

Universidad de Lima  
Facultad de Psicología  
Carrera de Psicología



# **INTERVENCIÓN EN HABILIDADES DE METACOMPRESIÓN PARA NIÑOS DE PRIMARIA EN UN CENTRO PSICOLÓGICO DE LIMA**

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el  
Título Profesional de Licenciado en  
Psicología

**María Paula Pacheco Rázuri**

**20090811**

**Asesor**

Luis Esaine

Lima – Perú

Marzo del 2020



**METACOMPREHENSION SKILLS PRO-  
GRAM FOR CHILDREN IN PRIMARY  
SCHOOL ON A PSYCHOEDAGOGICAL IN-  
STITUTION OF LIMA**

## **RESUMEN**

La siguiente intervención busca mejorar la comprensión lectora mediante un programa de entrenamiento en estrategias de metacomprensión para niños de 3° de primaria. El objetivo es desarrollar habilidades metacomprensivas de planificación, supervisión y evaluación para mejorar la comprensión inferencial.

El taller y sus materiales son una compilación y creación de la autora, bajo la teoría de metacomprensión de Flavell(1979) y de comprensión lectora de Solé (1987).

Para la medición del programa, se aplicaron una prueba de entrada y de seguimiento en las cuales se evaluó el nivel de comprensión lectora mediante pruebas de lectura. Sumado a esto se usó una lista de cotejo de estrategias de metacomprensión para medir el uso de las mismas.

Los resultados presentados fueron obtenidos tras la aplicación de cuatro sesiones. Finalmente, a pesar que el programa se orientó a mejorar la comprensión inferencial los mejores resultados se evidenciaron en el nivel literal. Por ello se puede concluir que, las estrategias de metacomprensión ayudan a desarrollar la comprensión lectora en todos sus niveles y, en consecuencia, en el rendimiento escolar (Chaúd, 2016) y aprendizaje de los escolares (Blasco y Allueva, 2010).

Palabras clave; Metacomprensión; comprensión lectora; educación primaria; estrategias.

## **ABSTRACT**

The following intervention seeks to improve reading comprehension through a training program in metacomprehension strategies for children in 3rd grade. The aim is to develop metacompressive planning, supervision and evaluation skills in order to improve inferential comprehension.

The intervention and its materials are a compilation and creation of the author, under the theory of metacomprehension of Flavell (1979) and reading comprehension of Solé (1987).

For the measurement of the program, a pretest and follow up test was taken in which the level of reading comprehension was assessed by reading test. In addition to this, a checklist of metacomprehension strategies was applied to measure their use.

The results presented were obtained after the application of four sessions. Finally, despite the fact that the program was aimed at improving inferential understanding, the best results were evidenced at the literal level. Therefore, it can be concluded that metacomprehension strategies help to develop reading comprehension at all levels and, consequently, in school performance (Chaúd, 2016) and student learning (Blasco y Al-lueva, 2010).

**Keywords;** metacomprehension; reading comprehension; elementary school; skills.

# TABLA DE CONTENIDO

<b>RESUMEN</b> .....	<b>IX</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>X</b>
<b>CAPÍTULO I: IDENTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA</b> .....	<b>9</b>
1.1 Descripción del problema.....	10
1.2 Análisis institucional.....	14
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES</b> .....	<b>15</b>
2.1 Antecedentes.....	15
2.2 Comprensión lectora (CL).....	15
2.2.1 Modelo bottom-up: los niveles de comprensión.....	16
2.2.2 Modelo top-down.....	17
2.2.3 Modelo interactivo .....	17
2.3 Metacognición .....	18
2.3.1 Metacomprensión.....	19
<b>CAPÍTULO III: OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS</b> .....	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN Y DE INTERVENCIÓN</b> .....	<b>20</b>
4.1 Evaluación línea base.....	20
4.1.1 Participantes .....	21
4.1.2 Técnicas y/o instrumentos de evaluación/ diagnóstico .....	22
4.1.3 Procedimiento de evaluación de línea base .....	22
4.2 Implementación .....	23
4.2.1 Participantes .....	23
4.2.2 Instrumentos o herramientas de implementación .....	24
4.2.3 Procedimientos de implementación .....	24
4.3 Evaluación del proceso .....	25
4.3.1 Participantes .....	25
4.3.2 Técnicas y/o instrumentos de evaluación.....	26
4.3.3 Procedimiento de evaluación de proceso .....	26
<b>CAPITULO V: RESULTADOS</b> .....	<b>27</b>
5.1 Resultados descriptivos cuantitativos .....	27

5.2 Resultados interpretativos

¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

**CONCLUSIONES** ..... 31

**RECOMENDACIONES** ..... 32

**REFERENCIAS**

¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

**BIBLIOGRAFÍA**

¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

**APÉNDICES** ..... 38

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 5.1:.....	26
Figura 5.2:.....	27

## ÍNDICE DE APÉNDICES

APÉNDICE 1: Formato ficha de ingreso .....	39
APÉNDICE 2: Prueba de entrada .....	43
APÉNDICE 3: Ficha técnica del instrumento de evaluación .....	45
APÉNDICE 4: Lista de cotejo de estrategias de metacompreensión .....	46
APÉNDICE 5: Consentimiento de la institución.....	47
APÉNDICE 6: Consentimiento a padres de familia .....	48
APÉNDICE 7: Prueba de progreso .....	49
APÉNDICE 8: Matriz organizativa adaptada.....	51

# CAPÍTULO I: IDENTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

## 1.1 Descripción del problema

La habilidad de leer y comprender es una capacidad que se asume lograda al culminar la educación primaria. Por ello son preocupantes los resultados de PISA (2018) de Latinoamérica, pues ningún país del continente latino logró superar el promedio de lectura.

Según el filósofo Francisco Cajiao el que un continente no logre generar capital humano de calidad afecta directamente al desarrollo de este, en consecuencia, el Perú debería de generar una enseñanza de calidad como base para el desarrollo del país (Paúl, 2019). Sin embargo, en las últimas pruebas realizadas alcanzó el puesto número 64, con un puntaje de 401, que es 86 puntos por debajo del promedio de los países de la OCDE. PISA (2018) y la UMC (Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes) muestra que aún el 54,4% de los estudiantes peruanos se encuentra por debajo de lo mínimo requerido para comprender un texto. Estos estudios evidencian que a pesar de que el 45,7% se encuentra sobre el nivel de desempeño mínimo para comprender un texto, sólo el 4,8% es capaz de sacar inferencias de los textos y menos del 1% es capaz de lograr tomar una postura crítica ante una lectura.

El bajo nivel de comprensión lectora es una desventaja, pues la comprensión lectora es fundamental para el uso, evaluación y reflexión de textos que permitan a las personas adquirir conocimientos y desarrollar su potencial para participar en la sociedad (Schleicher, 2018). Así mismo, una baja comprensión lectora se correlaciona con una baja autoestima (Villacorta, 2016), menores habilidades comunicativas (Bustamante, 2014), así como menor desempeño académico (Chaúd, 2016) y una menor capacidad de metacognición, la cual es una de las habilidades básicas para el pensamiento de orden superior (Cerchiaro, Paba y Sánchez, 2006). En consecuencia, el escolar peruano no sólo posee un nivel educativo por debajo de la media, sino también habilidades socioemocionales y de pensamiento limitadas por el bajo nivel comprensión lectora.

El bajo rendimiento se debe a diferentes causalidades de tipo culturales, económicas, metodológicas, sociales, entre otras. Sin embargo, desde la perspectiva psicopedagógica son las estrategias y criterios de evaluación que se monitorizan en las primeras etapas de la enseñanza de la lectura, las que impiden el desarrollo de la comprensión lectora. Una de las estrategias en el ámbito pedagógico que retrasan el desarrollo de la comprensión lectora es la poca tolerancia de los docentes en admitir ideas que provienen de la propia elaboración mental de sus alumnos (Ramos, 2011). A esto se suma la insistencia de las escuelas peruanas en utilizar prácticas tradicionales que desencajan con el desarrollo de los niños, por lo que usan un sentido común adulto ignorando el razonamiento natural de los pequeños quienes aprenden de lo general a lo particular (Ramos, 2011).

Las estrategias tradicionales mencionadas por Ramos (2011) se enfocan en aspectos poco relevantes para la comprensión del texto como: la pronunciación de las palabras, la lectura de los signos de puntuación, lecturas y textos obligatorios, el tono de voz, entre otros; que además de ser irrelevantes para el desarrollo de la comprensión, anulan aspectos como la motivación de los alumnos por leer, la capacidad para tener inferencias respecto a los textos y el desarrollo de procesos cognitivos y de metacompreensión relacionados a la comprensión lectora. Siendo estos últimos aspectos, la base para el desarrollo eficiente de la comprensión lectora (Novoa, Núñez, Sánchez, Flores, Díaz y Uribe, 2020)

Según Ramos (2011), el problema de la baja comprensión lectora se debe a la falta de información respecto a cómo los niños aprenden y adquieren la lectura. Así mismo, resalta nuevamente que una dificultad es la poca consideración a los procesos individuales de comprensión lectora, a lo que denomina una "esquizofrenia lectora" en la que los escolares poseen dos vidas: una como lector de textos escolares descontextualizados y la otra como lector natural, que lee textos de poco interés para el colegio.

Por otro lado, existe escasa investigación que explica el funcionamiento de la comprensión lectora desde una perspectiva psicológica. Se encuentran estudios de como esta se podría desarrollar o cómo se correlaciona con los estilos de aprendizaje (Alegre, 2009), la automatización de fonema-grafema como requisito para la comprensión lectora (Aldazabal, 2019) y el andamiaje asistido como técnica pedagógica (Martínez-Díaz, Díaz y Rodríguez, 2011). Sin embargo, aún es necesaria mayor investigación que permita tener un abanico de estrategias para desarrollar esta habilidad en los niños respetando sus procesos individuales tal y como lo sugiere Ramos (2011).

Cerchiaro, Paba y Sánchez (2006) destacan el rol del lector como sujeto activo y líder en el proceso de la comprensión; entienden el proceso de comprensión lectora como la construcción de significados a partir de la interacción entre el lector y la lectura, en el cual las características del lector son tan importantes como las del texto.

Así mismo, entienden la comprensión como proceso interactivo de construcción de sentido en el que participan los componentes cognitivos y metacomprendivos que posee el lector. Siendo la metacompreión fundamental pues esta permite que el lector sea capaz de transferir la identificación del tema central, las ideas centrales explícitas y de inferir ideas principales dominando el conocimiento declarativo, de procedimiento y metacognitivo (Baumann, 1990 citado en Sandoval y Franchi, 2007)

Debido al rol de los procesos metacognitivos, los estudios desarrollados demuestran que el monitoreo y la regulación de la lectura son puntos críticos en la comprensión lectora (Irrazabal, 2007). Estos procesos de monitoreo y regulación para la lectura adquirieron el nombre de "metacompreión", pues hacen referencia al conocimiento sobre la lectura y los mecanismos de control usados durante la comprensión lectora (Mokhtari y Reichard, 2002).

Es por ello que se observa gran número de investigaciones relacionadas a la metacompreión y, su relación con la comprensión lectora y el aprendizaje (Crespo y Peronard, 1999; Irrazabal, 2007; Wong y Matalinares, 2011). Este número de investigaciones da luces sobre el potencial de la metacompreión para la mejora en la comprensión lectora.

La metacompreión hace referencia al conocimiento que puede tener el estudiante de sus habilidades, de la tarea y de las estrategias apropiadas para realizar la tarea (Ceballos, Barbosa, Tapia y Castellón, 2006). Habilidad útil al momento de leer pues interviene al inicio, en el transcurso y al final de la lectura. Es decir, permite al estudiante comprender la tarea o información que se le pide, así como también planificar las estrategias que usará, monitorizar su progreso durante la tarea y al finalizar, evaluar su desempeño.

El dominio de estas estrategias de metacompreión sumado a habilidades cognitivas como la atención y memoria, son fundamentales para el desarrollo de la comprensión lectora y el no tenerlas es una desventaja. El poco empeño que poseen los docentes en desarrollar estas habilidades explica la situación en la que se encuentra el alumno de

Lima Metropolitana, que apenas alcanzan el nivel mínimo de desempeño requerido para comprender inferencias sencillas, según los resultados de PISA 2018.

Por estas razones, nace esta investigación, así como del interés por mejorar el desempeño en la comprensión lectora, problema que afecta a los estudiantes, el nivel de desarrollo del país y que genera consecuencias a nivel emocional y cognitivo.

Así mismo, desarrollar un precedente que promueva la creación de estrategias psicopedagógicas en las cuales docente y psicólogo educativo trabajen juntos en pos de una mejor educación. Retomando una de las tareas que han sido dejadas de lado debido a problemáticas actuales, cómo el bullying o las políticas de inclusión, las cuales desvían la atención del psicólogo educativo a otras áreas del ámbito escolar.

## 1.2 Análisis institucional

La intervención se realizó en un centro psicológico ubicado en Santiago de Surco, el cual se dedica a los servicios de salud mental (terapias, intervenciones a centros educativos, etc), estudio y desarrollo de proyectos, ejecución del material psicoeducativo y programas de crecimiento personal. En otras palabras, brinda diversos servicios relacionados a la salud mental.

Esta empresa que nace en el 2018, con la misión de brindar servicios psicológicos de calidad en una zona que carecía de estos como Villa el Salvador. Debido a la poca oferta y consciencia de la necesidad de servicios de salud mental en la zona, su misión además de brindar servicios psicológicos fue concientizar a la población sobre la importancia de la salud mental y el impacto que esta tiene en la vida y el desarrollo de las personas. Diferenciándose de la oferta existente brindando terapias basadas en el enfoque sistémico. Dentro de los servicios psicológicos que brinda se encuentran los talleres grupales de aprendizaje, los cuales van orientados al desarrollo de las habilidades de atención-concentración, comprensión lectora y razonamiento matemático. En el 2020, abre una segunda sede en Surco en la cual ofrece los mismos servicios, sede en la cual se realizó la intervención expuesta en este trabajo.

Este proyecto de intervención se dio gracias a una de las funciones principales la cual es: realizar talleres de aprendizaje, específicamente los enfocados a la comprensión lectora. Se utilizará las intervenciones que se hacen en este taller para recolectar y analizar la información relacionada al proceso de comprensión lectora mediante el entrenamiento de habilidades de metacompreensión en los niños.

Según los estudios de ECE 2018, las estadísticas de la UGEL 07 que abarca el distrito de Santiago de Surco, los estudiantes de primaria se encuentran en su mayoría en un nivel satisfactorio de lectura (59%) (MINEDU, 2018). Sin embargo, al observar que abarca este desempeño satisfactorio, sólo hace referencia al lograr leer diversos tipos de textos en la lengua materna. Es decir, los organismos enfocados a la educación presentan un déficit en la evaluación de la lectura, pues sólo evalúan la capacidad de decodificación del alumno, más no la comprensión de este.

Esta falta de datos respecto a la comprensión lectora, brinda más argumentos para realizar esta intervención enfocada en las habilidades para la comprensión de textos.

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES**

### **2.1 Antecedentes**

Se sabe que el conocimiento metacomprendivo se encuentra presente en los menores desde el 1° grado de primaria, y que este aumenta con la edad (Crespo y Peronard, 1999). El mismo estudio, resalta ciertas tendencias dominantes como el brindar explicaciones basadas más en datos externos, por lo que concluye que el conocimiento metacognitivo se desarrolla primero en la esfera interpersonal y luego evoluciona a un plano más individual. Finalizando en que el conocimiento y desarrollo metacomprendivo evoluciona con la edad, y que este se desarrolla debido a ciertas pautas establecidas y relacionadas a la naturaleza de la cognición humana.

Peronard y Allende (2002) corrobora las conclusiones de Crespo sobre el desarrollo de la metacomprensión en los alumnos, pues a pesar de haber realizado el estudio con una población universitaria se observan evidencias de un escaso conocimiento metacomprendivo, especialmente en los campos de planificación y estrategias de comprensión. Así mismo, se observa una alta correlación entre la metacomprensión, la motivación y las estrategias de aprendizaje (Alarcón, 2013).

Las investigaciones previas permiten suponer que tanto la comprensión lectora como la metacomprensión son habilidades que requieren de un aprendizaje focalizado, y que a la vez se ven influenciados por factores externos (Alvarado, 2003)

### **2.2 Comprensión lectora (CL)**

Varios autores definen la comprensión lectora (CL) como un proceso interactivo el cual sirve para obtener conocimiento de algún tipo. Este se produce en consecuencia de descifrar el código de la letra para que esta tenga un significado (Vallés, 2006). Los autores consideran que la CL implica que el lector haga suyo el texto entrelazando los conocimientos previos con los adquiridos para luego convertirlos en nuevos conocimientos (Solé, 1996; Pérez, 2005; Vallés, 2006).

Asimismo, Pérez (2005) explica que la comprensión lectora es un comportamiento complejo que requiere el uso de diversas estrategias (conscientes e inconscientes):

las de razonamiento, las de monitorización (dentro de las cuales se encuentra la meta-comprensión) y los conocimientos previos a la lectura (Jonson, 1983 citado en Pérez, 2005; Bruner, 1990; Binkley y Linnakyla, 1997 citados en Pérez, 2005; Vallés, 2006)

Los diversos modelos existentes coinciden en que la CL es un proceso multinivel; sin embargo, no existe un consenso. En consecuencia, se distinguen los tres modelos más populares: procesamiento ascendente (bottom-up), procesamiento descendente (top-down) e interactivos.

Debido a la diversidad de definiciones, en esta investigación se utilizará la que entiende la comprensión lectora como un proceso interactivo entre el lector y el texto en el cual el mensaje de texto es una construcción entre los conocimientos del lector y la información presentada en el texto.

### **2.2.1 Modelo bottom-up: Los niveles de comprensión**

#### **a) Comprensión literal**

Es el primer nivel de comprensión lectora, sirve para reconocer y recordar aspectos de la lectura tal cual es presentada (Pérez, 2005). Tiene dos niveles: el primero se centra en el reconocimiento de las ideas principales, secuencia, por comparación (identificar caracteres, tiempos y lugares), de causa y efecto; el segundo nivel se da cuando el lector logra reorganizar la información, es decir ordena las ideas mediante la clasificación y síntesis, logrando clasificar, generar bosquejos y resumir (Gordillo y Flórez, 2009; Pérez, 2005).

#### **b) Comprensión inferencial**

La comprensión inferencial es la elaboración de ideas y elementos que no están expresados explícitamente en el texto (Santiago, Castillo y Morales, 2007), son las relaciones y conclusiones que el lector realiza basándose en sus experiencias previas y su entendimiento de la lectura. El objetivo final de la lectura inferencial es la elaboración de conclusiones (Pérez, 2005)

### **c) Comprensión crítica**

Es el nivel superior en la comprensión lectora según el modelo de Solé (1996) y este permite emitir juicios sobre el texto para luego poder argumentar a favor o en contra, es decir tomar una postura frente a este. Tiene un carácter evaluativo, en el cual toma parte la formación del lector, su criterio y conocimientos previos (Pérez, 2005)

### **2.2.2 Modelo Top-down**

Este modelo plantea que el lector es un actor comprometido y activo, quien hace uso de un proceso de testeo hipotético continuo a través de predicciones y anticipaciones es decir requiere que el lector corrija sus hipótesis de manera continua durante la lectura (Ferreri, 2015). Así, la lectura es dirigida por procesos conceptuales de nivel superior (Ferreri, 2015). Este modelo requiere el uso de habilidades de metacognición y de conocimientos sintácticos y semánticos previos para anticipar el texto y su significado (Torres, 1997 citado en Ferreri, 2015)

### **2.2.3 Modelo interactivo**

Este modelo planteado en un inicio por Rumelhart (Rumelhart, 1977 citado en Ferreri, 2015), combina el modelo ascendente que enseña a decodificar, y el descendente en el que se aprende mediante conocimientos y experiencias previas que permiten la comprensión. Stanovich (1980) complementa la teoría basándose en que la lectura implica varios procesos, por lo que, si el lector presenta alguna dificultad en un nivel, se compensará con las habilidades de otros procesos.

Solé (1996) explica el modelo de la siguiente manera: cuando el lector se encuentra frente a un texto se generan expectativas en los distintos niveles, de manera tal que cada uno de ellos procesa la información como input para el siguiente nivel; y así el sistema bottom-up propaga la información a los niveles superiores. Al mismo tiempo surgen expectativas en los niveles superiores los cuales se convierten en hipótesis que se corroboran en los niveles inferiores, generando un procesamiento top-down.

### 2.3 Metacognición

El término "metacognición" surge de los estudios sobre la psicología cognitiva en los años 70's. La definición de la metacognición hace referencia a una serie de operaciones cognitivas ejercidas por mecanismos interiorizados que permiten recopilar, producir y evaluar información, así como también regular y tener control sobre el funcionamiento intelectual propio. Según González (1996) los autores más reconocidos (Flavell, Tulving, Madigan y otros pioneros) concuerdan en que la metacognición es un constructo de tres dimensiones: conciencia, monitoreo y evaluación de procesos cognitivos propios.

Giasson(1999), Flavell (1979), Jacobs y Paris (1987) y otros autores consideran que los componentes principales que se dan en el proceso de la metacognición son: el conocimiento del proceso cognitivo, para lo cual necesita del compromiso para investigar, comprender y autoevaluarse; y la regulación o control metacognitivo, que hace referencia a las acciones que toma la persona para corregir y mejorar este conocimiento sobre el funcionamiento de sus procesos cognitivos. Siendo ambos procesos complementarios e inseparables.

La función principal de este constructo es tener conciencia sobre el propio funcionamiento mental, es decir las fortalezas, debilidades y los errores que usualmente comete. Pues al tener conocimiento de las fallas, aumenta la metacognición y en consecuencia mejora el aprendizaje pues el sujeto es capaz de corregirse (Baker, 1982).

Por otro lado, respecto a la relación con el área académica Sandoval y Franchi (2007), destacan que el uso que se le da la metacognición en el campo de la educación está vinculado al aprendizaje académico, como la atención, comprensión, memoria, lectura y a las estrategias que los estudiantes exitosos utilizan para aprender.

Debido a que la metacognición implica que el sujeto sea consciente sobre sus experiencias cognitivas, incluye las siguientes habilidades: comprender las habilidades, estrategias y recursos requeridos para cada tarea y, el saber cómo y cuándo hacer uso de estas habilidades y estrategias para obtener el éxito.

Finalmente, se concluye que la metacognición es la habilidad que poseen las personas de comprender y se conscientes sobre sus propios procesos de pensamiento.

### **2.3.1 Metacomprensión**

La metacomprensión hace referencia a la habilidad de comprender y ser consciente de qué tanto se está entendiendo durante el proceso de la lectura. Santiago, Castillo y Morales (2007) la define como el discernimiento que posee el lector sobre sus estrategias para comprender un texto. Según estos autores la metacomprensión brinda estrategias como predecir, revisar y coordinar información, generando un lector competente. Así mismo, plantea 3 fases para el desarrollo de la metacomprensión:

La primera, es la habilidad de planificación, que preparan para la lectura como las ideas previas, la motivación y técnicas comprensivas; la segunda, hace referencia a las habilidades de supervisión cómo el darse cuenta si comprende o no; y la tercera, son las habilidades de evaluación, que detectan una vez terminada la lectura, todo aquello que sirvió para comprenderla.

Por otro lado, Giasson (1999) plantea que los componentes de la metacomprensión son: el conocimiento de los procesos y la gestión de los procesos cognitivos.

El primero hace referencias a los conocimientos del sí mismo, referidos al saber del sujeto sobre sus habilidades para la comprender un texto; sobre la tarea, refiriéndose al conocimiento que posee sobre las exigencias de la demanda; y finalmente, el conocimiento de las estrategias y el saber aplicarlas.

El segundo componente, se refiere a los mecanismos de control que utiliza el lector para guiar, planificar y verificar la comprensión. En este componente Mazzoni (1999) reconoce dos tipos de control: uno a distancia, antes de iniciar la actividad lectora y en base a los saberes previos del sujeto, y el control durante la lectura.

Finalmente, se encuentran las estrategias que pueden ser utilizadas durante las etapas previamente definidas (evaluación y gestión) de la comprensión. Vallés (2006) menciona algunas: la predicción y verificación, la revisión a vuelo de pájaro, establecimiento de propósitos y objetivos, autopreguntas, uso de conocimientos previo, resumen y, planificación y aplicación de estrategias definidas. Estas estrategias ayudan al desarrollo de la meta comprensión y en consecuencia a la comprensión lectora.

## **CAPÍTULO III: OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS**

Objetivo general:

- Desarrollar habilidades de metacompreensión para mejorar la comprensión lectora inferencial con niños de 3° grado de primaria de un centro psicológico en Lima Metropolitana.

Competencia general:

- Utilizar habilidades de metacompreensión para lograr una comprensión lectora que genere inferencias sobre una lectura.

Resultados de aprendizaje:

- Aplica 3 estrategias de planificación antes de iniciar la lectura de un texto.
- Utiliza 3 estrategias de supervisión de la comprensión mientras se encuentra leyendo el texto.
- Evalúa la información comprendida mediante la elaboración de un mapa conceptual, resumen, etc.
- Conoce, evalúa y autogestiona estrategias para comprender un texto.

## **CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN Y DE INTERVENCIÓN**

### **4.1 Evaluación línea base**

La evaluación inicial se dio por diversos medios; en primer lugar, se revisó las fichas de ingreso llenadas por los padres, las cuales detallaban las dificultades de sus menores en la lectura (Apéndice 1). En segundo lugar, se utilizó la primera sesión para determinar el uso, la afinidad y precisión de la comprensión lectora en los menores. Posterior a eso, una vez descartados problemas de aprendizaje como la dislexia, se pasó a evaluar con la prueba de entrada (Apéndice 2), la cual evaluó los tres niveles de comprensión (literal,

inferencial y de crítico) y mediante preguntas verbales se buscó evaluar el uso de estrategias de metacomprensión al iniciar y finalizar la prueba. Las preguntas se realizaron en base a una lista de cotejo sobre procesos de la metacomprensión.

Los resultados evidenciaron que los participantes en promedio obtuvieron el equivalente al 54% de preguntas correctas. Evidenciando un desempeño insuficiente en comprensión lectora durante la prueba de entrada. Mediante la lista de cotejo, se observó que las estrategias que utilizaron fueron la de la predicción, el uso de conocimientos previos y el establecimiento de propósitos.

Para la evaluación de los procesos de metacomprensión se les pidió realizar diversos ejercicios que evidenciaban los procesos de planificación, supervisión y evaluación. De manera tal que la evaluadora pudiera marcar en una lista de cotejo la ausencia o presencia del proceso en el menor (Apéndice 4).

Esta evidenció que los participantes utilizaban empíricamente estrategias de planificación, sin embargo, carecían de estrategias de supervisión y evaluación metacomprensivas para la comprensión lectora.

Estas evidencias mostraron la necesidad de intervenir en el desarrollo de habilidades de metacomprensión en los participantes.

#### **4.1.1 Participantes**

El grupo es una muestra de 5 niños de 3° de primaria, todos ellos inscritos en el programa de mejora de comprensión lectora del centro psicológico ubicado en el distrito de Santiago de Surco. Todos los niños tienen padres que laboran fuera de casa. En su mayoría, la muestra, ha llevado un proceso de aprendizaje formal de lectura, y la habilidad lectora que poseen les permite comprender textos medianos con facilidad.

Sin embargo, muchos de ellos todavía no poseen la lectura como un hábito, por el contrario, la tienen clasificada como una actividad escolar desagradable. Así mismo, el grupo de menores escogido para la intervención se matriculó en el taller de comprensión lectora debido a que presentan problemas en esa área. Debido a esto se busca desarrollar en ellos habilidades de metacomprensión que les permitan responder a preguntas inferenciales. Como criterio de exclusión se planteó que los niños pudieran leer como mínimo un texto corto, como el de la prueba de entrada.

#### **4.1.2 Técnicas y/o instrumentos de evaluación/ diagnóstico**

En las fichas de ingreso (Apéndice 1) que se requiere llenen para ingresar al taller, se observó que en grado de instrucción la gran mayoría de los participantes se encontraba en los primeros años de primaria y todos fueron inscritos en el taller debido a las dificultades que poseen en la comprensión lectora.

Sumado a esto se confirmó la dificultad del grupo mediante la aplicación de una prueba de entrada (Apéndice 2) durante el taller, esta demostró que efectivamente los participantes aún se encontraban desarrollando la habilidad de comprensión lectora.

Esta prueba consistió en presentarles un texto corto de 3 párrafos y luego realizarles preguntas de nivel literal, inferencial y crítico. Los puntajes se distribuyeron en 6 preguntas de la siguiente forma: tres preguntas literales de 1 punto, dos preguntas inferenciales de 2 puntos y una pregunta de nivel crítico de 3 puntos.

Así mismo, se utilizó una lista de cotejo de creación propia basada en el Inventario de estrategias de metacompreensión lectora (IEML) identificar las estrategias de metacompreensión de los participantes.

#### **4.1.3 Procedimiento de evaluación de línea base**

Primero se solicitó el permiso correspondiente a la institución mediante un correo y de manera escrita (Apéndice 5). Una vez obtenida la aprobación, se elaboró un formato virtual el cual se envió a los padres de familia de manera personal para solicitar el consentimiento informado (Apéndice 6). Así mismo, se utilizaron las fichas que los padres llenaron al inscribir a sus menores al taller (Apéndice 1), con la finalidad de conseguir información cualitativa respecto a la motivación de los menores por la lectura, el grado en el que se encontraban y las razones por las que los habían inscrito en el taller.

Luego se realizó una prueba de entrada (Apéndice 2) con la finalidad de evaluar el nivel de comprensión lectora del grupo. Esta se realizó al inicio de la sesión, en la segunda sesión. Se utilizaron fichas impresas, con el texto y las preguntas.

Finalmente, se utilizó una lista de cotejo de creación propia (Apéndice 4), pero basada en el marco teórico del Inventario de estrategias de metacompreensión lectora (IEML). Fue necesario adaptarla del Inventario de estrategias de metacompreensión

(IEMML) debido a que no se halló una prueba que midiera los procesos de metacomprensión en las edades de la muestra.

La aplicación de la lista de cotejo se dio mediante la observación y diálogo posterior con los participantes.

## **4.2 Implementación:**

Cómo paso previo a la intervención, se creó un documento donde se incluyó: el objetivo (general y específicos), sustento teórico, técnicas y cronograma con las temáticas y actividades específicas de las sesiones (Apéndice 10).

La metodología y actividades se orientaron al desarrollo de habilidades de metacomprensión para mejorar la comprensión lectora. Se vio conveniente desarrollar en primera instancia las habilidades relacionadas a generar consciencia en los menores respecto a los procesos en la comprensión. Con la finalidad de que los menores puedan ser conscientes de sus habilidades, de las demandas de las tareas y de las estrategias que utilizarían, y así establecer objetivos sobre la información que necesitan para contestar las preguntas.

En cuanto a la metodología, se programó e implementó sesiones grupales de 90 minutos 2 veces por semana durante 2 semanas. A partir del diagnóstico obtenido con las evaluaciones de entrada, se vio conveniente programar las sesiones en tres bloques. El primero orientado a reforzar habilidades cognitivas básicas para el aprendizaje. El segundo orientado a desarrollar habilidades de metacomprensión. Finalmente, el tercero orientado a aplicar las habilidades trabajadas mediante actividades de comprensión lectora.

En un inicio se designó 30 minutos a cada bloque, en el transcurso de las sesiones se redujo el tiempo del primer bloque a 10 minutos y se distribuyó el tiempo sobrante entre los otros dos.

### **4.2.1 Participantes**

El taller contó con la participación de 8 menores, sin embargo, se descartaron 3. Uno de ellos porque sus padres no dieron el consentimiento, otro porque se encontraba fuera del rango de edad y el tercero por poseer un problema de aprendizaje moderado (dislexia) lo

que le dificultaba aún la decodificación de los textos, quedando descartado por no cumplir con el requisito de leer y comprender por lo menos tres oraciones. Todos los niños pertenecían a la clase media; residían en los distritos de Surco, San Borja y Miraflores; y asistían a colegios particulares de alta exigencia académica.

#### **4.2.2 Instrumentos o herramientas de implementación**

Los instrumentos usados para evaluar a los participantes fueron de creación propia para las finalidades del taller de comprensión lectora. Son instrumentos que están diseñados para ser aplicados de manera colectiva, poseen lecturas que aumentan en dificultad según la edad o las capacidades.

Uno de los instrumentos se enfocó a evaluar la comprensión lectora por niveles. Este instrumento se basa en la teoría de los niveles de comprensión lectora de Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) citados en Gordillo y Flórez (2009), es decir posee preguntas literales, inferenciales y críticas. Se asignó un puntaje a cada nivel, siendo el más bajo el nivel literal y más alto el crítico.

El segundo instrumento, fue una lista de chequeo la cual fue creada para esta intervención y llenada por la evaluadora. Esta lista buscó identificar los procesos que componen la metacompreensión: planificación, supervisión y evaluación

#### **4.2.3 Procedimientos de implementación**

La intervención consistió en 4 sesiones de una hora y media cada una, durante dos semanas.

En la primera sesión, se estableció en rapport con el grupo. Así mismo, se utilizaron juegos de exploración de habilidades para la lectura. Se exploró la atención y memoria con la finalidad de sondear el dominio en procesos cognitivos básicos para la lectura. Así mismo, se realizaron juegos en lo que se indagó en la amplitud de vocabulario y en sus capacidades de procesamiento y memoria. Puesto que en los juegos de vocabulario se buscó explorar las asociaciones semánticas, como su capacidad de asociar palabras mediante criterios como la última o primera sílaba.

En la segunda sesión se realizó la evaluación de línea base y se procedió al entrenamiento de dos estrategias metacomprendivas de planificación mediante las actividades programadas durante el taller

En la tercera sesión, se llevó una programación similar a la segunda repasando las estrategias metacomprendivas de planificación, introduciendo estrategias de supervisión para cada momento de la lectura mediante los ejercicios programados.

En la cuarta y última sesión, se repasaron las estrategias trabajadas y se introdujo una última estrategia de metacomprensión para cada momento (planificación y supervisión). Al finalizar la sesión, se procedió con la evaluación de proceso.

### **4.3 Evaluación del proceso**

Al finalizar la cuarta sesión se realizó una evaluación de progreso, con un instrumento similar al utilizado en la evaluación de línea base, pero con un texto diferente. De igual manera se aplicó la lista de cotejo de los procesos de metacomprensión.

Mediante los instrumentos de evaluación se buscó medir el progreso en la comprensión lectora, específicamente al realizar inferencias y el uso de habilidades de metacomprensión. Así como, el uso de estrategias de metacomprensión de predicción, verificación, establecimiento de propósitos y objetivos entre otras, las cuales se supervisaron mediante una lista de cotejo que evaluó las habilidades de planificación, supervisión y evaluación del lector.

#### **4.3.1 Participantes**

Los participantes fueron los mismos durante todo el proceso, por lo que los criterios de inclusión se mantuvieron. Es decir, que se obtuviera el permiso de los padres, que posean habilidades de lectura mínimas para poder comprender un texto mayor a tres oraciones y que se encuentren cursando el grado de 3° de primaria.

Los participantes y sus cuidadores se mostraron bastante motivados y comprometidos con los ejercicios del taller. Después de todas las sesiones los cuidadores se acercaban a preguntar que podían hacer para apoyar el proceso, ante lo cual se les explicaba lo trabajado en sesión. Así como, todos los participantes asistieron motivados a todas las sesiones.

### **4.3.2 Técnicas y/o instrumentos de evaluación**

Los instrumentos de evaluación de progreso fueron dos: un cuestionario (Apéndice 7) y la lista de cotejo usada al comienzo (Apéndice 4).

El cuestionario, estuvo conformado por una lectura y preguntas de los 3 niveles de comprensión (literal, inferencial y crítica). Se designó el puntaje de 1 a las preguntas literales, el puntaje de 2 a las inferenciales y 3 a las de comprensión crítica. El puntaje total sumó 10 puntos, siendo 3 preguntas del nivel más básico, 2 del medio y 1 del más alto. La lectura en la evaluación de proceso fue más extensa y presentó un texto narrativo con diálogos, lo cual no se dio en la prueba de entrada la cual fue más básica.

Por otro lado, se utilizó la misma lista de cotejo que en la prueba de entrada para evaluar el progreso de las habilidades de metacompreensión.

### **4.3.3 Procedimiento de evaluación de proceso**

La evaluación del proceso se dio a la cuarta intervención, al finalizar la sesión. Se reemplazó el ejercicio que se realiza con la lectura final, en la cual se integran los mecanismos enseñados, por la evaluación de proceso. Debido a que el ejercicio final también consistió en leer una lectura (Apéndice 9), los menores no notaron que era una evaluación hasta el momento de finalizarla.

Debido a que el permiso pedido al inicio de la intervención explicaba que se realizaría más de una evaluación al participante, no fue necesario solicitarlo nuevamente.

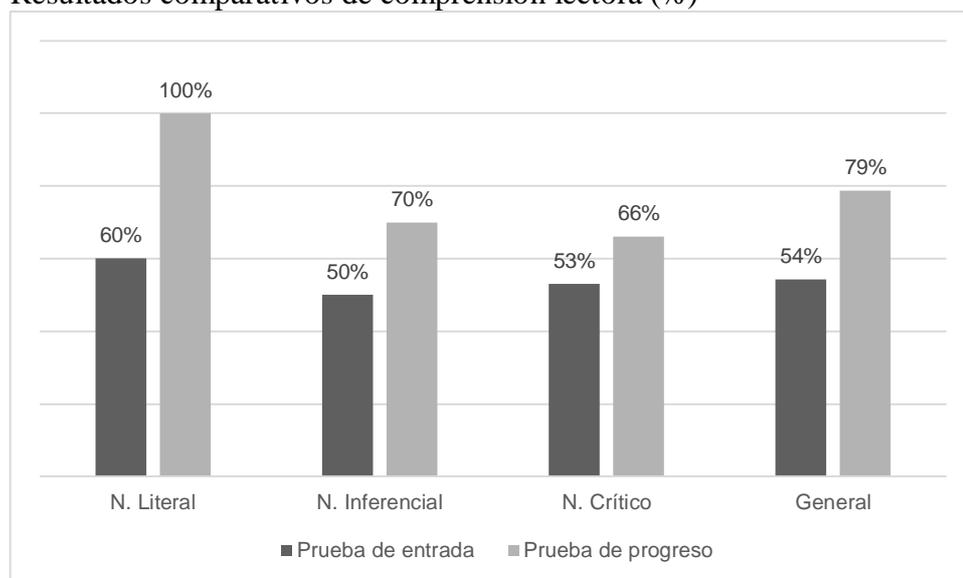
## CAPITULO V: RESULTADOS

### 5.1 Resultados descriptivos cuantitativos

Los resultados obtenidos en la prueba de entrada denotan que el grupo de participantes logra comprender en los tres niveles de comprensión.

Figura. 5.1

Resultados comparativos de comprensión lectora (%)



Los resultados fueron diferentes a lo esperado inicialmente, pues a pesar de que en la prueba de entrada se observó un desempeño insuficiente en la comprensión lectora (54%). Se evidenció que este porcentaje aumentó al comparar las respuestas por niveles de comprensión en la comprensión literal. Los resultados en la prueba de entrada demostraron un desempeño heterogéneo en los tres niveles, los siguientes: en las preguntas de nivel literal tuvieron un 60% de preguntas acertadas, en el nivel inferencial un 50% y en el nivel crítico un 53%. Obsérvese que la fluctuación máxima se encuentra en el nivel literal.

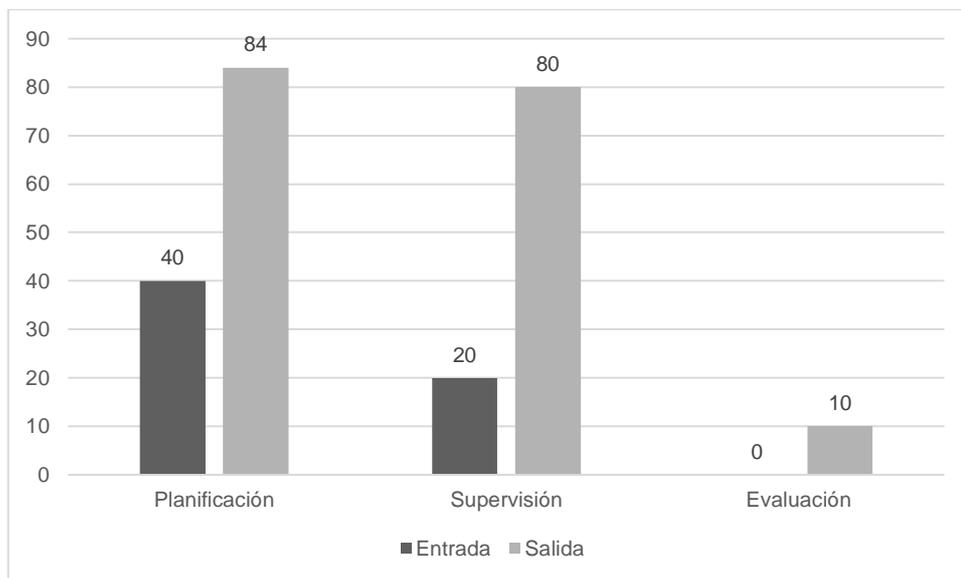
Después del entrenamiento en habilidades de metacompreensión, se observa un aumento en todos los niveles. El más notable se dio en el desempeño de preguntas de comprensión literal, en las cuales este aumentó al 100% destacando sobre los niveles inferencial y crítico. De mismo modo, el desempeño del grupo en las preguntas de nivel inferencial aumentó en 20%. Por último, en el nivel crítico aumento ligeramente en un 13% respecto al inicio del programa.

Es observable el aumento de desempeño en la comprensión de los menores, así como también mayor facilidad para la comprensión de preguntas que demandan menor esfuerzo de niveles superiores de pensamiento.

En relación a los resultados de la lista de cotejo de las estrategias de metacompreensión. Se visualiza lo siguiente.

Figura 5.2

Uso de estrategias de metacompreensión (%)



Se observa que previamente a la intervención los participantes utilizaban estrategias de planificación, sin embargo, el uso de estrategias de supervisión y evaluación de la comprensión eran pobres. Por lo que, eran más susceptibles a cometer errores y no notarlos. Así mismo, se observa un aumento en el porcentaje de uso de estrategias de metacompreensión en los tres momentos de la lectura. En la planificación se observa un

aumento del 44% en estrategias orientadas a la consciencia del proceso y de la autogestión antes de iniciar la lectura. En el momento de la lectura, se visualiza un aumento del 60% en el uso de estrategias orientadas a la consciencia y autogestión del proceso de comprensión. Finalmente, se observa la implementación e inicio en el uso de estrategias orientadas a la evaluación de lo comprendido.

## **5.2 Resultados Interpretativos**

Los resultados evidencian una mejora de la comprensión lectora del 25% en el grupo. Este aumento evidencia el impacto que el entrenamiento en estrategias de metacomprensión genera en el proceso de comprensión lectora. Esta mejora se origina en la motivación, compromiso y en consecuencia práctica que tuvieron los participantes y sus cuidadores durante las sesiones aplicadas.

Los ejercicios lúdicos y la motivación de los menores por realizar los ejercicios explicarían la rápida interiorización de las estrategias de metacomprensión a la lectura, acorde a Alarcón (2013). Esto pudo haber promovido la interiorización de las estrategias de metacomprensión en la evaluación de progreso. Así mismo, es importante resaltar el hecho de que se hizo una evocación de las estrategias enseñadas antes de la evaluación de progreso

Los resultados obtenidos evidencian que el entrenamiento en habilidades de metacomprensión sí generan una mejoría en la comprensión lectora, así lo lectores se encuentren aún en proceso de desarrollo de los niveles de comprensión (Crespo et. al, 1999).

Así mismo, las habilidades de metacomprensión de conocimiento sobre procesos de Flavell (1979), ayudan al lector al proceso de comprensión inferencial. La evidencia es la mejora del 20% en comprensión lectora inferencial. Sin embargo, se observó un mayor incremento en la comprensión literal, así como en las estrategias de planificación y supervisión por lo que se expone la posibilidad de que exista una relación entre las estrategias y el nivel de comprensión.

El impacto del buen desempeño y de la mejora en procesos de comprensión lectora genera un impacto a nivel institucional pues genera un buen precedente para el centro y sus talleres enfocados en habilidades de aprendizaje.

De igual manera, la práctica estimulada durante el taller colaboró en el aprendizaje y uso de las estrategias de metacomprender, por lo que abre a la posibilidad de que la práctica de las estrategias influyó en la adquisición de estas (Alarcón, 2013).

Finalmente, a pesar de los buenos resultados obtenidos con el grupo de estudio, estos no son extrapolables, puesto que el entrenamiento no se dio en un grupo representativo.

## CONCLUSIONES

Tras los resultados expuestos se concluye lo siguiente:

- El desarrollo de habilidades de metacomprensión mejora el conocimiento en los diferentes niveles de comprensión lectora, en consecuencia, también el nivel inferencial.
- El uso y aplicación de las 3 estrategias de planificación antes de leer un texto mejora la comprensión del mismo.
- El uso y aplicación de las 3 estrategias de supervisión durante la lectura de un texto colaboró con la comprensión del mismo.
- La evaluación y organización de la información mediante mapas conceptuales, resúmenes, entre otros, colaboró a comprender mejor los textos
- El conocer, evaluar y autogestionar las estrategias de metacomprensión colabora con la comprensión lectora global que se posee de una lectura.
- El uso de habilidades de metacomprensión de conocimiento como de autogestión de procesos son importantes para lograr dominar los niveles de comprensión lectora, en el caso de este estudio, el nivel inferencial.
- La edad y el grado de escolaridad no son una limitante para el entrenamiento de habilidades de metacomprensión
- Las habilidades de metacomprensión de conocimiento de procesos son las habilidades básicas para lograr la comprensión lectora en cualquier nivel.
- El aprendizaje, conciencia, uso e interiorización de estrategias de planificación y supervisión necesitan de un aprendizaje dirigido.

## RECOMENDACIONES

Las recomendaciones para futuros estudios son las siguientes:

- Promover el desarrollo de habilidades de metacomprensión mediante diferentes actividades para mejorar el entendimiento en los diferentes niveles de comprensión lectora.
- Continuar con la enseñanza de estrategias de planificación antes de leer un texto pues mejora la comprensión del mismo.
- Continuar con la enseñanza de estrategias de supervisión durante la lectura de un texto pues colabora con la comprensión del mismo.
- Continuar la práctica de evaluación y organización de la información mediante mapas conceptuales, resúmenes, entre otras estrategias.
- Proseguir con la estimulación y enseñanza de estrategias de metacomprensión para mejorar la comprensión lectora global que se posee de una lectura.
- Brindar énfasis en habilidades de metacomprensión de conocimiento como de autogestión de procesos pues estos son fundamentales para el logro de los niveles de comprensión lectora.
- Estimular las habilidades de comprensión desde el nivel primario, pues el grado de escolaridad no son una limitante para el entrenamiento de habilidades de metacomprensión
- Persistir en la enseñanza y práctica de las estrategias de planificación y supervisión pues necesitan de un aprendizaje dirigido para ser interiorizadas.

## Referencias

- Alarcón, A. (2013). Motivación, estrategias de aprendizaje y metacompreensión lectora: un estudio descriptivo en alumnos universitarios peruanos. *Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 71-78.
- Alegre Bravo, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. *Persona*, (12), 207-223. Recuperado de <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/284/272>
- Alvarado, K. (2003). Los procesos metacognitivos: la metacompreensión y la actividad de la lectura. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica*. Vol. 3, N.º 2. Recuperado el 2 de enero de 2008. Disponible en: [http://www.erevistas.csic.es/portal/listar\\_articulos.jsp?idAnio=2003yidNum=2yidVol=3yidRevi=84yidClas=5](http://www.erevistas.csic.es/portal/listar_articulos.jsp?idAnio=2003yidNum=2yidVol=3yidRevi=84yidClas=5)
- Baker, L. (1982). An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities. *Topics in Learning y Learning Disabilities*.
- Bustamante León, M (2014). *Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5º de secundaria del centro educativo particular "Juan Pabre II" de Trujillo* (tesis para optar el título de maestra en educación). Universidad Privada Antenor Orrego.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning* (Vol. 3). *Harvard university press*.
- Ceballos, E., Barbosa, C., Tapia, E., y Castellón, L. (2006). Nivel de pensamiento, rasgos de personalidad y promedios académicos en estudiantes universitarios. *Duazary: Revista internacional de Ciencias de la Salud*, 3(1), 81-89.
- Cerchiaro, E., Paba, C., Tapia, E., y Sánchez, L. (2006). Nivel de pensamiento, rasgos de personalidad y promedios académicos en estudiantes universitarios. *Duazary* 3 (1): 81–89. Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes, UMC (2018) Resultados de PISA 2018. Recuperado del sitio de internet del Ministerio de educación del Perú: <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>
- Crespo A., Nina, y Peronard T., Marianne. (1999). El conocimiento metacompreensivo en los primeros años escolares. *Revista signos*, 32(45-46), 103-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341999000100011>
- Ferreri, E. (2015). *Estrategias compensatorias en el proceso de lectura de un LE: un recorrido teórico hacia una implementación práctica*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.

- Giasson, J. (1999). La métacognition et la compréhension en lecture. En *Métacognition et éducation*. Berne: *Peter Lang*. 211-224.
- González, F. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, 14(1-2).
- Gordillo, A., y Flórez, M. D. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*, 1(53), 95-107.
- Irrazabal, N. (2007). Metacomprensión y comprensión lectora.
- Jacobs, J. E. y Paris, S. G. (1987) "Children's metacognition about reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction" *Educational Psychologist*, 22 (3 y 4), 255-278.
- Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N., y Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14(3), 531-555.
- Mazzoni, G. (1999). Métaconnaissances et processus de contrôle. En *Métacognition et éducation*. Berne: *Peter Lang*. 31-60.
- Ministerio de Educación (2018) *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes Resultados de la ECE 2018 UGEL 07 San Borja*. [Encarte] [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/EncarteUgel2018\\_150108\\_07-San-Borja.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/EncarteUgel2018_150108_07-San-Borja.pdf)
- Mokhtari, K., y Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249.
- Novoa, P, Núñez, L, Sánchez, F, Flores, F, Díaz, J y Urive, Y (2020). Mapas mentales armónicos (mma) como estrategia metacognitiva para la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Apuntes universitarios*, 10 (1)
- Paúl, F. (2019, 6 diciembre). "Es una tragedia": los malos resultados de los países de América Latina en las pruebas PISA (y qué dicen sobre la educación en la región). Recuperado 1 marzo, 2020, de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50685470>
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora proyecto pisa 2000. Programa PISA, pruebas de comprensión lectora.
- Peronard, M., y Allende, N. M. C. (2002). Com conceben la lectura els infants que aprenen a llegir?. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, (26), 105-122.
- Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 30-53.
- Sandoval, A., y Franchi, L. (2007). Meta comprensión en estudiantes de ingeniería. *Omnia*, 13(2), 98-119.
- Santiago, Á. W., Castillo, M. C., y Morales, D. L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Revista Folios*, (26), 27-38.

- Schleicher, A (2018) *PISA 2018 Insights and interpretations*. Recuperado del sitio de internet del OCDE: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Solé, I. (1996). *Proceso de Comprensión*. Buenos Aires: Sumesa.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading research quarterly*, 32-71.
- Vallés, A (2006) Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit* ,11, 49-61. Lima-Perú
- Villacorta Santamato, R. M. (2016). *Autoestima y comprensión lectora de los estudiantes del tercer año de secundaria de la IE "El Dorado" de Puente Piedra* (tesis para optar el título de magister de educación). Escuela de postgrado, Universidad César Vallejo.
- Wong, M., y Matalinares, C. (2011). Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J., y del Mar Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 8(31-32), 5-19.
- Alemán Mansilla, J. R., y Grández Guevara, A. R. (2019). *Aplicación de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas y sus efectos en el nivel de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho* (tesis para optar el grado de magíster en educación). Universidad Católica.
- Aldazabal Contreras, E. N. (2019) *Relación entre los procesos lectores y la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita* (tesis para optar el grado de magíster en educación). Universidad Católica
- Chaúd Costa, S. C. (2016). *Comprensión lectora y rendimiento escolar en el área de comunicación en alumnos de primer año de secundaria en una institución educativa estatal y no estatal del Distrito de Surco*. (Tesis) Lima, Peru: Universidad Ricardo Palma.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000) *Evaluación auténtica de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias del lenguaje y comunicación*. Andrés Bello: Chile.
- Johston, P. H (1989).: *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid, Visor.
- Junyent, A. (2016). La comprensión lectora en los niños peruanos. *Econ y Soc*, 89.
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.
- López, M (2010) *Estrategias cognitivas del aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa-Callao* (Tesis). Universidad San Ignacio de Loyola, Escuela de postgrado. Lima
- Montanero, M., y Blázquez, F. (2001). Eficacia de las técnicas de síntesis en la comprensión y recuerdo de textos académicos.
- Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes, UMC (2018) Resultados de PISA 2018. Recuperado del sitio de internet del Ministerio de educación del Perú: <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>
- Rivera, C y Aguilar, A (2019) *Comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos en los estudiantes de 2° grado de educación secundaria de la institución educativa coquis Herrera de Yarinacocha-Pucallpa, 2019*. (Tesis) Universidad Católica de los Ángeles Chimbote..

- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la ciencia*, 3 (5)
- Schleicher, A (2018) *PISA 2018 Insights and interpretations*. Recuperado del sitio de internet del OCDE: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Relieve*, 7(2-1).
- Villacorta Santamato, R. M. (2016). *Autoestima y comprensión lectora de los estudiantes del tercer año de secundaria de la IE "El Dorado" de Puente Piedra* (tesis doctoral). Escuela de postgrado, Universidad César Vallejo.

# APÉNDICES





## V. ENTORNO FAMILIAR

Genograma:

--

Nombre del Padre:
Lugar y Fecha de Nacimiento: <span style="float: right;">Edad:</span>
Grado de instrucción: <span style="float: right;">Ocupación:</span>
<i>Nombre del Madre:</i>
<i>Lugar y Fecha de Nacimiento:</i> <span style="float: right;"><i>Edad:</i></span>
<i>Grado de instrucción:</i> <span style="float: right;"><i>Ocupación:</i></span>
- DINÁMICA DEL ENTORNO FAMILIAR:
- FAMILIARES CON ENFERMEDADES Y TRATAMIENTOS MÉDICOS
- FAMILIARES CON ANTECEDENTES PSICOPATOLÓGICOS


**TRATAMIENTOS MÉDICOS, QUIRÚRGICOS, PSIQUIÁTRICOS O PSICOLÓGICOS (Diagnósticos):**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**EXPECTATIVAS DE AYUDA: ¿En qué les podría ayudar?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**RECURSOS DE LA FAMILIA, NIÑO Y/O ADOLESCENTE. Áreas libres de conflicto**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**DEVOLUCION.** Temas comunicados, propuesta de trabajo, planificación temporal, tareas impartidas, foco terapéutico acordado, número de sesiones. Convocatoria próxima sesión.

## **Apéndice 2: Prueba de Entrada**

### **Lee y responde**

Lee la siguiente lectura y contesta las preguntas

#### **El gato**

El GATO es un animal pequeño, que vive entre 12 y 14 años. Es un primo cercano de los felinos grandes de África. Es vertebrado porque tiene huesos y principalmente carnívoro porque se alimenta de carne y otros pequeños animales.

Es un animal mamífero porque nace vivo de la madre y mama para alimentarse. Tiene el cuerpo cubierto de pelo, tiene cuatro patas y rabo. Tiene unas uñas muy afiladas que utiliza para cazar y sujetar ratas y ratones.

Utiliza la lengua para limpiarse y sus grandes bigotes y cola para guiarse por la noche. Tiene muy buen olfato, oído y vista cuando hay poca luz. Su voz se llama maullar y la utilizan para comunicarse. La hembra se llama gata y las crías gatitos. Los gatos, como todas las mascotas, dependen de los hombres para su cuidado y alimentación.

Una de las razas de gatos es el gato persa. Es una raza de gato conocido por tener una cara ancha, plana, y sumado a un abundante pelaje que suele ser de varios colores y tonalidades.

Preguntas:

1. ¿Cuánto viven los gatos
    - Entre 10 y 12 años
    - Entre 12 y 14 años
    - Entre 14 y 16 años
  2. ¿Qué uso le da a sus bigotes y a su cola?
    - Las usa para tener equilibrio
    - Las usa para guiarse por la noche
    - Las usa para comunicarse con otros animales
  3. ¿Cuál de las opciones es una raza de gato?
    - Blanco
    - Persa
    - Peruano
  4. ¿Los gatos sobreviven viviendo solos en Alsaska?
    - Sí
    - No
    - Tal vez
  5. Los gatos son parientes lejanos de....
    - Lobos
    - Leones
    - Patos
  6. ¿Tendrías un gato? ¿Por qué?
-

### Apéndice 3: Ficha técnica del instrumento de evaluación

#### FICHA TÉCNICA DE INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

<b>Nombre del test:</b>	Prueba de entrada y salida CL
<b>Nombre original del test:</b>	Prueba de entrada de comprensión lectora
<b>Autor(es):</b>	Maria Paula Pacheco
<b>Procedencia:</b>	Peruana
<b>Adaptación:</b>	N/A
<b>Modo de aplicación:</b>	Colectiva
<b>Ámbito de aplicación:</b>	Escolares de primaria
<b>Edades de aplicación:</b>	6-9años
<b>Duración:</b>	20 minutos
<b>Finalidad:</b> ¿Qué mide el test?	Evaluar la comprensión lectora por niveles: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico
<b>Composición/estructura:</b> (Máximo 50 palabras)	Prueba de entrada CL está compuesto por 3 dimensiones, cada una mide un nivel de la comprensión lectora. Las preguntas se distribuyen y miden lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"><li>- Nivel literal (3 preguntas)</li><li>- Nivel inferencial (2 preguntas)</li><li>- Nivel crítico (1 pregunta)</li><li>-</li></ul>
<b>Baremación:</b>	Promedio
<b>Editores:</b>	Maria Paula Pacheco
<b>Datos de publicación:</b>	2019, Peru-Lima

## Apéndice 4: Lista de cotejo de estrategias de metacomprensión

Lista de cotejo de habilidades de metacomprensión			
Componentes	Descripción	Actividad	
		Realizada	No realizada
Planificación	Cuenta el número de páginas que va a leer.		
	Lee el título y realiza hipótesis sobre en qué consiste el texto		
	Usa el título e imágenes para predecir el contenido		
	Lee las preguntas que se le harán sobre el texto		
	Piensa en los conocimientos previos sobre lo que ya sabe del texto.		
Supervisión	Repite con sus palabras lo leído en el texto.		
	Resalta, busca en el diccionario o pregunta el significado de palabras nuevas.		
	Trata de responder algunas de las preguntas mientras lee la lectura		
	Lee el texto en más de una ocasión hasta estar seguro de haber comprendido		
Evaluación	Resalta los aspectos importantes del texto (personajes, partes del cuento, palabras nuevas)		
	Realiza una lista de los aspectos que mejor comprendió		

## Apéndice 5: Consentimiento de la institución

### Consentimiento informado para investigación: Directivo de institución

El propósito de esta **ficha de consentimiento** es proveer a la directiva del centro psicológico Psicovilla, una clara explicación de la naturaleza de esta investigación, así como de su rol en ella como autoridad de la institución.

La presente investigación es conducida por la Bachiller Maria Paula Pacheco Rázuri, de la Universidad de Lima. La meta de este estudio es estandarizar el *Programa de desarrollo de habilidades de metacomprensión*.

Si usted accede a autorizar la realización de este estudio, se le pedirá poderse aplicar tests en su institución. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo en el grupo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas dadas en el cuestionario serán codificadas usando un número de identificación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante la toma de pruebas y comunicarse al correo 20090811@aloe.ulima.edu.pe

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Yo, \_\_\_\_\_, autorizo la realización de la investigación en la institución educativa \_\_\_\_\_ del distrito de \_\_\_\_\_, conducida por la Bachiller Maria Paula Pacheco Rázuri. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es estandarizar el *Programa de desarrollo de habilidades de metacomprensión*.

Me han indicado también que se realizará la aplicación de los tests será de 30 minutos en el grupo.

Se reconoce que la participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas dadas en el cuestionario serán codificadas usando un número de identificación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactarme al correo 20090811@aloe.ulima.edu.pe

---

Nombre y Firma de Directivo(a) de institución educativa      Fecha

## **Apéndice 6: Consentimiento a padres de familia**

### **Programa de desarrollo de habilidades de metacomprensión.**

Estimado padre/madre de familia:

Mi nombre es Maria Paula Pacheco Rázuri, bachiller de psicología de la Universidad de Lima, encargada del taller de comprensión lectora en el centro psicológico \_\_\_\_\_. Me encuentro realizando la validación de un programa dirigido a mejorar las habilidades para la comprensión lectora.

El presente es para pedirles su autorización para evaluar a sus hijos durante el taller. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas y utilizadas para obtener información estadística del grupo en el que se aplicará el taller.

Si tiene alguna duda/pregunta sobre este proyecto puede contactarse al correo:

20090811@aloe.ulima.edu.pe

Desde ya agradezco su participación .

---

Yo \_\_\_\_\_ padre/madre o apoderado del menor \_\_\_\_\_ acepto de manera voluntaria que mi hijo(a) participe en el proceso de evaluación psicológica que será realizado por la Bachiller MARIA PAULA PACHECO RÁZURI con código 20090811 de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima.

---

Firma

## Apéndice 7: Prueba de progreso

### Una mujercita con suerte

Una mujer pobre subió cierto día a un cerro solitario a ver el paisaje. Y allí, justo en la cima, encontró un caldero viejo. - ¡Caramba, que suerte! - exclamó-. Tiene un agujero, pero puedo utilizarlo para plantar flores en él. La mujer envolvió el caldero en su mantón y se lo cargó al hombro.

El camino hasta su choza era largo y empinado, y el caldero pesaba, así que la mujer se sentó a descansar. Desató el mantón para mirar el caldero y vio que estaba lleno de monedas de oro. - ¡Qué suerte tengo! – exclamó-. Todas estas monedas de oro para una pobre mujercita como yo. Envolvió el caldero en el mantón y siguió su camino.

Pronto tuvo que volverse a sentar. Desató el mantón para contemplar el oro y se quedó sorprendida al ver que el caldero lleno de oro se había convertido en un trozo de hierro. -¡Qué suerte tengo! – exclamó-. ¿Qué iba a hacer una mujercita pobre como yo con todas esas monedas de oro? Seguro que los ladrones acabarían robándome. Por este hierro me darán unas cuantas monedas normales, que es todo lo que necesito. Así que volvió a atar el mantón y siguió con su camino.

Enseguida llegó al pie de la colina. Una vez más se sentó y desató los nudos: el pedazo de hierro se había convertido en una gran piedra. - ¡Vaya suerte! – exclamó-. Esta piedra es justamente lo que yo estaba necesitando para sujetar la puerta de mi jardín y que no golpee cuando hace viento. Así que continuó su camino hasta su casa.

En cuanto llegó a la puerta de su jardín y abrió el mantón para sacar la piedra, una extraña criatura saltó fuera. Tenía una enorme cola con pelos de varios colores, unas orejas puntiagudas y unas patas largas flaquísimas. La mujer se quedó maravillada al ver que la aparición daba tres vueltas a su alrededor y luego se alejaba bailoteando colina arriba. - ¡Qué suerte tengo! - exclamó-. Pensar que yo, una pobre mujercita, he podido contemplar a este animal tan extraño... Estoy segura de que soy la pobre mujercita solitaria con más suerte del mundo entero.

Y se fue a la cama tan alegre y contenta como siempre. Y lo más curioso es que, a partir de ese momento, la suerte de la pobre mujercita solitaria cambió y ya nunca más fue ni pobre ni solitaria.

Fin

Responde las preguntas:

1. ¿Por qué la mujercita subió el cerro?
  - Porque estaba haciendo ejercicio
  - Porque estaba pastando sus ovejas
  - Porque quería ver el paisaje
  
2. ¿Qué hizo al encontrar el caldero?
  - Preparó una sopa
  - Dijo que tenía un agujero
  - Pensó que podría fundirlo y convertirlo en una sartén.
  
3. ¿Qué encontró al desatar su manta para ver el caldero?
  - Muchos pajaritos
  - Oro
  - Un unicornio
  
4. La mujercita con suerte era una persona que...
  - Siempre veía el lado bueno de las cosas
  - Tenía muy mala suerte
  - Era muy joven
  
5. ¿A la mujercita le gustaba plantar plantas en su jardín?
  - Si
  - No
  - Tal vez
  
6. ¿Qué opinas de la reacción de la mujercita al encontrar la piedra?

## Apéndice 8: Matriz organizativa adaptada

<b>Programa de intervención para el desarrollo de habilidades de metacompreensión en niños de 3° grado de primaria</b>		
<b>Objetivo:</b> Desarrollar habilidades de metacompreensión para mejorar la comprensión lectora inferencial con niños de 3° grado de primaria de un centro psicológico en Lima Metropolitana		
<b>Competencias:</b>	<b>Resultados de aprendizaje</b>	<b>Indicadores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza habilidades de metacompreensión para lograr una comprensión lectora que permita generar inferencias sobre una lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplica 3 estrategias de planificación antes de iniciar la lectura de un texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuenta el número de páginas/párrafos que leerá.</li> <li>Lee el título u observa las imágenes para predecir el contenido</li> <li>Lee las preguntas que se le harán sobre el texto.</li> <li>Evoca conocimientos previos sobre lo que sabe del texto basándose en el título o un barrido veloz del texto.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza 3 estrategias de supervisión de la comprensión mientras se encuentra leyendo el texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Logra repetir en sus palabras lo leído en el texto</li> <li>Resalta, busca en el diccionario o pregunta el significado de palabras nuevas.</li> <li>Trata de responder algunas preguntas mientras lee la lectura.</li> <li>Relee el texto para estar seguro de lo que comprendió</li> <li>Detecta errores en la lectura</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evalúa la información comprendida mediante la elaboración de estrategias de síntesis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resalta aspectos importantes del texto</li> <li>Logra realizar una lista y organizar lo comprendido durante la lectura</li> <li>Hace uso de resúmenes</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conoce, evalúa y auto-gestiona estrategias para comprender un texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selecciona herramientas de metacompreensión adecuadas para los diferentes textos.</li> <li>Logra realizar un resumen o síntesis de lo leído</li> </ul>

## Apéndice 9: Lectura y preguntas de la sesión 3

### EL SOL Y EL GIRASOL

Una mañana de duro invierno, las flores se quedaron dormidas.

Tenían tanto frío, que unas a otras se abrazaban para calentarse.

Pero una de ellas abrió sus pétalos amarillos, buscando al sol.

Y, a pesar de que el sol estaba oculto por las nubes, la flor siguió elevando sus pétalos amarillos como buscándolo.

Al darse cuenta de esto, el sol, que todo lo veía, se acercó a la hermosa flor y le preguntó como se llamaba.

- No tengo nombre – le dijo tímidamente.

- Desde hoy, te llamarás girasol. Tendrás los pétalos tan brillantes como mis rayos y siempre se abrirán hacia donde yo esté –

- Le dijo el sol, acariciándola con sus rayos de luz y calor.

#### **Lee y responde:**

1. ¿Por qué se abrazaban las flores?
  - Porque se querían
  - Para calentarse
  - Para limpiarse
  
2. ¿De qué color eran los pétalos de la flor que se abrió?
  - Verdes
  - Rosados
  - Amarillos

3. ¿Cómo estaba el sol cuando la flor abrió sus pétalos?
  - Durmiendo
  - Oculto por las nubes
  - Radiante
  
4. ¿Por qué una de ellas abrió sus pétalos?
  - Porque buscaba la luz del día
  - Porque no tenía frío
  - Porque ya no aguantaba tenerlos cerrados
  
5. ¿Por qué el sol se acercó a la flor?
  - Porque ella lo estaba buscando
  - Porque le pareció bonita
  - Porque estaba de buen humor
  
6. ¿Qué crees que hicieron las otras flores cuando vieron que esta flor abría sus pétalos?

## Apéndice 10: Programación de sesiones aplicadas

Sesión 1					
Objetivo: Crear vínculo con los participantes Establecer el rapport					
N°	Fx actividad	Actividad	Objetivo	Materiales	Tiempo
1	Actividad rompehielo e introductoria.	La pelota preguntona: Se sentará al grupo en grupo y luego se les dará la siguiente indicación: "Esta es la pelota preguntona, y por turnos haremos una pregunta y el resto contestará. Cuando todos hayamos contestado esa pregunta, otra persona hará una pregunta y así, hasta que todos hayamos hecho una pregunta. Yo empezaré con la pregunta: ¿Cómo me llamo?".	El objetivo es que los alumnos hayan preguntas de temas aleatorios que sirvan para que encuentren aspectos en común entre ellos	Una pelota pequeña de plástico	10 min
	Juegos de integración e iniciar el trabajo cognitivo	Se jugarán los siguientes juegos: 1.Simón dice: La moderadora explica que "Simón dice" es un juego en el cual los participantes deberán realizar la actividad dicha después de la frase. 2.El teléfono descompuesto: Uno de los alumnos comienza con una frase, esta deber recorrer todo el grupo. El último alumno deberá decir la frase que se escuchó. 3. El naufragio: Una vez repartidos papeles periódicos estirados por el suelo, se explicarán las reglas. Al compás de la música los participantes deberán caminar por diversos lugares dentro del área por la que están los periódicos. Luego de manera súbita cuando pare la música, deberán subirse sobre los periódicos. Puede haber varios en un solo periódico, la	Generar compañerismo entre los participantes. Activar procesos cognitivos atención y memoria	Papel periódico	30

		<p>única condición es que no deben tocar el suelo fuera del periódico.</p> <p>4.La historia: Se sienta al grupo en círculo y se da la siguiente instrucción. Cada uno dira una palabra para formar una historia, una vez dicha la palabra pasarán la pelota. Pierde quien se equivoca al decir las palabras y se inicia el juego nuevamente</p>			
	Trabajo de procesos cognitivos de atención y memoria	<p>Se jugarán los siguientes juegos por aproximadamente 15 minutos cada uno.</p> <p>El zorro astuto: Primero se elige al niño que será el zorro. Este niño se pondrá a una distancia considerable y empezará a contar, hasta que decida parar y voltear a ver. Mientras, el resto de niños deberá acercarse lo más sigilosamente posible.</p> <p>El niño que toque primero al zorro, tomará el puesto de zorro.</p> <p>¿Qué objeto falta?</p> <p>Se les mostrará diferentes objetos por separado. Se mostrarán todos los objetos por unos minutos. Luego les pediré que cierren los ojos y al abrirlos deberán adivinar el o los objetos que faltan.</p> <p>La ruleta de colores:</p> <p>Usando una ruleta con diferentes colores, se dará la siguiente instrucción.</p> <p>Se girará la ruleta, cuando esta pare marcará un color. Los participantes deberán correr, buscar y coger un objeto del color que marca la ruleta.</p>	Trabajar la memoria a corto plazo, recordando que tan cerca estaban los demás. Y trabajar la atención a nivel auditivo y visual.		30

Sesión 2					
Objetivo: Desarrollo de habilidades para la lectura: control atencional Desarrollo habilidades metacognitivas: planificación					
N°	Fx actividad	Actividad	Objetivo	Materiales	Tiempo
	Aplicar prueba de entrada	Tras explicar que se les daría una lectura y que contiene preguntas al final, se prosiguió a brindarla.	Evaluar nivel de comprensión de los participantes. Observar el uso y conocimiento de habilidades de metacomprensión	Prueba de entrada Lista de cotejo de habilidades de metacomprensión	20
1	Actividad rompehielo e introductoria. Desarrollar habilidades para las comprensión lectora	El camaleón: se les explica que los camaleones se camuflan entre la naturaleza y de igual manera ellos deberán imitar a uno de los participantes designados en el grupo. Para añadir un nivel de dificultad se les dirá que hay un depredador el cual quiere comerse a los camaleones incautos, por eso deberán adoptar la postura del compañero designado lo más rápido posible y antes de que el depredador se dé cuenta	Desarrollar control atencional y control de la distracción	N/A	25 min
	Actividad de desarrollo → habilidades metacognitivas	Se les dará una hoja con diferentes actividades de planificación que deberán realizar con texto. Después de aplicar las actividades, leerán lecturas y confirmarán las hipótesis que tuvieron.	Desarrollo habilidades de planificación	5 Lecturas cortas	25 min

Sesión 3					
Objetivo: Desarrollo de habilidades para la lectura: control atencional Desarrollo habilidades metacognitivas: planificación y supervisión					
N°	Fx actividad	Actividad	Objetivo	Materiales	Tiempo
1	Desarrollar habilidades para las comprensión lectora	Primero se jugará con todo el grupo, el juego de memoria. Luego se les dará una sopa de letras, en la cual deberán buscar unas 30 palabras. Finalmente se les dará una hoja con imágenes, y diversas tarjetas con indicaciones las cuales deberán seguir	Desarrollar habilidades de control atencional y memoria.	Juego de memoria. Hojas con sopa de letras.	35 min
	Actividad de desarrollo → habilidades metacognitivas	Se les evocará las técnicas enseñadas en la sesión anterior. Y se le dará un checklist con actividades de supervisión. Se les dará textos cortos con título que están divididos en dos partes. En base al título los participantes generarán hipótesis y luego de leer el texto confirmarán. Para trabajar las habilidades de supervisión	Trabjará la habilidad metacomprensión de planificación y supervisión.	Textos cortos impresos	25 min
	Actividad de integración de habilidades trabajadas →	Se les dará una lectura y luego se les pedirá que respondan las preguntas	Aplicar habilidades metacomprensivas y crear un mapa conceptual de la información	Texto impreso "El sol y el girasol"	30 min

Sesión 4					
Objetivo: Desarrollo e interiorización de habilidades de planificación y supervisión de la comprensión. Evaluación del progreso					
N°	Fx actividad	Actividad	Objetivo	Materiales	Tiempo
1	Desarrollar habilidades para las comprensión lectora	Se les dará unas figuras las cuales copiarán en el otro lado.	Desarrollar atención	Fichas impresas	30
		Palabras encadenadas: consiste en que una persona dice una palabra y, como su nombre lo indica, la siguiente persona deberá encadenar la siguiente palabra con la última sílaba de la palabra anterior. Ej: rata, tarjeta.	Desarrollar memoria Evocar vocabulario		
	Actividad de desarrollo → habilidades metacognitivas	Se les evocará las técnicas enseñadas en la sesiones anteriores. Se les dará textos cortos con título que están divididos en dos partes. En base al título los participantes generarán hipótesis y luego de leer el texto confirmarán. Para trabajar las habilidades de supervisión	Interioriza las habilidades metacomprendivas de planificación y supervisión	Preguntas y título de lectura impresas Lectura impresa	40
	Actividad de integración de habilidades trabajadas →	Lectura progreso: Se les dará una lectura y luego se les pedirá que respondan las preguntas	Evaluar el progreso de lo trabajado	Lectura Hojas en blanco Colores	20