



# POSGRADOS

## MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

RPC-SO-03-No.050-2020

### OPCIÓN DE TITULACIÓN:

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL

### TEMA:

LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA METACOGNITIVA “GALERÍA” Y SU IMPACTO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DEL 7MO DE EGB DE LA ESCUELA “CIUDAD DE GUACHAPALA”, PROVINCIA DEL

### AUTOR:

AZUAY (2020 - 2021)

MÁXIMO ORACIO PAIDA AMENDAÑO

### DIRECTOR:

JUAN ALCIDES CÁRDENAS TAPIA

CUENCA - ECUADOR

2022

**Autor:*****Máximo Oracio Paidá Amendaño***

Especialista en Gestión de la calidad en educación  
mención en Asesoría Educativa.

Licenciado en Ciencias de la Educación.

Candidato a Magíster en Innovación en Educación por la  
Universidad Politécnica Salesiana – Sede Cuenca.

mpaidaa1@est.ups.edu.ec

**Dirigido por:*****Juan Alcides Cárdenas Tapia***

Doctor dentro del Programa de Educación y Sociedad.

Master Universitario en Investigación en Didáctica,  
Formación y Evaluación Educativa.

jcardenas@ups.edu.ec

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra para fines comerciales, sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Se permite la libre difusión de este texto con fines académicos investigativos por cualquier medio, con la debida notificación a los autores.

**DERECHOS RESERVADOS**

©2022 Universidad Politécnica Salesiana  
CUENCA – ECUADOR – SUDAMÉRICA  
PAIDA AMENDAÑO MÁXIMO ORACIO

***LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA METACOGNITIVA “GALERÍA” Y SU IMPACTO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DEL 7MO DE EGB DE LA ESCUELA “CIUDAD DE GUACHAPALA”, PROVINCIA DEL AZUAY (2020 – 2021)***

## **Agradecimientos:**

Quiero expresar mi gratitud hacia las personas que me han ayudado en la construcción del Artículo Científico de Alto Nivel; sin ellas, hubiese sido del todo imposible afrontar con éxito lo que con tanta ilusión me he propuesto.

A mi Director, el DR. Juan Cardenas, por su gentileza en haberme dirigido este trabajo, y me honra con su personal trato y afecto. Gracias, de corazón, por ser un verdadero guía.

Además, me gustaría reconocer el apoyo de la Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca, a los docentes que formaron parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por último, en el apartado personal, mi gratitud y todo mi amor a mis padres, hermanos por su inestimable apoyo y comprensión para sobrellevar con paciencia mi labor profesional. Pero, sobre todo, agradezco a Dios y la Virgen del Cisne por haberme protegido durante todo este recorrido y bendecirme para llegar hasta donde he llegado.

## Índice General

Resumen.....	4
Abstract .....	4
Introducción .....	5
Estado del arte.....	6
Comprensión lectora .....	6
Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora .....	9
Materiales y métodos .....	12
Diseño metodológico.....	12
Técnicas.....	13
Instrumentos .....	13
PROLEC-RE:.....	13
Estrategia didáctica metacognitiva “Galería” .....	13
Muestra.....	14
Procedimiento.....	14
Procesamiento estadístico .....	15
Resultados .....	15
Comprensión de oraciones .....	16
Comprensión de textos .....	16
Comprensión oral .....	17
Discusión.....	19
Conclusiones .....	20
Referencias bibliográficas.....	22

***"LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA METACOGNITIVA "GALERÍA" Y SU IMPACTO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DEL 7MO DE EGB DE LA ESCUELA "CIUDAD DE GUACHAPALA", PROVINCIA DEL AZUAY (2020 - 2021).***

**"THE METACOGNITIVE DIDACTIC STRATEGY" GALERÍA "AND ITS IMPACT ON THE READING UNDERSTANDING OF 7TH GRADUATE STUDENTS FROM THE" CIUDAD DE GUACHAPALA "SCHOOL, AZUAY PROVINCE (2020 - 2021).**

**Resumen**

El objetivo de este estudio es: determinar el impacto de la estrategia didáctica metacognitiva "Galería" en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes del 7mo de EGB de la escuela "Ciudad de Guachapala", de la provincia del Azuay. La investigación se alineó al paradigma socio crítico (investigación-acción). Se aplicó la herramienta PROLEC-RE (Cuetos et al., 2007) a 53 estudiantes pertenecientes a los paralelos A y B del 7mo de EGB de la Escuela "Ciudad de Guachapala" de la provincia del Azuay. Con el grupo A se desarrolló la estrategia didáctica metacognitiva "Galería", compuesta de siete actividades encaminadas a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Posterior al desarrollo de la propuesta se aplicó nuevamente el PROLEC-RE a los 53 estudiantes. Se obtienen los siguientes resultados: existió una mejoría significativa en comprensión de oraciones ( $Z=-3.890$ ,  $p<0.001$ ), en comprensión de textos ( $Z=-2,965$ ,  $p=0,003$ ) y comprensión oral ( $Z=3,697$ ;  $P<0,001$ ) en el grupo intervenido. Se reafirma la importancia de diseñar estrategias innovadoras que contribuyan a mejorar la comprensión lectora en los entornos educativos de EGB, y que se adapten a las particularidades culturales y sociales de los centros.

**Palabras clave:** comprensión lectora, estrategia didáctica, estrategia metacognitiva, EGB.

**Abstract**

The objective of this research is: to determine the impact of the metacognitive didactic strategy "Gallery" in the development of reading comprehension of students of the 7th grade of EGB of the school "Ciudad de Guachapala", in the province of Azuay. The research was aligned with the socio-critical paradigm (action-research). The PROLEC-RE tool (Cuetos et al., 2007) was applied to 53 students belonging to parallels A and B of the 7th EGB of the "Ciudad de Guachapala" School in the province of Azuay. With group A, the metacognitive didactic strategy "Gallery" was developed, consisting of seven activities aimed at improving students' reading comprehension. After the development of the proposal, the PROLEC-RE was applied again to the 53 students. The following results are obtained: there was a significant improvement in sentence comprehension ( $Z = -3.890$ ,  $p = <0.001$ ), in text comprehension ( $Z = -2.965$ ,  $p = 0.003$ ) and oral comprehension ( $Z = 3.697$ ;  $P <0.001$ ) in the group intervened. The importance of designing innovative strategies that contribute to improving reading comprehension in the educational environments of GBS, and that are adapted to the cultural and social particularities of the centers, is reaffirmed.

**Keywords:** reading comprehension, didactic strategy, metacognitive strategy, GBS.

## Introducción

La adquisición de las competencias lectoras se constituye en uno de los objetivos primordiales de la educación (Ahmed, 2011, p. 2); de ahí la importancia de determinar la efectividad de ciertas estrategias metodológicas y didácticas en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de educación general básica (EGB). Cuando una estrategia se presenta idónea en el mejoramiento de ciertas competencias de los estudiantes, la comunidad educativa (docentes, administradores, coordinadores de políticas públicas) se muestra interesada en replicarla al interior de sus respectivos contextos (Medina y Salvador, 2002, p. 13). Sin embargo, y pese al interés del ámbito académico e institucional en mejorar los resultados en comprensión lectora, estos siguen siendo preocupantes.

Un informe de la UNESCO (2017) revela que más de 617 millones de niños y adolescentes no estarían alcanzando los niveles mínimos de competencia en lectura. En el caso ecuatoriano, el informe PISA (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018) ubica a los estudiantes ecuatorianos en un nivel mínimo, lo que resulta claramente problemático, pues tal como señalan Cain y Oakhill (2006, p. 86), los individuos con problemas de comprensión lectora corren el riesgo de alcanzar un nivel educativo bajo en general. Esto podría tener consecuencias graves en el desarrollo social y económico del país.

Como un intento por plantear una solución a esta situación problemática, se propone el presente trabajo de investigación, que consiste en el diseño y aplicación de la estrategia didáctica metacognitiva “Galería”, la que estará dirigida al desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes del 7mo de EGB de la escuela “Ciudad de Guachapala”.

Como antecedentes a la investigación propuesta, se procedió a constatar una gran variedad de enfoques en el diseño de las estrategias didácticas. Estas van desde el uso de materiales audiovisuales de fácil disponibilidad en las aulas (Javela, 2020), a la implementación de actividades enfocadas en la lectura directa de los textos (Ruiz y Bardales, 2020). Se identificaron estrategias elaboradas con una mayor sistematicidad y que parecen contener elementos técnico-educativos (Denton et al., 2015; Hamra y Syatriana, 2015; Fonseca et al., 2019), así como aquellas que hacen un uso directo de las tecnologías de la información –TIC– (Javela, 2020; Morocho et al., 2020).

Sin embargo, resultó relevante la constatación de una presencia mayor de estrategias de índole metacognitiva (Ramírez et al., 2015; Channa et al., 2015; Benedict et al., 2015; Habibian, 2015; Fitrisia et al., 2015; Meniado, 2016; Cartwright, 2002; Gnaedinger et al., 2016). Es importante señalar que un tema clave en los procesos de comprensión lectora es la metacognición. La metacognición se define básicamente como ‘pensar en pensar’ y es un factor significativo que afecta muchas actividades relacionadas con el uso del lenguaje. La comprensión lectora también se vería afectada por la metacognición (Ceylan y Harputlu, 2015, p. 30). Una de las más interesantes estrategias metacognitivas desarrolladas es la denominada «galería», la cual fue propuesta por Cuenca y Guamán (2020, p. 35). Ésta consiste en una estrategia interactiva que permite un espacio donde los estudiantes exponen y emplean las habilidades derivadas de la lectura de un texto. Los estudiantes, gracias a esta estrategia metacognitiva, son capaces de defender los

trabajos realizados y transmitirlos con absoluta libertad y confianza, sin que se pierda el sentido de lo contenido en la lectura.

Por su parte, la presente investigación buscó diseñar su propia versión de la estrategia didáctica «galería», para lo cual se consideraron las particularidades socioculturales de los niños que asisten a la escuela “Ciudad de Guachapala”, el contexto geográfico y económico del cantón Guachapala, así como las experiencias previas en la implementación de estrategias didácticas metacognitivas.

Como objetivo del presente trabajo de investigación se plantea: Determinar el impacto de la estrategia didáctica metacognitiva “Galería” en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes del 7mo de EGB de la escuela “Ciudad de Guachapala”, de la provincia del Azuay. A su vez, los objetivos específicos que se pretenden alcanzar son: (1) identificar distintas estrategias didácticas metacognitivas a través de la revisión de la literatura científica; (2) medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 7mo de EGB de la escuela “Ciudad de Guachapala”; (3) diseñar y aplicar la estrategia didáctica metacognitiva “Galería” para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del 7mo de EGB de la escuela “Ciudad de Guachapala”; y (4) evaluar el impacto de estrategia didáctica metacognitiva “Galería” en la comprensión lectora de los estudiantes del 7mo de EGB de la escuela “Ciudad de Guachapala”.

## **Estado del arte**

### **Comprensión lectora**

Se ha definido a la lectura como un proceso interactivo en el que los lectores construyen una representación significativa de un texto empleando estrategias de lectura efectivas (Pourhosein y Sabouri, 2016, p. 230). Estas estrategias se constituyen, a criterio de los autores, en habilidades significativas para consolidar la competencia lectora de los estudiantes.

La comprensión lectora, por su parte, es la aplicación de una habilidad que evolucionó para otros propósitos (comprensión auditiva u oral) a una nueva forma de entrada (el texto) (Kočíský et al., 2018, p. 320). A diferencia de la auditiva, la comprensión lectora no es algo para lo que el cerebro haya evolucionado. Mientras que la comprensión oral parece desarrollarse naturalmente, es decir, con una mínima intervención deliberada, la comprensión lectora es más desafiante y requiere instrucción deliberada. Los seres humanos han logrado la comprensión oral durante 100.000 años o más, y prácticamente todos los seres humanos lo hacen; en cambio, la comprensión lectora solo se ha practicado durante los últimos 5.000 años. La aplicación de la comprensión al texto amplifica nuestras capacidades mentales. A su vez, es fundamental para la plena participación en la sociedad, ahora y en el futuro previsible.

La comprensión, en general, implicaría relacionar dos o más piezas de información; las que pueden provenir de la memoria a largo plazo (conocimiento previo), mientras que en la comprensión lectora, al menos una pieza debe provenir del texto (Valdebenito y Durán, 2015, p. 76). Las piezas de información pueden ser ideas simples o bastante complejas, que van desde la palabra “perro” hasta el concepto “democracia”. La relación también puede ser de muchos tipos. La información a integrar se guarda en la memoria, donde la operación relacionada también ocupa

un espacio. A medida que los seres humanos leen, actualizan su representación mental del significado del texto; estas representaciones mentales se conocen como modelos mentales o modelos de situación.

Por su parte, las habilidades de comprensión lectora se pueden adquirir fácilmente a través de una comunicación positiva entre el educador y el alumno de EGB. La instrucción de estrategias explícitas sería un método útil para enseñar a los alumnos en todos los niveles y competencias. De hecho, esta forma de instrucción proporciona a los estudiantes la observación del maestro como modelo y les ayuda a aplicar diferentes estrategias de aprendizaje. Este enfoque instruccional es consistente con los principios de la teoría del constructivismo social de Vygotsky. La interacción social puede mejorar el desarrollo cognitivo de los alumnos cuando participan en conversaciones y debates interpersonales. La discusión oral durante las clases ayuda a construir un vocabulario que, con el tiempo, se interioriza como habla interior (Alharbi, 2015, p. 1260).

Este proceso de internalización, tal como señala Benítez (1995, p. 73), se convierte en parte integral del repertorio de habilidades cognitivas. Del mismo modo, el papel de los adultos como mediadores del pensamiento de los alumnos puede ayudarles a desarrollar un andamiaje cognitivo más rápido. Si bien los maestros participan en la instrucción directa de estrategias de lectura específicas, deben monitorear el progreso de sus estudiantes y brindarles continuamente estímulo, refuerzo positivo y retroalimentación a través de la instrucción de estrategias explícitas realizadas en modos de enseñanza "interdependientes" o "interactivos". Finalmente, el resultado general del aprendizaje de la instrucción directa de estrategias es permitir que los estudiantes elijan entre una variedad de estrategias ellos mismos de una manera flexible y eficiente.

Así mismo, se ha investigado la consistencia del deterioro de las habilidades en personas con deficiencias en la comprensión lectora, con el fin de identificar aquellas debilidades asociadas a una comprensión deficiente del texto y que podrían conducir a un desarrollo de la lectura deprimido (Cain y Oakhill, 2006, p. 86). Estos autores analizaron si las dificultades de comprensión lectora están asociadas con dificultades educativas más generales, constatándose que deficiencias en las habilidades de vocabulario conducen a un crecimiento deficiente en la capacidad de lectura de palabras. Así mismo, que la capacidad cognitiva general deficiente condujo a un crecimiento deficiente en la comprensión lectora. El trabajo concluye destacando la poca probabilidad de que exista una única fuente subyacente de comprensión deficiente. Las personas con problemas de comprensión correrían el riesgo de tener un nivel educativo bajo en general, aunque las habilidades verbales o cognitivas débiles parecen afectar el desarrollo de la lectura de las personas con problemas de comprensión de diferentes maneras.

Por su parte, Kendeou et al. (2009, p. 765), a partir del examen del desarrollo del lenguaje oral y las habilidades de decodificación, desde el preescolar hasta la escuela primaria, demostraron que ambos conjuntos de habilidades predicen de forma independiente la comprensión lectora de un niño. Estos hallazgos confirman y amplían la visión de que los dos grupos de habilidades se desarrollan temprano en la vida de un niño y contribuyen a las actividades de comprensión en la escuela primaria temprana.

Otro aspecto que se ha identificado es la frecuencia de instrucción en comprensión lectora en las aulas de ciencias y estudios sociales de la escuela media y secundaria (Ness, 2017, p. 5),

explorándose las percepciones y creencias de los maestros sobre la necesidad de instrucción en comprensión lectora. Se pudo constatar que de 2.400 minutos observados directamente en el aula, solo 82 minutos (3%) suelen dedicarse a desarrollar la comprensión. A su vez, los hallazgos cualitativos revelan que los maestros no se sienten calificados ni responsables de brindar instrucción explícita sobre comprensión lectora. Como justificación, los maestros señalan la presión para cubrir el contenido en preparación para las pruebas estatales estandarizadas como barreras para brindar instrucción en lectura.

Respecto al impacto de ciertas tecnologías en el rendimiento lector, Rebolledo et al. (2020, p. 2) presentaron evidencia internacional que ratifican tal incidencia, al tiempo que describieron las características principales de ciertas tecnologías que permiten adquirir y fortalecer las habilidades de comprensión lectora. La investigación concluye con el señalamiento de que estas tecnologías se destacan por la capacidad de recolectar información que posibilita que los estudiantes sean más precisos en su competencia lectora.

Así mismo, se ha evaluado tanto la comprensión como las actitudes lectoras de un grupo de estudiantes de EGB de instituciones fiscales. Para ello se aplicó un estudio descriptivo y cuantitativo, así como un instrumento de evaluación lectora y un test para medir la actitud de los estudiantes hacia la lectura. Como principal resultado se obtuvo que el desempeño de los estudiantes es bajo y que se reduce con el paso del curso. A su vez, se evidenció una correlación entre el rendimiento y las actitudes lectoras de los estudiantes (Errázuriz et al., 2020, p. 550).

Por su parte, Caracas y Omelas (2019, p. 8) estudiaron los resultados de las pruebas EXCALE 09, PLANEA y PISA, sobre la competencia lectora de los estudiantes de Bachillerato. La conclusión más importante es que, aunque las pruebas resultan de gran utilidad para identificar el rendimiento de cada uno de los actores de la educación, no deberían ser empleadas como un instrumento de amedrentamiento hacia los docentes. Su fin debería ser encaminar los cambios necesarios para alentar el crecimiento del docente, del alumno y de la comunidad.

A su vez, las diferencias individuales de un grupo de 1.134 adolescentes en el uso de estrategias de comprensión lectora, han sido examinadas (Denton et al., 2015, p. 81). Para lo cual se aplicó un instrumento para medir cuatro constructos: 1) evaluación e integración de la información del texto actual con la información del texto anterior y el conocimiento previo; 2) toma de notas; 3) regulación y 4) búsqueda de ayuda. Los resultados permitieron constatar que las personas con comprensión adecuada informaron un mayor uso de las estrategias de evaluación / integración y regulación que las personas con dificultades de comprensión, mientras que el uso de la búsqueda de ayuda y la toma de notas no difirió entre estos grupos. A su vez, los estudiantes de grados superiores informaron un mayor uso de estrategias de evaluación / integración y regulación que los de grados inferiores. En el caso de las mujeres, éstas informaron un mayor uso de todos los tipos de estrategias que los hombres.

Los estudios referidos sirven para ratificar que la comprensión lectora deviene en un proceso complejo, que depende de otros fenómenos psicológicos y cognitivos de nivel inferior. Se coincide con Rivera (2015, p. 47) en que se constituye en el fundamento para el aprendizaje académico futuro, así como para la realización de varias actividades laborales. Tal como señala el autor citado, la búsqueda de un mejoramiento de la comprensión lectora implica entender que no

existen acciones mágicas que contribuyan a que las competencias de todos los lectores deficientes se mejoren significativamente.

Sin embargo, la implementación de estrategias didácticas para el fortalecimiento de la capacidad descrita ha sido un tema de investigación recurrente de los últimos años, razón por la cual resulta de suma utilidad identificar cuáles son las experiencias que han demostrado mayor impacto en la mejoría real de la comprensión lectora en estudiantes de EGB. A continuación se efectúa una revisión sistemática a los estudios más recientes.

### **Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora**

Se han identificado investigaciones, que -posterior a la caracterización de las estrategias didácticas que los docentes emplean para el fortalecimiento y desarrollo de la competencia lectora en EGB- identificaron algunas estrategias recurrentes como: la tipología de textos, la puesta en escena, la contemplación de películas, el humor crítico (caricaturas, videos), el análisis del discurso, el conversatorio y la exposición de opiniones (Javela, 2020, p. 1). Por su parte, estrategias relacionadas a la capacidad de controlar la propia comprensión lectora, fueron investigadas por Joseph et al. (2016, p. 152). Estos autores agregan que plantearse preguntas durante la lectura es una estrategia que permite a los estudiantes controlar su comprensión lectora y aumenta su capacidad para aprender de forma independiente. Para llevar a cabo la investigación se revisaron 35 estudios de investigación experimental que examinaron los efectos de los métodos de auto-cuestionamiento en la comprensión lectora de los estudiantes en edad escolar. Los resultados revelaron que se estaría empleando una variedad de estrategias para enseñar a los estudiantes a cuestionarse a sí mismos. Estas estrategias de auto-cuestionamiento son efectivas para mejorar el desempeño de la comprensión lectora en una variedad de estudiantes diversos y en varios entornos educativos.

El análisis de estrategias, como la denominada “Sé que quiero aprender” (KWL) en un grupo de estudiantes de Bachillerato, ha sido desarrollado (Sinambela et al., 2015, p. 14); a través de lo cual se encontró que el rendimiento de los estudiantes a los que se les enseñó aplicando KWL fue más alto que el de aquellos a los que se les enseñó sin aplicar KWL. Esto significa que la aplicación de la estrategia KWL afectaría significativamente la comprensión lectora de los estudiantes. Por su parte, Fonseca et al. (2019, p. 91) evaluarían la efectividad de un programa de intervención en español para mejorar la comprensión lectora de 127 niños argentinos que cursan la EGB. Dicho programa se sustenta en la enseñanza de habilidades vinculadas al procesamiento del texto, en el que intervienen acciones como: construcción de inferencias, control metacognitivo y conocimiento de la estructura textual. El principal resultado es que únicamente el grupo que participó en la intervención mostró mejoras estadísticamente significativas.

Estrategias que incorporan el contexto social en los procesos de lectura han sido también analizadas (Rodríguez, 2020, p. 77). Para ello se evaluó el impacto de una propuesta de integración socioeducativa en la mejora de la comprensión lectora de 160 estudiantes de EGB. Para ello debió desarrollar una investigación aplicada, de nivel explicativo, enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental. Al final del estudio se comprobó la eficacia del programa en los niveles inferencial, crítico y de comprensión lectora general, aunque no en el nivel literal.

También se identificaron falencias decisivas durante el proceso de comprensión lectora (Rosero, 2019, p. 64); trabajándose para ello con dos grupos: uno de control y otro experimental; con este último se implementaron cinco de las doce estrategias de lectura de Adcock, que conllevan a la identificación de los contenidos fundamentales de un texto por medio de preguntas orientadoras. Al final, los resultados permitieron constatar que las respuestas del grupo experimental evidenciaron un aumento en sus puntajes en comprensión lectora. Este trabajo se constituye en un punto de partida para aseverar que las estrategias, cuando son implementadas de manera sistemática, resultan efectivas.

Un tema clave en los procesos de comprensión lectora es la metacognición. Estrategias sustentadas en este aspecto han sido aplicadas en muchas experiencias recientes. La metacognición se define básicamente como ‘pensar en pensar’. Es un factor significativo que afecta muchas actividades relacionadas con el uso del lenguaje. La comprensión lectora, que es una parte indispensable de la vida diaria y de las aulas de idiomas, también se vería afectada por la metacognición (Ceylan y Harputlu, 2015, p. 30). Las investigaciones que se referirán a continuación muestran que la instrucción de estrategias de lectura metacognitivas mejora significativamente la comprensión lectora.

Es el caso de un estudio cualitativo de análisis documental que permitió conocer el uso de estrategias metacognitivas en los libros de lectura en EGB (Ramírez et al., 2015, p. 30). Para ello se desarrolló un análisis considerando los momentos de la lectura propuestos en el enfoque metacognitivo de la comprensión de textos. A partir de la revisión de ciertos textos didácticos, los autores concluyen que la didáctica de la comprensión lectora en tales libros desdeña el desarrollo de estrategias metacognitivas orientadas a formar lectores estratégicos; es así que las actividades didácticas propuestas por los textos actuales se enfocan en resultados y menos en el proceso de lectura. Channa et al. (2015, p. 182) revisaron los estudios previos sobre estrategias metacognitivas basadas en la planificación, el seguimiento y la evaluación para desarrollar la comprensión lectora. El propósito fue ayudar a los lectores a mejorar sus capacidades y poder leer a través de estas estrategias. Los investigadores revisaron artículos, trabajos y libros relacionados con el campo.

Se examinó, así mismo, el uso de una estrategia metacognitiva (comprensión, verificación y reparación) en el comportamiento de lectura estratégico, el comportamiento de lectura no estratégico y en la comprensión de lectura de estudiantes sordos o con dificultades auditivas (Benedict et al., 2015, p. 2). Para cumplir tal objetivo, la comprensión de lectura se evaluó contando la cantidad de detalles que los estudiantes volvieron a contar después de leer un pasaje del área de contenido. Los resultados mostraron un aumento en la conducta de lectura estratégica para los estudiantes y un aumento en la comprensión de lectura. Por su parte, los datos de validez social indicaron una alta aceptabilidad de la intervención. Este trabajo permite concluir que la instrucción en estrategias metacognitivas para aumentar la conducta de lectura estratégica puede ser un medio eficaz para aumentar la comprensión de lectura para los estudiantes con dificultades auditivas.

Además, se investigó el impacto de la formación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en 48 estudiantes malasio (Habibian, 2015, p. 12); para lo cual fue necesario, inicialmente, aplicar una prueba estándar de comprensión lectora tanto a los grupos experimentales como a los de control con el fin de comparar sus habilidades lectoras. Los resultados indicaron que

no hubo diferencia significativa en sus habilidades lectoras y, por lo tanto, la clasificación de los estudiantes fue razonable. Posteriormente, se brindó un entrenamiento de doce semanas en estrategias metacognitivas al grupo experimental, y luego de las sesiones de entrenamiento se midió su desempeño mediante pruebas de comprensión lectora, cuestionario de estrategia metacognitiva y entrevista semiestructurada. Los resultados mostraron que la capacidad de los participantes en las dos estrategias de seguimiento y evaluación aumentó después de recibir instrucciones explícitas de la estrategia metacognitiva. Los hallazgos de este estudio contribuirían al conjunto de conocimientos; esto es, respaldan la creencia de que la instrucción explícita de estrategias metacognitivas mejorará la capacidad de lectura de los alumnos.

De igual manera, se abordó la conciencia metacognitiva de las estrategias de lectura para mejorar el desempeño de 272 estudiantes indonesios en la comprensión de lectura (Fitrisia et al., 2015, p. 16). Para ello se aplicó el Inventario de Estrategias de Lectura de Conciencia Metacognitiva (MARS) de Mokhtari y Reichard, dividido en tres tipos de estrategias: lectura global, lectura de resolución de problemas y apoyo a la lectura. Sin embargo, los resultados indicaron una relación positiva débil entre el MARS y las puntuaciones en comprensión de lectura. A su vez, no se encontraron diferencias significativas en el nivel de MARS de los estudiantes entre buenos y malos lectores. También se encontró que el nivel de MARS para la estrategia de lectura de resolución de problemas era el de las estrategias de lectura globales y de apoyo. Los hallazgos sugieren que la instrucción directa en MARS podría ayudar a los estudiantes a aumentar su atención al proceso de lectura.

El nivel de conciencia y el uso de estrategias de lectura metacognitivas de 60 estudiantes cuando leían textos académicos, su nivel de motivación e intereses de lectura, así como su rendimiento general en lectura, han sido temas abordados (Meniado, 2016, p. 118). Se descubrió que los alumnos emplean moderadamente las diferentes estrategias de lectura metacognitivas al leer textos académicos. De las tres categorías de estrategias de lectura metacognitivas, las estrategias de resolución de problemas es la más utilizada. También se reveló que los encuestados tienen una alta motivación para leer. En particular, prefieren leer cómics / humor. En tal caso, los hallazgos de este estudio, a criterio de los autores, contradecirían resultados previos.

Otro aspecto fundamental en la comprensión lectora es la denominada «flexibilidad cognitiva». Ésta, según Cartwright (2002, p. 56), consiste en la capacidad de considerar múltiples aspectos de los estímulos simultáneamente; se desarrolla durante los años de la escuela primaria y se puede medir con una tarea de clasificación múltiple. Señala el autor que existe cierta asociación entre la habilidad de clasificación múltiple de dominio general (por ejemplo, clasificar objetos por forma y color simultáneamente) y la lectura; sin embargo, no se ha encontrado una relación precisa entre estas habilidades. Es por ello que Cartwright diseñó una tarea de clasificación múltiple específica de lectura que requería que los niños categorizaran las palabras impresas en dimensiones fonológicas y semánticas simultáneamente. La habilidad de clasificación múltiple específica de lectura hizo una contribución única a la comprensión de lectura de los niños sobre las contribuciones hechas por la edad de los niños, la habilidad de clasificación múltiple de dominio general, la habilidad de decodificación y la habilidad verbal. Además, la capacitación en clasificación múltiple específica de lectura facilitó la comprensión lectora de los niños.

Por su parte, Al-Ghazo (2015) evidenció resultados positivos, posterior a la aplicación de la estrategia del mapeo semántico en el aprendizaje de comprensión lectora entre estudiantes jordanos; mientras que la manera en que la flexibilidad cognitiva modera la relación entre el uso de estrategias de lectura y la comprensión de lectura durante los años de primaria, también ha sido estudiada (Gnaedinger et al., 2016, p. 234). Para esto se trabajó con setenta y cinco estudiantes de segundo a quinto grado, a quienes se les solicitó completar una tarea de pensar en voz alta y un cuestionario metacognitivo para medir las estrategias de lectura, dos tareas de clasificación de tarjetas para medir la flexibilidad cognitiva general y específica de lectura, y una medida estandarizada de comprensión de lectura, así como medidas de fluidez de lectura oral y vocabulario. Se observó que la fluidez y el vocabulario de lectura oral predijeron la comprensión de lectura, al igual que la flexibilidad específica de lectura. Los hallazgos permitieron constatar que la flexibilidad específica de lectura tuvo un efecto moderador significativo, por encima de los otros efectos.

A su vez, se ha demostrado la relación que existe entre leerle a un grupo de estudiantes de la comunidad shipibo, cuentos orales de su propia tradición, con el desarrollo de la comprensión lectora, tanto en las dimensiones literal como inferencial (Ruiz y Bardales, 2020, p. 477).

Por último, el diseño de un modelo de enseñanza de la comprensión lectora para 167 estudiantes de escuelas del sur de Indonesia, permitió identificar cinco pasos: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (Hamra y Syatriana, 2015, p. 27). Los resultados indican que el modelo aumenta significativamente la comprensión lectora de los estudiantes. A su vez, profesores y estudiantes manifiestan que las condiciones de aprendizaje, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la comprensión lectora, los materiales de lectura instructivos y el desempeño docente de los profesores están bien establecidos. Se concluye que las características interactivas del modelo ayudaron a mejorar significativamente la comprensión lectora de los estudiantes. También desde una perspectiva tecnológica, Morocho et al. (2020, p. 732) aplicaron estrategias sustentadas en la narrativa transmedia, lo que contribuyó a que sus estudiantes mostrasen interés por los aprendizajes y que se priorizase la lectura.

## **Materiales y métodos**

### **Diseño metodológico**

La metodología se alineó al paradigma socio crítico (investigación-acción), que, a criterio de Restrepo (2003, p. 96), faculta a los profesores a actuar como un constante aprendiz, al tiempo que le transmite el concepto de aprender a aprender, la comprensión de las estructuras básicas de su rol y le permite transformar de manera continua y sistemática su práctica pedagógica.

A su vez, el estudio asumió un enfoque mixto. En primer lugar, cualitativo, pues se buscó otorgar profundidad a los datos obtenidos, sea a través de la revisión bibliográfica, como durante el diseño de la estrategia didáctica metacognitiva. A su vez, se asumió un enfoque cuantitativo al momento de proceder a la tabulación, presentación y análisis de la información obtenida a través de la aplicación del instrumento de evaluación de la comprensión lectora entre los estudiantes.

## Técnicas

Se emplearon las siguientes técnicas: la bibliográfica-documental, que permitió manejar toda la información obtenida a través de revistas indexadas, artículos científicos y libros académicos de primer nivel. También se empleó la técnica de la encuesta, la que permitió medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 7mo de EGB, antes y después de la implementación de la estrategia didáctica metacognitiva “Galería”.

## Instrumentos

### **PROLEC-RE:**

Se aplicó la herramienta PROLEC-RE (Cuetos et al., 2007), que tiene como propósito el diagnóstico de las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Esta batería se compone de nueve tareas o pruebas que exploran los principales procesos lectores, los que van desde los más elementales a los de mayor complejidad:

- Nombre o sonido de las letras: se procede a la comprobación de que los niños conocen todas las letras y su respectiva pronunciación.
- Igual-Diferente: se determina la capacidad para segmentar e identificar las letras que componen cada palabra que debe leerse o, al contrario, se realiza una lectura logográfica.
- Lectura de palabras: prueba de lectura de 40 palabras aisladas (20 de alta frecuencia de uso y 20 de baja), y de características distintas. La longitud de las palabras fluctúa entre las 5 y o letras (2 y 3 sílabas).
- Lectura de pseudopalabras: señala la capacidad para la pronunciación de nuevas palabras (40) o que resultan desconocidas.
- Estructuras gramaticales: comprobación de la capacidad para efectuar el procesamiento sintáctico de oraciones con distintas estructuras gramaticales.
- Signos de puntuación: comprobación del conocimiento y empleo que se hace de los signos de puntuación, para lo cual los niños leerán en voz alta un pequeño cuento en el que aparecen los signos de puntuación más importantes.
- Comprensión de oraciones: verificar la capacidad para extraer el significado de 16 oraciones distintas.
- Comprensión de textos: determinar la capacidad de extraer el mensaje que aparece en el texto, al tiempo que deberá integrárselo en el conocimiento. Esto se realiza por medio de cuatro textos (dos narrativos y dos expositivos).
- Comprensión oral: el evaluador lee en voz alta dos textos de tipo expositivo, y de inmediato plantea a los niños preguntas. El niño se limita a escuchar y responder.

### **Estrategia didáctica metacognitiva “Galería”:**

La estrategia didáctica metacognitiva “Galería” (ver anexo 1) estuvo compuesta de seis actividades encaminadas a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, a través de ejercicios que promuevan los aspectos cognitivos de la lectura. Cada una de las actividades propuestas para el caso de la población estudiantil intervenida, se sustentaron en el clásico cuento de los hermanos

Grimm, *Hansel y Gretel*, en la versión de Cuter (2014); sin embargo, futuros educadores pueden adaptar la presente propuesta y sus respectivas actividades a otras lecturas o textos, sean clásicos o contemporáneos.

**Tabla 1**

*Estrategia didáctica metacognitiva “Galería”*

Actividades	Objetivo	Materiales	Tiempo (minutos)
1. Letras que hablan	Fortalecer el conocimiento de las letras e identificarlas en las palabras que aparecen en el texto.	Pizarra, cartulinas, marcadores, cuento Hansel y Gretel.	80
2. Esas palabras que no existen	Diferenciar palabras y pseudopalabras, al tiempo que se las pronuncia correctamente.	Texto de lectura, fotocopias, bolígrafo azul, cartulinas.	80
3. Palabras nuevas con mucho sentido	Comprender el significado de nuevas palabras e incorporarlas dentro de una oración con sentido.	Diccionario, hojas de papel, tijeras, 5 cartulinas A4, marcadores, lápices de colores, cinta adhesiva, pizarra, texto.	80
4. Jugando con las estructuras gramaticales	Fortalecer la comprensión lectora de estructuras gramaticales tanto pasivas como activas.	Texto de lectura, cartulina A5, lápices, borradores, lápices de colores, marcadores, cinta adhesiva.	80
5. Leyendo con pausas	Identificar durante la lectura las pausas sugeridas por los signos de puntuación.	Texto de lectura, 40 cartulinas A5, 10 marcadores azules, 10 marcadores rojos, 10 lápices, 10 borradores, cinta adhesiva.	80
6. Otros senderos	Extraer el significado de oraciones distintas.	Texto de lectura, tiza.	80

Fuente: Habibian (2015), Fitrisia (2015), Meniado (2016), Hamra y Sitriana (2015).

## Muestra

Se trabajó con 53 estudiantes pertenecientes al 7mo de EGB de la Escuela “Ciudad de Guachapala” de la provincia del Azuay, divididos en dos paralelos: 26 estudiantes en el paralelo “A” y 27 estudiantes en el paralelo “B”. Los niños están en edades comprendidas entre los 10 y 12 años. El grupo con el que se implementó la propuesta es el paralelo “A”.

## Procedimiento

Posterior a la socialización de la propuesta con las autoridades de la institución educativa, así como con docentes, padres de familia y con los propios estudiantes, se procedió a aplicar el PROLEC-RE, a manera de un pre-test, durante los días lunes 6 y martes 7 de septiembre del año

2021. Posteriormente, la propuesta fue desarrollada en seis sesiones de 80 minutos cada una (2 horas de clase), desde el jueves 9 de septiembre hasta el viernes 17 de setiembre con el grupo intervenido. Por último, el pos-test del PROLEC-RE se aplicó los días lunes 20, martes 21 y miércoles 22 de septiembre del 2021.

### **Procesamiento estadístico**

La evaluación de la comprensión lectora se realizó con el instrumento PROLEC-RE: Evaluación de los procesos lectores (Cuetos et al., 2009). De este instrumento, únicamente se seleccionó el cuarto bloque correspondiente a los procesos semánticos de la lectura que consta de tres pruebas de comprensión.

La primera consiste en la evaluación de la «comprensión de oraciones de distintas estructuras» valoradas con 16 puntos. La puntuación esperada normal en esta prueba para los niños que concluyen el sexto de primaria es de 16 puntos, sin embargo, si tienen dificultad leve pueden tener entre 14 y 15 puntos, o si es que tienen dificultad severa, tienen entre 0 y 13 puntos.

La segunda prueba fue la «comprensión de textos» para verificar si los niños son capaces de extraer el mensaje incorporándolos en su contexto de conocimientos, la cual también se puntúan con 16 puntos. En este caso la comprensión normal tiene una puntuación entre 11-16 puntos, la comprensión con dificultad leve 7-10 puntos y la dificultad severa de 0-6 puntos.

Finalmente, la tercera prueba fue de «comprensión oral», que consistió en evaluar el desempeño alcanzado por los niños en la comprensión oral de una lectura realizada por el evaluador en la cual el niño responde a preguntas con un puntaje máximo de 8 puntos. En este caso la puntuación normal es de 4-8 puntos, la dificultad leve de 1-3 puntos y la dificultad severa de 0 puntos.

El análisis de la información se realizó con el programa SPSS 25 (Field, 2018), con el cual se generaron estadísticos descriptivos como promedios y desviaciones estándar, así como estadísticos inferenciales. Para identificar el estadístico adecuado se empleó la prueba de Shapiro Wilk para las diferencias entre la situación inicial y final de cada grupo. No se comprobó distribución normal, por lo que se empleó la prueba Wilcoxon para comparar la situación previa con la posterior a la intervención; así como la prueba U de Mann Whitney para reportar la comparación de las diferencias entre el grupo de control y el grupo de intervención. El resultado se reporta mediante el valor de Z y el p valor.

### **Resultados**

En este apartado se presentan los resultados de las tres pruebas de comprensión lectora aplicados a los niños, por separado, más un reporte de las diferencias entre la situación inicial y final de las tres pruebas.

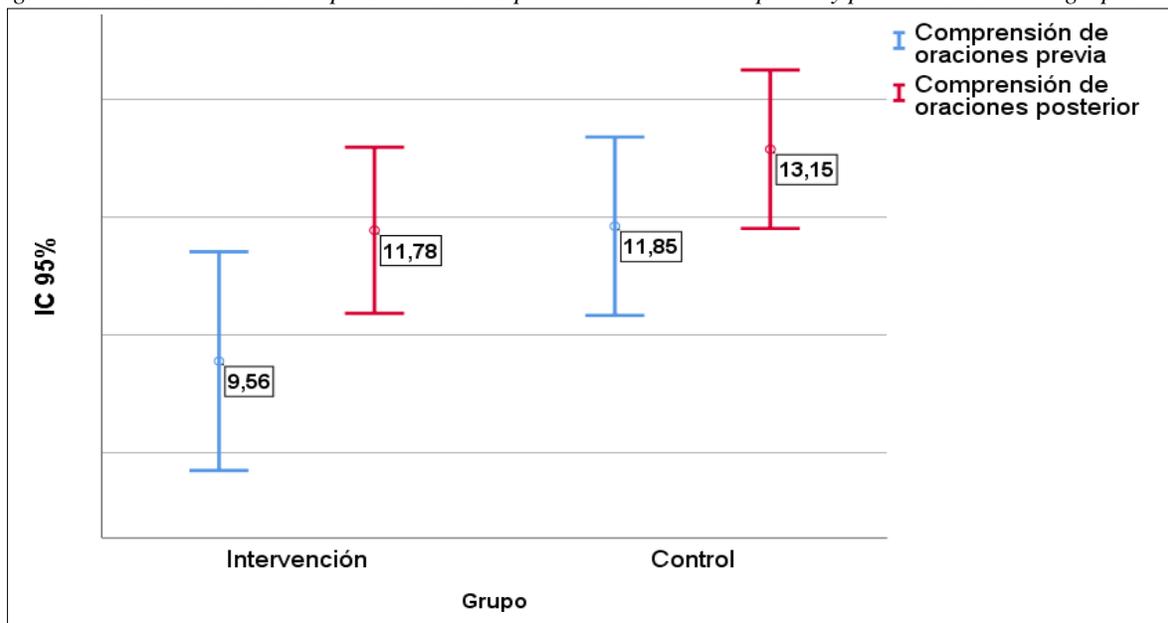
## Comprensión de oraciones

Esta prueba está valorada sobre 16 puntos. Inicialmente el promedio del grupo intervenido fue 9.57 (DE 4.69) mismo que subió a 11,78 (DE 3.56), una diferencia que se considera significativa ( $Z=-3.890$ ,  $p<0.001$ ). Por su parte, el grupo control de 11.85 y ascendió a 13.15 (DE 3.33), una diferencia que también se considera significativa ( $Z=-3.671$ ,  $p<0.001$ ). Nótese que el grupo de control tiene una ventaja en esta prueba al inicio.

Según se observa en la Figura 1, existe una diferencia significativa especialmente en el grupo de intervención que logra subir un promedio muy alto. El incremento reportado en el grupo de intervención es de 2.22 puntos, mientras que, en el grupo de control únicamente es de 1.31, al comparar estos dos grupos para verificar si el grupo de intervención es mayor que el grupo de control se encontró que, aunque el error es bajo, no existe diferencia significativa entre los dos grupos ( $Z=-1.410$ ;  $p=0.079$ ). Sin embargo, se debe tener en cuenta que al hacer una lectura según los cortes establecidos para establecer el porcentaje de niños con niveles de dificultad severa (con 13 puntos o menos) como leve (con 15 puntos o menos) en los dos grupos. El grupo de intervención logra hacer que se reduzca un mayor número de niños en este grupo que el de control. En efecto, pasa del 70 al 63%, mientras que, el de control de 54 a 50%.

**Figura 1**

*Diagrama de barras de error del promedio de comprensión de oraciones previo y posterior de los dos grupos*



*Fuente:* Aplicación del PROLEC-RE a estudiantes de 7mo de EGB de la escuela “Ciudad de Guachapala”.

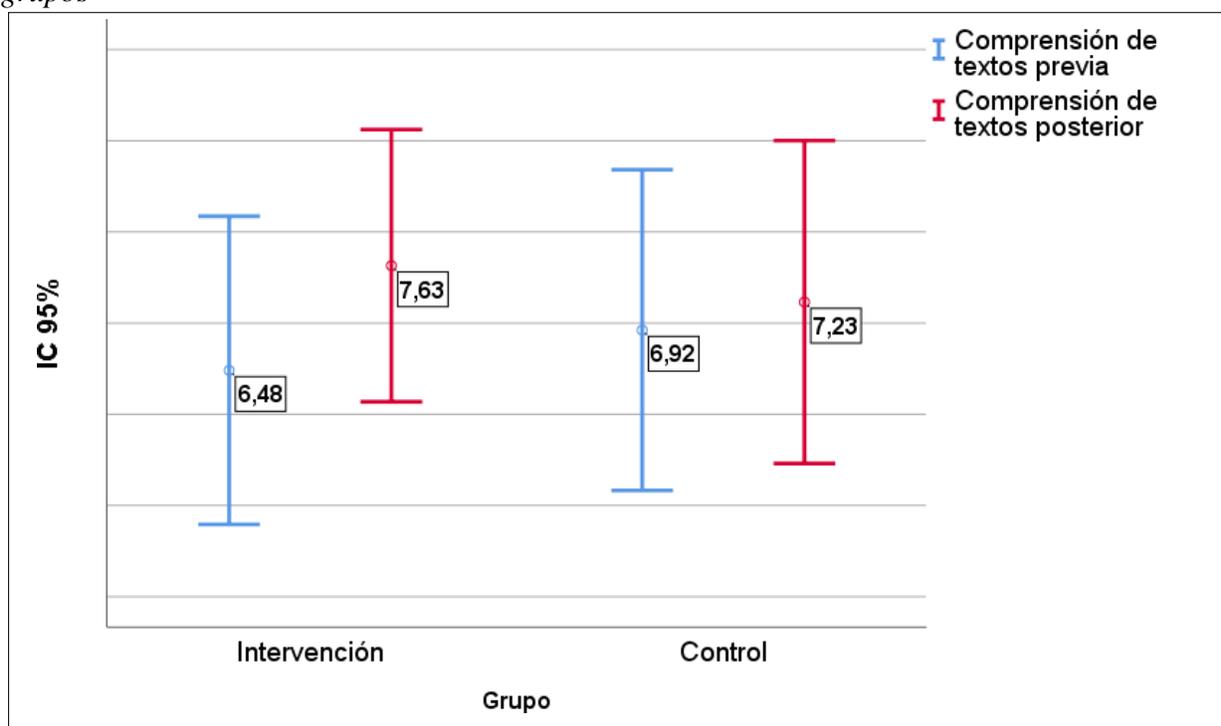
## Comprensión de textos

También esta prueba se valora sobre 16 puntos. Inicialmente el promedio del grupo intervenido fue 6.48 (DE 4,27) mismo que subió a 7.63 (DE 3.77), esta diferencia se considera estadísticamente significativa ( $Z=-2.965$ ,  $p=0.003$ ). Por su parte, el grupo control de 6.92 (DE 4.35) ascendió a 7.23 (DE 4.38), una diferencia estadísticamente significativa ( $Z=-2.271$ ,

$p=0.023$ ). La situación inicial es similar en los dos grupos. Según se observa en la Figura 2, existe una diferencia significativa especialmente en el grupo de intervención que logra subir un promedio muy alto. El incremento reportado en el grupo de intervención es de 1.15 y en el grupo de control de 0,31 puntos, por lo que, al comparar con el estadístico de prueba se verifica que el grupo de intervención ha aumentado más que el grupo de control ( $Z=-2.271$ ,  $p=0.045$ ). En este caso también se logra reducir el número de niños con dificultad tanto severa (con 6 puntos o menos) como leve (con 10 puntos o menos), por lo menos un 20%, respectivamente, mientras que, en el grupo de control, únicamente se reduce un promedio 8%.

**Figura 2**

*Diagrama de barras de error del promedio de comprensión de textos previo y posterior de los dos grupos*



*Fuente:* Aplicación del PROLEC-RE a estudiantes de 7mo de EGB de la escuela “Ciudad de Guachapala”.

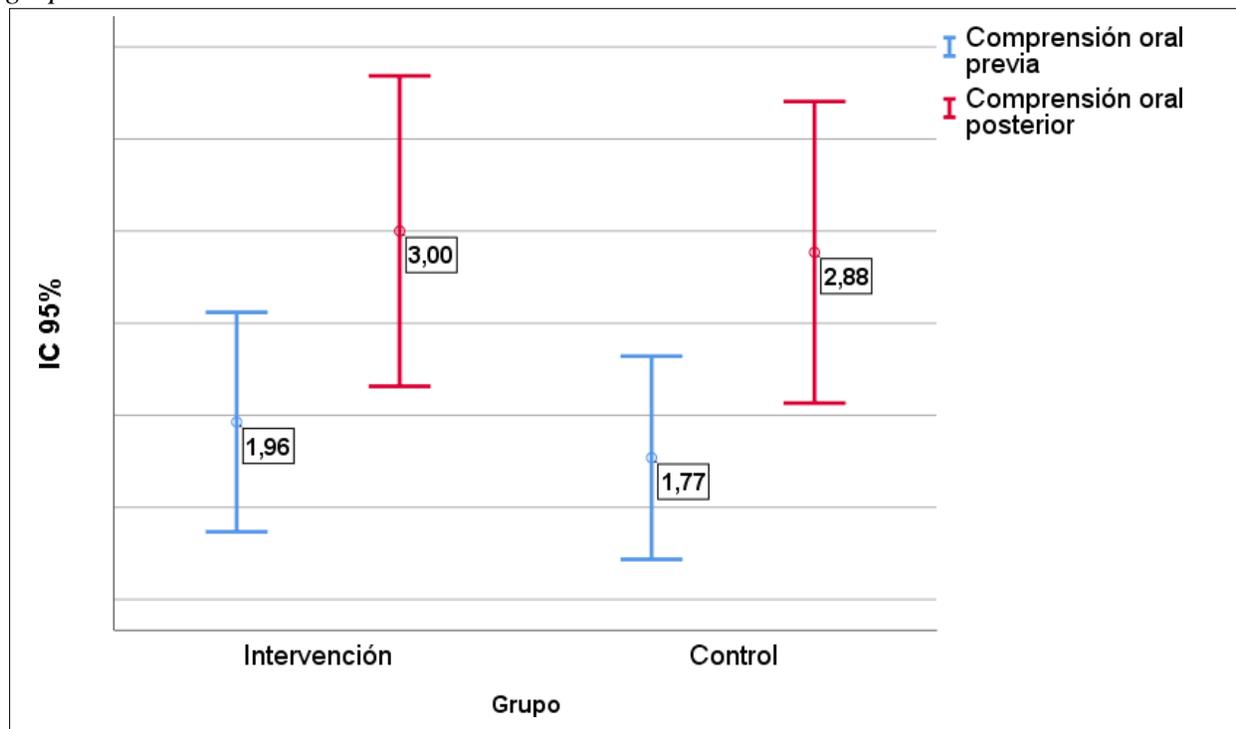
### Comprensión oral

En este caso, únicamente se valora sobre 8 puntos. Inicialmente el promedio del grupo intervenido fue 1.96 (DE 1.51) mismo que subió a 3.0 (DE 2.13), una diferencia que se considera significativa ( $Z=3,697$ ;  $P<0,001$ ). Por su parte, el grupo control de 1.77 (DE. 1.37) y ascendió a 2.88 (DE 2.03), diferencia que se considera significativa ( $Z=3.695$ ;  $P<0.001$ ). Al inicio los dos grupos se encuentran en iguales condiciones. El promedio de incremento reportado en los dos grupos es muy similar, de 1.04 en el primer grupo y de 1.12 en el segundo grupo, lo cual no prueba que el primer grupo (de intervención) sea mayor que el segundo grupo (de control), pues no existe diferencia estadísticamente significativa ( $Z=0.345$ ;  $P<0.365$ ). Según se observa en la Figura 3, no

existe una diferencia significativa. En este caso, la reducción del nivel de dificultad severa (con 0 puntos) y leve (menos de 3 puntos) ocurre de forma muy similar entre los dos grupos, alrededor del 20%, respectivamente.

### Figura 3

*Diagrama de barras de error del promedio de comprensión oral previo y posterior de los dos grupos*

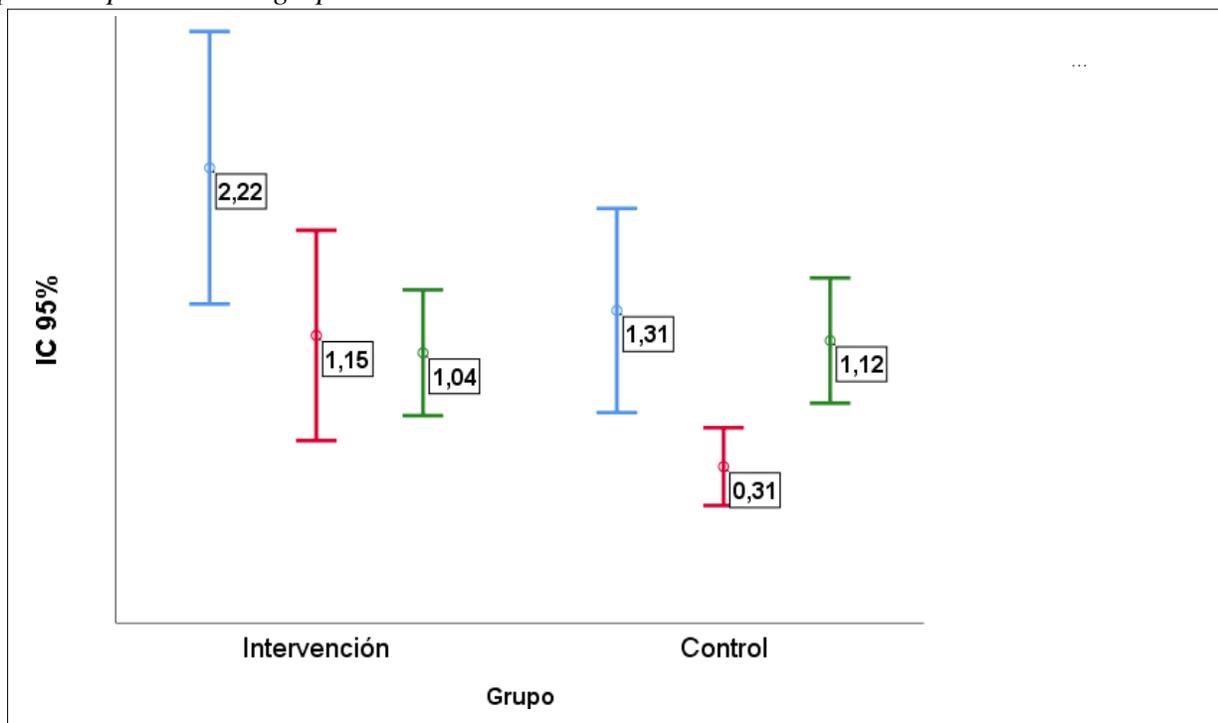


*Fuente:* Aplicación del PROLEC-RE a estudiantes de 7mo de EGB de la escuela “Ciudad de Guachapala”.

En la Figura 4 se observan los incrementos reportados en las tres pruebas, se advierte que los estudiantes han logrado incrementar más en la comprensión de oraciones, un poco más en el grupo de intervención que en el de control. Luego se encuentra la comprensión de textos que incrementa mucho más en el grupo de intervención que en el grupo de control. Por último, sin establecer una diferencia, se advierte que la comprensión oral se mantiene con un incremento similar en los dos grupos.

**Figura 4**

Diagrama de barras de error de las diferencias de la situación previa y posterior de las tres pruebas para los dos grupos



Fuente: Aplicación del PROLEC-RE a estudiantes de 7mo de EGB de la escuela “Ciudad de Guachapala”.

Es evidente que, el mayor impacto del programa de intervención, tiene que ver con la comprensión de textos pues es la variable que mejores resultados ha obtenido teniendo en cuenta que inicialmente los dos grupos estuvieron en similares condiciones.

### Discusión

A partir de los resultados obtenidos se procede a efectuar un contraste con los hallazgos de investigaciones previas y con lo establecido en literatura científica actualizada.

Lo primero a destacar es que la implementación de la propuesta entre los estudiantes contribuyó a que el promedio obtenido en la dimensión «comprensión de oraciones» por parte del grupo intervenido en el pre-test aumentase significativamente ( $p < 0.001$ ) en el pos-test; y aunque el grupo de control también presentó una mejoría en sus resultados, estos fueron menores que los del grupo intervenido. Estos resultados, al menos aquellos que corresponden al pre-test, difieren levemente de los obtenidos por Bravo (2018) con 51 niños de una escuela comunitaria de Santa Rosa, provincia de El Oro, donde se evidenciaron puntajes bajos en comprensión de oraciones. Así mismo, si se trata de comparar la efectividad de la presente propuesta con experiencias previas, también se pueden encontrar diferencias. Es el caso del estudio de Errázuriz et al. (2020, p. 550), quienes, posterior a la implementación de unas estrategias didácticas, evaluaron tanto la

comprensión como las actitudes lectoras de un grupo de estudiantes de EGB de instituciones fiscales, constatándose que el desempeño de los estudiantes fue bajo y que se redujo en el transcurso del curso.

A su vez, el incremento significativo en la dimensión «comprensión de textos» evidenciado en la presente investigación coincide con Soriano et al. (2011), quienes evaluaron el impacto del modelo didáctico “La Enseñanza Recíproca” (ER), que consistió en un procedimiento instruccional que enseñó a los estudiantes estrategias cognitivas para incrementar la comprensión lectora. Se trabajó con 59 alumnos de 4º de EGB, cuyo grupo de intervención presentó mejores medidas de efectos específicos y en algunas de las de generalización en la comprensión de textos.

En tal caso, dichos resultados pueden explicarse no solo en razón de los contenidos de las propuestas implementadas, sino también por la directa participación de los propios docentes, lo que encuentra su sustento teórico en lo señalado por Benítez (1995, p. 73), respecto a que los maestros, además de participar en la instrucción directa de estrategias de lectura específicas, deberán ser los responsables de monitorear el progreso de sus estudiantes y brindarles continuamente estímulo, refuerzo positivo y retroalimentación a través de la instrucción de estrategias explícitas realizadas en modos de enseñanza interactivos.

Respecto a los resultados en la dimensión «comprensión oral», aunque se observó una mejoría tanto en el grupo de intervención como en el grupo de control, las diferencias entre ambos no permite señalar que exista una diferencia significativa que pueda atribuirse a la implementación de la propuesta. Estos resultados coinciden con la investigación de Gómez (2019) en el contexto español (Tarragona), que midió la efectividad de una propuesta de estrategias de comprensión oral, observándose así mismo que los resultados obtenidos por el grupo de control fueron ligeramente menores que los del grupo de intervención.

En líneas generales, el hecho que se observen una mejoría en las tres dimensiones relacionadas a la comprensión lectora, permite evidenciar la efectividad de la estrategia didáctica metacognitiva “Galería”, y cómo su implementación contribuyó a alcanzar mejores niveles en los estudiantes del grupo intervenido. Estos resultados coinciden con otras experiencias previas que, posterior a la implementación de estrategias de carácter metacognitivo (Benedict et al. 2015; Habibian, 2015; Fitrísia et al., 2015), evidenciaron una mejoría en la comprensión lectora de niños y niñas de EGB, pertenecientes a distintos contextos geográficos y culturales.

## **Conclusiones**

Respecto al primer objetivo del presente estudio, se procedió a constatar una presencia mayor de estrategias de índole metacognitiva, respecto a otros modelos; lo que permite evidenciar que este enfoque didáctico ha adquirido un particular interés en la práctica educativa de los años recientes, al punto que los artículos referidos son solo una muestra de la gran variedad de estudios que se han volcado a determinar la efectividad de tales prácticas. Con ello se constata que la metacognición, es decir, todas aquellas prácticas, pedagogías y didácticas que se implementan al interior de las escuelas con el fin de que los estudiantes aprendan a pensar, han alcanzado una primacía educativa e investigativa.

A su vez, a partir de una medición inicial del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de dos paralelos de 7mo de EGB de la escuela “Ciudad de Guachapala”, se procedió a diseñar y aplicar la estrategia didáctica metacognitiva “Galería” para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del 7mo de EGB de la escuela “Ciudad de Guachapala”. En líneas generales, la propuesta se caracterizó por recurrir a ejercicios que les permitieron a los estudiantes reflexionar sobre lo que estaban leyendo y a ahondar en aspectos como la estructura de las oraciones, el sentido de los diferentes pasajes y las características formales del relato. Aunque para esta investigación se trabajó con el cuento clásico “Hansel y Gretel” de los hermanos Grimm, las particularidades de la estrategia metacognitiva “Galería” permite adaptarla a cualquier relato o texto que sea parte –o no– del currículo de EGB.

Finalmente, se evaluó el impacto de estrategia didáctica metacognitiva “Galería” en la comprensión lectora de los estudiantes del 7mo de EGB de la escuela “Ciudad de Guachapala”, observándose resultados positivos en todas las dimensiones evaluadas: comprensión de oraciones, de textos y oral. Sin embargo, es importante señalar que en comprensión de textos y de oraciones sí hubo una mejoría significativa, mientras que en la comprensión oral, aunque los puntajes favorecieron al grupo de intervención, estos no fueron significativamente mayores que los del grupo de control. En tal caso, los resultados permiten reafirmar la importancia de diseñar estrategias innovadoras que contribuyan a mejorar la comprensión lectora en los entornos educativos de EGB, y que se adapten a las particularidades culturales y sociales de los centros.

### Referencias bibliográficas

- Ahmed, M. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 38, 1-9. [https://www.academia.edu/download/31425105/MARIEM\\_DRIS\\_2.pdf](https://www.academia.edu/download/31425105/MARIEM_DRIS_2.pdf)
- Al-Ghazo, A. (2015). The effect of SQ3R and semantic mapping strategies on reading comprehension learning among jordanian university students. *English and Education*, 4(3), 92-106. [http://ijee.org/yahoo\\_site\\_admin/assets/docs/9.19010631.pdf](http://ijee.org/yahoo_site_admin/assets/docs/9.19010631.pdf)
- Alharbi, M. (2015). Reading strategies, learning styles and reading comprehension: A correlation study. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1257-1268. <http://academypublication.com/ojs/index.php/jltr/article/viewFile/jltr060612571268/452>
- Benedict, K., Rivera, M. y Antia, S. (2015). Instruction in metacognitive strategies to increase deaf and hard-of-hearing students' reading comprehension. *Journal of deaf studies and deaf education*, 20(1), 1-15. <https://academic.oup.com/jdsde/article-pdf/20/1/1/9643155/enu026.pdf>
- Benítez, R. (1995). Teoría cognitiva: input, aprendiente, proceso e internalización. *Revista Signos*, 28(38), 73-82. <http://search.proquest.com/openview/5ab3229c695f70a3d3f12c08def481b9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2027640>
- Bravo, C. (2018). Estrategias lúdicas para mejorar la comprensión lectora desde el enfoque de la neurociencia, para quinto año de educación primaria comunitaria vocacional en la unidad educativa Santa Rosa La Florida A de la zona sur de la ciudad de La Paz. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 15(15), 29-45. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2018000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2018000100004&script=sci_arttext)
- Cain, K. y Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British journal of educational psychology*, 76(4), 683-696. [https://dl.uswr.ac.ir/bitstream/Hannan/130923/1/Kate\\_Cain%2C\\_Jane\\_Oakhill\\_Childrens\\_Comprehension\\_Problems\\_in\\_Oral\\_and\\_Written\\_Language\\_A\\_Cognitive\\_Perspective\\_Challenges\\_in\\_Language\\_and\\_Literacy...\\_2007.pdf#page=60](https://dl.uswr.ac.ir/bitstream/Hannan/130923/1/Kate_Cain%2C_Jane_Oakhill_Childrens_Comprehension_Problems_in_Oral_and_Written_Language_A_Cognitive_Perspective_Challenges_in_Language_and_Literacy..._2007.pdf#page=60)
- Caracas, B. y Ornelas, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. Perfiles educativos. 41(164), 8-27. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982019000200008&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982019000200008&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Cartwright, K. (2002). Cognitive development and reading: The relation of reading-specific multiple classification skill to reading comprehension in elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 56-68. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.56>

- Ceylan, E. y Harputlu, L. (2015). Metacognition in reading comprehension. *The Literacy Trek*, 1(1), 28-36. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108899>
- Channa, M., Nordin, Z., Siming, I., Chandio, A. y Koondher, M. (2015). Developing reading comprehension through metacognitive strategies: a review of previous studies. *English Language Teaching*, 8(8), 181-186. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075507.pdf>
- Cuenca, V. y Guamán, J. (2020). *Enseñanza de la comprensión lectora a estudiantes de séptimo grado de EGB; del enfoque decodificador al constructivista*. (Universidad Nacional de Educación). <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1457>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *Prolec-r. Evaluación de los procesos lectores-revisado*. Madrid: TEA.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., Arribas, D., Navarrete, I. e Irazoqui, M. C. (2009). Prolec—R. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 243-244. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1688-42212009000200012&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1688-42212009000200012&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Denton, C., Wolters, C., York, M., Swanson, E., Kulesz, P. y Francis, D. (2015). Adolescents' use of reading comprehension strategies: Differences related to reading proficiency, grade level, and gender. *Learning and Individual Differences*(37), 81-95. [https://www.academia.edu/download/47765751/Adolescents\\_use\\_of\\_reading\\_comprehension20160803-21216-1kaf7d.pdf](https://www.academia.edu/download/47765751/Adolescents_use_of_reading_comprehension20160803-21216-1kaf7d.pdf)
- Errázuriz, M., Fuentes, L., Cocio, A., Davison, O., Becerra, R. y Aguilar, P. (2020). ¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 549-589. [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982020000300549&script=sci\\_arttext&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982020000300549&script=sci_arttext&tlng=es)
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*.
- Fitrisia, D., Tan, K. y Yusuf, Y. (2015). Investigating metacognitive awareness of reading strategies to strengthen students' performance in reading comprehension. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 30(1), 15-30. [http://apjee.usm.my/APJEE\\_30\\_2015/APJEE%2030%20Art%20%20\(15-30\).pdf](http://apjee.usm.my/APJEE_30_2015/APJEE%2030%20Art%20%20(15-30).pdf)
- Fonseca, L., Migliardo, M. G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología educativa*, 25(2), 91-99. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/118024/CONICET\\_Digital\\_Nro.52de8f1c-fa66-4cd7-a090-91631a48daf8\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/118024/CONICET_Digital_Nro.52de8f1c-fa66-4cd7-a090-91631a48daf8_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Gnaedinger, E., Hund, A. y Hesson, M. (2016). Reading-specific flexibility moderates the relation between reading strategy use and reading comprehension during the elementary years. *Mind, Brain, and Education*, 10(4), 233-246. <https://ir.library.illinoisstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=fppsysh>

- Gómez, R. (2019). *Estrategias para mejorar la comprensión oral en educación primaria*. (Tesis de Maestría. Universitat Ramon Llull). <https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/374078/TFM%20ROCIO%20GOMEZ%20ROMERO%20MUP%202018-19.pdf?sequence=1>
- Grimm, J. y Grimm, W. (2014). *Hansel y Gretel. Ilustrado por Leicia Gotlibowski*. (M. Cuter, Trad.) Buenos Aires: Eudeba; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2015/08/Hansel-y-Gretel-COMPLETO-ilovepdf-compressed.pdf>
- Habibian, M. (2015). The Impact of Training Metacognitive Strategies on Reading Comprehension among ESL Learner's. *Journal of Education and Practice*, 6(28), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081318.pdf>
- Hamra, A. y Syatriana, E. (2015). Developing a model of teaching reading comprehension for EFL students. *TEFLIN journal*, 21(1), 27-40. <http://www.teflin.org/journal/index.php/journal/article/download/31/33>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: Mc Graw Hill Education.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Educación en Ecuador: Resultados de PISA para el Desarrollo*. (OCDE). [https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE\\_InformeGeneralPISA18\\_20181123.pdf](https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf)
- Javela, A. (2020). *Estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia lectora en el área de lenguaje*. (Universidad Pedagógica Nacional). [http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11988/estrategias\\_didacticas\\_competencia\\_lectora.pdf?sequence=8&isAllowed=y](http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11988/estrategias_didacticas_competencia_lectora.pdf?sequence=8&isAllowed=y)
- Joseph, L., Alber, S., Cullen, J. y Rouse, C. (2016). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading & Writing Quarterly*, 32(2), 152-173. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10573569.2014.891449>
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. y Lynch, J. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology*, 101(4), 765-782. [https://www.researchgate.net/profile/Julie\\_Lynch2/publication/232593235\\_Predicting\\_Reading\\_Comprehension\\_in\\_Early\\_Elementary\\_School\\_The\\_Independent\\_Contributions\\_of\\_Oral\\_Language\\_and\\_Decoding\\_Skills/links/02e7e53205fa38f147000000/Predicting-Reading-Compre](https://www.researchgate.net/profile/Julie_Lynch2/publication/232593235_Predicting_Reading_Comprehension_in_Early_Elementary_School_The_Independent_Contributions_of_Oral_Language_and_Decoding_Skills/links/02e7e53205fa38f147000000/Predicting-Reading-Compre)
- Kočiský, T. S., Blunsom, P., Dyer, C., Hermann, K., Melis, G. y Grefenstette, E. (2018). The narrativeqa reading comprehension challenge. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 317-328. [https://www.mitpressjournals.org/doi/pdfplus/10.1162/tacl\\_a\\_00023](https://www.mitpressjournals.org/doi/pdfplus/10.1162/tacl_a_00023)

- León, L., Escudero, I., Olmos, R., Sanz, M. y Dávalos, T. (123-142). ECOMPLEC: Un modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora en Diversos Tramos de la Educación Secundaria. *Psicología Educativa*, 15(2).  
<https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2009v15n2a4.pdf>
- Medina, A. y Salvador, F. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Pearson educación.
- Meniado, J. (2016). Metacognitive Reading Strategies, Motivation, and Reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students. *English Language Teaching*, 9(3), 117-129.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095593.pdf>
- Morocho, A., Herrera, D., Cordero, N. y Álvarez, J. (2020). Narrativas transmedia como estrategia para la comprensión lectora. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 731-752.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7610748.pdf>
- Ness, M. (2017). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 49(2), 5-15.  
[https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=reading\\_horizons](https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=reading_horizons)
- Pourhosein, A. y Sabouri, N. (2016). How can students improve their reading comprehension skill. *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229-240.  
[https://www.researchgate.net/profile/Abbas\\_Pourhosein\\_Gilakjani/publication/303742915\\_How\\_Can\\_Students\\_Improve\\_Their\\_Reading\\_Comprehension\\_Skill/links/5943ee9ba6fdccb93ab5a488/How-Can-Students-Improve-Their-Reading-Comprehension-Skill.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Abbas_Pourhosein_Gilakjani/publication/303742915_How_Can_Students_Improve_Their_Reading_Comprehension_Skill/links/5943ee9ba6fdccb93ab5a488/How-Can-Students-Improve-Their-Reading-Comprehension-Skill.pdf)
- Ramírez, P., Ramírez, R. y Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 213-231.  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200013&script=sci\\_arttext&tlng=e](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200013&script=sci_arttext&tlng=e)
- Rebolledo, V., Gutiérrez, F., Soto, C., Rodríguez, M. y Palma, D. (2020). Tecnologías para la comprensión lectora: estado actual y nuevos desarrollos. *Revista Digital Universitaria*, 21(6), 1-15. [https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a7\\_Tecnologias-para-la-comprension-lectora-estado-actual-y-nuevos-desarrollos.pdf](https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a7_Tecnologias-para-la-comprension-lectora-estado-actual-y-nuevos-desarrollos.pdf)
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y educadores*, 6, 91-104.  
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83400607.pdf>
- Rivera, M. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61.  
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/viewFile/41/34>

- Rodríguez, M. (2020). La integración socioeducativa, factor clave para una mejor comprensión lectora. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 76-88.  
<http://201.159.222.115/index.php/innova/article/download/1491/1754>
- Rosero, M. (2019). Aplicación de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora. *Acción y Reflexión Educativa*, 44, 64-81.  
[https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion\\_reflexion\\_educativa/article/download/674/574](https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/download/674/574)
- Ruiz, J. y Bardales, L. (2020). Influencia de la estrategia de cuentos en shipibo en la comprensión lectora de estudiantes del quinto y sexto grado de primaria . *Tzhoecoen*, 12(4), 476-486.  
<http://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/download/1397/1931>
- Sinambela, E., Manik, S. y Pangaribuan, R. (2015). Improving students' reading comprehension achievement by using KWL strategy. *English Linguistics Research*, 4(3), 13-29.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.832.7343&rep=rep1&type=pdf>
- Soriano, M., Chebaani, F., Soriano, E. y Descals, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 1(1), 38-43.  
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/download/9050/8914>
- UNESCO. (2017). *Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo*. (Instituto de Estadística de la UNESCO).  
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- Valdebenito, V. y Durán, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista latinoamericana de psicología*, 47(2), 75-85.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0120053415000023>