tabla 2: Estadísticos descriptivos de la dimensión intrínseca de la motivación lectora	65
Tabla 3: Distribución de los estudiantes según niveles alcanzados en la dimensión intrínseca de la motivación lectora	65
Tabla 4: Estadísticos descriptivos de la dimensión extrínseca de la motivación lectora	67
Tabla 5: Distribución de los estudiantes según niveles alcanzados en la dimensión extrínseca de la motivación lectora	67
Tabla 6: Estadísticos descriptivos del desarrollo cognitivo	68
Tabla 7: Distribución de los estudiantes según los niveles de desarrollo cognitivo	69
Tabla 8: Estadísticos descriptivos de las estrategias metacognitivas lectoras de planificación	70
Tabla 9: Distribución de los estudiantes según uso de estrategias metacognitivas lectoras de planificación	71
Tabla 10: Estadísticos descriptivos de las estrategias metacognitivas lectoras de supervisión	72
Tabla 11: Distribución de los estudiantes según uso de estrategias metacognitivas lectoras de supervisión	73

Tabla 12: Estadísticos descriptivos de las estrategias metacognitivas lectoras de evaluación	74
Tabla 13: Distribución de estudiantes según el uso de estrategias	75
Tabla 14: Estadísticos descriptivos de la comprensión lectora de textos expositivos	76
Tabla 15: Distribución de los estudiantes según niveles alcanzados en la comprensión lectora de textos expositivos	77
Tabla 16: Correlación entre la motivación lectora y la comprensión de textos expositivos	78
Tabla 17: Correlación entre el desarrollo cognitivo y la comprensión lectora de textos expositivos	79
Tabla 18: Correlación entre las estrategias metacognitivas lectoras y la comprensión lectora de textos expositivos	80
Tabla 19: Correlación entre la motivación lectora y el desarrollo cognitivo	80
Tabla 20: Correlación entre la motivación lectora y las estrategias metacognitivas lectoras	81
Tabla 21: Correlación entre el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas lectoras	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Componentes de la metacognición.	21
Figura 2: Distribución de los estudiantes según los niveles alcanzados en la dimensión intrínseca de la motivación lectora.	66
Figura 3: Distribución de los estudiantes según los niveles alcanzados en la dimensión extrínseca de la motivación lectora.	68
Figura 4: Distribución de los estudiantes según los niveles de desarrollo cognitivo.	69
Figura 5: Distribución de los estudiantes según el uso de las estrategias metacognitivas lectoras de planificación.	72
Figura 6: Distribución de los estudiantes según el uso de las estrategias metacognitivas lectoras de supervisión.	73
Figura 7: Distribución de los estudiantes según el uso de las estrategias metacognitivas lectoras de la evaluación.	75
Figura 8: Distribución de los estudiantes según los niveles alcanzados en la comprensión lectora de textos expositivos.	77
Figura 9: Modelo con ecuaciones que relacionan las variables de desarrollo cognitivo, estrategias metacognitivas, comprensión lectora y motivación lectora.	83

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora, entendida desde el modelo interactivo, como la interacción entre el lector y el texto ha sido estudiada por muchos investigadores en las últimas décadas, debido a las grandes dificultades que presenta nuestro sistema educativo.

Un indicador de ello, son los bajos índices logrados por los estudiantes escolares, en las pruebas a nivel internacional y nacional, colocándonos en los últimos puestos. Los resultados muestran que en lectura más de la mitad de los estudiantes que cursan el cuarto de secundaria, ya próximos a salir del sistema escolar, no se encuentran, ni siquiera, a la altura del nivel más básico de comprensión.

Existen evidencias de que el problema de la comprensión lectora acompaña a nuestros estudiantes hasta la educación superior, haciendo que su rendimiento en este nivel se vea amenazado, ya que la lectura es una de las habilidades más importantes que debe tener un estudiante universitario porque debe ser aplicada en todas las actividades académicas. (Guerra García, Guevara y Robles, 2013).

Por ello, es necesario e importante abordar esta problemática desde varias perspectivas, entre ellas, la motivación frente la tarea lectora, el desarrollo cognitivo, las estrategias metacognitivas y cómo estas, se relacionan con la

comprensión lectora de los textos expositivos que deben leer los estudiantes de la educación superior durante toda su formación profesional.

La presente investigación expone cinco capítulos. En el primero se desarrolló el planteamiento del problema, donde se explicó en forma puntual, la importancia de investigar la correlación entre la comprensión lectora, el desarrollo cognitivo, la motivación y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios, siendo los objetivos que este trabajo persigue.

El segundo capítulo inicia con el desarrollo del marco teórico, con conceptos claves y enfoques que explican las variables antes mencionadas, seguidamente de la presentación de investigaciones internacionales —como nacionales—. En este capítulo también se presentan las definiciones operacionales, y se precisa las hipótesis de la investigación.

En el tercer capítulo se desarrolló la metodología utilizada. En el cuarto capítulo se dieron a conocer los resultados obtenidos. Seguidamente se presentó las conclusiones y recomendaciones. Por último, se muestran las referencias y apéndices.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Planteamiento del problema

1.1. Identificación del problema de investigación

Es de conocimiento general que la calidad de vida de las personas mejora si están instruidas. La lectura es considerada como el factor primordial para el desarrollo del aprendizaje personal y enriquecimiento intelectual (Progress International Reading Literacy Study [PIRLS], 2006). Por ello, es de gran importancia que el conocimiento lector se de en todos los habitantes de una nación asegurando así su desarrollo.

Es así que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2000), ha manifestado que la lectura debe ser considerada más que una

habilidad de descodificación de un texto. La lectura requiere ser acompañada de otras habilidades y competencias, ya que esta involucra la capacidad de comprender, interpretar y dar sentido a los textos escritos.

El desarrollo de estas habilidades y competencias permite al individuo a desarrollar mayor conocimiento, mejorar su potencial personal y participar en forma activa en la sociedad que pertenece. (Espitia 2014)

Esta observación de la lectura no es ajena a nuestro país. Desde varios años atrás, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) realiza campañas para que la mayoría de peruanos sean capaces de leer de manera adecuada.

Es por ello, que en los diferentes sistemas escolares en los últimos años se han determinado como objetivo cognitivo escolar, la adquisición de cuatro categorías de habilidades (Tesouro, 2005), siendo estas: La puesta en práctica del conocimiento organizado, de modo que sea capaz de ser observado por los estudiantes desde perspectivas diferentes. La utilización de estrategias de investigación sistemática. La aplicación de habilidades metacognitivas, que permitan al estudiante el conocimiento, el autocontrol y la regulación de sus procesos cognitivos. Por último el uso de estrategias de aprendizaje, que son actividades realizadas por el estudiante durante el aprendizaje para adquirir cualquiera de los tres tipos de habilidades anteriores.

A pesar de ello se ha observado muy poco éxito en cuanto la capacidad lectora de nuestros estudiantes, si consideramos los resultados obtenidos en la última evaluación PISA realizada por la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económicos (OCDE) en la que participó el Perú entre otros sesenta y cinco países (PISA, 2012) ubicándonos en el último lugar con respecto al grado de comprensión. Situación similar se observó en evaluaciones anteriores, lo cual hace constatar que nuestro Sistema Educativo Nacional, no garantiza a los estudiantes del sistema regular escolar las competencias lectoras a nivel textual y menos inferencial.

Se observa que, a pesar de los esfuerzos por parte del estado peruano y las políticas pedagógicas para solucionar el problema lector, estas no están dando los resultados deseados al menos en el nivel escolar regular

Es de esperarse que en la educación superior, tanto en los institutos como universidades, las competencias lectoras relacionadas con la comprensión ya estén establecidas por las demandas académicas, pero cada vez son mayores las evidencias que constatan que los estudiantes siguen arrastrando las dificultades en esta área no solo en el Perú sino también trascienden el ámbito nacional. (González Muro, 2008; Lu Lo Hsueh 2007; Echevarría, 2002, González Moreyra, 1998; entre otros).

Martínez (1997), afirma que las dificultades que presentan los estudiantes a nivel universitario en la comprensión de los textos son las siguientes: 1) Dificultad en relacionar el significado que se da en todo el texto, observándose pérdida de los referentes. 2) Dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto, lo que evidencia una lectura basada únicamente en los esquemas del lector. 3) Dificultades para identificar las

ideas principales que globalizan la información del texto y forma de observar como el escritor las ha relacionado a través de una estructura retórica. 4) Dificultades para comprender el propósito del autor. 5) Dificultades en la autorregulación del proceso de comprensión.

Frente a esta situación en el Perú se han realizado numerosas investigaciones que tratan de explicar el porqué de las dificultades en la comprensión de los textos en estudiantes universitarios, como las posibles variables que podrían estar interfiriendo, ya que en el nivel superior resulta imprescindible, esta actividad cognitiva porque permite la gran mayoría de aprendizajes que tienen que ver tanto con la adquisición de contenidos disciplinares como con el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes.

Las investigaciones que han antecedido a esta observan la dificultad de la comprensión de textos académicos, informativos, expositivos por parte de los estudiantes universitarios delimitando básicamente a describir o relacionar de cómo estas interfieren en el rendimiento académico de los jóvenes universitarios.

En las investigaciones también se observan resultados poco consistentes, donde en su mayoría unos difieren de los otros no dando realmente información de cómo la comprensión de los textos expositivos en la universidad siguen siendo una dificultad creciente en nuestra población estudiantil

Es así que surge el interés de investigar en forma heurística la variable comprensión desde el paradigma cognitivo, siguiendo el modelo interactivo, la motivación lectora vista desde la teoría de la motivación de logro, el desarrollo

cognitivo observado a través de la teoría de Piaget, como las estrategias metacognitivas, y cómo se llegan a relacionar entre ellas.

Por ello se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación tiene la motivación lectora, el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas con la comprensión lectora de expositivos, en estudiantes del primero al cuarto año de un instituto pedagógico nacional de Lima?

1.2. Justificación de la investigación e importancia del problema

El problema lector en el Perú, ha sido identificado a través de estudios anteriormente mencionados. Una muestra alarmante de estos resultados son los obtenidos en la Evaluación Nacional realizada el 2004 realizada por la Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), donde se evidencia que solo un 9,8%, de los alumnos de quinto de secundaria alcanzan el nivel suficiente de lectura y un 90,2% de los estudiantes de colegios estatales y no estatales, no logran desarrollar las capacidades relacionadas con la comprensión lectora, tales como: comprender la idea principal, contrastar la información, evaluar de manera crítica un texto, entre otras.

Frente a esta situación es evidente la importancia de realizar estudios e investigaciones que profundicen sobre los factores que puedan estar afectando la comprensión lectora y la relación que se da entre ellos.

Por lo tanto, la presente investigación justifica su pertinencia social en cuanto responde a una problemática nacional en el campo educativo.

Es relevante hacer hincapié en que se consideró muy trascendente la búsqueda de soluciones educativas relacionadas a la comprensión lectora, ya que los resultados evidenciaron que en la educación secundaria no se resolvieron las deficiencias lectoras, arrastrando esta dificultad a la educación superior.

Con respecto a lo anterior, esta investigación permitió en el campo científico observar si los jóvenes estudiantes de un instituto pedagógico presentan el nivel adecuado de comprensión y evidenciar qué relación existe entre esta, el desarrollo cognitivo, las estrategias metacognitivas y la motivación frente a la lectura de los textos expositivos que deben consultar para su formación como docentes.

El estudio, dentro del ámbito pedagógico metodológico, proporcionó los lineamientos teóricos prácticos para conocer si la problemática lectora se traslada en la población estudiada y de ser así comunicar a las autoridades respectivas los hallazgos, para que puedan incorporar un programa de intervención en forma específica y oportuna, donde se desarrollen habilidades cognitivas como estrategias metacognitivas lectoras en estos estudiantes que serán los futuros maestros del Perú.

1.3. Limitaciones de la investigación

Una de las limitaciones para la realización de esta investigación fue la muestra. La mayoría de instituciones de nivel superior no permitieron fácilmente el acceso a los alumnos para realizar el estudio. Por otro lado, las autoridades de los centros solicitan con anterioridad contar con todas las pruebas que serán aplicadas a los

estudiantes, lo cual ocasiona un proceso de selección apresurado para el hallazgo de los instrumentos a aplicar en la población.

Otra limitación fue el tiempo que se demoraron los estudiantes de la muestra para el desarrollo de las pruebas, ya que carecen de medición para su aplicación. La coordinadora académica de la institución solo estableció dos horas para la ejecución de las prueba en horas de receso de las estudiantes, esto pudo causar ansiedad en la población de la muestra.

También la forma de recolección de datos fue otra de las limitaciones, el Inventario de Estrategias Metacognitivas como el Test de Motivación hacia la lectura pruebas aplicadas a los estudiantes, son de tipo declarativo por lo que existe la posibilidad de que muchas respuestas de los jóvenes no correspondan a la realidad.

Otra dificultad, fue el número de pruebas aplicadas a la misma población, situación que pudo saturar a los participantes y su disposición frente a estas pudo convertirse en negativa.

Una limitación más fueron los diversos horarios de las personas que conforman la muestra. Fue muy difícil reunir a todos los estudiantes el mismo día y a la misma hora, por lo que la investigadora tuvo que apersonarse a la institución tantas veces como fue necesario para poder aplicar los instrumentos y adaptarse al horario establecido por ellos.

1.4. Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Determinar la relación entre la motivación lectora, el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas con la comprensión de los textos expositivos en los estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.

Objetivos Específicos

- Identificar y describir la relación entre la motivación lectora y la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.
- Identificar y describir la relación entre el desarrollo cognitivo y la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.
- Identificar la relación entre las estrategias metacognitivas lectoras y la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.

Objetivos Secundarios

- Identificar la relación existente entre la motivación lectora y el desarrollo cognitivo en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.

- Identificar la relación existente entre la motivación lectora y las estrategias metacognitivas lectoras en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.
- Identificar la relación existente entre el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas lectoras en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.
- Analizar bajo el enfoque descriptivo, el comportamiento de la variable motivación lectora en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.
- Analizar bajo el enfoque descriptivo, el comportamiento de la variable desarrollo cognitivo en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.
- Analizar bajo el enfoque descriptivo, el comportamiento de la variable comprensión de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. Bases Teóricas de la Investigación

2.1.1. Motivación

El término motivación ha sido estudiado por muchos filósofos, pedagogos, psicólogos, entre otros profesionales, con la finalidad de comprender qué es lo que direcciona una conducta, la hace permanente y la orienta hasta que pueda satisfacerla.

Pintrich y Schunk (2006), consideran a la motivación como un proceso que dirige al individuo hacia un objetivo o meta.

Según los investigadores, la motivación de la conducta humana puede adoptar diferentes formas de acuerdo al fin o la necesidad que se desea satisfacer, desde necesidades básicas fisiológicas del organismo hasta objetivos sociales económicos aprendidos.

Desde esta perspectiva es necesario recalcar lo que afirman Mas Touss y Medinas (2007), quienes manifiestan que la motivación intrínseca estaría guiada por la curiosidad del individuo y por la propia actividad que esté realizando. Mientras que la extrínseca está relacionada con incentivos externos a la persona como son el dinero el reconocimiento social entre otros.

Para Reselló (1995), la motivación extrínseca viene eliciteda por una recompensa manifiesta independiente de la tarea.

Se evidencian diversas teorías para explicar la motivación. Los psicólogos conductistas manifiestan que existen dos fuentes importantes para que se dé la motivación, la primera implica la predicción de los resultados de la conducta y la segunda se da cuando la persona establece objetivos de manera activa hasta que estos se convierten en normas personales. Así observamos que la motivación para los conductistas se mantiene gracias a los reforzadores externos.

Los teóricos humanistas consideran como fundamento de la motivación la premisa de que el interés máximo de las personas es su desarrollo personal, teniendo en cuenta que las personas actúan sobre los ambientes.

En el caso de los cognoscitivistas, opinan que los procesos de pensamiento son los que controlan la conducta motivada de modo que se procesa la información

de acuerdo al significado personal como a la situación particular en que se presenta (Good y Brophy, 1997).

Para esta investigación se observó la variable motivación *desde la Teoría de la motivación del logro*. Se observó la *conducta motivada* hacia la lectura, tratada a través del proceso cognitivo como el metacognitivo, donde en forma consciente el estudiante debe interactuar con los textos expositivos, poniendo en práctica su percepción frente la lectura y los objetivos que desea lograr con esta.

Atkinson (1998) psicólogo cognitivo, afirma que la motivación de logro se enfoca por alcanzar el objetivo planteado y tener el éxito deseado, también conlleva la motivación para evitar el fracaso. Se puede observar a través de esta definición dos componentes claves: el deseo de lograr el objetivo, como el deseo de no fallar.

El autor que dio origen a esta teoría de la motivación de logro fue el psicólogo Henry Murray quien se planteó a través del estudio de las necesidades de los individuos explicar mejor la conducta humana. Murray observó tres necesidades básicas en las personas: la de filiación, la de poder y la de la necesidad del logro o motivación hacia el logro.

Para Sanz (2009), las características de las personas con la motivación de logro, examinan soluciones ya que cada problema lo ven como un desafío, buscan el control de su propia conducta y realizan las cosas por el gusto de hacerlas lo mejor posible.

Es importante señalar la relación existente entre la motivación de logro con la metacognición ya que investigaciones realizadas por Kruger y Dunning (1999 en Ugartetxea 2001) demostraron que las personas con menos grado de conocimiento metacognitivo tenían una expectativas de éxitos que no correspondían a lo que realmente lograban.

Si trasladamos la motivación de logro hacia la lectura, esta se observa a través del interés del individuo por leer, porque se percibe competente frente a la actividad lectora creyendo realizar esta actividad con éxito.

Guthrie y Wigfield (1999), consideran que la motivación es importante para explicar la conducta lectora y que la construcción del significado durante la lectura es un acto motivado. Observan la conducta del lector como un comportamiento deliberado con un propósito. (Díaz y Gámez 2015)

Estos investigadores también reconocen cinco procesos motivacionales en el acto lector. El primero, está constituido por las metas que se plantea el lector al iniciar la lectura del texto. El segundo, la motivación intrínseca, manifestada por el deseo de leer. El tercero la autoeficacia, que estaría presente a través de la percepción que tiene el lector sobre la capacidad de leer con éxito. El cuarto el interés personal. Por último las creencias que tiene cada persona.

Garrido (2000) en De la Puente Arbaiza (2015), piensa que la motivación de logro es un tipo de motivación intrínseca, la cual se desarrolla más en la universidad ya que en esta etapa es que disminuye el control sobre los alumnos y se favorece en mayor medida la autonomía.

2.1.2. Desarrollo cognitivo

Desde que nacemos hasta la adultez pasamos por diversos cambios, tanto a nivel afectivo, motor, físico, social, del lenguaje como de pensamiento. Estos se van desarrollando en forma conjunta y global. Para nuestro estudio nos centraremos en el desarrollo cognitivo, es decir, el del pensamiento.

Sánchez, Cerchiar y Paba (2006) afirman que el “pensamiento opera como un intermediario entre lo que se percibe y lo que se actúa” (Quintero, Suárez, García y Venegas, 2012). Estos autores consideran al pensamiento como una capacidad cognitiva, que se da con la finalidad de actuar sobre el conocimiento.

Para Quintero *et al.* (2012), el pensamiento se relaciona con lo cognoscitivo, es un acto interno que se refleja en la conducta, considera que este se da a través de una serie de procesos que operan sobre el conocimiento con la finalidad de resolver o conseguir una meta.

Piaget a través de su teoría del desarrollo cognitivo plantea estructuras que evolucionan cualitativamente al adquirirse y perderse habilidades cognitivas.

La teoría de Piaget se encuentra vigente y es una de las que más ha contribuido al conocimiento del desarrollo del pensamiento en el ser humano desde que nace hasta que se hace adulto es por ello que la hemos considerado en esta investigación. Para este investigador la vida mental implica una asimilación de estímulos y una adaptación al medio, por lo requiere ser aprendida. Piaget también se refiere a la función de *organización*, como inseparable de la adaptación, ya que adaptándose a las cosas es que el pensamiento se organiza y

organizándose es que se logra una regulación. (Piaget, J. 1956, en De la Puente 2015).

Piaget considera diversas etapas, en el desarrollo del pensamiento. La primera denominada Periodo Sensorio Motor (0 - 2 años). En ella se observa una evolución del pensamiento que va desde los reflejos natos, la representación de constancia del objeto, hasta las reacciones circulares, acciones encaminadas a mantener un resultado donde se observa intencionalidad. El niño conoce su medio ambiente a través de los sentidos y la acción.

La siguiente etapa denominada Preoperacional, comprende de los 2 a 7 años. Son características de esta etapa el egocentrismo, el niño todo lo entiende partiendo de sí mismo, no puede colocarse en el lugar del otro. No logra comprender que ciertas características son invariables a los objetos. El pensamiento del niño se caracteriza también por ser transductor, es decir, no logra trasladar lo aprendido de una forma particular a otra, se evidencia ausencia de clasificación jerárquica. El pensamiento sólo se desarrolla a través de los actos y los hechos inmediatos. Hace su aparición en esta etapa el lenguaje en el niño y como consecuencia, el desarrollo de algunas habilidades para la lectura

En la siguiente etapa, Operaciones Concretas (7 años a los 11) se observan grandes logros. El niño manipula y organiza el mundo que lo rodea. Es capaz de manejar dos variables, la seriación y conservación se hacen presentes en su pensamiento. El niño es capaz de relacionar hechos y fenómenos observados con anterioridad con hechos presentes. Presenta mayor capacidad para adoptar el papel

de los demás, puede razonar pero solo sobre cosas concretas que son reales. Logra clasificar objetos en jerarquía de clases, agrupándolos según similitudes o diferencias, realiza seriaciones organizando objetos.

La última etapa considerada por Piaget es la del Pensamiento Formal Abstracto que se desarrolla a partir de los 12 años. Para Labinowcz (1992), son características de este tipo de pensamiento: lo hipotético-deductivo, el reconocimiento de lo real y lo posible. El individuo logra entender un lenguaje abstracto, así como el uso de metáforas en la literatura y abstracciones simbólicas del álgebra.

Para Ramírez y Herrera, (s. f.) consideran como características del pensamiento formal, la posibilidad de contemplar lo real como parte de lo posible, el adolescente contrasta soluciones, ya es capaz de formular hipótesis sometiéndolas a prueba. Otra característica importante se observa en los datos que maneja este tipo de pensamiento, ya no son de la realidad inmediata. Este tipo de pensamiento hace posible que un individuo pueda razonar, argumentar, reflexionar, analizar, explorar variables que intervienen en diferentes fenómenos, relacionar causas aisladas, inferir, así como extraer consecuencias.

Según Montenegro (1987), son de gran importancia las operaciones combinatorias que se realizan durante el pensamiento formal, donde el sujeto es capaz de combinar objetos o factores e incluso ideas o proposiciones, logrando razonar en cada caso sobre la realidad en función de un número cualquiera o de todas las combinaciones posibles.

Es de pensar que el estudiante universitario se encuentre en la etapa de pensamiento formal, ya que parte de la enseñanza en el nivel escolar secundario trata de desarrollar todas las habilidades para que este tipo de pensamiento se vaya forjando. De no desarrollarse el pensamiento formal, el estudiante universitario se encontraría en grandes problemas, no logrando habilidades o teniendo dificultades en resolver hipótesis, realizar inferencias, elaborar resúmenes, así como, interpretar los textos leídos.

2.1.3. La metacognición y la comprensión de textos

El término metacognición ha sido definido por diferentes especialistas relacionados con la psicología cognitiva quienes, interesados por conocer cómo se desarrolla el proceso metacognitivo, lo han estudiado en diversos contextos. En esta investigación se observa a la comprensión lectora desde la teoría cognitiva.

Osman y Hannafin (1992), plantean que (...) la metacognición se observa a través del conocimiento que la persona tiene sobre: sus procesos cognitivos, tareas cognitivas, estrategias, estados de la memoria actual y sentimientos conscientes relacionados con las actividades cognitivas.

Asimismo, se hace referencia a la metacognición aludiendo al manejo del conocimiento, como el saber lo que se sabe, de explicar cómo se aprendió e incluso, cómo lograr seguir aprendiendo.

Flavell, (1981) complementa la definición de metacognición aludiendo a la supervisión activa y consecuente de regulación y organización de los procesos cognitivos (citado en Mateos, 2001).

Flavell, para explicar la metacognición puntualiza sobre la interacción entre el conocimiento metacognitivo, las metas metacognitivas, las experiencias metacognitivas, como las estrategias metacognitivas,

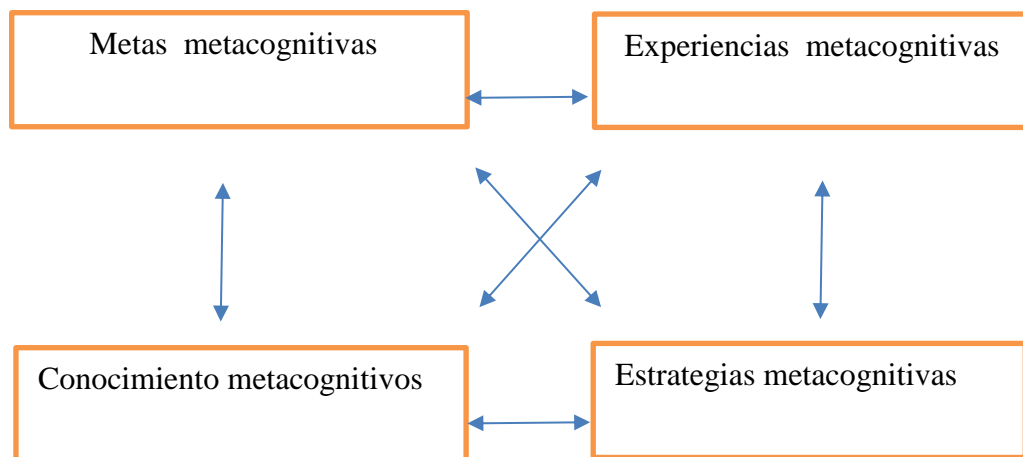
En cuanto al conocimiento cognitivo, hace alusión a lo que el sujeto conoce sobre sus propios procesos cognitivos. Este conocimiento está organizado en tres categorías: a) Persona, implica conocimiento y creencias sobre la tarea que se va a realizar, la persona observa sus capacidades y limitaciones cognitivas. b) Tarea, conlleva tener conocimiento sobre las demandas de esta. c) Las estrategias metacognitivas, permiten tener conocimiento sobre estas, saber qué estrategia utilizar, cuándo utilizarla, como utilizarlas y para qué utilizarla.

En cuanto los componentes de la metacognición Flavell relaciona las *metas metacognitivas*, con los objetivos planteados por el sujeto para realizar la tarea propuesta. En cuanto las *experiencias metacognitivas*, afirma que son aquellas experiencias conscientes que se presentan en formas de ideas sensaciones, pensamientos, emociones que acompañan la ejecución de una tarea y están relacionadas con el alcance del objetivo propuesto. En cuanto el componente relacionado con las *estrategias metacognitivas*, están consideradas como las prácticas que un sujeto utiliza para realizar los objetivos propuestos.

El modelo de Flavell sobre la metacognición ha sido observado de diferentes formas una de ellas es la propuesta por Nisbet y Shunkmth (1987) donde relacionan de diversas formas los componentes de la metacognición, tal como lo podemos observar en la Figura 1. Adaptación de Nisbet y Shunkmth (1987).

Figura 1

Componentes de la metacognición



Vargas y Arbeláez (2002) (...) teniendo en consideración lo expresado por Flavell afirman que la metacognición presenta dos componentes: El primero el saber acerca de la cognición, este se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos. Comprende (a) Las características de los sujetos. (b) Las particularidades de la tarea cognitiva y (c) El uso de estrategias para realizar una tarea. El segundo componente es *la regulación de la cognición*: Implica el uso de estrategias tales como: (a) Planeación de nuestros movimientos; (b) Verificación de resultados; (c) Evaluación de la efectividad; (d) Validación y modificación de nuestras técnicas de aprendizaje. Mateo (2001).

La utilidad de la metacognición consiste en guiar nuestra ejecución y poder darnos cuenta si estamos cometiendo errores o si podemos aplicar diversos tipos de estrategias. Ello supone poner atención al conjunto de procesos mentales que utilizamos para realizar una tarea o una actividad (Pinzás, 2006).

La metacognición implica entonces todo un proceso, que debe ser observado en diferentes dimensiones. La capacidad de reflexión sobre nuestros propios procesos cognitivos como aquella relacionada con la regulación.

La metacognición relacionada a la lectura es llamada metacomprensión, que supone la toma de conciencia de todo el proceso lector a través del uso de estrategias, que faciliten la comprensión. (Suengas y González, 1995).

Tener como un elemento esencial para la presente investigación a la comprensión de textos expositivos nos obliga a abordar la metacognición vinculada a los procesos lectores.

En ese sentido los investigadores cuando aplican la metacognición a la lectura consideran que el lector es capaz de controlar su propia comprensión, poniendo en juego destrezas y habilidades lectoras. Estas se manifiestan a través del análisis de las condiciones y síntomas (en caso de existir deficiencia) para así poder solucionar el problema lector. (Puente, Jiménez y Alvarado, 2009).

Existe un común acuerdo entre los estudiosos de la lectura que consideran que el conocimiento que tenga el lector sobre sí mismo es de suma importancia, ya que le permite tener atención sobre sus recursos, sus límites cognitivos, sus intereses

y su motivación. Además, le permite tener conocimiento sobre la tarea y las exigencias de ésta y la mejor manera de apropiarse del material que está leyendo.

2.1.3.1. Estrategias metacognitivas aplicadas a la comprensión

En cuanto al desarrollo de las estrategias metacognitivas aplicadas a la comprensión estas se ven sumamente relacionadas con el conocimiento de lo que se debe hacer en el acto lector, muchos investigadores consideran que si un lector no posee el esquema relevante o no sabe cómo activar este esquema para enfrentarse a la tarea, el lector no será capaz de comprender el texto (Bridge, 1987).

Las estrategias se presentan como necesarias para que el lector logre enfrentar con éxito la comprensión de los textos expositivos a través del reconocimiento y control de las dificultades que está teniendo mientras se enfrenta al acto lector.

Crespo (2001) considera que las estrategias son acciones cognitivas, conscientes y deliberadas, que se utilizan con el objetivo de comprender un texto. Estas pueden aplicarse de diferente manera según el momento lector.

Para Maris (2010) “(...) las estrategias metacomprensivas se establecen a través de la la planificación, control y evaluación del propio conocimiento; el lector debe estar consciente de sus capacidades sobre las características y requerimientos de la tarea lectora y sobre los procesos, estrategias más convenientes para aplicar en esa situación en concreto (...)”

Trasladando este conocimiento cognitivo a la lectura Bobbs y Moe (1983), afirman que esta puede ser vista como una secuencia de actividades a realizar.

1. El lector, intenta controlar conscientemente el proceso de su lectura.
2. El lector, establece el propósito de la lectura, focalizando su atención en su conocimiento metacognitivo (tanto en sus procesos como en el material de lectura).
3. El lector, planifica estratégicamente la regulación y el monitoreo de la lectura que realiza, a través de las estrategias y las selecciona según el objeto de estudio.
4. El lector, evalúa periódicamente el éxito de las metas lectoras.

Muchos autores han observado este monitoreo cognitivo como: antes, durante y después de la lectura. En este apartado se mencionó algunas estrategias metacognitivas lectoras, que se consideraran importantes para esta investigación.

Elosúa y García (1993), afirman que las estrategias de comprensión que controlan y regulan son: las de planificación, las de supervisión y las de evaluación.

Estrategias de Planificación, permiten estar alerta antes de iniciar la lectura, el lector debe focalizar su atención sobre el texto, realizar suposiciones, relacionar lo conocido con lo desconocido, debe seleccionar las estrategias más adecuadas para comprender el texto. También debe fijarse objetivos sobre la lectura. (Elosúa y García, 1993). Algunos autores señalan como estrategias de planificación:

Explorar el texto, esta actividad se puede realizar a través de la estrategia llamada “a vuelo de pájaro” que es una observación rápida del texto tanto de títulos, subtítulos, esquemas y gráficos, proporcionándole al lector información que le servirá de base para realizar predicciones.

Relacionar y activar el tema con los conocimientos previos. Según Kintsch (1988), en los textos expositivos los conocimientos previos influyen en el procesamiento y almacenamiento de la nueva información, desde varias perspectivas: permite determinar los procesos más importantes del texto, facilitando así la diferenciación de la información importante frente a la irrelevante; favorece la codificación y la dedicación selectiva de la atención, como también ejerce influjo sobre el recuerdo.

Predecir y verificar, estas estrategias promueven la lectura y le brindan al lector la posibilidad de pensar sobre nuevas hipótesis mientras va leyendo.

Establecer propósitos y objetivos, condicionan el proceso de comprensión y permiten en forma activa el procesamiento de los textos.

Estrategias de Supervisión, están relacionadas con el control de situaciones que se presentan mientras se está leyendo, permitiendo detectar y superar los fallos de comprensión. (Elosúa y García, 1993).

En cuanto a la supervisión, Baker (1985) señala algunos criterios de cómo sabemos que no estamos entendiendo. Entre estos tenemos: *el criterio léxico*, está relacionada a la comprensión de cada palabra; *el criterio de coherencia externa*, se observa si las ideas del texto son compatibles con las ya conocidas por el lector;

el *criterio de cohesión proposicional*, que implica verificar la relación entre proposiciones (ideas); y por último el *criterio de cohesión estructural*, donde se verifica que las ideas de un texto o párrafo son temáticamente compatibles.

Vega *et al.* (1990) afirma que la lectura comprensiva requiere que el lector procese individualmente los contenidos de las cláusulas y de las frases, pero además que integre esta información con la estructura macro del texto.

En conclusión, se pudo deducir que las estrategias de supervisión implican: observar el texto en su conjunto como en sus partes detectando la estructura de este.

Estrategias de Evaluación, Crespo (2001), afirma que las estrategias denominadas de evaluación incluyen acciones para valorar el nivel de logro que ha tenido el lector en una tarea de lectura. En el momento de evaluación se analiza, tanto los procesos, como los resultados de la comprensión lectora.

2.1.4. Comprensión de textos

Durante los últimos años la comprensión de textos ha sido estudiada desde diversos modelos, posturas, teorías debido a la gran importancia que tiene en la enseñanza, como en el aprendizaje, desarrollo afectivo y cognitivo de niños y jóvenes, permitiéndole así ser miembros activos en la sociedad.

Es por ello que en esta investigación trataremos a la comprensión de textos desde la teoría cognitiva. Esta teoría observa a la comprensión como una competencia cognitiva en la cual intervienen estructuras lingüísticas.

Para investigadores como Anderson y Person (1984 en Neira 2005), la comprensión es vista como un proceso en el cual el lector elabora un significado gracias a su interacción con el texto. Para realizar esta acción el lector debe recurrir tanto a sus experiencias previas como a las claves lingüísticas del texto.

La comprensión puede ser observada también desde diferentes modelos para poder comprender tanto su definición como su proceso. Uno de ellos es el modelo ascendente, se da a través de los niveles inferiores, como son, obtener la información visual y decodificar los signos lexicales del texto hasta llegar a los niveles de mayor complejidad.

En el modelo descendente, el lector llega a la comprensión acomodándose a su estructura conceptual, a través del sistema de hipótesis que se va planteando con respecto al texto y los conocimientos previos que tiene acerca de la lectura, el lector tratará así de verificar el contenido textual teniendo en consideración sus vivencias anteriores. Otro modelo muy importante es el interactivo, gracias a los aportes de las teorías de Piaget y Vygotsky, en este modelo se unen el modelo ascendente y descendente.

Para Heit (2011), como Dubois (1983) en el modelo interactivo la comprensión se da gracias a los datos explícitos del texto y por los conocimientos previos del lector. Desde esta perspectiva este modelo es observado como un

proceso global e indivisible, donde el lector participa activamente dándole sentido al texto a través de sus experiencias personales.

Latorre y Montañés (1992), afirman que: en la comprensión de textos el lector pone en juego sus conocimientos del lenguaje y del contexto

Uno de los modelos interactivos de comprensión de textos más aceptado y desarrollado es el propuesto por Kintsch y colaboradores, 2005 los cuales afirman que la comprensión implica diferentes niveles de representación.

El primer nivel, *el léxico superficial*, que está relacionado básicamente con el área lingüística, en tanto que depende de las formas gramaticales y del conocimiento del vocabulario. Es importante acotar que esta representación es poco duradera en la memoria. El segundo nivel es *el semántico*, que está asociado a las preposiciones que contiene el texto, en este nivel se analiza las relaciones de coherencia de las preposiciones, como la selección, supresión y generalización de estas. El tercer y último nivel es el de *la representación referencial* o modelo de *situación*, en el cual el lector construye la comprensión relacionando las ideas del texto con el conocimiento previo a través de inferencias. Esta representación se puede almacenar en la memoria de largo plazo durante mucho tiempo.

En consideración a lo anterior, en esta investigación se hizo referencia a la definición de la comprensión lectora de textos desde el modelo interactivo el cual permite aproximarse a los procesos de lectura y establecer una relación fundamental entre el lector y el texto. Por ello se analizaron las siguientes definiciones:

Solé (1999), considera ciertos factores que entran también en juego en el momento de la comprensión, como son la anticipación, las expectativas que presenta el lector frente al texto y el análisis que va haciendo progresivamente el lector de lo que va leyendo.

Pinzás (1999), observa a la comprensión lectora como un proceso con las siguientes características: *constructiva*, porque es un proceso activo de elaboración de interpretación del texto y de sus partes; *interactiva*, porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados; *estratégica*, porque varía según la el propósito lector, la naturaleza del material como la familiaridad del lector con el tema y, *metacognitiva*, porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya.

Siguiendo la definición de Pinzas sobre la característica constructivista de la comprensión esta dependerá de las intenciones, autodirección, elaboraciones y construcciones representacionales que el lector haga, partiendo de sus conocimientos previos lo cual, debería desembocar en una reestructuración de los propios esquemas de conocimiento.” (Resnick, 1989, citado en Neira 2005)

En cuanto a la característica interactiva, los investigadores resaltan la integración de varios procesos para lograr la comprensión que se activan en forma paralela, integrando información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa.

Para Ugarriza (2006), la interpretación del texto estará sujeta a diversas variables como son: *las características del lector*, el conocimiento sobre el tema de la lectura, la elección de las estrategias cognitivas y metacognitivas, sus motivaciones lectoras y hábitos de uso de textos, son solo algunas de ellas. En cuanto la variable *texto*, se debe considerar la estructura y el estilo, como el lenguaje e intención del autor, al escribir el texto. En cuanto a la variable *contexto* se deben tener en cuenta las condiciones implícitas del ambiente de clase, las interacciones alumno-maestro.

Así se concluyó que el comportamiento interactivo del lector en la comprensión de los textos se manifiesta a través de sus conocimientos sobre el tema, de las expectativas, los objetivos, las representaciones, las interpretaciones e inferencias que haga sobre el texto. El desempeño del lector se manifiesta en un amplio sentido desde el inicio del proceso hasta el momento de regulación de la comprensión del texto.

Se infirió que los investigadores especialistas en la comprensión lectora hacen evidente la importancia de tener recursos cognitivos que permitan realizar en forma simultánea el acto lector y las relaciones entre proposiciones, de tal manera que se logre entender el texto en forma global.

Entre los tipos destacados de comprensión lectora, González Moreyra (1998) consideró que la comprensión de un texto puede ser literal o inferencial. En la primera el lector obtiene información en forma explícita a través del texto. Mientras que en comprensión inferencial, el pensamiento proposicional va más

allá del mismo texto. Ugarriza (2006), manifiesta que este tipo de comprensión se relaciona con la elaboración de ideas que no están expresadas en el texto. Generalmente se refiere a causas y consecuencias, semejanzas y diferencias, opiniones hechos y conclusiones.

Sobre la base de sus investigaciones, a las cuales nos hemos remitido, Gonzáles Moreyra (1998) señaló la existencia de tres niveles en la comprensión inferencial.

El primero la *Interpretación proposicional*, donde el lector debe extraer los contenidos subtextuales que se encuentran en el texto. El segundo está relacionado con la *Reestructuración proposicional*, el lector jerarquiza la información que está leyendo, extrayendo así una idea central y general la cual le servirá de guía para el procesamiento total del texto. Por último hace referencia a la *Implicación proposicional*, Harris (1981), afirma que “el lector debe establecer relaciones causales no explícitas en el texto pero que se desprenden de él.

De esta forma podemos observar la complejidad de la comprensión donde interviene diversos factores como son la: motivación, la cognición, la metacognición como factores afectivos. También se realizan numerosos procesos como son los perceptuales, lingüísticos y cognitivos.

2.1.5. Los textos expositivos

Para iniciar nuestro análisis de los textos expositivos analizaremos la definición de texto. Bernárdez (1982) afirma que, un texto es un conjunto ordenado de unidades lingüísticas dotado de las siguientes características: coherencia semántica por poseer información relevante, suficiente y apropiadamente organizada; cohesión sintáctica, nexos y conexiones adecuados y suficientes entre las frases que los constituyen; adaptación pragmática, registro ajustado a los propósitos, corrección gramatical y ortográfica; y adecuación gráfica

De lo expuesto, se infirió que el texto no debe ser ambiguo, debe mantener una continuidad en las ideas que se expresan y que debe ser claro, tanto para el emisor como para el receptor. Los textos se configuran de distintas maneras para manifestar las mismas funciones del lenguaje, aunque es poco posible encontrar una sola función.

Vidal y Manríquez (2016), afirman que, es en la universidad, el alumno lee textos variados de carácter académico y científico, los cuales se caracterizan por presentar un discurso variado, elaborado en el método científico.

En esta investigación se consideró la función informativa o expositiva del lenguaje como la primordial y predominante, ya que es la que se ajustó con las características de los textos académicos que se deben revisar y estudiar en el nivel universitario, donde se lee con el objetivo de adquirir un conocimiento, fundamentar o discutir lo que se lee o conocer la idea del autor.

Asimismo, Kaufman y Rodríguez (1999), hicieron referencia a esta función, como aquella que hace conocer el mundo real, posible o imaginado, al cual se refiere el texto, con un lenguaje conciso y transparente. Los mismos autores refieren como textos informativos a las noticias de un diario, relatos históricos, las monografías, etc. que buscan prioritariamente transmitir informaciones.

Según Grasser, Golding y Long, (1991 en Neyra 2005) los textos expositivos son más dificultosos para comprender. El lector debe ceñirse más al texto acudiendo a la estructura proposicional como a las claves lingüísticas que le dan continuidad. Por ello la lectura de los textos expositivos son más lentas.

Para los investigadores este tipo de texto no permite realizar tantas predicciones porque desde un inicio el lector parte de la idea de que el texto informa cosas reales. La actitud del lector va más, hacia el contraste de la información que ya posee con la que presenta el autor del texto. Para realizar la comprensión deberá acudir a la estructura proposicional para reconstruir la representación mental.

Tal como lo señalan Salvador y Gutiérrez (2005), los textos expositivos se caracterizan por “proporcionar diferentes señales gráficas, contextuales y estructurales, que facilitan su decodificación y comprensión”. Entre las señales gráficas se encuentran un tipo de letra con determinado color y tamaño para los títulos, para los subtítulos una grafía más pequeña y muchas veces subrayada. El uso de bolillas y palabras en negrita, temas colocados en recuadros sombreados para poder llamar la atención del estudiante para lo que el autor considere lo más

relevante dentro de la lectura. Estas señales gráficas son interpretadas por el lector a través de las estrategias metacognitivas antes de iniciar la lectura. Entre estas estrategias tenemos la denominada revisión/lectura rápida o también conocida como lectura “vuelo de pájaro”.

Para Meyer y Freedle (1984) las estructuras expositivas más frecuentes son cinco: la primera es la *Descripción*, donde se especifica alguna característica; como segunda estructura, la *Colección o Listado*, en su desarrollo se da un número de descripciones, tales como, datos específicos, atributos o ambientes; la tercera se presenta como la *Acusación*, en la cual los elementos se agrupan en una secuencia temporal; como cuarta señalan el *Problema solución*, donde se observa la relación causal. Por último, estos autores señalan la comparación como la quinta estructura en la cual se observa una organización de los elementos sobre la base de sus semejanzas y diferencias.

Las señales estructurales pueden ser observadas a través de la aplicación de estrategias metacognitivas relacionadas a la supervisión, las cuales se realizan durante la lectura de los textos expositivos.

Cabe señalar que las estructuras antes mencionadas generalmente guardan un orden de correlación, pero no necesariamente deben de encontrarse todas en el mismo texto, esto dependerá de lo que los autores quieran transmitir y resaltar al lector.

2.2. Antecedentes

La relevancia de la relación motivación, desarrollo cognitivo, estrategias metacognitivas lectoras con la comprensión lectora se evidenció en una serie de estudios que anteceden a esta investigación.

De la Puente (2015), realizó en el Perú una investigación para encontrar la relación entre la motivación hacia la lectura, el hábito de lectura y la comprensión de textos en estudiantes de una facultad de psicología de dos universidades particulares de Lima. Los participantes fueron 91 estudiantes. Los resultados de la investigación fueron los siguientes: los alumnos de noveno ciclo no son capaces de comprender lo que leen. La motivación intrínseca hacia la lectura de la población evaluada es relativamente alta. Se llegó a la conclusión que no hay una relación significativa entre la variable de la motivación con la comprensión lectora.

Lu Lo Hsueh (2007), realizó una investigación con la finalidad de observar los factores que pueden afectar a la comprensión lectora. Examinó la correlación entre la motivación y las estrategias implicadas en la lectura y de qué modo estas influyen en la comprensión lectora. Los sujetos participantes fueron 81 estudiantes de las facultades de Lengua y Literatura Española de la universidad Providence de Taiwán. Se emplearon para el estudio un cuestionario sobre motivación y otro relacionado con el uso de las estrategias elaborados por el investigador. También se aplicó una tarea de lectura. Los participantes fueron 81 estudiantes universitarios. Se emplearon para el estudio dos cuestionarios y una tarea de

lectura. Los resultados arrojaron que la motivación ayuda a la comprensión y que el uso de estrategias no influye significativamente en la comprensión lectora.

Velandia (2010), en Bogotá, Colombia, realizó una investigación cuyo objetivo fue establecer la correlación que existe entre el uso de estrategias metacognitivas lectoras y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del noveno y décimo grado de un colegio particular, para ello aplicó un cuestionario de estrategias metacognitivas lectoras a 108 estudiantes también aplicó textos de comprensión lectora similares a los desarrollados en la prueba PISA. Los resultados mostraron una relación poco significativa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora y un nivel bajo de comprensión en la muestra evaluada.

Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003), realizaron en Argentina una investigación, donde uno de los objetivos planteados fue observar las relaciones entre la motivación y el uso de las estrategias. Aplicaron dos cuestionarios a 216 estudiantes universitarios de los primeros años de las especialidades de psicología y educación. Llegaron a la conclusión que existe una relación entre la motivación y el uso de estrategias.

Paucar (2015), realizó una investigación en el Perú que tuvo como objetivo principal establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación para el estudio y la comprensión lectora. La muestra estuvo conformada por 290 estudiantes de diversos ciclos académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos (UNMSM). Los instrumentos aplicados

fueron el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) y la Prueba de Comprensión de Formas Paralelas (CLP). Se concluyó que las variables en estudio están correlacionadas significativamente.

Sánchez y Acle-Tomasini (2001), en México desarrollaron un estudio, con el objetivo de analizar la relación entre los niveles de comprensión lectora y de pensamiento en estudiantes ingresantes al sistema universitario. Aplicaron un cuestionario de datos generales, historia escolar, el Test de pensamiento formal de Arlin y una prueba de comprensión lectora a 53 alumnos de primer ingreso a la licenciatura en Educación Especial. Los resultados mostraron una correlación estadísticamente significativa entre los niveles bajos de pensamiento, las dificultades en comprensión lectora y el recuerdo significativo de los textos.

Guerra García y Guevara (2013), realizaron una investigación también en México, con el propósito de comparar los resultados entre las variables metacognoscitivas y motivacionales y, si estas se modificaban durante el desarrollo de la formación universitaria. La muestra fue de 320 alumnos, seleccionados aleatoriamente. El instrumento elegido fue el IEME creado y validado por el investigador Guerra en el año 2012. Los hallazgos corroboraron que los estudiantes utilizan mejores estrategias lectoras cuando tienen una alta motivación intrínseca hacia la tarea. Por otro lado, no se observó diferencias significativas entre los alumnos de los distintos semestres en cuanto la motivación y las estrategias hacia la lectura. Esto lleva a suponer a los investigadores que los contenidos curriculares y el desarrollo que siguen los estudiantes conforme avanzan los grados no parecen tener un impacto en estas variables.

Olivares y Solís (2013), realizaron una investigación en Chile, en la Universidad de Viña del Mar, observando los bajos rendimientos obtenidos por los estudiantes en las asignaturas de ciencias básicas. La muestra estuvo conformada por 25 estudiantes de un grupo control y 45 del grupo experimental, que cursaban la asignatura de Química general. Utilizaron como instrumento de evaluación en el pre y postest, el Test de Longeot. El objetivo de esta investigación fue indagar si el Aprendizaje Basado en Problemas 4x4 (ABP 4x4) contribuye a mejorar los índices de formalización del pensamiento. Llegaron a la conclusión que el grupo que recibió la intervención presentó un aumento significativo en los índices del pensamiento formal. No observándose lo mismo en el área de la Lógica Combinatoria.

Ladino y Tovar (2005), realizaron una investigación en Bogotá, con el objetivo de identificar la estructura cognitiva que el educando posee y emplea para comprender una lectura científica y evaluar el funcionamiento metacognitivo y estrategias metacognitivas empleadas en el proceso lector. Aplicaron varios instrumentos, entre ellos, un cuestionario y un texto postlectura a 23 estudiantes, del último grado del bachillerato. Se llegó a la conclusión que los estudiantes no usan estrategias sistematizadas para comprender un texto científico, sino que poseen algunos indicadores de funcionamiento metacognitivo y que sus estrategias no son efectivas en ciertos casos.

Wong y Matalinares (2011), en el Perú, investigaron la relación de los estilos de aprendizaje con las estrategias de metacompreensión lectora. Aplicaron el Inventario de Estrategias de Metacompreensión de Schimitt y el Inventario de

Estrategias de Kolbs a 809 estudiantes del primer año de una universidad privada y otra estatal. Los resultados mostraron que los estudiantes poseen un bajo nivel de desarrollo de las estrategias metacompensivas y no se evidencia un estilo de aprendizaje predominante.

Gargallo, Suárez y Pérez (2009), realizaron un instrumento para evaluar las estrategias metacognitivas de aprendizaje y la motivación lectora en estudiantes universitarios de tres universidades españolas. Aplicaron la prueba a 1682 jóvenes. Llegaron a la conclusión que la motivación ayuda a la comprensión, y que el uso de estrategias no influye significativamente en la comprensión lectora.

Guerra García y Guevara (2013), realizaron una investigación con el objetivo de conocer los niveles lectores en estudiantes mexicanos de la carrera de psicología de diferentes semestres. La muestra fue de 570 estudiantes. Se observó que los tres niveles de comprensión el literal, inferencial y crítico mostraron porcentajes inferiores a 50% mientras que los niveles de organización de la información y apreciativo exhibieron porcentajes por encima del 70%. No se evidenció diferencias significativas en el desempeño de la prueba entre los estudiantes de los diferentes semestres.

Difabio (2006), en la Universidad Nacional de Cuyo en Argentina, realizó una investigación donde participaron 114 estudiantes, la mayoría de sexo femenino, que cursaron la cátedra “Métodos y técnicas de investigación educativa”, de tercer año del Profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad

de Filosofía y Letras. El objetivo de la investigación fue evaluar la comprensión y su relación con el rendimiento académico. Se aplicó para ello el Test Cloze para la comprensión lectora de un texto informativo, elaborado especialmente para la investigación. Se evidenció una correlación significativa de 0,51 entre la comprensión con el rendimiento académico.

González Moreyra (1998), en Lima, realizó una investigación con el objetivo de observar el rendimiento cuantitativo y cualitativo de la comprensión lectora inferencial en dos muestras de estudiantes recién ingresados a dos universidades, una estatal y otra particular. La muestra fue de 352 sujetos hombres y mujeres. Se aplicó el Test Cloze para la comprensión lectora conformado por seis textos. Se observó la prevalencia de lectores dependientes en los textos básicos informativos, documentarios y numéricos y de lectores deficitarios en los textos literarios humanísticos y científicos.

González Muro (2008), de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, realizó un trabajo de investigación que tuvo como objetivo demostrar los efectos de un programa de estrategias para mejorar la comprensión lectora en los integrantes del primer ciclo de la Escuela de Educación, al observar que los estudiantes que inician los estudios universitarios, tienen serias dificultades en el procesamiento de la información y en la construcción del significado global del texto. Un alto porcentaje de la población investigada no identificó las ideas principales de un texto, no captaron la intención del escritor y tuvieron dificultades para hacer inferencias sobre lo leído.

Yarlequé, Leda, Núñez, Navarro, Cerrón y Monroe (2012), desarrollaron una investigación de tipo aplicada, en donde se estudió la comprensión lectora de los docentes de la región Junín. La muestra estuvo compuesta por 357 participantes a los que se les aplicó una prueba de comprensión lectora desarrollada para los efectos de este estudio. El objetivo que presentaba esta investigación era observar si existen diferencias en el nivel comprensión lectora que poseen los maestros según el nivel educativo en el que trabajan. Los resultados permitieron observar que el nivel en el que trabajan los docentes no influye significativamente en su comprensión lectora.

Ugarriza (2006), en el Perú, estudió la relación entre la comprensión lectora inferencial y el rendimiento académico en estudiantes ingresantes de la Universidad de Lima. La muestra fue de 717 estudiantes de Estudios Generales a los cuales se les aplicó un texto de psicología. Los resultados evidenciaron que la mayoría de estudiantes tienen dificultades en la elaboración de resúmenes, postlectura. Esta investigadora asume que posiblemente se deba a la poca reflexión y profundización sobre el texto que se está leyendo, como a las dificultades en el reconocimiento de ideas principales. Por otro lado los resultados de la investigación evidenciaron que las mujeres de la muestra presentan un rango más elevado que los varones en la comprensión inferencial.

Calderón y Quijano (2007 y 2008), realizaron una investigación en Colombia con estudiantes universitarios de la carrera de Derecho y Psicología del tercero, cuarto y quinto semestres respectivamente. En la investigación predominó el paradigma positivista, utilizándose como fuente de información el Test Cloze

para la comprensión lectora. El objetivo principal fue identificar las características y habilidades de la comprensión lectora. Los resultados encontrados evidencian que los estudiantes se encuentran en un nivel de frustración.

2.3. Definiciones Operacionales de las variables

2.3.1. Variable motivación lectora

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
Motivación lectora Implica el interés, el disfrute, la curiosidad, para sentirse competente, al desarrollar la actividad de lectura de textos expositivos (De la Puente)	Prueba Questionnaire Measure Motivations realizada por Alan Wiegfield y otros 1996. Se tomará de base la adaptación realizada por De la Puente (2015). El cuestionario consta de 25 ítems.	Motivación intrínseca, definida como interés necesidad o impulso personal. Motivación extrínseca, definida como el interés, necesidad o impulsos, que emanan del ambiente social ajenos al sujeto. Fastidio.	Disfrute de la lectura. Curiosidad por la lectura. La lectura como reto. Desempeño en la lectura. Importancia de la lectura como valor. Razones sociales que motivan la lectura. Reconocimiento a través de la lectura. Desagrado por la lectura.	1,6,7,8,12,113, 17,22,23,24,25 1,4,7,8,13, 17,24 2,6,23, 15 9,10, 11,14,19,20,21 3,5,18	Cuantitativa Ordinal

2.3.3. Variable estrategias metacognitivas lectoras

Esta variable fue medida a través del Inventario de Estrategias de Metacomprensión, adaptado por Meza y Lazarthe. (1999). Ha sido utilizado en varias investigaciones en el Perú por Wong y Matalinares (2011), Sucapuca (2005), Guerra (2005).

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
<p>La metacognición aplicada a la lectura puede ser vista como una secuencia. Esta secuencia se muestra en el siguiente listado: Control consciente del proceso lector.</p> <p>Propósito lector.</p> <p>El lector planifica estratégicamente la regulación y el monitoreo.</p> <p>El lector evalúa periódicamente el éxito. (Condemarín 1997)</p>	<p>La variable será medida a través de un inventario de estrategias metacognitivas aplicadas a la comprensión lectora. Consta de tres partes: La primera, es el inventario, que tiene 25 ítems. La segunda parte una hoja de respuestas con clave. Y por último una hoja de resolución percentilar.</p> <p>(El inventario fue diseñado por Schmitt (1988) y adaptado por Meza y Lazarte</p>	<p>Estrategias de planificación</p> <p>Estrategias de supervisión</p> <p>Estrategias de evaluación</p>	<p>Logra nivel alto de uso de estrategias meta-comprensivas. Mayor de 19 puntos.</p> <p>Logra nivel medio de uso de estrategias meta-comprensivas. Entre 13 y 19 puntos</p> <p>Logra nivel medio de uso de estrategias meta-comprensivas. Entre 13 y 19 puntos</p>	<p>1 al 10</p> <p>Del ítem 11 al 20</p> <p>Del ítem 21 al 25</p>	<p>Cuantitativa</p> <p>Ordinal</p>

2.3.4. Variable Comprensión de textos expositivos

Esta variable fue medida a través del Test Cloze conformado por dos textos expositivos utilizados en investigaciones que anteceden a esta. De la Puente (2015), Difabio (2008).

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
<p>Comprensión Lectora. Dubois 1983, Solé (1999) citado en Pizarro observan a la comprensión como un proceso global e indivisible, en el cual el lector construye el sentido del texto a través de la experiencia y conocimientos previos para la construcción del significado.</p>	<p>Test Cloze para la comprensión lectora. Autor: Wilson Taylor. (1953, Estados Unidos de Norteamérica). Conformada por dos textos que fueron adaptados por De la Puente (2015). En la comprensión inferencial el sujeto logra entender el texto gracias a información y experiencias anteriores relacionando lo leído con los saberes previos, formulando hipótesis, nuevas ideas y conclusiones.</p>	<p>Comprensión literal. El lector accede estrictamente a la información contenida explícitamente en el texto.</p> <p>Nivel comprensión inferencial. El lector agrega elementos en el texto, para deducir ideas, o para relacionarlos con sus experiencias personales.</p>	<p>Nivel de frustración de 59% a menos de respuestas correctas.</p> <p>Nivel instrucción, logra del 74 al 60% de respuestas correctas.</p> <p>Nivel independiente logra el 75% a más de repuestas correctas.</p>	<p>Dos textos expositivo el primero con 60 espacios para completar</p> <p>El segundo: con 58 espacios para completar</p>	<p>Cuantitativa</p> <p>Ordinal</p>

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis General

Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación lectora, el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas lectoras con la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.

2.4.2. Hipótesis Específicas

- Existe relación positiva entre la motivación lectora y la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.
- Existe relación positiva entre el desarrollo cognitivo y la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.
- Existe relación positiva entre las estrategias metacognitivas lectoras y la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.

2.4.3. Hipótesis Secundarias

- Existe relación positiva entre la motivación lectora y el desarrollo cognitivo en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.

- Existe relación positiva entre la motivación lectora y las estrategias metacognitivas lectoras en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.
- Existe relación positiva entre el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas lectoras en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Diseño, nivel y tipo de investigación

El estudio de esta investigación fue abordado desde un diseño correlacional, ya que se analizaron las relaciones entre las variables, la motivación lectora, el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas con la comprensión lectora de textos expositivos. En cuanto el nivel fue básico, de tipo descriptivo.

3.2. Población

La población perteneció a un instituto pedagógico nacional de la ciudad de Lima, de las especialidades de Ciencias Histórico Sociales y de Lengua, Literatura y Comunicación, cabe señalar que este instituto goza desde 1978 de rango

universitario a nivel de licenciatura y sus estudios son válidos para la universidad peruana.

Según datos presentados por el instituto pedagógico la población para esta investigación ascendió, aproximadamente, a un total de 234 alumnos matriculados, al año 2016, distribuidos de la siguiente forma:

Especialidad	Año I	Año II	Año III	Año IV	Año V	Total
Ciencias Histórico Sociales	22	31	20	13	21	107
Lengua Literatura y Comunicación	33	27	20	18	29	127

3.3. Naturaleza de la muestra

El tamaño de la muestra fue de 176 alumnos con un margen de error muestral de 0,037 ó 3,7% con un nivel de confianza de 95% ($\alpha=0,05$). Se obtuvo a través de

la fórmula
$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{z^2 pq}}$$
 Morales (2012).

La muestra presentó las siguientes características: los estudiantes tienen por edad entre 18 a 30 años, de ambos sexos, estudiantes de la carrera de educación de un instituto pedagógico nacional de Lima, ubicado en el distrito de Surco. La muestra fue no probabilística de tipo intencionado.

La muestra presento las siguientes características:

Por especialidad de estudio:

Ciencias Histórico Sociales: 80 encuestados

Lengua Literatura y Comunicación: 96 encuestados

Por año académico:

Primer año académico: 51 encuestados

Segundo año académico: 57 encuestados

Tercer año académico: 38 encuestados

Cuarto año académico: 30 encuestados

Como se observa la muestra no estuvo integrada en forma proporcional en ambas especialidades ni en los diferentes años académicos. En un 95% la muestra fue de sexo femenino.

3.4. Instrumentos

3.4.1. Test de Motivación hacia la lectura

Los autores de este test son Allan Wiegfield, John T. Guthrie, Karen Mc Gough, (1996). El título original se encuentra en inglés Questionnaire Measureof Children's Motivation for Reading. Se elaboró en los Estados Unidos de Norteamérica. Está destinado para evaluar a niños de escuelas intermedias y secundarias. La adaptación del test para su aplicación a estudiantes universitarios

fue realizada por De la Puente en el año de 2015, en el Perú a través de criterio de jueces.

Para efectos de esta investigación se observó la confiabilidad por consistencia interna de las dimensiones de la motivación lectora. Los puntajes que arrojaron sus tres dimensiones, alcanzaron coeficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach que varían entre 0,56 (dimensión Motivación extrínseca a la lectura) y 0,83 (dimensión Motivación intrínseca a la lectura) en la muestra de estudiantes. Según Morales (2007), los coeficientes de confiabilidad que se ubican entre 0,60 y 0,85 son valores aceptables para la descripción de grupos, investigación teórica e investigación en general, mientras que valores por debajo de 0,60, son aceptables únicamente en la investigación teórica. Solo una dimensión evidencia un coeficiente de confiabilidad menor a 0,60, la cual es la Motivación intrínseca a la lectura, mientras que las otras dos dimensiones se ubican por debajo de 0,60. Esto puede deberse a factores como el tamaño de muestra como a la homogeneidad de la muestra. En este sentido, se ha optado por retirar los ítems 9, 10 y 25 cuya correlación ítem- total corregida fue menor a 0,20 con lo que se obtuvo coeficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0,74 para la dimensión de Motivación extrínseca a la lectura 0,87 para dimensión de Motivación intrínseca a la lectura y 0,90 para puntaje total de la motivación lectora. Por otro lado, la dimensión de Falta de Motivación se mantuvo con un coeficiente de confiabilidad de 0,57 aceptable únicamente para la investigación teórica. (Morales, 2007).

Dimensiones	Versión inicial		Versión final	
	Nº de ítems	Alfa	Nº de ítems	Alfa
Motivación intrínseca a la lectura	15	0,83	13	0,87
Motivación extrínseca a la lectura	7	0,56	6	0,74
Falta de motivación	3	0,57	3	0,57
Total general	25	0,86	22	0,90

3.4.2. Test TOFC de Longeot

Esta prueba fue utilizada para medir el desarrollo cognitivo de los estudiantes que conformaron la muestra. Es conocida con el nombre del TOFC. El autor Longeot, la elaboró entre los años de 1962 y 1965, originalmente desarrollada en francés. Este test puede ser aplicado a partir de los 12 años.

La prueba completa Longeot además del TOFC, incluye el TOFP y el TOFLP, todos basados en la teoría Piagetana.

El Test TOFC que se utilizó en esta investigación, estuvo compuesto por seis problemas correspondientes a tres clases de operaciones combinatorias, en los cuales se debió descubrir todas las parejas posibles para un número dado de elementos, también se debió descubrir todas las permutaciones posibles considerando las órdenes de presentación. Dos de los seis problemas pudieron ser resueltos desde el estadio operatorio concreto por medio del tanteo o por multiplicación lógica de las clases. El método seguido por la persona para lograr

las combinaciones determinó su forma de pensamiento y el estadio al que pertenece. (Montenegro, 1987).

Los psicólogos Ecurra, Delgado, Quesada, Rivas, Santos y Pequeña (1999), realizaron la adaptación lingüística del TOFC para el Perú y evaluaron las características psicométricas del Longeot TOFC en una muestra de 260 estudiantes de psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Estos investigadores comprobaron que el Test TOFC cumple con los requisitos psicométricos básicos, pudiendo ser usado sin dificultad en nuestro medio y ser un instrumento valioso para desarrollar investigaciones relacionadas con el tipo de pensamiento y desarrollo cognitivo.

En esta investigación se realizó la confiabilidad del mencionado test a través de la Consistencia Interna. Los puntajes totales que arroja el Test de Operaciones formales Combinatorias - Longeot, lograron un coeficiente de confiabilidad KR20 de 0,69 en la muestra de estudiantes. Los puntajes que arrojó la subescala de pensamiento formal alcanzan un coeficiente de confiabilidad KR20 de 0,68, mientras que la subescala de pensamiento concreto posee un coeficiente KR20 de 0,44.

Dimensiones	N° de ítems	KR20
Pensamiento Concreto	3	0,44
Pensamiento Formal	5	0,68
Total General	8	0,69

3.4.3. Inventario de Estrategias Metacomprendivas Lectoras (IEME) (Metacomprehension Strategy Index)

El autor original es Schmitt y fue creado en el año 1988 en Estados Unidos de Norteamérica. El IEME fue adaptado por Meza y Lazarte y fue empleado en el Perú, según el Manual de Estrategias de Aprendizaje Independiente APROPO, para el proyecto Salud y Nutrición Básica – PSNB del Ministerio de Salud (MINSA), en Lima en el año de 1999, en participantes del Diploma de Mercadeo Social de Servicios de Salud.

El Inventario evalúa siete estrategias metacomprendivas: *Predecir el contenido de un texto*, promueve la comprensión, brindándole al lector un propósito para leer. *Revisión rápida del texto*, es una estrategia que se realiza antes de iniciar la lectura proporciona información de cómo constituido el texto. *Establecer propósitos u objetivos*, ayuda al lector a tomar una actitud frente a la lectura. *Autopreguntarse*, promueve el interés sobre lo que se va a leer. *Explicitar los conocimientos previos*, ayuda a generar predicciones. *Resumir*, sirve para evaluar hasta qué punto se ha comprendido.

Este instrumento ha sido utilizado en diversas investigaciones en el Perú: Zela (2006), García (2005), Guerra (2005), Sucapuca (2005), Wong y Matalinares (2011), son algunas de ellas.

Para la presente investigación se observó el Inventario a través de Evidencias de confiabilidad basadas en la consistencia interna. Los puntajes

totales que arrojó el IEME, lograron un coeficiente de confiabilidad Kuder Richarson-20 (KR20) de 0,69 en la muestra de estudiantes.

Versión inicial			Versión final		
N° de ítems	Spearman - Brown	KR20	N° de ítems	Spearman - Brown	KR20
25	0,71	0,69	20	0,73	0,74

Los puntajes que arrojaron las dimensiones de estrategias de planificación, de supervisión y de evaluación lograron coeficientes de confiabilidad KR20 de 0,71, 0,36 y 0,45, respectivamente.

Se optó por retirar los ítems 11, 12, 16, 20 y 25 cuya correlación ítem- total corregida fue negativa y aquellos cuyas correlaciones fueron menores a 0,20; con lo que se obtuvo coeficientes de confiabilidad Kuder Richarson-20 (KR20) de 0,74 para el total general del test, así como 0,49 y 0,47 para las dimensiones de estrategias de supervisión y de evaluación, respectivamente. Tal como se observa a continuación en el siguiente cuadro.

Dimensiones	Versión inicial		Versión final	
	N° de ítems	KR20	N° de ítems	KR20
Estrategias de planificación	10	0,71	10	0,71
Estrategias de supervisión	10	0,36	6	0,49
Estrategias de evaluación	5	0,45	4	0,47
Total general	25	0,69	20	0,74

3.4.4. Instrumento para la Evaluación de la Comprensión de textos expositivos. Test Cloze

El Test Cloze para la comprensión lectora en su versión tradicional, fue creado por Wilson Taylor (1953) en Estados Unidos de Norteamérica. Su aplicación es colectiva.

El Test Cloze para la comprensión lectora se explica por un cierre gestáltico. La estructura sintagmática (sintáctico – semántica) proporciona ideas con lagunas que deben ser llenadas significativamente por el sujeto completando una Gestalt a partir de los componentes lingüísticos. Este exige que el sujeto movilice todos sus recursos lingüísticos. (González, 1996, citado en De la Puente, 2015). En el test las palabras omitidas tendrán que ser deducidas de la lectura por los estudiantes de la muestra y escritas en los espacios.

Difabio (2008), afirma que el Test Cloze para la comprensión lectora es una medida que permite evaluar los procesos más importantes de la lectura como son: la anticipación, inferencias, juicio y resolución de problemas

Los textos tomados en esta investigación fueron usados con anterioridad por las investigadoras Difabio (2008) en Argentina y De la Puente (2015) en Perú tal como lo podemos observar en los antecedentes.

Para efectos de la medición, se estructuraron utilizando un criterio mecánico o razón fija para la determinación de sus 60 y 58 que implica la eliminación de una palabra de cada cinco, manteniéndose intactas la primera oración en cada texto, (González, 2006).

Para la tabulación se asignó un punto a cada respuesta acertada, se admitieron ciertos sinónimos que se consideraban aceptables, tanto a nivel semántico, como sintáctico en cada uno de los textos. La sumatoria de los aciertos arrojó a puntuación directa del sujeto con un máximo de 60 puntos en el primer texto y 58 en el segundo. Esta puntuación se transformó en porcentajes. Para determinar los resultados se establecieron los siguientes criterios para la conversión de los puntajes del test en niveles funcionales de lectura.

Independiente: 75 % o más de respuestas correctas, subcategorizado en: Excelente (90% a 100%) y Muy bueno (75% a 89%). Un lector se encuentra en este nivel si comprende el texto sin necesitar apoyo pedagógico. Es decir, es un lector autónomo.

Instruccional o también conocido como dependiente: entre 74%. Puede existir una comprensión global o aproximada pero se han perdido detalles que no se han comprendido o se olvidan fácilmente.

Frustración: de 59% a menos respuestas correctas, subcategorizado en: Dificultad (59% a 44%) y Deficiente (43% a menos). En este nivel el lector tiene serias dificultades para comprender el texto no tiene los requisitos básicos para comprender los textos propuestos.

Para la presente investigación se observó el Coeficiente de Confiabilidad de Consistencia Interna. Los resultados muestran una confiabilidad KR20 de 0,86 para el primer texto y 0,91 para el segundo texto en la muestra de estudiantes.

Finalmente, el total de general que arrojó la suma de los puntajes de ambos textos, logra un coeficiente KR20 de 0,92 para la muestra de estudiantes evaluados.

La investigadora vio la necesidad de observar la validez del Test Cloze basadas en el constructo, esto se pudo realizar a través del análisis de comparaciones entre grupos. Con esto, se pretendió confirmar que el Test Cloze puede determinar que un mayor grado de comprensión lectora tiene correspondencia con un mayor nivel de instrucción académica. En ese sentido, se evaluó a dos grupos de estudiantes, uno proveniente del sistema educativo universitario (36 estudiantes) y el otro de un instituto pedagógico nacional (33 estudiantes), ambos grupos pertenecientes a carreras de educación.

Los resultados indicaron que con el Test Cloze para la comprensión lectora (texto 1 y 2) tuvo diferencias grandes y estadísticamente significativas ($p < 0,001$; $d \geq 0,80$) en el grado de comprensión lectora según el nivel de instrucción. De esta manera, se muestra que en el texto 1, los estudiantes que cursan estudios universitarios alcanzaron un mayor puntaje ($M=34,14$; $DE=19,55$) que aquellos estudiantes que cursan estudios en un instituto pedagógico nacional ($M=15,42$; $DE=10,18$). Similar comportamiento, se observó en los resultados del texto 2 en el que los estudiantes que cursan estudios universitarios ($M=40,36$; $DE=15,19$) superaron en sus puntuaciones a los estudiantes que cursan estudios en un instituto pedagógico nacional ($M=16,30$; $DE=14,66$). Tal como lo podemos observar en el siguiente cuadro.

	Instrucción		Instituto		<i>t</i>	<i>P</i>	<i>d Cohen</i>
	universitaria ^(a)		pedagógico ^(b)				
Comprensión de	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
textos							
Texto 1	34,14	19,55	15,42	18,10	5,05	<0,001	1,23
Texto 2	40,36	15,19	16,30	14,66	6,68	<0,001	1,63

n: a=36; b=33.

3.5. Procedimiento

Los instrumentos para proceder a la recolección de datos fueron sometidos a una fase de estudio piloto con un grupo de 50 estudiantes de otras especialidades, con la finalidad de evaluar las propiedades psicométricas de los instrumentos en la población a encuestar.

Se aplicaron a la muestra de estudiantes los siguientes cuatro instrumentos: Test sobre motivación hacia la lectura. Test de Operaciones Formales Combinatorias (TOFC) de Longeot. Inventario de Estrategias Metacomprendivas. Test Cloze para la comprensión lectora: 2 textos.

El procedimiento se desarrolló aplicando los instrumentos sucesivamente, en sesiones colectivas, de aproximadamente dos horas de duración.

La muestra de 176 estudiantes, este universo se dividió en cuatro grupos, previa coordinación con los profesores respectivos.

Se contó para la evaluación con un asistente calificado. La evaluación dio inicio con el instrumento sobre Motivación luego se aplicó el TOFC Longelot, el IEME y por último se continuó con los 2 textos referentes al Test Cloze para la comprensión lectora.

Cada prueba contó con una hoja de presentación en donde se dieron recomendaciones para su desarrollo. Cabe destacar que también los estudiantes completaron datos relacionados para ser identificados como, su nombre y apellido, lugar de procedencia, entre otros, permitiendo así, relacionar en forma individual y luego grupal los resultados obtenidos por los participantes. Posteriormente, a cada individuo se le proporcionó un código para salvar guardar su identidad.

3.6. Consideraciones éticas

La investigación tuvo en cuenta las siguientes consideraciones éticas: de Autonomía, para ello se presentó una solicitud de autorización a la coordinadora del programa. Se hizo firmar el conocimiento informado a los participantes. El proyecto se presentó al comité de ética para que luego de su evaluación se ejecute. En ningún momento se dio a conocer los nombres de los participantes.

Otra consideración ética fue la de Justicia, se incluyó en la investigación estudiantes de dos especialidades las cuales conformaron una muestra significativa de toda la población.

La consideración de beneficencia, se dio a través del compromiso de realizar un taller sobre el tema de comprensión lectora con todos los participantes

del estudio. Los participantes tuvieron un mayor conocimiento sobre las áreas evaluadas.

Todas estas consideraciones se pueden observar en el Consentimiento Informado que se anexa en esta investigación.

3.7. Plan de análisis de datos

Los datos obtenidos fueron procesados por medio de la estadística descriptiva para conocer las medidas de tendencia central, haciendo uso de promedios, medianas y modas; así como a través del uso de frecuencias, porcentajes y medidas de variabilidad como desviación estándar, varianza y amplitud de las desviaciones.

Para cumplir con los objetivos de la investigación y someter a contrastación las hipótesis se aplicó la estadística no paramétrica. En el caso del objetivo general y específico de la investigación, se realizó un modelo de ecuaciones estructurales para observar cómo interactúan las variables del estudio.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Para identificar la correlación de las variables en la presente investigación, se utilizaron los resultados del análisis de la bondad de ajuste a la curva normal que fue realizada a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov por corrección de Lilliefors (K-S-L), con la cual se pudo evaluar que los valores K-S-L encontrados en las variables utilizadas presentan un $p < 0,05$. Por lo tanto, no se cumplió con tener una distribución normal. En ese sentido, se hizo uso de estadísticos no paramétricos para el contraste de la hipótesis de la presente investigación.

Tabla 1**Análisis de la bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov-
Lilliefors para los valores estudiados**

Variables	Kolmogorov-Smirnov ^a	
	Estadístico	Sig
Comprensión lectora de textos expositivos	0,068	0,045
Motivación lectora	0,096	<0,0001
Dimensión intrínseca de la motivación lectora	0,128	<0,0001
Dimensión extrínseca de la motivación lectora	0,086	0,003
Desarrollo cognitivo	0,128	<0,0001
Etapas concretas del desarrollo cognitivo	0,194	<0,0001
Etapas formales del desarrollo cognitivo	0,224	<0,0001
Estrategias metacognitivas lectoras	0,071	0,031
Estrategias metacognitivas lectoras de planificación	0,089	0,002
Estrategias metacognitivas lectoras de supervisión	0,167	<0,0001
Estrategias metacognitivas lectoras de evaluación	0,182	<0,0001

n=176^a. Corrección de la significación de Lilliefors.

Castro y Galindo (2013), afirman con respecto a los valores de una correlación, que estos son relativos, aunque sean mayores de 0,65.

Se puede observar que no hay un común acuerdo entre los investigadores, con respecto a los valores de las correlaciones, para algunos a partir de 0,30 ya es una magnitud que se puede considerar apreciable si se trata de investigaciones que se relacionan con las Ciencias Sociales. Aluden que los valores pueden ser bajos por el tipo de Test y además porque no siempre se puede recoger los datos en circunstancias óptimas (respuestas rápidas, cansancio o falta de interés de los que responden, etc.). Una correlación puede ser baja (pero estadísticamente significativa) puede ser algo importante.

Hopkins (2009), toma los siguientes criterios para valorar la magnitud de los coeficientes de correlación:

$r = 0,10$ correlación baja

$r = 0,30$ correlación moderada

$r = 0,50$ correlación grande

Morales (2007), afirma que cuando se observan resultados relacionados con la investigación educacional un valor de 0,50 o incluso menor a este, puede ser considerado como de significación práctica.

4.1. Análisis descriptivo

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la dimensión intrínseca de la motivación lectora

Variable	Media	DE
Dimensión intrínseca de la motivación lectora	40,96	6,26

La Tabla 2 muestra que los 176 estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima logran una media de 40,96 y una desviación estándar de 6,26 en la dimensión intrínseca de la motivación lectora.

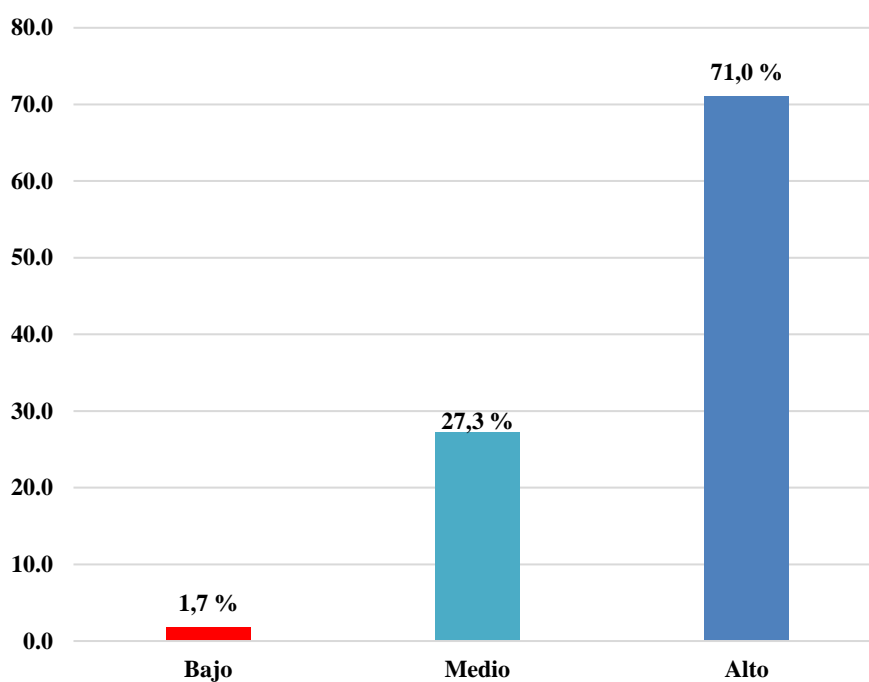
Tabla 3

Distribución de los estudiantes según niveles alcanzados en la dimensión intrínseca de la motivación lectora

Dimensión intrínseca de la motivación lectora	Frecuencia	%
Alto	125	71,0
Medio	48	27,3
Bajo	3	1,7
Total	176	100,

Figura 2

Distribución de los estudiantes según niveles alcanzados en la dimensión intrínseca de la motivación lectora



La Tabla 3 y la Figura 2 muestran la distribución de los estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima cuyos puntajes obtenidos en la dimensión intrínseca de la motivación lectora se ubican en los niveles alto, medio y bajo. De esta forma,

el 71,0% (125) de los alumnos evaluados alcanzan un nivel alto. El 27,3% (48) de los alumnos logra un nivel medio, mientras que solo el 1,7% (3) obtiene un nivel bajo en la motivación intrínseca a la lectura.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de la dimensión extrínseca de la motivación lectora

Variable	Media	DE
Dimensión extrínseca de la motivación lectora	16,75	3,37

La Tabla 4 muestra que los 176 estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima logran una media de 16,75 y una desviación estándar de 3,37 en la dimensión extrínseca de la motivación lectora.

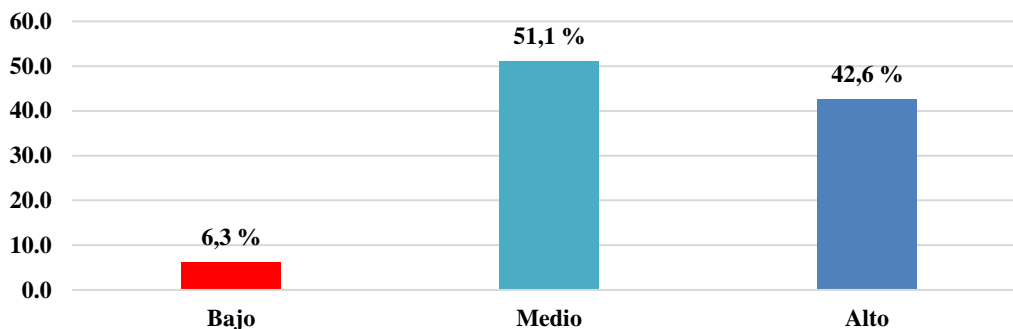
Tabla 5

Distribución de los estudiantes según niveles alcanzados en la dimensión extrínseca de la motivación lectora

Dimensión extrínseca de la motivación lectora	Frecuencia	%
Alto	75	42,6
Medio	90	51,1
Bajo	11	6,3
Total	176	100,0

Figura 3

**Distribución de los estudiantes según niveles alcanzados en la dimensión
extrínseca de la motivación lectora**



La Tabla 5 y la Figura 3 muestran la distribución de los estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima cuyos puntajes obtenidos en la dimensión extrínseca de la motivación lectora se ubican en los niveles alto, medio y bajo. De esta forma, el 51,1% (90) de los alumnos evaluados alcanzan un nivel medio, mientras que el 42,6% (75) obtiene un nivel alto. Por otro lado, el 6,3% (11) de los alumnos logra un nivel bajo en la motivación extrínseca a la lectura.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos del desarrollo cognitivo

Variable	Media	DE
Desarrollo cognitivo	3,44	2,15

La Tabla 6 muestra que los 176 estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima, logran una media de 3,44 y una desviación estándar de 2,15 en la evaluación del desarrollo cognitivo.

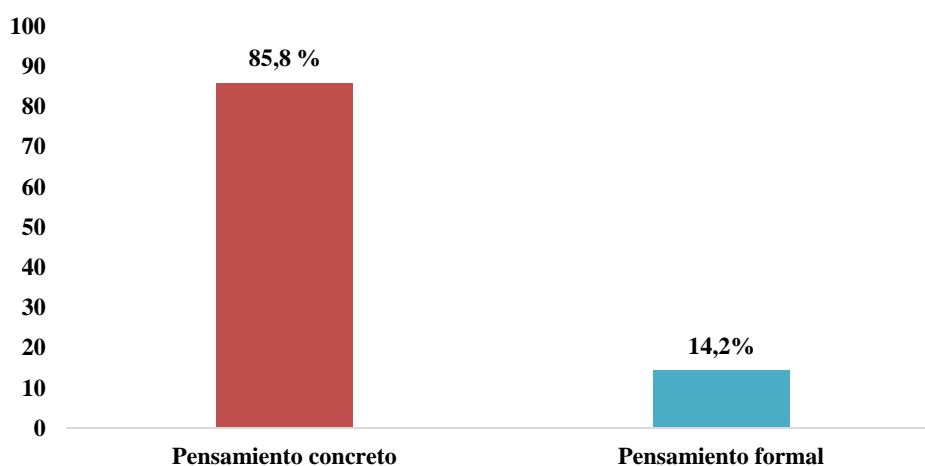
Tabla 7

Distribución de los estudiantes según los niveles de desarrollo cognitivo

Desarrollo cognitivo	Frecuencia	%
Pensamiento concreto	151	85,8
Pensamiento formal	25	14,2
Total	176	100,0

Figura 4

Distribución de los estudiantes según niveles de desarrollo cognitivo



La Tabla 7 y la Figura 4 muestran la distribución de los estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima cuyos puntajes obtenidos en la evaluación de desarrollo cognitivo los clasifica en pensamiento concreto y pensamiento formal. De esta forma, el 85,8% (151) de los alumnos evaluados evidencian un pensamiento concreto, mientras que el 14,2% (25) muestra un pensamiento formal en la evaluación de desarrollo cognitivo.

Tabla 8
Estadísticos descriptivos de las estrategias metacognitivas lectoras de planificación

Variable	Media	DE
Estrategias metacognitivas lectoras de planificación	5,74	2,42

La Tabla 8 muestra que los 176 estudiantes que provienen de un instituto pedagógico nacional de Lima logran una media de 5,74 y una desviación estándar de 2,42 en la evaluación de las estrategias metacognitivas lectoras de planificación.

Tabla 9

Distribución de los estudiantes según uso de estrategias metacognitivas lectoras de planificación

Estrategias metacognitivas lectoras de planificación	Intervalo	Frecuencia %	
Usa frecuentemente estrategias	[8 – 10]	44	25,0
Usa regularmente estrategias	[5 – 7]	75	42,6
Usa pocas veces estrategias	[1 – 4]	57	32,4
Total		176	100,0

La Tabla 9 y la Figura 5 muestran la distribución de los estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima cuyos puntajes obtenidos en la evaluación de estrategias metacognitivas lectoras de planificación los clasifica en uso frecuente de las estrategias, uso regular de las estrategias y poco uso de las estrategias. De esta forma, el 42,6% (75) de los alumnos evaluados evidencian usar de manera regular las estrategias de planificación en la lectura, mientras que el 32,4% (57) usa pocas estrategias y un 25,0% (44) hace un uso frecuente de las estrategias de planificación en la lectura.

Figura 5

Distribución de los estudiantes según uso de las estrategias metacognitivas lectoras de planificación

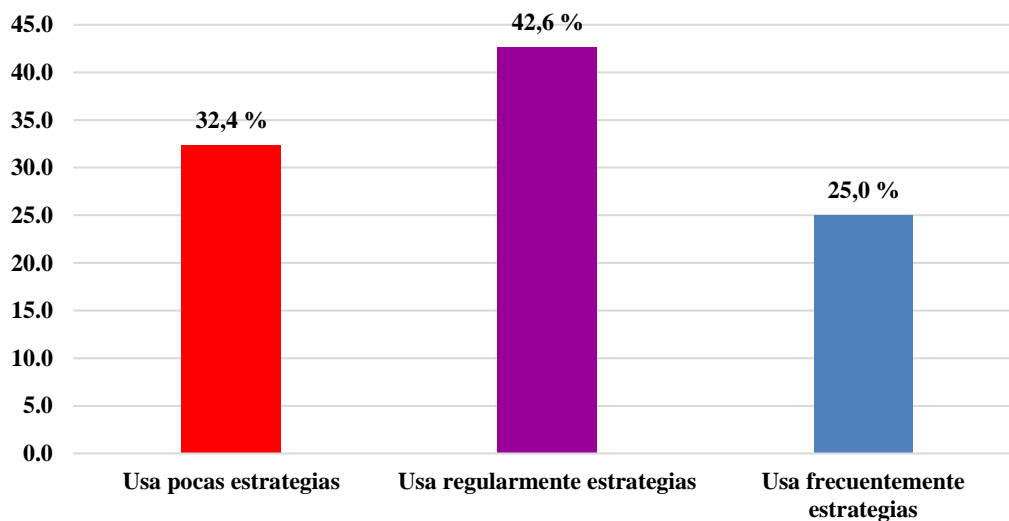


Tabla 10

Estadísticos descriptivos de las estrategias metacognitivas lectoras de supervisión

Variable	Media	DE
Estrategias metacognitivas lectoras de supervisión	2,36	1,52

La Tabla 10 muestra que los 176 estudiantes que provienen de un instituto pedagógico nacional de Lima logran una media de 2,36 y una desviación estándar de 1,52 en la evaluación de las estrategias metacognitivas lectoras de supervisión.

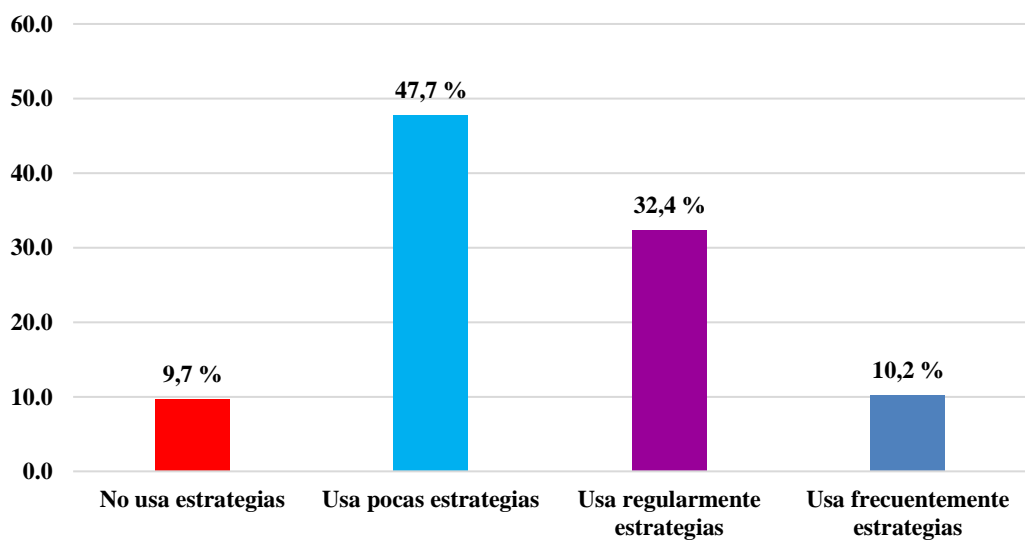
Tabla 11

Distribución de los estudiantes según uso de estrategias metacognitivas lectoras de supervisión

Estrategias metacognitivas lectoras de supervisión	Intervalo	Frecuencia	%
Usa frecuentemente estrategias	[5 – 6]	18	10,2
Usa regularmente estrategias	[3 – 4]	57	32,4
Usa pocas veces estrategias	[1 – 2]	84	47,7
No usa estrategias	[0]	17	9,7
Total		176	100,0

Figura 6

Distribución de los estudiantes según uso de estrategias metacognitivas lectoras de supervisión



La Tabla 11 y la Figura 6 muestran la distribución de los estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima cuyos puntajes obtenidos en la evaluación de estrategias metacognitivas lectoras de supervisión los clasifica en uso frecuente de las estrategias, el 10,2 % (18) uso regular de las estrategias 32,4% (57) poco uso de las de las estrategias 47,7% (84) y sin uso de las estrategias el 9,7% (17) de los alumnos evaluados.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de las estrategias metacognitivas lectoras de evaluación

Variable	Media	DE
Estrategias metacognitivas lectoras de evaluación	2,22	1,22

La Tabla 12 muestra que los 176 estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima logran una media de 2,22 y una desviación estándar de 1,22 en la evaluación de las estrategias metacognitivas lectoras de evaluación.

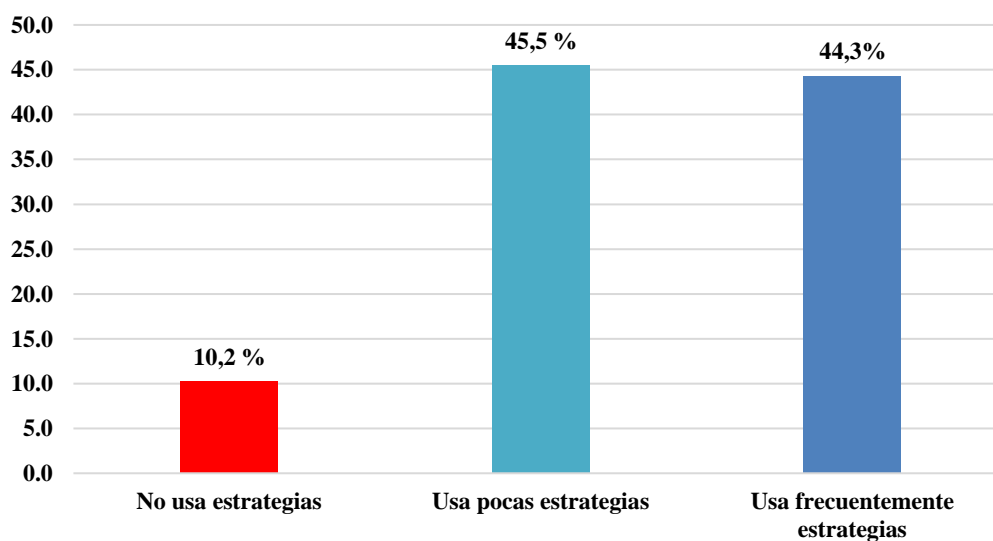
Tabla 13

Distribución de estudiantes según el uso de estrategias metacognitivas lectoras de evaluación

Estrategias metacognitivas lectoras de evaluación	Intervalo	Frecuencia	%
Usa frecuentemente	[3 – 4]	78	44,3
Usa pocas veces las estrategias	[1 – 2]	80	45,5
No usa estrategias	[0]	18	10,2
Total		176	100

Figura 7

Distribución de los estudiantes según el uso de estrategias metacognitivas lectoras de evaluación



La Tabla 13 y la Figura 7 muestran la distribución de los estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima cuyos puntajes obtenidos en las estrategias metacognitivas lectoras de evaluación los clasifica en uso frecuente de las estrategias, poco uso de las estrategias y sin uso de las estrategias. De esta forma, el 45,5% (80) de los alumnos usa pocas estrategias de evaluación en la lectura, mientras que el 44,3% (78) hace un uso frecuente de dichas estrategias. Por otro lado, el 10,2% (18) no usa estrategias de evaluación en la lectura.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de la comprensión lectora de textos expositivos

Variable	Media	DE
Comprensión lectora	24,17	14,83

La Tabla 14 muestra que los 176 estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima logran una media de 24,17 y una desviación estándar de 14,83 en la evaluación de comprensión lectora de textos expositivos.

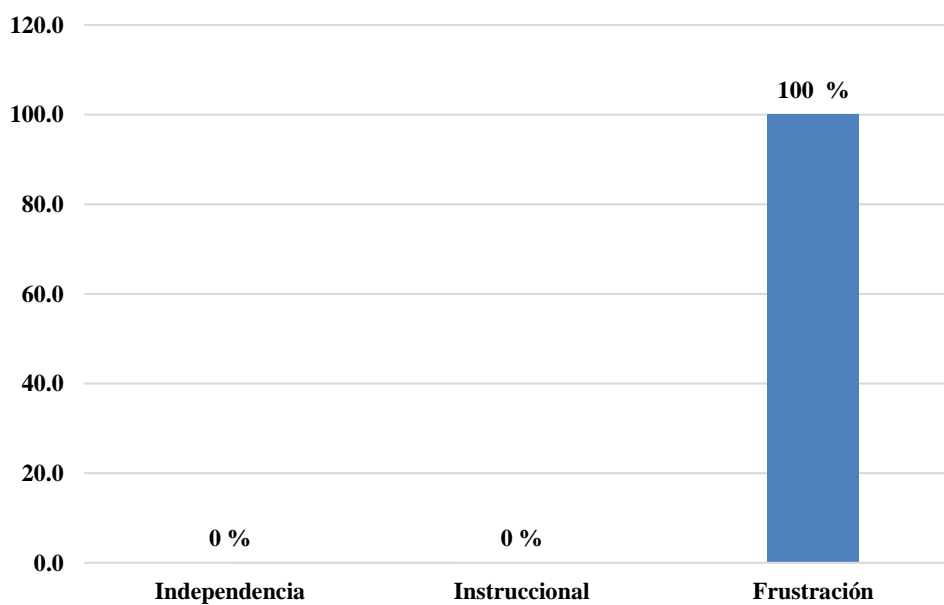
Tabla 15

Distribución de los estudiantes según niveles alcanzados en la comprensión lectora de textos expositivos

Comprensión de textos expositivos	Frecuencia	%
Independencia	0	0
Instruccional	0	0
Frustración	176	100
Total	176	100

Figura 8

Distribución de los estudiantes según niveles alcanzados en la comprensión lectora de textos expositivos



La Tabla 15 y la Figura 8 muestran la distribución de los estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima cuyos puntajes obtenidos en la evaluación de la comprensión de textos expositivos los categoriza en niveles de independencia, instruccional y frustración.

De esta forma, el 100 % (176) de los alumnos se ubica en el nivel de frustración en la evaluación de comprensión lectora de textos expositivos.

4.2. Resultados del contraste de hipótesis

Tabla 16
Correlación entre la motivación lectora y la comprensión de textos expositivos

	Comprensión lectora de textos expositivos	
	r_s	r_s^a
Motivación lectora	0,07	0,07

Nota: n=176; *p<0,05; **p<0,01; r_s^a es la correlación de Spearman corregida por atenuación

La tabla 16 muestra, una baja correlación positiva que es estadísticamente no significativa entre la motivación lectora y la comprensión lectora de textos

expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima. ($p \geq 0,05$). Por lo tanto, no se validó esta hipótesis específica.

Tabla 17

Correlación entre el desarrollo cognitivo y la comprensión lectora de textos expositivos

	Comprensión lectora de textos expositivos	
	r_s	r_s^a
Desarrollo cognitivo	0,10	0,13

Nota: $n=176$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; r_s^a es la correlación de Spearman corregida por atenuación

La Tabla 17 muestra que hay una baja correlación positiva, que es estadísticamente no significativa, entre el desarrollo cognitivo y la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima. ($r(176) = 0,13$; $p \geq 0,05$). No se validó esta hipótesis específica.

Tabla 18

Correlación entre las estrategias metacognitivas lectoras y la comprensión lectora de textos expositivos

	Comprensión lectora de textos expositivos	
	r_s	r_s^a
Estrategias metacognitivas lectoras	0,13	0,15

Nota: n=176; *p<0,05; **p<0,01; r_s^a es la correlación de Spearman corregida por atenuación

La Tabla 18 muestra que hay una baja correlación positiva, estadísticamente no significativa entre las variables estrategias metacognitivas lectoras y la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima. ($r(176) = 0,15$; $p \geq 0,05$). Por lo tanto, no se valida esta hipótesis específica.

Tabla 19

Correlación entre la motivación lectora y el desarrollo cognitivo

	Motivación lectora	
	r_s	r_s^a
Desarrollo cognitivo	0,14	0,18

Nota: n=176; *p<0,05; **p<0,01; r_s^a es la correlación de Spearman corregida por atenuación

La Tabla 19 muestra que hay una baja correlación positiva entre la motivación lectora y el desarrollo cognitivo, que es estadísticamente no significativa en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima. ($r(176) = 0,18$; $p \geq 0,05$); No se validó esta hipótesis específica.

Tabla 20
Correlación entre la motivación lectora y las estrategias metacognitivas lectoras

.Motivación lectora		
	r_s	r_s^a
Estrategias metacognitivas lectoras	0,23**	0,28**

Nota: $n=176$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; r_{sa} es la correlación de Spearman corregida por atenuación

La tabla 20 muestra una correlación positiva moderada, estadísticamente significativa entre la motivación lectora y las estrategias metacognitivas lectora en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima. ($r(176) = 0,28$; $p < 0,05$). Se validó esta hipótesis específica

Tabla 21

Correlación entre el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas lectoras

	Desarrollo cognitivo	
	r_s	r_s^a
Estrategias metacognitivas lectoras	0,16*	0,22*

Nota: n=176; *p<0,05; **p<0,01; r_s^a es la correlación de Spearman corregida por atenuación

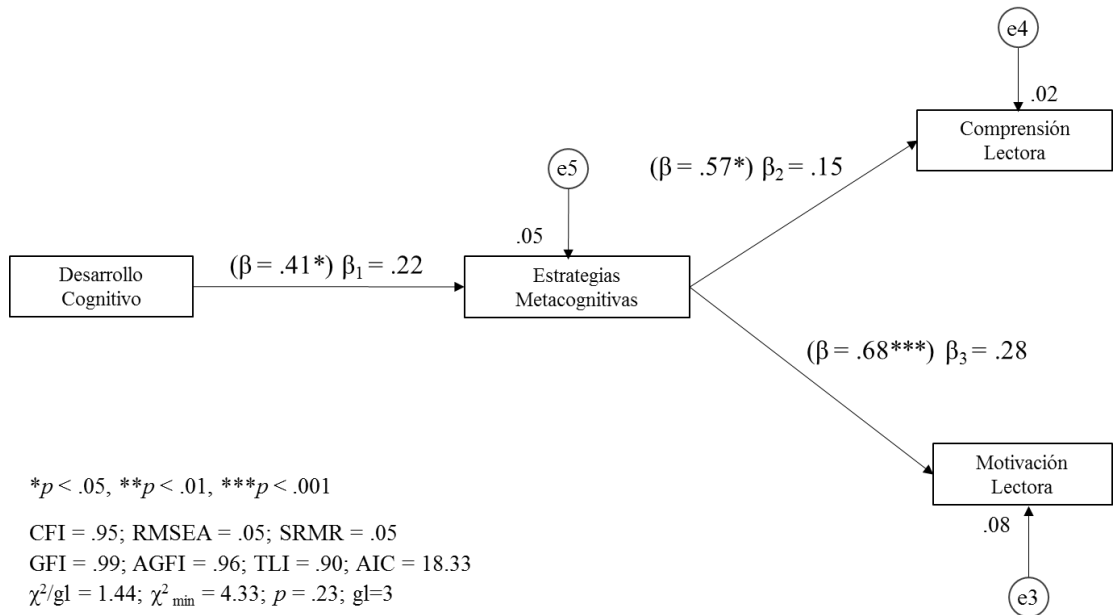
La tabla 21 muestra una correlación positiva moderada, estadísticamente significativa entre el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas lectoras en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima. ($r(176) = 0,22; p < 0,05$) se validó esta hipótesis específica.

4.3. Resultados del análisis multivariado

Con el objetivo de observar las relaciones predictivas que se establecen entre las variables del estudio, se realizó un modelo de ecuaciones estructurales.

Figura 9

Modelo con ecuaciones que relacionan las variables de desarrollo cognitivo, estrategias metacognitivas, comprensión lectora y motivación lectora.



Cabe señalar que para realizar este modelo en primer lugar, se obtuvo información sobre los índices de bondad de ajuste que permitieron determinar si el modelo incorpora restricciones y supuestos implícitos que se observan en la muestra, por lo tanto, especifica correctamente las relaciones entre las variables sin omisión de parámetros (Batista y Coenders, 2000). En este sentido, se obtuvo un valor $\chi^2 = 4.330$ ($p \geq .05$) que admite aceptar la hipótesis de que las restricciones especificadas en el modelo son correctas. Otro índice de bondad de ajuste que se usó es el RMR estandarizado, el cual indica que el modelo explica la correlación

dentro de un error promedio con un valor de .05 que es aceptable (Hu y Bentler, 1995).

Por otro lado, los índices de ajuste comparado CFI del modelo alcanza un valor de .95 que es aceptable (Batista y Coenders, 2000). Adicionalmente, otros índices de bondad de ajuste muestran valores GFI de .99 y AGFI de .96 los cuales son cercanos a 1 y por lo tanto, poseen un buen ajuste; es decir que la cantidad de varianza y covarianza en la matriz de variables observables se explica por la restricción de la matriz de covarianza implícita en el modelo (Byrne, 2010). Finalmente, el modelo muestra un índice de ajuste basado en el error de aproximación denominado RMSEA que alcanza un valor de .05 el cual también se considera aceptable (Browne y Cudeck, 1993).

En segundo lugar, el modelo establecido se basó en las correlaciones encontradas que se alinean al objetivo del estudio. En este sentido, se observa que el desarrollo cognitivo predice de forma positiva y estadísticamente significativa el uso de estrategias metacognitivas ($\beta = .41$, $Z_{(176)} = 3.04$, $p < .05$), explicando un 5% de varianza ($R^2 = .05$). Asimismo, el uso de estrategias metacognitivas predice de manera positiva y estadísticamente significativa, por un lado, la comprensión lectora ($\beta = .57$, $Z_{(176)} = 2.05$, $p < .01$), explicando un 2% de la varianza ($R^2 = .02$); y por otro, la motivación lectora ($\beta = .68$, $Z_{(176)} = 3.89$, $p < .001$), con un 8% de la varianza explicada ($R^2 = .08$).

Finalmente, los efectos directos estandarizados son de $\beta_1 = .22$ desde el desarrollo cognitivo hacia el uso de estrategias metacognitivas lectoras, $\beta_2 = .15$

desde el uso de estrategias metacognitivas lectoras hasta la comprensión de textos y $\beta_3 = .28$ desde el uso de estrategias metacognitivas hasta la motivación lectora. Esto quiere decir que por cada desviación estándar en que sea mayor el desarrollo cognitivo, el uso de estrategias metacognitivas aumentaría en .22 desviaciones estándar. Asimismo, por cada desviación estándar en que sea mayor el uso de estrategias metacognitivas, aumentaría en .15 desviaciones estándar la comprensión lectora y .28 la motivación lectora.

En comparación a estos resultados, se encuentran efectos indirectos leves, por un lado, cuando el uso de estrategias metacognitivas es una variable mediadora entre la relación del desarrollo cognitivo y la comprensión lectora ($\beta_1 \times \beta_2 = .03$), y por otro cuando el uso de estrategias metacognitivas media la relación del desarrollo cognitivo con la motivación lectora ($\beta_1 \times \beta_2 = .06$).

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

La presente investigación buscó identificar la relación de las variables motivación lectora, desarrollo cognitivo, estrategias metacognitivas con la comprensión lectora, como consecuencia de revisar numerosas investigaciones, donde se observaba que los estudiantes del nivel superior de educación presentaban dificultades en la comprensión lectora haciendo que su desempeño académico en el nivel universitario no sea el adecuado.

El contraste de hipótesis demostró la fuerza de la relación positiva que tiene cada una de las variables con la comprensión de textos expositivos y cómo se relacionan entre ellas.

En cuanto a la relación positiva entre las variables motivación lectora y comprensión de textos expositivos, se observó evidencias de relación baja estadísticamente no significativa. Situación similar fue observada por De la Puente (2015), quien no encontró una relación significativa entre la motivación hacia la lectura y la comprensión de textos, en una muestra de estudiantes de psicología de dos universidades particulares. La investigadora afirmó que posiblemente los resultados obtenidos se deben a que la relación entre estas dos variables no era lineal.

En la presente investigación, la motivación hacia la lectura se observó a través de la dimensión intrínseca teniendo en consideración indicadores como: disfrute de la lectura, curiosidad por esta, la lectura como un reto, desempeño en la lectura y la importancia de la lectura como valor. En cuanto a la motivación extrínseca los indicadores estuvieron relacionados con razones sociales que motivan la lectura y el reconocimiento a través de ella.

Entre las posibles causas por las cuales en la muestra de estudiantes de esta investigación no se observó una relación estadísticamente significativa entre las variables antes mencionadas, se asume que esta se debe a la complejidad que presentan ambas variables en el contexto educativo. Ugartetxea (2001) reflexiona sobre el constructo motivacional y el aprendizaje afirmando, que la motivación está relacionada con las creencias individuales sobre la capacidad para realizar la tarea, con las razones para implicarse en ella y las reacciones afectivas hacía esta.

En el nivel superior, el estudiante tiene que ser consciente de su capacidad para desarrollar una lectura comprensiva de textos expositivos, en donde debe mantener, una motivación lectora constante, que le permita afrontar las dificultades que puedan presentarse durante la lectura y así poder enfrentar las variables del texto como las relacionadas con el contexto.

Los resultados obtenidos en esta investigación difieren de otras, como las de Gargallo, Suárez, Pérez (2009) y Lu Lo Hsueh (2007), que afirman que la motivación ayuda a la comprensión.

En cuanto a la relación positiva entre el desarrollo cognitivo y la comprensión de textos expositivos, se observó una relación baja estadísticamente no significativa entre ambas variables. Estos resultados posiblemente se deban a la relación existente entre las competencias lectoras necesarias para realizar la comprensión de los textos expositivos en el nivel superior, como es la capacidad de relacionar los hechos que se presentan durante todo el texto, donde el lector debe lograr una reestructuración y organización de este, ayudándose de todo tipo de contexto, como de sus conocimientos previos del tema

Es relevante mencionar lo que afirman Carranza, Celaya y Herrera (2002), quienes luego de evaluar a estudiantes universitarios por sus competencias y deficiencias en la lectura llegan a la conclusión, de que, cuando los lectores no integran lo que ya saben con los nuevos conceptos se vuelven poco competentes para procesar la información. También consideran que la configuración cognoscitiva de una persona se construye con su propia estructura conceptual y

con toda la información que recibe del contexto, es decir con las experiencias que recibe del medio donde se encuentra. Es evidente que un lector que posea un pensamiento concreto frente a los textos expositivos emprenderá el gran reto y con dificultad de realizar inferencias, enjuiciar, argumentar en forma lógica, sobre lo que está leyendo. La lectura de los textos académicos en el nivel superior requiere de operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción, el desafío es enfrentar el texto, comprenderlo, analizarlo con la finalidad de apropiarse de este.

Gracias a estos hallazgos se pudo inferir que los estudiantes de la muestra presentan dificultades para apropiarse del contenido de los textos expositivos por las características que presentan estos en el nivel superior, donde se requiere realizar múltiples inferencias para poder comprenderlos.

Cabe destacar lo que afirma González Moreyra (1998), en cuanto a la comprensión inferencial donde hace referencia a la interpretación proposicional, a la reestructuración proposicional como a la implicación proposicional, sobretodo esta última requiere de un pensamiento formal para poder lograrla.

Los resultados de la relación de esta variable con la comprensión, fueron similares a los encontrados por Sánchez y Acle Tomasini (2001) donde demostraron una relación estadísticamente significativa entre los niveles bajos de pensamiento y las dificultades en la comprensión lectora y el recuerdo significativo de los textos.

En cuanto la relación positiva existente entre las estrategias metacognitivas lectoras y la comprensión de textos expositivos, se observó una

relación baja, estadísticamente no significativa. Es importante precisar que los resultados descriptivos obtenidos en las estrategias metacognitivas lectoras relacionadas con la planificación, supervisión y evaluación evidenciaron el poco uso de estas por parte de la población de la muestra.

El poco uso de las estrategias metacognitivas lectoras de supervisión pone en evidencia que los estudiantes evaluados en la muestra no están realizando estrategias para observar si están comprendiendo la lectura y poder implementar mientras leen alguna estrategia para solucionar el problema de comprensión. En palabras de Elosúa (1993), la estrategia metacognitivas de supervisión permite “Detectar y superar los fallos de comprensión”. En cuanto a los resultados descriptivos de las estrategias metacognitivas lectoras relacionada con la dimensión de la evaluación y la comprensión nos hace suponer que los estudiantes de la muestra no están analizando los procesos como los resultados de la comprensión lectora que realizan al leer los textos expositivos.

Los resultados de esta investigación fueron similares a los encontrados por Maturano, Soliveres y Macías (2002), quienes investigaron sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas y la comprensión de textos de carácter expositivo, que utilizan los universitarios de diferentes carreras, encontraron que los alumnos utilizan algunas estrategias cognitivas como metacognitivas. Los resultados en general mostraron que la comprensión del texto es limitada por parte de los estudiantes. No evidenciándose una correlación fuerte entre las estrategias propuestas y la comprensión del texto. Situaciones que ponen en manifiesto el escaso número de buenos lectores. Otros hallazgos importantes fueron los

encontrados por Ladino y Tovar (2005), donde demuestran que los estudiantes universitarios no poseen estrategias metacognitivas estructuradas para la comprensión de textos y que las estrategias utilizadas no siempre son efectivas.

De acuerdo con la teoría revisada y las investigaciones antes mencionadas, el hallazgo de un nivel bajo en el uso de estrategias metacognitivas lectoras en la muestra de estudiantes evaluados pudo interferir con la comprensión lectora de los textos expositivos.

En lo referente a la correlación entre la motivación hacia la lectura y el desarrollo cognitivo se observa una relación baja estadísticamente no significativa.

Los hallazgos encontrados en otras investigaciones como las de Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003), confirman que una motivación con altos niveles de orientación intrínseca, valoración de la tarea y autoeficacia, estarían asociados con un mayor compromiso cognitivo. A pesar de ello, estos autores al igual que Pintrich y García (1993), afirman que no siempre se da esta situación. Ugartetxea (2001), afirma que la relación entre estas dos variables es ambivalente. Considera que es importante que el individuo pueda intervenir en su aprendizaje en forma consciente, buscando metas de trabajo, realizando diversas tareas y mostrando interés por realizarlas.

En cuanto a la correlación entre la motivación y las estrategias metacognitivas lectoras se observó una relación positiva moderada. Investigaciones con resultados similares a la presente, son observados en los

estudios Gagné, 1974; Shunk, 1987; Pintrich y De Groot, 1990 en Lu Lo Hsueh (2007), muestran que existen relaciones positivas entre la motivación, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas

Es importante señalar que la relación estadísticamente más relevante en el presente estudio fue aquella que involucró a las variables Motivación hacia la lectura y las Estrategias metacognitiva. Este hallazgo puede interpretarse como que los estudiantes tienen conocimiento de las estrategias, las consideran fáciles de ejecutar y se sienten competentes en utilizarlas. Esto hace referencia a lo expresado por Vallejos (2012), donde afirma que el autoconcepto y los sentimientos de competencia hacen que la persona actúe a través de una motivación de logro.

En cuanto a la relación positiva entre las variables desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas lectoras se mostró una relación moderada estadísticamente significativa entre ambas variables.

Esta relación se hace evidente si analizamos la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo donde considera que la inteligencia implica una acomodación de varias operaciones intelectuales que permiten al individuo interactuar con sus medio ambiente. Por otro lado considera que en este proceso de interacción el sujeto toma elementos lingüísticos del entorno, los procesa internamente y construye el conocimiento. Este proceso también se observa en la metacognición que comprende tanto la conciencia sobre la propia cognición como el acto regulador de esta. La metacognición en la lectura capacita al lector

a aplicar esa cognición, regularla, conocerla y monitorearla durante el acto lector determinando así qué estrategias utilizar para comprender mejor un texto.

En cuanto la variable comprensión lectora Ugarriza (2010), considera que la lectura de los textos que enfrentan los estudiantes universitarios, involucra un nivel de comprensión, de interpretación complejo y que implica un proceso cognitivo de alto nivel. Para ello esta investigadora afirma que el estudiante deberá dominar habilidades que se relacionan con el reconocimiento de las estructuras lingüísticas, la cultura y el contexto. Consideramos esta afirmación como válida porque a través del análisis teórico revisado en esta investigación observamos de suma importancia tener en consideración para la comprensión de un texto expositivo la interpretación proposicional, la reestructuración proposicional como la implicación proposicional, referida por Harris (1981), donde afirma que “el lector establece consecuencias, efectos, derivaciones y relaciones causales no explicitas en el texto pero que se desprenden de él”.

Los resultados obtenidos en la evaluación de la comprensión de textos expositivos de los estudiantes de la muestra reportaron que el 100% de los estudiantes se encuentran en el nivel de frustración. Resultados similares de nivel de frustración en la comprensión a nivel de frustración en estudiantes universitarios se observaron en diversas investigaciones como las de De la Puente (2015). Por otro lado, Guerra, García y Guevara (2013) observaron que los estudiantes universitarios evaluados en los tres niveles de comprensión, mostraron porcentajes inferiores al 50%.

Podemos afirmar frente a estos resultados que la falta de motivación hacia la lectura, el pensamiento concreto de los estudiantes evaluados, así como, otras variables no consideradas en este estudio como son las variables lingüísticas, variables ambientales, la atención y la memoria, podrían estar interfiriendo en las fallas comprensivas de la población evaluada.

Sobre la base de los elementos expuestos en esta investigación, se puede recalcar la importancia de la lectura en todos los niveles en los diferentes niveles de estudio, con mayor énfasis en el nivel superior donde adquiere características particulares, dado que en ella, se esperaba que los alumnos relacionen adecuadamente las variables de motivación lectora, el desarrollo cognitivo, las estrategias metacognitivas con la comprensión de textos expositivos desarrollando una lectura comprensiva que les ayude a construir mayores y nuevos conocimientos a partir de un juicio lógico, permitiéndoles resolver problemas y proceder a una toma de decisiones.

Observando los resultados se puede afirmar, que existen dificultades importantes en la muestra de estudiantes, en sus competencias lectoras al momento de trabajar con textos expositivos.

Es importante señalar que a través del modelamiento de ecuaciones estructurales se pudo observar que el desarrollo cognitivo predice el uso de estrategias metacognitivas.

La teoría revisada incide sobre la observación anterior, ya que para que se manifieste el proceso de metacognición, es decir el conocimiento de la propia

cognición que dirige a la persona, la tarea y las estrategias; es necesario que se realice una serie de procesos que están relacionados con el desarrollo cognitivo como son: la observación la descripción, comparación clasificación, análisis síntesis y evaluación (Sánchez 1991 citado en Ocanto 2007).

Asimismo, los resultados indican que el uso de estrategias metacognitivas predice a la motivación lectora. Esto se condice con lo postulado por Ugartetxea (2001) quien afirma que la autoobservación del lector sobre su desempeño puede fomentar una motivación constante por la lectura, modificando su comprensión lectora.

Finalmente, los resultados de presente estudio señalan que el uso de estrategias metacognitivas predice la comprensión lectora. Este hallazgo se corresponde con lo postulado por Weinstein y Mayer (1986) quienes consideran que una estrategia está integrada por operaciones cognitivas, las cuales son necesarias para la comprensión de un texto.

De esta forma podemos concluir lo complejo que es el estudio de la comprensión lectora porque se relaciona con aspectos lingüísticos, cognitivos, metacognitivos como motivacionales.

No queremos dejar de mencionar que una de las limitaciones que se tuvo en esta investigación fue la pruebas seleccionada para la variable estrategias metacognitivas lectora, fue declarativa dejando de lado la parte procedimental, por lo cual no se pudo apreciar el conocimiento estratégico en la muestra de estudiantes. Por otro lado tan poco se consideró variables que están

estrechamente relacionadas con la comprensión lectora como son el contexto, el vocabulario, la memoria entre otras.

Por último no debemos olvidar que la lectura es una práctica social donde todos somos responsables de ella.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

1.- Respecto a la relación positiva entre la motivación lectora y la comprensión lectora en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima se observó una relación baja, estadísticamente no significativa. No se validó la hipótesis. Se asume como posible causa de estos hallazgos la complejidad de ambas variables en el ámbito educativo.

2.- La relación positiva entre el desarrollo cognitivo y la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima, es baja no se encontró evidencias estadísticamente significativas. No se validó la hipótesis.

3.- Respecto a la relación que se establece entre las estrategias metacognitivas lectoras con la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima, se observó una relación positiva baja, estadísticamente no significativa . Se concluye la importancia de considerar incluir otros tipos de instrumento para observar el desempeño de la variable estrategias metacognitivas. No se validó la hipótesis.

4.- Respecto a la relación positiva que se establece entre la motivación lectora y el desarrollo cognitivo en estudiantes de un instituto pedagógico nacional Lima, la relación es baja no se encontró evidencias estadísticamente significativas. No se validó la hipótesis. Es importante considerar para esta relación, que son los procesos de pensamiento los que controlan la conducta motivada.

5.- Respecto a la relación que se establece entre la motivación lectora y las estrategias metacognitivas lectoras en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima, se observó que hay evidencias para afirmar una relación positiva, estadísticamente significativa y de tamaño moderado. Se validó la hipótesis específica. Según la teoría revisada la motivación de logró interviene en esta relación.

6.- Respecto a la relación entre el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas lectoras en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima se evidenció una relación positiva moderada, estadísticamente significativa. Se validó la hipótesis.

7.- Los resultados muestran que las variables del estudio guardan una relación estadísticamente significativa y se explican mediante un modelo de ecuaciones estructurales el cual evidenció que el desarrollo cognitivo predice el uso de las estrategias metacognitivas. Esta variable a su vez, predice por un lado la motivación lectora y por otro la comprensión de los textos expositivos en un grupo de estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima.

8.- Los estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima, mostraron un nivel de comprensión lectora de frustración en un 100%. Dicha deficiencia podría estar relacionada con las variables como son: un nivel de pensamiento concreto, como el poco uso de estrategias metacognitivas lectoras. No se descarta la influencia de otras variables, tales como, las del texto, el contexto, variable socio demográficas que podrían interviniendo y no se han considerado en este estudio.

CAPÍTULO VII

RECOMENDACIONES

1.- Se sugiere considerar un diseño de investigación cuantitativo como cualitativo para trabajar las variables de esta investigación ya que estas últimas podría darnos más información sobre la motivación y las variables afectivas que se relacionan con la comprensión de los textos expositivos.

2.- A través de los resultados obtenidos se sugiere en el campo de la comprensión considerar para futuros estudios la variable del contexto lingüístico, la cual se refiere al contenido del texto, el contexto situacional, que es el momento en que se produce la actividad lectora, y por último, el contexto cultural, refiriéndose a la educación del lector como también la variable percepción sobre la tarea lectora.

3.- En cuanto la recolección de datos se recomienda usar también la observación y cuestionarios no solo de tipo declarativo ya que muchas veces las respuestas que dan los estudiantes de la muestra no corresponden a la realidad. Por otro lado se propone un nuevo estudio utilizando instrumentos diferentes cuyas técnicas cualitativas de investigación permitan explorar detalladamente la relación de las variables motivación lectora y comprensión

4.- Se sugiere realizar un programa de intervención en las aulas donde se aplicó las pruebas teniendo en consideración estrategias cognitivas como metacognitivas para la comprensión lectora.

REFERENCIAS

- Alvarado, K. (2003). Los Procesos Metacognitivos: La Metacomprensión y la actividad de Lectura. Actividades investigativas en educación. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica*. Vol. 3, N.º 2.
Recuperado de
http://www.erevistas.csic.es/portal/listar_articulos.jsp?idAnio=2003&idNum=2&idVol=3&idRevi=84&idClas=5
- Atkinson, J. y Birch (1998). Motivación al logro. Recuperado de www.ingquimica.uady.mx/documentos/avisos/inducción/motivacion/pdf
- Batista, J. M. y Coenders G. (2000). *Modelo de ecuaciones estructurales. Cuadernos de Estadística*. La Muralla, Madrid.
- Baker, L. (1994). Metacognición, lectura y educación científica. En Minnick, C. y Alvermann, D (Eds.). Una didáctica de las ciencias, procesos y aplicaciones. Argentina: Aique.
- Barranco, L. (2007). Metacognición, Motivación y Autoevaluación en el Proceso lector. E *XVIII Congreso Internacional de A sele Alicante 2007*. pp 194 -

198. Recuperado de:

http://cvc.cervantes/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0194

Bastidas, R. (2016). Análisis comparativo de las estrategias cognitivas y metacognitivas usadas en la comprensión lectora L1 yL2 por estudiantes de grado noveno de un colegio público. Trabajo de investigación para optar el grado de magíster en lingüística .Recuperado de:

<https://repositorio.cepal.or/handle/11362/37837>

Bridge, C. (1987). Citado en Vieiro, P., Peralbo, M. y García Madruga, J.A. (1997) *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Editorial Machado libros.

Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (136–162). Newbury Park, CA: Sage.

Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications, and Programming. Structural Equation Modeling* (2da. Ed., Vol. 22). New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
<https://doi.org/10.4324/9781410600219>

Cabanillas, G. (2004). Influencia de la Enseñanza Directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional De San Cristóbal de Huamanga. Tesis

para optar el grado académico de Doctor en Educación. Universidad Mayor de San Marcos.

Calderón, A . Quijano Penuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estud. Socio-Juríd* [online]. vol.12, n.1, pp.337-364. ISSN 0124-0579.

Castro, A. y Galindo, M. (2013). *Estadística Multivariante: Análisis de correlaciones*. Lima: Amaru Ediciones.

Condemarín, M. (1999). *Lectura Correctiva y Remedial*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Condori, L. (2003). Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado B de la institución educativa pública N° 70 537 del distrito Cabanillas de la Provincia de San Román del Departamento de Puno. Lima educación. Recuperado de :<http://www.monografias.com/trabajos39/estrategiacomprension-lectora/estrategias-comprension-lectora.shtml>.

Crespo, N. (2001). Metacognición, Metacomprensión y Educación. *Revista Enfoques Educativos*, 3(1). Recuperado de: http://www.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/05/docs/enfoques_05_2000.pdf

De la Puente Arbaiza, L. (2015). Relación entre la Motivación hacia la lectura, hábito de lectura y comprensión de textos en estudiantes de la facultad de psicología de dos universidades particulares de Lima, año 2013. Tesis para optar el grado de Magíster en Psicología Educacional. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Díaz, J. Gámez, E. (1997). Hábitos Lectores y Motivación entre estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*.1-13. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/adxz769071002/texto.html>

Difabio H. (2008). El test cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. *Revista lingüística teórica aplicada*. pp. 121-137. Recuperado de: <http://scielo.cl/pdf/rla/vhgn1/art07/pdf>.

Echevarría, M. y Gastón, I. (2002). Dificultades de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista Psicodidáctica*, 10, pp. 59-74.

Elosúa, M. y ,García,E. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Recuperado://www.cucs.udg.mx/avisosmartha_pacheco_.../pa121/Elosúap

Escurre, M., Delgado, A., Quesada, R., Rivas, G., Santos, J., Pequeña, J. (1999). Adaptación Psicométrica del Test de Operaciones Formales Combinatorias (TOFC) de Longeot de acuerdo al modelo Mokken. *Revista de Investigación en Psicología UNMSM*, 2 (2), pp. 57-77.

- Espitia, J. (2014). Factores determinantes en la comprensión lectora: Motivación Intrínseca . Autoestima y Rendimiento Académico. Tesis para optar el grado de Magíster en Pedagogía en Educación Superior en la Universidad de Bio Bio, Chile Recuperado de :
http://repobid.ubiobio.cl/jecpui/bitsticard/123456789/espitia_bell_pdf
- Flavell, J. (1981). Citado en Vargas, E. y Arbeláez, C. (2001) Consideraciones Teóricas acerca de la Cognición. *Revista de Ciencias Humanas* 28.
Recuperado de :
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/index.htm>.
- García, C. (2006). *La medición en ciencias sociales y en la psicología*, en Estadística con SPSS y metodología de la investigación .México. Trillas
- Gargallo, B., Suárez,J., Pérez,C (2009). CEVEAPEU. Instrumento para la Evaluación de las estrategias Metacognitivas de Aprendizaje. *Relieve*. 15(2)
www.uv.es/relieve/v15n2/relievv15n2_5htm
- González, A. (2004). *Estrategias de Comprensión Lectora*. Madrid: Síntesis.
- González, N. & Ríos, J. (2008). Aplicación de un programa de estrategias de comprensión lectora de los alumnos ingresantes de una escuela de educación. *Revista*. Recuperado de:
<http://www.bing.com/search?9=norma+marcia+gon>.

- González Moreyra, R. (1998). Comprensión Lectora en estudiantes universitarios iniciales *Persona*, 1, pp. 43-65. Recuperado de http://www.fresno.iling.pe/sf/sf_bdfde.nsf/imagenespdf
- González, F. (1996). Acerca de la Metacognición. *Revista Paradigma*. 14 (17) 109- 135. Recuperado de: <http://kino.iteso.mx/~luisg/METACOGNICION.doc>
- Good, T. y Brophy, J. (1997). *Psicología educativa Contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Guerra, W. (2005). *Estrategias de Metacomprensión Lectora y Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Cajamarca. Tesis de Maestría en Docencia en Educación Superior*. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Guerra García, J.; Guevara, Y. Delgado, U., Flores. (2013). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes Mexicanos de Psicología. *Acta Colombiana de Psicología* 17(2),pp. 113-121. Doi:1014718/ACP.2014.17.2.12
- Guerra García, J. y Guevara, Y., (2012, Julio). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 18 (2), pp 277-291.

- Guevara, Y. y Guerra García, J. (2013), La comprensión lectora como competencia genérica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(2), pp. 319-339. Recuperado de: www.revistas.unam.mx/index.php/rep
- Guerra, J., Guevara, C. & Robles, S.S. (2014). Validación del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la IEMML) en estudiantes de Psicología. En doi:10.17081/psico.17.31.419
- Guthrie, J., Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199-205
- Harris, R. (1981) Citado en González Moreyra, R., (1998). Comprensión Lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, 1, pp. 43-65. Recuperado de: http://www.fresno.ilima.pe/sf/sf_bdfde.nsf/imagenespdf
- Heit, I. A. (2011). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura [en línea]. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. Departamento de Humanidades. Recuperado de:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.pdf>
- Hernández, R, Fernández C, Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. México. Mc Graw Hill

Hu, L-T., y Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76–99). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kaufman A. y Rodríguez M. (1999). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

Ladino, Y. & Tovar, J. (2005). Evaluación de las estrategias Metacognitivas para la comprensión de textos científicos. Recuperado de: http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/ladino_tovar.pdf

Latorre, M & Montañés, J. (1992). Modelos Teóricos sobre la comprensión lectora: Algunas Implicancias en el proceso de aprendizaje. (6) pp.131-144
Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281916>

Ledesma, R. Macbeth G. y Cortada, N. (2008). Tamaño del Efecto: Revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico Vista. *Revista Latinamericana de Psicología*. (40), N° 3, pp 425-439

León, J. (1996). La Psicología cognitiva a través de la comprensión de textos. *Revista de Psicología General y Aplicación*. 49 (1), pp 13-25. Recuperado de: <http://www.researchgate.net/.../28175012>

Lu Lo Hsueh (2007). Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora. *Revista Latinoamérica. Lectura y Vida*. p.p 32-39.

Recuperado de:

http://www.lectura.vida.fahce.unlp.edu.ar/numwroa/28N3/28_03_Lu/file

Mateos, M. (1991) *Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas*. Infancia y

Aprendizaje, 56, 25-50.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique

Maturano, C. I. .Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognición en la comprensión de textos de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*. 20(3), 415-

425. Recuperado de:

<http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21831/2>

Maris, S. (2010). La Renovación de la Palabra en el Bicentenario de la

Argentina. En Castell, V. y Cubo, L. (Ed.), (pp. 1337-1346). Recuperado

de <http://mendoza->

conicet.gob.ar/institutos/lmclhuosa/ul/cs12/vazquez_187_cs1.pdf

Martínez, Díaz y Rodríguez. (2011). El andamiaje en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educ. 14* (2), pp, 531-556.

Mas Touss, C., Medinas, M. (2007, Junio). Motivación para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23(1), pp. 17-24.

- Méndez, M. (2015). *La enseñanza estratégica de la comprensión lectora: Científico y educativo del ámbito instruccional*. Tesis de Doctorado de la Universidad de León. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía.
Recuperado de :
<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/5882/Mónica%20Méndez>
- Meza, A. & Lazarte, C. (1999). *Manual de Estrategias para el aprendizaje Independiente*. Lima: Ossart Gráfica.
- Meza, A. y Lazarte, C. (2007). *Manual de Estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima: Universitaria.
- Minnick, C. y Alvermann, D. (1994). *Una didáctica de las ciencias, procesos y aplicaciones*. Argentina: Aique.
- Monereo, C. (Coord.); Badía, A.; Baixeiras, M. V.; Boadas, E.; Castelló, M.; Guevara E.; Bertrán. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.
- Montenegro, C. (1987). *Un estudio sobre el Nivel del Juicio Moral y el Nivel de Pensamiento en un grupo de maestros de educación Infantil*. Tesis para optar el Grado de Maestro en Ciencias con Mención en Psicología. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Morales, P. (2012). *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?*

Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España. Recuperado de:
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>

Morales,P. (2007). *La fiabilidad de los test y escalas*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Recuperado de <https://matcris5.files.wordpress.com/2014/.../fiabilidad-tests-y-escalas-morales-2007.pdf>

Morales,P. (2011) Guatemala, Universidad Rafael Landívar

[http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso_06_2016/01.%20Documento%201%20\(correlaciones\).pdf](http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso_06_2016/01.%20Documento%201%20(correlaciones).pdf)

Morales,P. (2012). *El tamaño del efecto. Análisis complementarios al contraste de medias* Universidad Pontificia Comillas.Madrid .Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Recuperado de <https://www.upcomillas.es/peronal/peter/investigación/tamaño%flo>

Moreno, L. (2006). *La Enseñanza de la Historia en los Miembros de la Comunidad Andina Perú*. Recuperado de

<http://www.intranet.comunidadandina.org/DTtrabajo/SGdt354.doc>

Mullis, I., Kennedy, A., Martin, M.y Sainsbury, M. (2006). *Pirls 2006: Marcos Teóricos especificaciones de evaluación*. Madrid: Inex. Recuperado de http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/PIRLS_2006_Framework_Spanish.pdf

Neira, M. (2005). La comprensión de los textos expositivos: Influencia de su estructura del desarrollo cognitivo y de la instrucción. Tesis Doctoral. Universidad de la Coruña. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo>

Ocanto, I. (2007). El papel de la cognición y de la metacognición. Revista *Educare*. 11(1) Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/86/74>
upel.edu.ve/index.php/educare.

Olivares, C y Solís, P. (2013). Efectos de una intervención utilizando el aprendizaje basado en problemas 4x4 en formulación del pensamiento en alumnos de un ramo universitario. *Revista de Psicología - Universidad Viña del Mar* 3, (5). pp. 62-75 Recuperado de: <http://sitios.uvm.cl/revista-psicologica/revista/05.04-estrategia.pdf>.

OCDE. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (Definición y selección de competencias: bases teóricas y conceptuales) (DeSeCo), Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. 1999. Recuperado de

O.E.C.D (2014). Resultados Pisa (2012) Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa>

Osman, M. y Hannafin (1992). Citado en Pinzás, J. (2003) *Metacognición y Lectura*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

- Paucar, P. (2015). *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Tesis para optar el grado de magíster en psicología. Desde cybertesis.unmsm.edu.pe/xmlui/handle/Cybertesis4322
- Piaget, J. (1956). *The origins of intelligence in children*. (pp.3 – 8) International Universities Press, Inc. New York.
- Pinzás, J. (1999). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima: Tarea.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y Lectura*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Pinzás, J. (2006). *Guía de Estrategias Metacognitivas para la Comprensión para desarrollar la Comprensión Lectora*. Extraído el 25 de enero del 2010 Recuperado de: <http://www.scribd.com/doc/5349301/Guia-Comprension-Lectora-MINEDU-2006>
- Pizarro, E. (2008). *Aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en los estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior*. Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2385/1/pizarro_che.pdf

- Puente, A., Jiménez, V. & Alvarado, J. (2009). *Escala de Conciencia Lectora: Evaluación e intervención psicopedagógica de procesos y variables cognitivas durante la lectura*: Barcelona.
- Quintero, L., Suárez, Y., García, G. & Venegas, J. (2012, Mayo 15). Niveles de Pensamiento en estudiantes de psicología de una universidad pública de la región caribe Colombiana. *Psicopedagogía Hoy*, 14(3), 1-15. Recuperado de: <http://psicopedagogíahoy.com/niveles-de-pensamiento-estudiante-universidad-pública/>
- Ramírez, I., Herrera, F. (s.f). *El Desarrollo Intelectual en la Adolescencia*. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.bing.com/search?q=el+desarrollo+intelectual>.
- Rinaudo, C., Chiecher, A., Donolo. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir de Motivated Strategies Learning e. google.com.pe/cholar_url?=&hpp
- Sánchez, E. y Acle-Tomasini, A. (2001). Relación entre la comprensión lectora y niveles de pensamiento en estudiantes universitarios. *Revista Enseñanza e investigación*. 6, pp. 225-241. Recuperado de [:http://sitios.uvm.cl/revistaspsicológica/revista/05.04estrategiapdf](http://sitios.uvm.cl/revistaspsicológica/revista/05.04estrategiapdf).
- Salazar Carlessi, H. (2013). La comprensión lectora y el pensamiento crítico. *Revista Horizonte*. 3 (5), pp. 31-38. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420526>

- Salvador, F. & Gutiérrez, R. (2005) *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Malaga: Aljibe.
- Schmitt, N. (1996). Uses and Abuses of Coefficient Alpha. *Psychological Assessment*, 8 (4), 350-353. Recuperado de: http://ist-socrates.berkeley.edu/maccoum/PP279_Schmitt.pdf
- Smith, K. & Smith, W. (1967). *La Conducta del Hombre*. Buenos Aires: Universitaria.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- Sucapuca, F. (2005). *Estrategias de Metacomprensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de educación primaria y secundaria*. Tesis de Maestría en Docencia no publicada, Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Suengas, A y Gonzalez, J. (1995) Citado en Condori, L 2003 *Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado B de la institución educativa pública N° 70 537 del distrito Cabanillas de la Provincia de San Román del Departamento de Puno. Lima educación*. Recuperado de:
http://www.monografias.com/trabajos39/estrategiacomprension-lectora/estrategias-comprension_lectora.shtm
- Tapia,A. (1995). *Motivación y Aprendizaje en el aula, cómo enseñar a pensar*. Madrid. Santillana.

Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar* 35, pp. 135-144. Recuperado de:

<http://educar.uab.cat/article/view/223/201>.

Thornberry, Gaby, Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona* [en línea] 2003, (Sin mes) : [Fecha de consulta: 13 Thonberry de noviembre de 2017] Disponible

en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110010>> ISSN 1560-6139

Tovani , C. (2000). Iread it, but I don t get it. P. 20.URL:<https://books.google.com>

Tresca, M. (s.f.). *Comprensión de Textos. Procesos y variables implicadas e intervenciones posibles*. Recuperado de : [www.uca.edu.ar/common/grupo18 files/comprensión_de_textos pd](http://www.uca.edu.ar/common/grupo18/files/comprensión_de_textos.pdf)

Ugarriza, N. 2006. La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona* 9, pp. 31-75.

Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metecognición, más que una relación. *Relieve*, vol.7 N2 . Recuperado de [www.uv.es Relieve /v7n2_1htm](http://www.uv.es/Relieve/v7n2_1htm)

Unidad de medición de la calidad educativa. Pisa 2012. Primeros Resultados Informe Pronacional del Perú. Recuperado de: 26 de agosto del 2014 desde

http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2013/12/reporte_pisa_2012.pdf

Unidad de medición de la calidad educativa. El Perú en el primer estudio comparativo de la UNESCO, sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado. Recuperado de 6 de diciembre de 2009

Recuperado de:

http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/archivosprincipal/archivo_pri_86.pdf

Unidad de medición de la calidad educativa del Ministerio de Educación.

Suplemento contratado (2005, Noviembre). El Comercio, p. p.1-12

Vargas, E. y Arbeláez, C. (2002). Consideraciones Teóricas acerca de la Cognición. Revista de Ciencias Humanas, 28. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~humanas/revistas/revistas/rev28/index.htm>

Velandia, J. (2010). Metacognición y la comprensión lectora. La correlación

existente entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. Tesis para optar el grado de Magíster en docencia.

Universidad de La Salle. Bogotá. Recuperado de:

repository.lasalle.edu.co/bitstream/10185/1602/1/T85.10%20V432m.pf

Vidal, D. Manríquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión

lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*.45 (177).pp 1-14.

Desde <http://dx.doi.org/10.1016/resu.2016.01.009>

Vieiro, P., Peralbo, M. y García Madruga, J.A. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Editorial Machado libros.

Vielma, E. Salas, M. (2000). Aportes de las Teorías de Vigotzky, Piaget,

Bandura y Bruner. *Educere*.9. Recuperado de :

<http://www.redalyc.org/html/356/30907>

Wong, F. y & Matalinares, M., (2011). Estrategias de Metacompreensión Lectora y Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. *Revista de investigación en Psicología UNMSM*. 14(1). pp. 235-260.

Yarlequé, L., Leda, J., Nuñez, E., Navarro, L., Cerrón, A. y Monroe, J. (2012). Compreensión Lectora en los docentes de educación básica de la región Junín. *Revista de Investigación en Psicología UNMSM*, 15(1) p.p. 83 -91.

Zela, M. (2006). *Metacompreensión Lectora y Rendimiento Académico en Estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Privado Von Braun de Juliaca. Tesis de Maestría en Docencia en Educación Superior*. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

APENDICES

APENDICE A

TEST: MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA

Lee cada uno de los siguientes enunciados y decide en qué medida cada uno, se refiere a una persona como tú o diferente a ti. No hay respuestas correctas o respuestas equivocadas, lo que queremos saber es cómo te sientes tú con relación a la lectura.

Aquí hay algunos ejemplos:

Si el enunciado es muy diferente a ti, pon un círculo en el número 1

Si el enunciado es un poco diferente a ti, pon un círculo en el número 2

Si el enunciado es un poco parecido a ti, pon un círculo en el número 3

Si el enunciado se parece bastante a ti, pon un círculo en el número 4

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Yo visito la biblioteca con frecuencia, me entretiene | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Me gustan los libros que representan un gran desafío intelectual. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Leo lo mínimo posible en la actualidad. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Si el profesor discute algún tema interesante es seguro que lea más. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Leo porque debo hacerlo, para aprobar los controles de lectura. | | | | |
| 6. Me gusta cuando leo libros que me hacen pensar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Me entretiene mucho ir a las librerías. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Desde chico, me ha agradado leer. | 1 | 2 | 3 | 4 |

9. En la universidad empecé a tomarle importancia a la lectura	1	2	3	4
10. Sólo leo sobre los temas que me interesan en Facebook	1	2	3	4
11. Mis amigos algunas veces me dicen que soy buen lector	1	2	3	4
12. Me agrada leer, siento placer cuando me involucro con una lectura	1	2	3	4
13. Me gusta leer sobre nuevos temas.	1	2	3	4
14. Es importante para mí escuchar felicitaciones por ser un buen Lector.	1	2	3	4
15. Me interesa mejorar continuamente mi nivel de comprensión de lectura.	1	2	3	4
16. A mis amigos y a mí nos agrada intercambiar material de lectura.	1	2	3	4
17. Siento que estimulo mi imaginación cuando leo, me agrada .	1	2	3	4
18. Las historias complejas no son entretenidas para leer, me aburren mucho.	1	2	3	4
19. Me siento contento cuando alguien reconoce que para mí es importante ser buen lector.	1	2	3	4
20. Mis padres con frecuencia me dicen que soy buen lector.	1	2	3	4
21. Me agrada comentar con mis amigos sobre lo que leo.	1	2	3	4
22. Si estoy leyendo sobre un tema que me interesa, pierdo la noción del tiempo.	1	2	3	4
23. Me gusta obtener conclusiones de mi lectura.	1	2	3	4
24. Si un libro me parece interesante, no importa lo extenso que es para leer.	1	2	3	4
25. Los artículos o textos de internet es lo que más me agrada leer	1	2	3	4

APÉNDICE B

TEST DE OPERACIONES FORMALES COMBINATORIAS

(TOFC DE LONGEOT)

Vamos a hacer seis problemas. Son fáciles, pero tendrás que pensar un poco antes de escribir las respuestas.

Cuando hayas leído el enunciado del primer problema llamado EL BAILE y encontrado la solución, escribe las respuestas en las líneas debajo del problema.

¡Cuidado no es necesario usar todas las líneas! Enseguida haremos el segundo problema que se llama LA CARRERA DE AUTOS, después los otros problemas.

Trata de hacerlos todos y escribe siempre las soluciones sobre las líneas que se encuentran debajo del enunciado.

PRIMER PROBLEMA: EL BAILE

Después de una comida familiar, sus miembros deciden ponerse a bailar. Hay tres hombres; Alberto, Bernardo, Carlos y tres mujeres; Luisa, Mónica y Nancy.

¿Cuáles son todas las parejas de bailarines que es posible hacer esta fiesta improvisada?

Escríbelos sobre las líneas indicando la primera letra del nombre de cada bailarín.

Se ha escrito ya una pareja sobre la primera línea. La pareja A – L, lo que quiere decir Alberto y Luisa. Escribe las otras usando una línea para cada pareja de bailarines que se forma.

A-L

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

SEGUNDO PROBLEMA: LOS AUTOS

David, Claudio y Pablo, van al parque van a intervenir en una carrera de autos. Solo hay dos asientos en el auto, el del conductor y el del copiloto. Los tres amigos van a formar sucesivamente TODOS los equipos de dos automovilistas que sean posible entre ellos. Pero en cada equipo los dos amigos quieren conducir una vez.

Se formarán así más de tres equipos en total. Encuentra **TODOS** los equipos que se pueden formar en el auto. Escribe la inicial del nombre de los automovilistas en las líneas. Tienes que poner siempre la inicial del nombre del piloto a la izquierda y la del copiloto a la derecha. Deberás anotar solo una pareja por línea. Como la que señalamos debajo: D.C. lo que quiere decir David piloto con Claudio.

D-C

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

TERCER PROBLEMA: TOMBOLA

Tú compras un boleto de tómbola. Todos los boletos vendidos tienen dos cifras. Por otra parte se sabe que todos los números están formados con las cifras 1, 2, 4 y 5.

Pregunta N° 1

Tú tienes el número 11. Para saber cuántas posibilidades tienes que tu número sea el premiado, busca todos los números de dos dígitos que se pudieran vender. Escríbelos sobre las líneas indicadas. Escribe un solo número de dos dígitos sobre cada línea. Tú ves que ya se ha escrito tu número (el N° 11).

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Pregunta N° 2

¿Puedes decir cuántos números de dos cifras se podrían formar con las cifras 1, 2, 3, 4, y 5, sin escribir los números, simplemente por cálculo mental? Escribe la cantidad total de números en el interior del rectángulo.

--

CUARTO PROBLEMA: EL PIN – PON

Seis niños van a jugar Pin – Pon. Son Andrés, Carlos, Daniel, Miguel, Pablo, Raúl. Con el fin de seleccionar a los mejores, se decide que todos van a jugar contra todos.

Pregunta N° 1

Escribe TODOS los partidos que se van a jugar.

Indica cada dos adversarios de un partido poniéndole la inicial de sus nombres. Por ejemplo: A – D que ya está escrito, quiere decir Andrés juega contra Daniel. Utiliza una línea para cada partido o juego de Pin Pon.

A-D

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Pregunta N° 2

¿Puedes decir cuántos partidos de Pin – Pon se jugarían si los niños fueran siete en lugar de seis? No escribas los equipos sino solamente haz un cálculo mental y escribe el número total de juegos o equipos en el rectángulo.

QUINTO PROBLEMA: EL RESTAURANTE CHINO (CHIFA)

Imagina que vas a comer a un restaurante chino con tus padres. Son 4 personas en total y cada uno pide un plato diferente para que todos puedan probar las comidas que son nuevas para ustedes. Los 4 platos son: Pato con naranja, gallina con tamarindo, langostinos rellenos y huevos a la primavera.

Les sirven todos los platos al mismo tiempo. ¿En qué orden se pueden comer los cuatro platos? Indica TODAS las órdenes posibles, designando cada plato con la primera letra de su nombre y escribiendo este orden sobre las líneas. Por ejemplo: si te sirves primero pato, después langostinos, luego huevos y por último la gallina deberás poner las iniciales. P. L.H.G.

_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

SEXTO PROBLEMA: LOS NUEVOS NEGOCIOS

En un edificio nuevo se van abrir cuatro tiendas. Allí desean instalarse un panadero un carnicero un lechero y un bodeguero. Cada uno de ellos puede escoger cualquiera de las tiendas. Indica cuáles serían todos los órdenes posibles en los que podrían ocupar estas tiendas. Como ejemplo ya hemos escrito en las líneas de abajo las iniciales B.C.L.P. que quiere decir que la primera tienda de la izquierda la tomó el bodeguero, la segunda el carnicero, la tercera el lechero y la cuarta el panadero. Escribe todas las otras formas posibles de orden, ocupando una línea por ordenación.

B.C.L.P	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

APÉNDICE C

Inventario de Estrategias de Metacomprensión Lectora (IEML) Adaptación Aníbal Meza (DCC. APROPO)

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 negrita, 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, ó 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.

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 mientras leo.

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 cómo 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 aquel 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. Evalúo si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir en mis propias palabras lo leído en el hasta este momento.

12. Mientras estoy leyendo:

- a. Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura.
- b. Leo la materia rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.
- c. Leo solo 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 negrita, en cursiva, etc.).

- b. Dejo de leer el material y busco otro si noto que éste no tiene sentido.
- c. Sigo usando el título y las figuras como ayudas para "adivinar qué es lo que expondrán en el texto".
- d. Estoy al tanto del número de páginas que faltan para terminar de leer el texto.

14. Mientras estoy leyendo:

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

15. Mientras estoy leyendo

- a. Hago que otra persona me lea el material.
- b. Averiguo cuántas páginas he leído hasta el
- c. Identifico el aspecto más importante
- 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.) de acuerdo a su importancia.

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 acerca 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 ilustraran e hicieran interesante la lectura.
- c. Pienso si logré 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.

APÉNDICE D

INSTRUMENTO PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

TEST CLOZE:

TEXTO 1

EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Una vez definido el tipo de estudio por realizar y establecidas las hipótesis o los lineamientos para la investigación (si no se tiene una hipótesis), el investigador debe concebir un *diseño de investigación*. Según su acepción de “esbozo o bosquejo”, es el plan o la..... concebida para responder a las de investigación, para realizar la..... que toda investigación científica (lo que constituye la de la investigación empírica). la manera práctica y..... de confrontar la hipótesis con la.....

En la literatura, encontramos.....clasificaciones. Nosotros adoptaremos la.....: investigación no experimental.....investigación experimental.

¿Qué es la investigación no experimental?

Es la que se..... sin manipular deliberadamente las En ella, observamos el..... tal y como se en su contexto natural;..... hay estímulos a los se expongan los sujetos..... estudio.

Se clasifica por..... alcance temporal, por el de momentos (puntos en el) en los cuales se los datos en: seccional longitudinal.

La primera analiza es el estado de una o variables en un momento, o cuál es la entre las variables en un..... en el tiempo, o parte de la del fenómeno ya producido, y de hallar las causas o..... que determinan su aparición..... veces, en cambio, la se centra en estudiar..... evolucionan las variables o la relación entre En estas situaciones, el apropiado (bajo el enfoque experimental) es un estudio Puede ser a “corto” (un año o menos,..... un ciclo lectivo) o a “.....” plazo, menos

frecuente (por....., el estudio clásico de Terman..... niños geniales que duró 20).

¿Qué es la investigación experimental?

El término experimento tiene dos, una general y otra La general se refiere a “..... una acción” y observar sus Este uso del término es coloquial; así hablamos de “experimentar”..... inventamos o adaptamos una de cocina y probamos el

El sentido estricto, más con el uso científico del, remite a una investigación la que se manipulan una o más variables (supuestas causas) para analizar su sobre una o más variables (supuestos), en una situación de control.

TEXTO 2

GOOGLE : INTELECTUALES O INTELIGENTES

El premio Nobel de Literatura, Mario Vargas Llosa, se sumó a un grupo de notables detractores de Internet que piensan que el uso de los motores de búsqueda como Google nos hace menos inteligentes.

Coincidentemente con lo que **1** el periodista N. Carr, el **2**..... peruano cree que a **3**..... una persona de ejercitar **4**..... memoria, el cerebro, como **5**..... músculo, se entumece o **6**..... Vargas Llosa piensa que **7**..... y Google son el **8**..... del fin de la **9**..... y el razonamiento, pero **10**..... estar confundiendo intelectualidad con **11**..... Su argumento no es **12**..... Siempre hubo agoreros que **13**..... trastornos mentales ante cada **14**..... tecnológico que afectó la **15**..... humana.

Sin embargo, un **16**..... realizado en la Universidad **17**..... California comprobó que quienes **18**..... Internet tienen mayor actividad **19**..... mejores habilidades y más **20**..... para tomar decisiones y **21**..... asuntos complejos. Otros estudios **22**..... similares características a usuarios **23**..... videojuegos, quienes además, tendrían **24**..... propensión de padecer Alzheimer.

25..... Vargas Llosa desatiende los indicadores **26**..... inteligencia. La lectura lo **27**..... de que el cerebro **28**..... una entidad moldeada por **29**..... práctica por lo que **30**..... no se utiliza para **31**..... contemplación y el análisis, **32**.....

se idiotizará, al contrario **33**.....lo que establecen estudios **34**.....han demostrado que la **35**..... evoluciona, aprende y se **36**....., ante cada nueva experiencia.

37..... hace unos 30 años, **38**..... sorprendí cuando un profesor **39**..... dijo que para contestar **40**..... examen debíamos consultar libros **41**..... la biblioteca. Desde mi **42**..... argentina de la época, **43**..... era copiar. Pero al **44**..... la prueba, me di **45**..... de que consultando y **46**..... la información y autores **47** un mismo tema, había **48**..... a aprender, mucho más **49** memorizando datos.

Ese tipo **50**..... ejercicio es el que **51**.....se practica con Internet. **52**..... investigación para encontrar datos **53**..... o desechar los irrelevantes **54**..... nos idiotiza; al contrario, **55**..... un ejercicio mental que **56**..... ayuda a aprender otras **57**..... y tener memoria más **58**.....

Nota: En este caso, el nombre propio: Vargas Llosa, se ha considerado como una sola palabra.