



Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía

nuevos ESCENARIOS
SUJETOS
ESCUELAS nuevas



11-15
OCTUBRE
2021

Freire y la Educación Contemporánea





**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
(PUCP-CPAL)- JULIO 2019:**

**INFLUENCIA DEL PROGRAMA "CUENTA CONMIGO" PARA
DESARROLLAR LA METACOGNICIÓN EN LA LECTURA EN LOS
ESTUDIANTES DE 4TO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E N°1239 DEL
DISTRITO DE ATE VITARTE**

Autor:

Jeri Chumbe, Carolina Lucia

Puesto de trabajo actual: Docente-asesor del curso de Investigación y Desempeño Preprofesional de la Facultad de Educación - Pontificia Universidad Católica del Perú

Coordinadora del área de Metodología y Evaluación Educativa - SENCICO

Correo electrónico: carolinajerichumbe@gmail.com / a20144808@pucp.pe

<https://orcid.org/0000-0001-7023-0934>

Eje temático: Experiencias Pedagógicas Innovadoras 1

Resumen: La lectura es una de las competencias más importantes en el desarrollo personal y académico, debido a que permite la adquisición de conocimientos y el crecimiento profesional. Sin embargo, en el Perú, el nivel de



lectura de los estudiantes, señalado en las evaluaciones a nivel nacional y el desarrollo del hábito lector, no es el esperado.

Teniendo en cuenta lo mencionado en líneas anteriores, se realizó un estudio que tuvo como objetivo principal demostrar la influencia del Programa "Cuenta conmigo" en el desarrollo de la metacognición en la lectura en los estudiantes de 4to grado de primaria de la I.E N°1239 del distrito de Ate Vitarte.

La investigación fue de tipo explicativa, cuyo diseño fue experimental y de variante cuasiexperimental. Participaron 56 estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución educativa nacional. El instrumento utilizado fue el ESCOLA (Escala de Conciencia Lectora).

La elaboración y aplicación del programa de intervención demostró su efectividad estadísticamente comprobada y se pudo concluir que es necesaria la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas; con el fin de generar actividades que permitan el logro de las competencias que los estudiantes deben desarrollar.

Palabras clave: Metacognición, lectura, estrategias, programa de intervención.

Introducción

Según el Ministerio de Educación del Perú (2007), "aprender a aprender" es una de las capacidades más importantes que los estudiantes necesitan desarrollar. Por ello, requieren conocer recursos, técnicas y estrategias para seleccionar la información, analizarla y transformarla en conocimiento. Si los estudiantes aprenden a aprender, podrán renovar sus conocimientos y desarrollarse con autonomía en el transcurso de su vida académica.



Tanto ellos como los maestros llevan a cabo actividades académicas que suelen estar estructuradas y, algunas veces, dejan de lado el aspecto reflexivo y la capacidad de análisis. Para Troncoso (2013) cada estudiante debe ser consciente de lo que sabe y de cómo lo usa, así como de sus fortalezas y oportunidades de mejora para replantear procesos o estrategias y favorecer su aprendizaje. Esta toma de consciencia requiere del apoyo y guía del maestro, siendo este el guía y modelo para el logro de los aprendizajes.

A partir del contexto y el propósito descritos surge la motivación por crear y ejecutar un Programa de Intervención que contribuya al desarrollo de la metacognición en la lectura en estudiantes de 4to grado de primaria de una institución pública, la I.E N° 1239, teniendo en cuenta sus características y necesidades y haciendo referencia de sus resultados obtenidos de la prueba ECE del año 2016, los cuales dieron a conocer que de los estudiantes del grado en mención, solo el 20,7 % se encontró en un nivel satisfactorio, el 46,6 % en proceso, el 25,9 % en inicio y el 6,9 % previo al inicio. De igual modo, a nivel de UGEL, los resultados indicaron que, de los estudiantes del mismo grado, el 39,9% se encontró en el nivel satisfactorio, 34,7% en proceso, 21,9% en inicio y 3,6% previo al inicio.

Según lo manifestado por Veeman y Spaans (2005), el desarrollo de las habilidades metacognitivas se inicia entre los 8-10 años. A su vez, los investigadores Stockel y otros (2011), mencionan que a la edad de 8 años se produce una reorganización en la planificación de estrategias, las cuales se emplean en diversas situaciones de la etapa escolar.

Adicionalmente, es pertinente señalar que este trabajo de investigación se dividió en cinco capítulos. En el primer capítulo se presentó el planteamiento del problema y su formulación, los objetivos de la investigación, la importancia y justificación respectiva y las limitaciones del trabajo.

En el capítulo II, se realizó una revisión de los antecedentes que permitieron dar soporte a la discusión de los resultados, se estableció el marco teórico conceptual, la definición de los términos básicos y la formulación de las hipótesis.

En el tercer capítulo se describió el marco metodológico de la investigación que incluyó: El tipo y diseño de la investigación, la descripción de la población y la muestra, la definición operacional de las variables, las técnicas e instrumentos, el procedimiento y el procesamiento y análisis de los datos respectivos.

En el cuarto capítulo se presentaron la descripción y discusión de los resultados obtenidos en el trabajo. Finalmente, en el capítulo V, se compartieron las conclusiones y sugerencias.

Metodología

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) el enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos con el objetivo de probar una hipótesis, basándose en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

Fue de tipo explicativa debido a que se centra en explicar el origen de un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, así como la relación entre dos o más variables. En este caso se trató de analizar la influencia de la variable independiente (Programa "Cuenta conmigo"), sobre la variable dependiente (metacognición en la lectura).

El diseño fue experimental, de variante cuasiexperimental. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), en los diseños cuasiexperimentales no se emparejan ni asignan al azar los sujetos a los grupos, sino que dichos grupos ya están previamente conformados.



De este modo, para la investigación se estableció que el grupo experimental se conformaría por todos los alumnos del 4to grado "A" del nivel primario que cumplieran con los requisitos planteados en los criterios de inclusión y, el grupo del control, por los alumnos del 4to grado "B" del mismo nivel.

Desarrollo

El término metacognición, en la actualidad, hace referencia al conocimiento de la cognición, es decir, a lo que cada persona conoce sobre su actividad mental. En relación a la lectura, alude al control de la cognición o al nivel de conciencia que los lectores poseen sobre sus estrategias y de qué forma éstas les permiten lograr los propósitos específicos en cada tarea formulada.

Teniendo en cuenta lo mencionado es pertinente citar a Flavell (1976) quien señala que la metacognición apunta al conocimiento que la persona tiene acerca de sus procesos y productos cognitivos como las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje.

A partir de lo citado en el párrafo anterior, se puede acotar que el conocimiento metacognitivo hace referencia al conjunto de saberes y procesos acerca de la tarea, la persona y las estrategias empleadas para alcanzar la meta propuesta. Asimismo, la motivación y el afecto están también incluidos.

Según el Ministerio de Educación del Perú (2007), la metacognición es un proceso que permite que el estudiante identifique lo que ha aprendido, señalando los pasos y procesos involucrados en su aprendizaje, así como los medios para mejorarlo.

En ese sentido, la metacognición es la suma de los procesos mentales que se emplean al llevar a cabo una determinada actividad (leer un texto, realizar un organizador gráfico, escribir una historia, hacer una presentación en público,



enseñar una clase, etc.) y sirve para guiar nuestra ejecución con el propósito de comprender bien lo que llevamos a cabo siendo concientes de las estrategias empleadas.

Para complementar y corroborar lo citado en líneas anteriores, se puede acotar que la metacognición es una acción autorreflexiva que radica en pensar sobre cómo se está pensando, cómo se está trabajando, y si se están empleando adecuadamente las estrategias. Según Pinzás (2003), ayuda a identificar si se ha cometido algún error, si no se está siendo eficiente o si hay otras formas para llevar a cabo una tarea y poder alcanzar un mejor nivel de desempeño en los aprendizajes planteados.

Por otro lado, en lo que refiere al desarrollo metacognitivo, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, citado en Sáiz (2010), se establecen dos líneas de trabajo en relación a la metacognición. En primer lugar, está la línea del procesamiento de la información, que toma en cuenta las investigaciones neopiagetianas de Flavell, que están orientadas al análisis de las habilidades metacognitivas y que, a su vez, están relacionadas con los procesos de metamemoria, y, en segundo lugar, los estudios que apuntan al análisis de los procesos de regulación de Brown.

Actualmente, según lo mencionado por Whitebread y otros (2009), esta última corriente proviene del término autorregulación y está relacionada a factores motivacionales, emocionales, y sociales resaltando tres aspectos relevantes: el conocimiento metacognitivo; la monitorización metacognitiva y el autocontrol y la monitorización, el control de las emociones y los estados motivacionales durante las tareas de aprendizaje.

Las investigaciones de Flavell (1981) lograron diferenciar las variables en el conocimiento metacognitivo: la persona, la tarea y la estrategia a utilizar. Este



conocimiento podía ser declarativo (saber qué) o procedimental (saber cómo y cuándo utilizar una serie de estrategias), para lograr asimilarlo y establecerlo como un factor esencial en el contexto educativo.

El conocimiento metacognitivo se produce con la edad. Cuando los niños crecen incrementan el tipo y el nivel de complejidad de las estrategias que conocen y pueden utilizar. Sin embargo, los niños pequeños presentan dificultades en el uso estas estrategias; pueden conocer su existencia, pero no emplearlas de forma autónoma, sino con el soporte de un adulto que los ayude a regular la actividad y los oriente en el desarrollo de los procesos respectivos.

Según Veeman y Spaans (2005), los niños no desarrollan habilidades metacognitivas hasta los 8-10 años. Otros autores hallan el uso de estrategias metacognitivas en niños de 4 años, manifestando que la dificultad se origina en la transferencia de las estrategias a situaciones nuevas.

Estas divergencias se deben a las limitaciones en la evaluación de las habilidades de metacognición y de planificación, ya que se relacionan con el desarrollo de las habilidades de lenguaje y de memoria de trabajo. Según Lozano y Ostrosky (2011), esta última se relaciona directamente con la monitorización, manipulación y actualización de información.

A medida que los niños van madurando, demuestran estar más capacitados para emplear diversas formas de procesamiento, por lo que cada tarea nueva que llevan a cabo puede estar relacionada con información que ya han asimilado en situaciones o contextos anteriores, es decir, experiencias o saberes previos.

Según Sáiz y Román (2010), los niños entre los 3 y 6 años de edad no han adquirido, en su totalidad, las habilidades metacognitivas de planificación y autorregulación, debido a que alrededor de los 6 o 7 años es cuando comienzan a ser capaces de desarrollarlas y sostener la atención.

Muchos estudios, entre ellos los de Tesouro (2006), resaltan la importancia de orientar el desarrollo y/o adquisición de las habilidades mencionadas, a través de la aplicación de programas curriculares de entrenamiento metacognitivo y la implementación de diálogos metacognitivos en las aulas desde la etapa infantil, puesto que facilitan la adquisición de las capacidades metacognitivas y de planificación. Según Sáiz y Román (2010), para lograr ello, es necesario que el docente emplee su capacidad de observación, como herramienta de trabajo, partiendo del análisis de tareas.

Con respecto al constructo de lectura es pertinente acotar que leer no es una actividad sencilla, ya que demanda exigencia y amerita la comprensión de los textos para construir significados sobre lo leído, empleando determinados procesos cognitivos y metacognitivos que contribuyan a leer pensando.

Según Solé (1998), consiste en un proceso activo donde es necesario emplear un conjunto de operaciones y estrategias mentales para el procesamiento de la información. Asimismo, es constructivo porque estas operaciones y estrategias permiten la construcción del significado del texto y la creación de una nueva información basada en la interacción entre la información obtenida y los saberes previos del lector.

Para complementar lo citado en líneas anteriores, Pinzás (2003), al igual que Solé, define la lectura como un proceso constructivo, estratégico y metacognitivo donde se da la interacción de componentes autorreguladores sobre los procesos superiores que intervienen en la misma, con el fin de llegar a la comprensión literal que parte de la información de las diversas proposiciones del texto y de la comprensión inferencial, así como de las relaciones implícitas que el lector lleva a cabo mientras lee, permitiendo que identifique la micro y macro estructura del texto, con el propósito de utilizar y aplicar la información en otros contextos o situaciones.



Aseverando la complejidad del proceso lector, Cuetos (2005), señala que la lectura no solo hace referencia a la decodificación de signos gráficos y del reconocimiento de la palabra; sino que va más allá, debido a que es una actividad donde los procesos sintácticos y semánticos permiten extraer el significado del texto.

En ese sentido, la lectura promueve una interacción del sujeto con el texto; que implica procesos perceptivos y léxicos (de bajo nivel) y sintácticos y semánticos (de alto nivel) que están relacionados entre sí, para que el lector pueda lograr la comprensión de los textos.

A partir de lo citado por Cuetos (2005), la comprensión no termina con la extracción del significado de la oración o texto, sino con la integración de ese significado en la memoria, puesto que comprender no sólo implica la construcción de una estructura, sino añadir esta nueva estructura a los conocimientos que ya se poseen.

Para consolidar y desarrollar estos procesos es necesario adquirir y aplicar un conjunto de estrategias que permitirán asegurar la comprensión de los textos propuestos.

Las estrategias cognitivas permiten extraer el significado del texto, para favorecer la codificación y almacenamiento de información, su recuperación posterior y su empleo en la solución de problemas. Por ello, tomando en cuenta lo citado por Vásquez (2016), el lector requiere comprender el texto y transformar el lenguaje y/o la representación del contenido mediante operaciones mentales, para que la información sea significativa.

Dentro de este tipo de estrategias para el proceso lector destacan las atencionales, las de elaboración y organización. Según Román y Gallego (2001), dentro de las estrategias atencionales se distinguen dos categorías. La primera

categoría está compuesta por las estrategias de exploración que son ejecutadas mediante técnicas de lectura superficial e intermitente en el material escrito; tienen como objetivo localizar la información relevante o esencial dentro de grandes cantidades de información mediante un proceso de análisis que relaciona y compara las distintas ideas que aparecen en el texto. La otra categoría está conformada por las estrategias de fragmentación que tienen el objetivo de seccionar y separar la información relevante de la irrelevante, redundante y confusa.

Las estrategias de elaboración según Ríos (2004), se emplean cuando la nueva información carece de significado para el lector, como puede ser el caso de definiciones conceptuales, pronunciación de palabras desconocidas, fórmulas, entre otras. Para abordar esta dificultad, es pertinente asignarles significados mediante actividades que impliquen la creación de una frase o de una oración, el establecimiento de relaciones basadas en características específicas o la formación de imágenes mentales.

Cuando estas estrategias se utilizan para tareas de mayor complejidad como el análisis de información contenida en textos, las actividades podrían ser: parafrasear, resumir en propias palabras, establecer analogías, realizar inferencias, plantear conclusiones, relacionar conceptos, entre otras. De igual modo, el tratar de aplicar lo aprendido a situaciones cotidianas como relacionar el contenido de un curso con el contenido de otro, el realizar una exposición promoviendo el diálogo y el debate, o tratar de utilizar una estrategia de solución de problemas en una situación nueva, llegan a ser estrategias de elaboración.

En relación a las estrategias para organizar la información son las que permiten organizar la información nueva que se ha de aprender y que puede ser representada en forma gráfica o escrita, a través de organizadores de información que permitan extraer la información relevante del texto leído.



Las estrategias metacognitivas de la lectura o procesos de autorregulación según Ríos, citado por Puente (1991) se dividen en: estrategias de planificación, supervisión y evaluación.

Las estrategias o procesos de planificación implican el planteamiento de los objetivos o metas de la lectura, los conocimientos que posee el lector, el plan de acción y las estrategias que se han de emplear, partiendo de las características del texto, las capacidades del lector y el contexto.

En las estrategias de supervisión, el lector comprueba si la actividad se lleva a cabo según lo planificado o si se presentan dificultades. En caso las haya, analiza las causas y verifica si las estrategias utilizadas son eficaces y permiten alcanzar el objetivo propuesto.

Por último, las estrategias de evaluación se refieren tanto a los procesos que se han desarrollado durante la lectura, como a los resultados de la comprensión lectora. La evaluación de los resultados permite establecer el nivel alcanzado en la comprensión. La evaluación de los procesos incluye toda la actividad lectora: planteamiento de objetivos, dificultades presentadas, estrategias empleadas, su nivel de eficacia y cambios realizados, resultado de la comprensión.

Es pertinente acotar que estos tres procesos no se dan precisamente en la secuencia descrita, primero la planificación, luego la supervisión y finalmente la evaluación, sino, retornando hacia los conocimientos necesarios; evaluando las acciones realizadas y volviendo a planificar en caso sea necesario. En ese sentido, la supervisión amerita la planificación y evaluación respectivas, debido a que se evalúa la ejecución de lo planificado inicialmente y, al no cumplirse los resultados esperados, es necesario replantear estrategias para continuar.

Estas estrategias o procesos ayudan al logro de una meta; puesto que a través de ellas se consolida el aprendizaje, se retiene información, se evoca de forma

autorregulada y, si se emplean de forma consciente y autónoma, se asimilará eficazmente el sentido del texto llevándolo a la memoria de largo plazo, para, posteriormente, hacer uso del mismo cuando sea necesario.

Según Othman (2010), cada estudiante hace uso de diversas estrategias para interpretar el sentido de un texto y ello depende del nivel de dificultad, el tipo de texto y la percepción de los estudiantes que leen estos textos. Además, considerando lo citado por Troncoso (2013), el estudiante es consciente de lo que sabe y de cómo lo usa, así como de sus fortalezas y debilidades en pro de perfeccionar o replantear los procesos que favorecen o dificultan sus propios aprendizajes.

Adicional a lo mencionado, Solé (1998) propone las siguientes estrategias metacognitivas:

Antes de la lectura: Planificación de las metas y los medios para la lectura, activación de conceptos previos, determinación de la estructura del texto explorando el material e iniciando por los títulos, subtítulos y gráficas.

Durante la lectura: Supervisión y monitoreo de las estrategias aplicadas, verificación de las predicciones, delimitación del texto para hacer el resumen hasta cierto punto, análisis del vocabulario clave y el desconocido, realización de inferencias, relectura en caso de que surjan problemas de comprensión y reevaluación de las estrategias empleadas para modificarlas según sea necesario.

Después de la lectura: Evaluación de las metas alcanzadas a través de un resumen, ideas centrales, organizadores visuales, entre otros, logrando identificar qué se aprendió de la lectura.

En lo que concierne a las estrategias socioafectivas y a la socioafectividad, según Redondo y Madruga, citado por Casanova (2017), están directamente vinculadas

con la interrelación de tres factores del aprendizaje: el factor intelectual, emocional y social, responsables de que los seres humanos aprendamos.

Se evidencia la importancia de la socioafectividad en el desarrollo del aprendizaje porque, según Casassus, citado en Casanova (2017), una escuela es principalmente una comunidad donde las relaciones e interrelaciones están orientadas al aprendizaje y este depende del tipo de relaciones que se promuevan en el aula.

Según el equipo del Department for Education and Skills, citado en Mena, Romagnoli y Valdés (2009), la construcción del aprendizaje se da en un contexto social y se define por el tipo de interacciones y las emociones que se promueven. Los procesos emocionales y sociales no pueden separarse de los procesos cognitivos e influyen en el aprendizaje del estudiante.

A partir de lo mencionado en párrafos anteriores, es factible acotar que el aprendizaje es un intercambio entre el sujeto y el medio; sin embargo, para hablar de socioafectividad es necesario considerar la totalidad del estudiante y, según Alarcón (2013), es necesario verlo como un ser integral y no como un sujeto que carece de algo.

Al tener en cuenta al estudiante como un ser único y completo es posible trabajar desde una afectividad positiva, empleando diversas estrategias, valorando sus sentimientos y promoviendo motivación. Asimismo, dentro del ámbito de la lectura, según Ripoll y Aguado (2015), esta tiene un componente social que permite el diálogo y el intercambio de intereses. Además, algunas de sus investigaciones indican que las actividades colaborativas aumentan la motivación y producen mejores resultados en la comprensión; sin embargo, fracasar de forma reiterada en tareas de lectura puede ocasionar una sensación de indefensión que creará una actitud de evitar.



A modo de síntesis, en el ámbito educativo, las estrategias socioafectivas permiten incrementar la interacción social y las habilidades comunicativas potenciando sus efectos en el aprendizaje. Además, la intervención del docente juega un papel clave, puesto que con un mayor conocimiento de estas estrategias y de sus formas de evaluación y medición, se puede ayudar al estudiante en la comprensión de sus propias habilidades metacognitivas, de manera que las pueda identificar y potenciar en la realización de actividades.

Resultados y conclusiones

Al finalizar el análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación, se pudo afirmar que El Programa "Cuenta conmigo" influye significativamente en el desarrollo de la metacognición en la lectura en los estudiantes de 4to grado de primaria de la I.E N°1239 del distrito de Ate Vitarte. Asimismo, se alcanzó el logro de los objetivos planteados.

Los estudiantes de 4to grado de primaria de la I.E N° 1239 del distrito de Ate Vitarte elevaron su nivel de metacognición en la lectura en relación con el grupo control y los resultados obtenidos en el pre test.

A modo de comparación y con el fin de resaltar la importancia y relevancia de las estrategias metacognitivas en el proceso de lectura que, según Puente (1991), forman parte de un proceso interno del individuo para adquirir, elaborar, organizar y emplear la información que se obtiene de los textos, es pertinente citar los resultados de la investigación de Heit (2011), los mismos que comprobaron la existencia de una relación significativa positiva de las estrategias metacognitivas con el rendimiento en la asignatura Lengua y Literatura, así como los de la investigación de Vilcapoma (2015) que permitieron diseñar y validar la propuesta de estrategias metacognitivas antes, durante, y después de la lectura



para desarrollar la comprensión de textos escritos en estudiantes de 4to grado de primaria.

Por otro lado, en relación a las hipótesis específicas que fueron validadas y afirmaron la influencia significativa del Programa "Cuenta conmigo" en los tres procesos metacognitivos de la lectura (planificación, supervisión y evaluación), se puede citar la investigación de Alcalá (2012), cuyos resultados evidenciaron que el desarrollo de un Programa de habilidades metacognitivas de regulación en el proceso lector, a través de estrategias de planificación, supervisión y evaluación en alumnos de 4to grado de primaria influyó en el mejoramiento del nivel de comprensión lectora así como en las habilidades y características de un buen lector: para realizar inferencias, identificar las ideas principales en los textos, leer de acuerdo al objetivo de la lectura, conectar saberes previos, entre otras.

De igual modo, la investigación de Muñoz y Ocaña (2017), así como la de Patiño y Restrepo (2013) permitieron corroborar que la aplicación de estrategias metacognitivas aplicadas antes durante y después de la lectura, promovían habilidades similares a las citadas en la investigación de Alcalá.

Las estrategias de comprensión lectora para Solé (2005), vienen a ser los procedimientos complejos, que implican la presencia de metas específicas (autodirección), la planificación de las acciones que se llevan a cabo para lograrlas, así como su evaluación y la posible reformulación (autocontrol).

Tras lo citado en líneas anteriores, es apropiado acotar que el Programa "Cuenta conmigo" llevado a cabo en 21 sesiones de frecuencia diaria y basado en estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas, tomó en cuenta el enfoque de la reconocida autora Solé quien también aboga por considerar que



en el proceso lector ninguna tarea debería iniciarse sin que los niños se encuentren motivados para llevarla a cabo.

Con el objetivo de complementar lo descrito, es pertinente mencionar la propuesta del modelo DIME (Modelo de lectura directo y de la mediación inferencial) donde, según Cromley y Azevedo (2005), la comprensión lectora es el resultado de las relaciones entre los conocimientos del lector sobre el tema del texto, sus estrategias de comprensión, la habilidad para elaborar inferencias, la habilidad para leer correctamente las palabras y el vocabulario que posee. Cada una de estas variables influyen en la comprensión lectora, y algunas influyen en otras variables como por ejemplo el nivel de conocimientos que repercute en el uso que el lector hace de las estrategias de comprensión, y no al revés.

La utilidad de este modelo es que permite ser una base para fundamentar los programas, métodos y actividades para optimizar la lectura de palabras, el vocabulario, el nivel de conocimientos, las estrategias de comprensión y la elaboración de inferencias.

Finalmente, después de todo expuesto, cabe reafirmar la importancia del uso adecuado y continuo de las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas a través de Programas o propuestas pedagógicas que contribuyan a una adaptación curricular teniendo en cuenta las necesidades y características de los estudiantes.

Referentes Bibliográficos

Alarcón, P. (2013). Coexistencia y Educación. 1era edición. Editorial Cuarto Propio.

Alcalá, Gabriela (2012). Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio



parroquial Santísima Cruz de Chulucanas. (Tesis de maestría en Educación). Piura: Universidad de Piura, Facultad de Educación.

Casanova, M. (2017). Importancia de la socioafectividad en el desarrollo del aprendizaje. (Tesis de licenciatura en Educación). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Facultad de Pedagogía.

Cromley, J. y Azebedo, R. (2005). Reading comprehension component processes in early adolescence. (Tesis de doctorado en filosofía). Universidad de Maryland.

Cuetos, F. (2005). Psicología de la lectura. Editorial Cisspraxis, S.A.

Flavell (1981). "Cognitive monitoring". Children's Oral Communication Skills. Academic Press.

Flavell (1976). "Metacognitive aspects of problem solving". The nature of intelligence. Lawrence Erlbaum, pp. 231-235

Heit, I. (2012). "Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura". Revista de psicología. Volumen 8, número 15, pp. 79-96.

Hernández, R. y otros (2014). Metodología de la Investigación. Editorial Mac Graw Hill

Lozano, A. y Ostrosky, F. (2011). "Desarrollo de las funciones ejecutivas y de la corteza prefrontal" Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias. Volumen 11, número 1, pp. 159-172.

Mena, M. y otros (2009) "El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela". Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 9, número 3.



Ministerio de Educación (2017). El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados. MINEDU.

Muñoz, A. y Ocaña, M. (2017). "Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual". Cuadernos de Lingüística Hispánica. Número 29, pp. 223-244.

Othman, Y. (2010). "Application of metacognition strategies and awareness when reading texts". International Journal of Learning. International Journal of Learning. Volumen 17, número 3, pp. 457-472.

Puente, A. (1991). Comprensión de la lectura y acción docente. Editorial Pirámide.

Pinzás, J. (2003). Metacognición y lectura. Segunda edición. Editorial Fondo Editorial de la Pontifica Universidad Católica del Perú.

Ríos, P. (2004). La aventura de aprender. Editorial Cognitus

Román, J. y Gallego, S. (2001). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA. Segunda Edición. Ediciones TEA.

Sáiz, C y Román. (2010). "Metacognición y competencia de "aprender a aprender" en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión. Reyfop. Burgos. Número 4, pp.123-130.

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Editorial Grao.

Stockel, T & otros (2011). "Representation of grasp postures and anticipatory motor planning in children". Psychological Research. Número 76, pp. 768-776.



Tesouro, M (2006). "Enseñar a aprender a pensar en los centros educativos, incluso en las actividades de evaluación". Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza. Número 1, pp.1– 14.

Troncoso, Oscar (2013). Estrategias metacognitivas en el aprendizaje de las matemáticas: Una intervención en el aula para determinar las implicaciones de la implementación de estrategias metacognitivas en el aprendizaje de las matemáticas. (Tesis de maestría en Educación). Ibagué: Universidad del Tolima, Facultad de Educación.

Vásquez, E. (2016). Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de 5º de primaria. (Tesis de doctorado). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.

Veeman, M & Apaans, M (2005). "Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences". Learning and Individual differences. Número 15, pp. 159–197.

Vilcapoma, Carmen (2015). Estrategias metacognitivas para desarrollar la competencia de comprensión de textos escritos en estudiantes del cuarto grado de primaria. (Tesis de maestría con mención en Evaluación de Aprendizaje por Competencia). Lima: USIL, Facultad de Educación.

Whitebread, D y otros (2009). "The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children". Metacognitive Learning. Número 4, pp. 63-85.