

Guía metacognitiva, para la comprensión lectora, en estudiantes del cuarto grado de secundaria, en una institución educativa particular, Huánuco

Metacognitive guide, for reading comprehension, in students of the fourth grade of high school, in a private educational institution, Huánuco

Guia metacognitivo, para compreensão de leitura, em alunos da quarta série do ensino médio, em uma instituição educacional privada, Huánuco

Chris Annabelle Robles Mitma

chris.robles1105@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-1223-3331>

Universidad Peruana Unión

Emilyn Verde-Avalos

emilynverde@upeu.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-2093-0208>

Universidad Peruana Unión

Angela María Rosales Trujillo

arosales@upeu.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-2375-5310>

arosales@upeu.edu.pe

Saúl Alejandro Castro Ortega

alejcast041@upeu.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-1451-7954>

Universidad Peruana Unión

Recibido: 24 de Junio de 2022

Aceptado: 28 de Diciembre 2022

Resumen

La comprensión lectora es muy importante durante toda la vida de las personas, incluso en cualquier nivel educativo. El objetivo del estudio fue evaluar la eficacia de la “Guía Metacognitiva” sobre la comprensión lectora, en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa particular, en Huánuco, Perú. Se consideraron dos variables: variable independiente (Guía Metacognitiva) y variable dependiente: comprensión lectora, corresponde a un diseño preexperimental, participaron 24 estudiantes; el instrumento utilizado fue una rúbrica (prueba de entrada y salida). Entre otros resultados, el 87,5 % de los estudiantes se encontraba en el nivel de inicio, cuyo

porcentaje al final fue revertido y quedó en 4,2%. Se concluye que la guía metacognitiva fue muy eficaz, mostrando mejoras significativas en la comprensión de textos, en sus dimensiones: literal, inferencial y crítico.

Palabras clave: Guía metacognitiva, comprensión lectora, literal, inferencial, crítico.

Abstract

Reading comprehension is very important throughout people's lives, even at any educational level. The objective of the study was to evaluate the effectiveness of the "Metacognitive Guide" on reading comprehension in fourth grade students of a private educational institution in Huánuco, Peru. Two variables were considered: independent variable (Metacognitive Guide) and dependent variable: reading comprehension, corresponds to a pre-experimental design, 24 students participated; the instrument used was a rubric (entry and exit test). Among other results, 87.5% of the students were at the beginning level, whose percentage at the end was reversed and remained at 4.2%. It is concluded that the metacognitive guide was very effective, showing significant improvements in the comprehension of texts, in its dimensions: literal, inferential and critical.

Keywords: Metacognitive guide, reading comprehension, literal, inferential, critical.

Resumo

A compreensão da leitura é muito importante ao longo da vida das pessoas, mesmo em qualquer nível educacional. O objetivo do estudo foi avaliar a eficácia do "Guia Metacognitivo" na compreensão de leitura em alunos da quarta série de uma instituição educacional privada em Huánuco, Peru. Foram consideradas duas variáveis: variável independente (Guia Metacognitivo) e variável dependente: compreensão leitora, corresponde a um desenho pré-experimental, participaram 24 alunos; o instrumento utilizado foi uma rubrica (teste de entrada e saída). Entre outros resultados, 87,5% dos alunos estavam no nível inicial, cujo percentual ao final se inverteu e ficou em 4,2%. Conclui-se que o guia metacognitivo foi muito eficaz, apresentando melhorias significativas na compreensão dos textos, nas suas dimensões: literal, inferencial e crítica.

Palavras-chave: Guia metacognitivo, compreensão leitora, literal, inferencial, crítico.

Introducción

Amé (2018) estudia las estrategias y la comprensión lectora. Se requieren estrategias inferenciales, las cuales mejoran sustantiva y significativamente la comprensión lectora inferencial. En el contexto educativo, la comprensión lectora, en el Perú, se ubica en una realidad totalmente desalentadora. Así se confirma que los estudiantes leen, pero no entienden, no comprenden lo que leen. El factor social es muy importante; la familia juega un rol muy ponderado, genera motivación y apego a la lectura; por otro lado, el docente no queda al margen; quien en forma permanente está en el aula con los estudiantes, a quienes los conduce hacia la práctica de la lectura en forma permanente.

Para mejorar el nivel literal de la comprensión, Bejarano et al. (2019) proponen la utilización de la técnica denominada: “lo que sé, lo que quiero saber, y lo que aprendí”, en el entendido de que la lectura no es, sino un proceso interactivo, en el cual participan el texto y el lector, cuya práctica es muy importante y significativa para el desarrollo humano. Permite la adquisición del vocabulario y el desarrollo de los niveles de la comprensión lectora. Se debe empezar por el primer nivel: el nivel literal, con el propósito de extraer información básica, clave; por ejemplo, datos, hechos, fechas, detalles, siguiendo los diversos procesos: “observación, comparación, relación, clasificación, orden, entre otras”.

Uno de los problemas mayores para la comprensión lectora es la ausencia de estrategias de aprendizaje; es un problema crítico para las instituciones educativas, los estudiantes y los docentes. Los estudiantes no pueden obtener un aprendizaje autónomo, pues carecen de las capacidades mínimas requeridas, no comprenden lo que leen, se observa las carencias y las deficiencias, no exhiben su participación crítica ni reflexiva, solamente repiten de memoria los contenidos aprendidos; revelan la ausencia de hábitos de lectura, su pasividad, posiblemente esta problemática sea el resultado de la deficiencia académica de los docentes, de los problemas de infraestructura, de la carencia de medios y materiales, quedando ubicados muy lejos de la calidad educativa (Medina Coronado & Nagamine Miyashiro, 2019).

Castrillón Rivera et al. (2020), la comprensión lectora implica la presencia del diálogo de tres: el lector, el autor del texto y el texto de lectura, en cuyo proceso se materializa la crítica, la comprensión, la contextualización y el análisis. Este proceso presenta muchas dificultades, limitaciones, en el lado de los estudiantes, quienes no han logrado los niveles de desarrollo, de desempeño en comprensión lectora. Para lograr la eficacia y desarrollo de la comprensión lectora se necesitan estrategias metacognitivas.

Los estudiantes al lograr sus competencias lectoras se auto regulan, generando evaluación, comprensión y supervisión sobre su propio proceso de comprensión lectora. La metacognición tiene su punto de partida en la meta memoria; abarca los procesos cognitivos: memoria, aprendizaje, atención, percepción, entre otros; refiere conocimiento y control sobre los propios procesos cognitivos.

En México, Romero-Contreras et al. (2021) realizaron una investigación muy importante sobre la comprensión lectora, en estudiantes de primaria y secundaria. El estudio revela que el vocabulario académico y las habilidades del lenguaje académico se han constituido en los predictores de la comprensión lectora; se da cuenta de que las habilidades del lenguaje académico son más significativas, más que el vocabulario académico. La comprensión lectora es muy importante para los aprendizajes significativos. En este sentido, desde los primeros años de vida los padres y los docentes deben desarrollar las habilidades del lenguaje académico.

La comprensión lectora se encuentra entre el universo de muchos factores que la favorecen o la limitan. Está expuesta a factores determinantes de su eficacia, que le permiten la realización positiva, dejando resultados significativos en los estudiantes; sin embargo, también existen factores limitantes, que impiden entrar en un proceso de excelencia. Los factores son académicos, socioculturales, también personales; los factores exógenos son estimuladores encontrados en los contextos culturales y académicos; en cambio, los factores endógenos son controlados por el mismo estudiante, dependen del mismo sujeto, está dentro de sí, ayudan en su relacionamiento sociofamiliar y personal, dependen de su género, su edad, su capacidad, sus motivaciones y sus esfuerzos personales (Sánchez-Domínguez & Izquierdo, 2021).

El objetivo evaluar la eficacia de la Guía Metacognitiva sobre la comprensión lectora, en estudiantes de cuarto grado de secundaria de la institución educativa particular, en Huánuco, Perú.

La comprensión lectora

Conceptos

Es un proceso, gracias al cual el lector comprende y le da significado a lo que lee (Amé, 2018). La comprensión lectora viene a ser el diálogo de tres componentes: el lector, el autor del texto y el texto de lectura, determinando la comprensión, la contextualización y el análisis (Castrillón Rivera et al., 2020). La comprensión lectora se ha convertido en una tarea de toda la vida (Romero-Contreras et al., 2021). Es una herramienta muy valiosa

de aprendizaje y conocimientos, desarrolla el talento humano (Sánchez-Domínguez & Izquierdo, 2021).

Niveles

Gallego Ortega et al. (2019) han investigado la comprensión lectora, en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico. Ruiz (2020) ha investigado sobre los niveles de la comprensión lectora, cuya lectura o comprensión crítica alcanzó el 80%, la comprensión inferencia 15% y la comprensión literal 5%. Castrillón Rivera et al. (2020) abordan los niveles de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Estos niveles también son llamados dimensiones: comprensión/nivel literal, comprensión/nivel inferencial y comprensión/nivel crítico. La primera busca la información en forma superficial o explícita, cuyas respuestas a las preguntas se encuentran en el texto mismo. La segunda conlleva al lector para que haga relaciones, asociaciones, comparaciones, predicciones, interpretaciones. Por su parte, la tercera implica la emisión de juicios, conoce las procedencias, genera asociaciones, interpreta y analiza la información encontrada en el texto, recurriendo a estrategias argumentativas.

Estrategias para su desarrollo

En el contexto de la lectura y la comprensión lectora, las estrategias siempre generan un aprendizaje autónomo en los estudiantes (Medina Coronado & Nagamine Miyashiro, 2019). Son muy importantes las estrategias cognitivas para la comprensión lectora, cuya secuencia de las mismas contribuye a la búsqueda de los estilos y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes; estas estrategias ayudan en el desarrollo de la acción y del hacer; la comprensión lectora depende mucho de las características y cualidades del lector (Medina et al., 2019). García-Mogollón & Mogollón-Rodríguez (2020) aprecian que la comprensión lectora se fortalece mediante una estrategia pedagógica: la gamificación, una estrategia que utiliza el juego para el desarrollo de la comprensión lectora.

También Aguilar (2020) sustenta la importancia de las estrategias didácticas, las cuales favorecen notoriamente la comprensión lectora; por ejemplo, la paráfrasis mejora los procesos de lectura y aprendizaje, se necesita el desarrollo de habilidades intelectuales, de habilidades cognitivas.

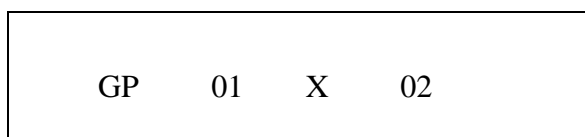
Según Castrillón Rivera et al. (2020), la comprensión lectora para su realización requiere la elaboración de diseños y de estrategias metacognitivas, remarcan la importancia del diseño y la aplicación de las estrategias, las cuales mejoran sustancialmente la comprensión lectora, en sus niveles: literal y crítico, cuyo resultado ni fue igual para el nivel inferencial. Se entiende que la metacognición no solamente enfoca

la memoria, sino el conocimiento, los contenidos, diversos procesos y aspectos de la mente, cuyos procesos cognitivos son: memoria, aprendizaje, atención, percepción, etc. El conocimiento metacognitivo tiene una relación con tres variables: persona, tarea y estrategias.

Tapia Alvarez (2021) aborda las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora, en estudiantes de secundaria, la cuales son muy efectivas, según su investigación realizada en 17 estudiantes, permiten la adquisición del conocimiento mediante la comprensión lectora, estableciendo autonomía de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes. Estas estrategias permiten con trol de la memoria y de otros dominios del conocimiento: conceptualizaciones, representaciones, cuyas actividades son mentales, conductuales, también conscientes o inconscientes, que permiten la adquisición del lenguaje.

Metodología

El diseño del estudio es preexperimental, porque la variable independiente (guía metacognitiva) ha sido manipulada deliberadamente, con el propósito de observar su efecto sobre la variable dependiente: comprensión de lectura. Asimismo, se ha evaluado a un grupo mediante la prueba de entrada, antes del tratamiento; luego se aplicó la prueba de salida, de acuerdo con las consignas investigativas de Hernández et al. (2014). Presenta el diseño pre experimental:



Donde:

GP = Grupo de participantes

01 = Prueba de entrada

02 = Prueba de salida

X = Variable experimental (comprensión lectora)

Participantes

Participaron los estudiantes del cuarto grado del nivel secundario, con un total: 10 mujeres y 14 varones, haciendo un total de 24 estudiantes, elegida por conveniencia de la investigación, dadas las condiciones y facilidades para el desarrollo de la investigación.

Instrumentos

Se usó dos pruebas: una prueba de entrada y una prueba de salida, para medir los diversos niveles de la comprensión lectora, mediante el desarrollo de un programa de metacognición, el cual comprende los objetivos de la investigación, los cuales quedan referidos a la variable dependiente: comprensión lectora, incluyendo las siguientes dimensiones: Dimensión 1, 4 ítems en el nivel literal, 4 ítems en la dimensión 2, nivel de inferencial, y 4 ítems en la dimensión 3 Composición del proyecto. El programa y las pruebas fueron validadas y extraídas del plan de estudios nacional.

Plan de procesamiento de datos

Los datos fueron recabados mediante la prueba de entrada y salida. Fueron evaluadas las dimensiones de la comprensión lectora; es decir tres dimensiones con sus respectivos ítems: dimensión 1 (nivel literal) con 4 ítems; la dimensión 2 (nivel de inferencial) con 4 ítems; la dimensión 3 (nivel crítico) con 4 ítems. Los indicadores de evaluación fueron: Logro (3), Proceso (2), Inicio (1).

Resultados

Análisis descriptivo

La tabla 1 muestra que la mayoría (58,3%) de los estudiantes son hombres y el 41,7% son mujeres.

Tabla 1

Género de estudiantes

Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	14	58,3 %
Femenino	10	41,7 %
Total	24	100 %

En la tabla 2 se muestra que el 20,8% de los estudiantes tienen 5 años, el 66,7% 16 años y el 12,5% 17 años, representado a un número de 3 estudiantes.

Tabla 2

Edad de los estudiantes

Edad	Frecuencia	Porcentaje
15	5	20,8 %
16	16	66,7 %
17	3	12,5 %
Total	24	100.0%

Según la tabla 3 se muestra que el 92,7% tiene la procedencia de la selva del país y el 8,3% procede de la sierra; ninguno procede de la costa. El mayor porcentaje procede de la selva: 22 estudiantes.

Tabla 3

Lugar de procedencia

Lugar	Frecuencia	Porcentaje
Costa	0	0,0 %
Sierra	2	8,3 %
Selva	22	92,7 %
Total	24	100.0%

De acuerdo con la tabla 4, el 12,5% posee nivel socioeconómico alto; el 79,2% de nivel socioeconómico medio y el 8,3% de nivel socioeconómico bajo.

Tabla 4

Nivel Socioeconómico

Nivel Socioeconómico	Frecuencia	Porcentaje
Alta	3	12,5 %
Medio	19	79,2 %
Bajo	2	8,3 %
Total	24	100.0%

Análisis descriptivo de las variables de estudio.

Los resultados se muestran en la tabla 5 antes de la aplicación de la orientación metacognitiva, en la prueba de entrada de comprensión de textos, el 87,5% de los estudiantes se encontraban en el nivel de inicio y el 12,5% en el nivel proceso. Sin embargo, este resultado cambió significativamente después de aplicar las pautas metacognitivas, ya que, en la prueba de salida, el 4,2 % de los estudiantes se encontraba en el nivel de inicio, el 37,5 % en el nivel de proceso y el 58 % .3 % en el nivel de logro.

Tabla 5

Comprensión de lectura

Niveles	Antes		Después	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Inicio	21	87,5	1	4,2
Proceso	03	12,5	9	37,5
Logro	0	0	14	58,3
Total	24	100.0 %	24	100.0%

Los resultados de la tabla 6 muestran que antes de la aplicación de la orientación metacognitiva, el 70,8% se encontraba en el nivel de inicio; el 25,0% en el nivel proceso y el 4,2% en el nivel logro, según la prueba de entrada en la dimensión literal. Las pautas metacognitivas generaron efectos positivos, después de las mismas el 4,2% estaba en el nivel de inicio, el 29,1% en el nivel de proceso y el 66,7% en el nivel de logro. Más del 50% de la población de estudio estaba en el nivel de rendimiento. Hay una mejora significativa del 95,8%, después de la aplicación de la metacognición, según la prueba de entrada y la prueba de salida, cuyos resultados son considerados en los niveles de proceso y logro.

Tabla 6

Dimensión Literal

Niveles	Antes		Después	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Inicio	17	70,8	1	4,2
Proceso	06	25,0	7	29,1
Logro	01	4,2	16	66,7
Total	24	100.0 %	24	100.0%

Los resultados de la tabla 7 muestran que, antes de la aplicación de la guía metacognitiva, el 95,8% de los estudiantes se encontraba en el nivel de inicio y el 4,2% se encontraba en el nivel de proceso, en la dimensión inferencial; después de la aplicación de la guía metacognitiva, los resultados fueron superados, según la prueba de salida, el 12,5% de los estudiantes se ubicó en el nivel de inicio, el 37,5 en el nivel de proceso y el 50,0% en el nivel de logro. Se mostró una mejora significativa en la fase de inicio, con una reducción 95,8% de nivel de inicio, quedando nivel de logro en un 50,0%.

Tabla 7

Dimensión Inferencial

Niveles	Antes		Después	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Inicio	23	95,8	3	12,5
Proceso	01	4,2	9	37,5
Logro	0	0	12	50,0
Total	24	100.0 %	24	100.0%

Según la tabla 8, antes de la aplicación de las pautas metacognitivas, según la prueba de entrada, en la dimensión inferencia, el 70,8% de los estudiantes se encontraba en el nivel de inicio; el 25,0% en el nivel de proceso y el 4,2% en el nivel de logro. Las pautas cognitivas mejoraron los resultados; según la prueba de salida, el 12.5% de los estudiantes estaba en el nivel de inicio; el 45.8% en el nivel de proceso y el 41.7% en el nivel de logro. Una comparación también mostró que el 70,8% de los estudiantes de nivel de inicio se redujo a 12,5%, se quedaron en el nivel de proceso 45,8% y en el nivel de logro, 41,7%.

Tabla 8

Dimensión Crítica

Niveles	Antes		Después	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Inicio	17	70,8	3	12,5
Proceso	06	25,0	11	45,8
Logro	01	4,2	10	41,7
Total	24	100.0 %	24	100.0%

Análisis inferencial

En la tabla 9 se muestran los resultados del análisis de normalidad donde el texto y sus respectivas dimensiones textual, inferencial y crítica de comprensión fueron menores a 0.05, por lo que se determinó que los datos no se encontraban en una distribución normal. Para la comparación de medias se utilizó la prueba paramétrica, por lo que el análisis estadístico corresponde al Wilcoxon de muestras correlacionadas.

Tabla 9

Pruebas de normalidad – Ajuste de Bondad

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.
Comprensión de textos prueba entrada	,748	24	0,00
Comprensión de textos prueba salida	,867	24	0,03

En la tabla 10 podemos observar que hay 0 rangos negativos, 24 rangos positivos y la relación entre 0, con un rango promedio de 12.50. Esto significa que las puntuaciones de rango positivo para la comprensión de textos en la fase posterior a la prueba, fueron 24 veces más altas que en la fase previa a la prueba en comparación.

Tabla 10

Rangos obtenidos en la comprensión de textos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Comprensión de textos_pos	Rangos negativos	0a	0.00	0.00
	Rangos positivos	24b	12.50	300.00
Comprensión de textos_pre	Empates			
	Total	24c		

Comprensión de textos_pos < Comprensión de textos_pre

Comprensión de textos_pos > Comprensión de textos_pre

Comprensión de textos_pos = Comprensión de textos_pre

De los datos de la tabla 11, se observa que el valor (Z) encontrado es -3.292 y el valor de significación es 0.000 ($p < 0.05$), dejando la seguridad de que existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula; por lo tanto, se aceptó la hipótesis de que había una diferencia significativa entre las puntuaciones previas y posteriores, según las pruebas. Por tanto, la aplicación de la guía metacognitiva mejoró significativamente la comprensión de los textos en los.

Tabla 11

Prueba de Wilcoxon de la comprensión de textos

	Comprensión de textos pos
	Comprensión de texto pre
Z	-3,292
Sig. asintótica (bilateral)	.000

- a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon
 b. Se basa en rangos negativos.

En la tabla 12, se observa que hay 1 rango negativo, 23 rangos positivos, 0 correlaciones entre los dos y un rango promedio de 12.00. Esto significa que las puntuaciones de rango positivo para la comprensión de textos en la fase posterior a la prueba, fueron 23 veces más altas que las de la fase previa a la prueba en comparación.

Tabla 12

Rangos obtenidos en la comprensión de textos

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Comprensión de textos Nivel literal pos	Rangos negativos 1a	0.00	0.00
Comprensión de textos Nivel Inferencial_pre	Rangos positivos 23b Empates 0c Total 24	12.00	300.00

- a. Comprensión de textos literal_pos < Comprensión de textos literal_pre
 b. Comprensión de textos literal_pos > Comprensión de textos literal_pre
 c. Comprensión de textos literal = Comprensión de textos literal pre

En la tabla 13 se observa que el valor (Z) encontrado fue de 4.292 y el valor de significación fue de 0.000 ($p < 0.05$), dejando la seguridad de que existe evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula; se aceptó la hipótesis de investigación; las puntuaciones de la prueba de entrada y la prueba de salida mostraron diferencias significativas en la comprensión del texto en el nivel literal. La aplicación de la guía metacognitiva mejoró significativamente la comprensión de los textos de los estudiantes.

Tabla 13

Prueba de Wilcoxon de la comprensión de textos aditivos

	Comprensión de textos pos
	Comprensión de texto pre
Z	-4,292
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon
 b. Se basa en rangos negativos.

En la tabla 14 podemos ver que hay 2 rangos negativos, 22 rangos positivos y 0 correlaciones entre ellos, con un rango promedio de 11.50. Esto significa que las puntuaciones de rango positivo para la comprensión de textos en el nivel de inferencia, según la prueba de salida fueron 22 veces más altas las puntuaciones que las de la prueba de entrada.

Tabla 14

Rangos obtenidos en la comprensión de textos

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	2a	0,00	0,00
Comprensión de textos nivel inferencial_pos	Rangos positivos 22b	11,50	400,00
Comprensión de textos nivel inferencial_pre	Empates 0c		
Total	24		

- a. Comprensión de textos Inferencial_pos < Comprensión de textos Inferencial_pre
 b. Comprensión de textos Inferencial_pos > Comprensión de textos Inferencial_pre
 c. Comprensión de textos Inferencial = Comprensión de textos Inferencial_pre

De los datos registrados en la tabla 15, se observa que el valor de (Z) es -4.159 y el valor de significación es 0.000 ($p < 0.05$), indicando así que existe evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula; por lo tanto, se acepta la hipótesis de investigación; es decir, hay una diferencia significativa entre las puntuaciones, según las

pruebas, en la comprensión de texto a nivel de inferencia. La aplicación de la guía metacognitiva mejoró significativamente la comprensión del nivel de razonamiento.

Tabla 15

Prueba de Wilcoxon de la comprensión de textos inferencial

	Comprensión de textos pos
	Comprensión de texto pre
Z	-4,159
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

La tabla 16 muestra la relación entre 4a rangos negativos, 20b rangos positivos y 0, con un rango promedio de 10.50. Esto significa que las puntuaciones de rango positivo para la comprensión de textos en la fase posterior a la prueba de entrada fueron 20 veces más altas que las de la fase previa: la prueba de entrada.

Tabla 16

Rangos obtenidos en la comprensión de textos nivel inferencial

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	4a	0.00	0.00
Comprensión de textos nivel crítico_pos	20b	10.50	250.00
Comprensión de textos nivel crítico_pre	0c		
Total	24c		

Comprensión de textos crítico_pos < Comprensión de textos crítico_pre

Comprensión de textos crítico_pos > Comprensión de textos crítico_pre

Comprensión de textos_pos = Comprensión de textos_pre

Se observa los datos registrados en la tabla 17, el valor (Z) encontrado es -2.222 y el valor de significación es 0.000 ($p < 0.05$), existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula; por lo tanto, se aceptó la hipótesis de investigación de que había una diferencia significativa entre las puntuaciones previas y posteriores, en los

niveles de comprensión de textos. La aplicación de la guía metacognitiva mejoró significativamente la comprensión de los textos en el nivel crítico.

Tabla 17

Prueba de Wilcoxon de la comprensión de textos aditivos

	Comprensión de textos pos
	Comprensión de texto pre
Z	-2,222
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Discusión de resultados

Los resultados de la investigación son satisfactorios en la comprensión de textos. La aplicación de las guías metacognitivas fue eficaz en la comprensión de textos de los estudiantes del cuarto grado del nivel secundaria de la Institución Educativa Particular Adventista “Generalísimo José de San Martín”, de la UGEL Leoncio Prado, Rupa Rupa, Huánuco. Al aplicar la prueba de entrada el 87,5 % de estudiantes se encontraban en el nivel de inicio, tenían dificultades en la comprensión de textos; los estudiantes leían distraídamente, esperaban que se les especifique cómo deben realizar cada acción o simplemente copiaban lo que otros hacían, no generaban sus propios conocimientos; ellos tenían dificultad al relacionarse entre compañeros. Durante la aplicación de las guías metacognitivas fueron dejando la evidencia del desarrollo integral en la comprensión de textos; al finalizar se aplicó la prueba de salida para medir la eficacia de las guías metacognitivas; los resultados revelaron una mejora significativa; den el nivel de logro, el 4,2 % (según la prueba de entrada) se incrementa y sube el 58,3 %, según la prueba de salida, representando más del 50% del total de los estudiantes participantes en el estudio.

Medina et al. (2019) corroboran la importancia singular y significativa de las estrategias metacognitivas, desarrollan las habilidades y capacidades lectores. Por su parte, Ruiz (2020), en su investigación sobre los niveles de comprensión lectora, subraya la importancia en los términos de “enriquecer los conocimientos, desarrollar el nivel de comprensión crítico, desarrollar las habilidades ortográficas, ejercitar la mente”, destacando la importancia sustantiva de los métodos y las estrategias correspondientes,

en las dimensiones procedimentales (saber qué hacer) y actitudinales (saber ser); también enfoca el enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo.

García-Mogollón & Mogollón-Rodríguez (2020), a diferencia del presente, destacan la importancia de la gamificación, en la condición de estrategia, para lograr la eficacia de la comprensión lectora. Sin embargo, Castrillón Rivera et al. (2020) muestran sus coincidencias teóricas y prácticas con el presente estudio, destacando la importancia de la comprensión lectora en los niveles: literal, inferencia y crítico, quienes implementaron las estrategias metacognitivas mediante la ejecución de talleres, logrando “el desarrollo de conciencia y autoconocimiento de los estudiantes”. Por su parte, Tapia Alvarez (2021) también se suma a esta coincidencia en el uso de las estrategias metacognitivas, para quien estas estrategias revelan “efectividad en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del nivel secundaria”.

Conclusiones

En el contexto de la práctica académica y el propósito de lograr los objetivos, dentro del proceso enseñanza aprendizaje, la Guía de Metacognición mostró su eficacia para la comprensión lectora, en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa particular adventista “Generalísimo José de San Martín” de la UGEL Leoncio Prado, Rupa Rupa, Huánuco. Es decir, esta estrategia metacognitiva es muy importante y permite el desarrollo cognitivo de los estudiantes, cuyos niveles de comprensión lectora desarrollados son: literal, inferencia y crítico.

Por otro lado, en el proceso enseñanza aprendizaje, no existen recetas ni estrategias didácticas exclusivas, excluyentes; más bien dicho proceso es enriquecido mientras más variantes pedagógicas sean aplicadas. Por ejemplo, las estrategias metacognitivas, la gamificación, Método Design Thinking, los métodos de incremento de vocabularios pedagógicos y de habilidades de lenguaje académico, la técnica "Lo que sé, lo que quiero aprender, y lo que aprendí", estrategias inferenciales, la lectura dialógica, el skimming y el scanning, estrategias de espacios virtuales, el portafolio, estrategias de mediación, el trabajo cooperativo, la estrategia de pensar en voz alta, la información GAP Activities, la Herramienta Wlingua, metodologías activas y participativas, etc.

La comprensión lectora no es tema de hoy, ha sido de todos los tiempos. No se ha agotado, tampoco se agotará. El tema siempre será el mismo, cambiarán las estrategias, las metodologías, incluso los sujetos; los docentes competentes tienen que desarrollar

iniciativas, creatividad, innovación, motivación, para imbuirse en este universo de la comprensión lectora, en compañía de los estudiantes.

Referencias

- Aguilar, B. L. (2020). Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en los estudiantes de nivel secundaria en los grados de 2° “c” y 2° “d”, turno matutino de la escuela secundaria oficial no. 845 “Rafael Ramírez Castañeda”, Cuautitlán, Estado de México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, Año VII(2), 1–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.46377/dilemas.v34i1.2206>
- Amé, F. Y. (2018). *Estrategias inferenciales para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del 3° grado de primaria de la I.E 1168 “Héroes del Cenepa”2018* [Tesis de título, Universidad Nacional Federico Villarrea]. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/2488>
- Bejarano, S. N., Chamorro, C. P., Lara, M. L., & Rojas, W. G. (2019). El uso de la técnica “Lo que sé, lo que quiero aprender, y lo que aprendí” para mejorar el nivel literal de comprensión lectora en inglés The Use of the Technique " What I Know , What I Want to Know , and What I Learned " to Improve the Literal Level. *European Scientific Journal*, 15(14), 55–66. <https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n14p55>
- Castrillón Rivera, E. M., Morillo Puente, S., & Restrepo Calderón, L. A. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203–231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>
- Gallego Ortega, J. L., Figueroa Sepúlveda, S., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, 40, 187–208. <https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>
- García-Mogollón, M., & Mogollón-Rodríguez, M. (2020). Gamificación con procesos cognitivos para mejorar niveles de comprensión lectora en estudiantes de octavo grado. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 127–142. <https://doi.org/10.25214/27114406.997>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edic). McGraw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Medina Coronado, D., & Nagamine Miyashiro, M. M. (2019). Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 134–146. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276>
- Medina, G., Lujano, Y., Aza, P., & Sucari, W. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior. *Revista Innova Educación*, 1(2), 211–217. <https://doi.org/https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.007>
- Romero-Contreras, S., Silva-Maceda, G., & Snow, C. E. (2021). Vocabulario académico y habilidades de lenguaje académico: predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México Academic vocabulary and language skills: Predictors of reading comprehension of upper elementary and middle . *Pensamiento Educativo*, 59(2), 1–16. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.4>
- Ruiz, M. (2020). Niveles de comprensión lectora en la educación superior. Universidad de San Carlos de Guatemala. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 175–184. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.35>
- Sánchez-Domínguez, M. G., & Izquierdo, J. (2021). Factores asociados al rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Diálogos Sobre Educación*, Año 12(23), 1–23. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.695>
- Tapia Alvarez, J. R. (2021). Estrategias Metacognitivas con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. *Revista Conrado*, 17(79), 62–68. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n79/1990-8644-rc-17-79-62.pdf>