

Monografía_Gabriela Polo y Laura Ascencio

5%
Textos sospechosos

3% Similitudes
1% similitudes entre comillas
0% entre las fuentes mencionadas

2% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: Monografía_Gabriela Polo y Laura Ascencio.pdf ID del documento: 38eb3d7b398bb90f8ca81ebabab77b1f6b3fdbf7 Tamaño del documento original: 1,1 MB Autores: []	Depositante: LESLY OJEDA Fecha de depósito: 1/9/2024 Tipo de carga: interface fecha de fin de análisis: 1/9/2024	Número de palabras: 10.571 Número de caracteres: 73.474
---	---	--

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	primeravocal.org Fragmento de Alicia en el País de las Maravillas, de Lewis Carro... https://primeravocal.org/fragmento-de-alicia-en-el-pais-de-las-maravillas-de-lewis-carrol/ 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (113 palabras)
2	www.scielo.org.mx Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión ... https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672020000200104 39 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (92 palabras)
3	www.redalyc.org Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiant... https://www.redalyc.org/journal/5709/570960877015/ 26 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (93 palabras)
4	institutojubones.edu.ec https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/portal/article/download/365/665 30 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (97 palabras)
5	cybertesis.unmsm.edu.pe https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/20.500.12672/18543/6/Montes_ps.pdf 28 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (81 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	www.scielo.cl http://www.scielo.cl/pdf/rexe/v18n37/0718-5162-rexe-18-37-79.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)
2	dialnet.unirioja.es https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8752955.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)
3	dialnet.unirioja.es https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475212.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (31 palabras)
4	journals.copmadrid.org Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: impac... https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2019a1	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (35 palabras)
5	Documento de otro usuario #941238 El documento proviene de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (33 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://orcid.org/0009-0007-7045-7507
2	https://orcid.org/0009-0003-7020-9133
3	https://orcid.org/0000-0002-8641-2959
4	https://doi.org/10.14201/eks.19423
5	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8083693

Puntos de interés

IMPORTANCIA DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS
COGNITIVAS



zona ignorada

PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN

LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE
PRIMARIA

IMPORTANCE OF THE APPLICATION OF COGNITIVE
STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF READING

UNDERSTANDING IN PRIMARY STUDENTS

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de
Bachiller en Educación

Presentado por

Gabriela Del Pilar Polo Espinoza
Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7045-7507>

Laura Lucia Ascencio Falla
Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7020-9133>

Asesor:

Lesly Isabel Ojeda Enciso
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8641-2959>

Lima, 28 de mayo de 2024

ii

DEDICATORIA

A mi hijo Julian por su amor incondicional y paciencia durante
todo este proceso. A mi mamá y abuelita Dina por su apoyo
sincero y soporte emocional que hicieron posible que llegue
hasta este momento.

Gabriela Polo

Para mi esposo Alfredo y mi hijo Alessandro, por el apoyo que
me dieron para alcanzar mis metas tanto personales como

profesionales, por su paciencia y comprensión. A mi madre por ser fuente de inspiración a lo largo de mi vida.

Laura Ascencio

iii

RESUMEN

La lectura es una actividad fundamental para el aprendizaje y tiene un impacto crucial en el desarrollo de los estudiantes, siendo esencial en todo el currículo educativo. Por esta razón, se han destacado enfoques y estrategias en el aula que promueven una mejor comprensión lectora. La presente monografía tiene como objetivo general explicar la manera en cómo las estrategias cognitivas favorecen el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria. Para ello, se plantean objetivos específicos que incluyen: a) definir el concepto, componentes y niveles de desarrollo de la comprensión lectora en estos estudiantes, así como b) describir las estrategias cognitivas y analizar cómo su aplicación beneficia el desarrollo de la comprensión lectora en estos estudiantes. El primer capítulo de la monografía define la comprensión lectora, sus niveles y los retos que enfrentan los estudiantes y el segundo capítulo trata la importancia de las estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes de primaria, definiendo las estrategias de aprendizaje y enfocándose en las estrategias cognitivas. A partir de la literatura revisada, se concluye que la aplicación de diferentes estrategias cognitivas influye positivamente



tesis.pucp.edu.pe

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/20.500.12404/22208/1/DONAYRE_PEREZ_DE_PERCA_ANTONELLA_SOFIA_DE_LOS_MILAGROS%20%281%29.pdf

en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de

primaria. Asimismo, no solo aportan a la mejora de esta competencia, sino también en la mejora de vocabulario, fluidez lectora y entendimiento de conceptos complejos.

Palabras clave: lectura; comprensión lectora; estrategias cognitivas; niveles de comprensión.

ABSTRACT

Reading is a fundamental activity for learning and has a crucial impact on student development, being essential throughout the educational curriculum. For this reason, approaches and strategies have been highlighted in the classroom that promote better reading comprehension. The general objective of this monograph is to explain how cognitive strategies promote the development of reading comprehension in primary school students. To this end, specific objectives are proposed that include: a) defining the concept, components and levels of development of reading comprehension in these students, as well as b) describing cognitive strategies and analyzing how their application benefits the development of reading comprehension in these students. The first chapter of the monograph defines reading comprehension, its levels and the challenges that students face, and the second chapter deals with the importance of cognitive strategies for reading comprehension in primary students, defining learning strategies and focusing on the cognitive strategies. From the reviewed literature, it is concluded that the application of different cognitive strategies positively influences the development of reading comprehension in primary school students. Likewise, they not only contribute to the improvement of this competence, but also to the improvement of vocabulary, reading fluency and understanding of complex concepts.

Key words: reading, reading comprehension, cognitive strategies, levels of comprehension.

ABSTRACT iv

INTRODUCCIÓN 7

CAPÍTULO I:



Conceptualización y clasificación de la comprensión lectora en
estudiantes de primaria 9

- 1.
1. Definición de lectura y comprensión lectora 9
- 1.2. Clasificación de los niveles de comprensión lectora en la escuela 11
- 1.3. Retos



tesis.pucp.edu.pe

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/20.500.12404/22208/1/DONAYRE_PEREZ_DE_PERCA_ANTONELLA_SOFIA_DE_LOS_MILAGROS%20%281%29.pdf

en



G5_TP1_Casas_Lujan.docx | G5_TP1_Casas_Lujan

El documento proviene de mi grupo

el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria
16

CAPÍTULO II: Importancia de las estrategias cognitivas para la comprensión lectora en
los estudiantes de primaria 19

- 2.1 Definiciones de estrategias de aprendizaje 19
- 2.2 Definiciones de estrategias cognitivas 20
- 2.3 Clasificación de estrategias cognitivas 22
- 2.4 Influencia de las estrategias cognitivas en la comprensión lectora de
primaria 29

CONCLUSIONES 33

REFERENCIAS 34

vi

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estrategias cognitivas para el proceso de lectura. 22

Tabla 2. Descripción del uso de la estrategia SQA de acuerdo con los momentos de la
lectura 27

Tabla 3. Descripción del uso de las estrategias inferenciales de acuerdo con los
momentos de la lectura 28

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ejemplo de pregunta de nivel literal. 13


Figura 2. Ejemplo de pregunta de nivel inferencial. 14

Figura 3. Ejemplo de nivel crítico 16


INTRODUCCIÓN

Lograr que los estudiantes de primaria lean correctamente es crucial en la educación básica, porque la lectura es esencial en la vida (Solé, 2012). No obstante, comprender una lectura va más allá de la simple capacidad de leer; implica desarrollar la habilidad de hacer inferencias para una comprensión más profunda y duradera del conocimiento nuevo (Vieiro y Amboage, 2016; Jouini, 2005; Ausubel, 2002).

Los últimos resultados de comprensión lectora para los grados de primaria nos muestran los niveles de logro alcanzados por los estudiantes, y por ende la relevancia de esta competencia. Estos niveles de logro respecto a la comprensión lectora se refieren a la capacidad de los estudiantes para comprender un texto y se utilizan para evaluar su progreso (Ministerio de educación, 2022). En el Perú, los niveles de logro de aprendizaje respecto a la comprensión lectora se utilizan en las evaluaciones estandarizadas, como la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) y Evaluación Muestral de Estudiantes (EM). A nivel internacional, las evaluaciones utilizadas son las pruebas de Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) y

 [www.redalyc.org](https://www.redalyc.org/journal/5709/570960877015/) | Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación - UNCP de H...
el Programa para la Evaluación Internacional de los

Estudiantes (PISA) (Organización

 [www.scielo.org.mx](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=52007-74672020000200104) | Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México
de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y

la Cultura [Unesco], 2022; Ministerio de Educación 2022, 2019, 2018a, 2018b).

De acuerdo con el ERCE 2019, Perú se ubica como el segundo país con mayores avances en lectura. Sin embargo, al analizarse los resultados a nivel nacional, solo el 49 % de sus estudiantes de sexto grado de primaria se encuentran en los niveles de logro III1 y IV2, que son los de mayor complejidad tanto para la comprensión de diversos textos como para el conocimiento textual (Unesco, 2022). Por otro lado, entre los años 2019 y 2022, durante y post periodo de pandemia, se realizaron las EM, donde se registró que, en el año 2019, el 34.5 % de estudiantes de cuarto grado de primaria logró el nivel satisfactorio3. En el año 2022, el 30 % de estudiantes evaluados de cuarto grado de primaria y el 25.2 % de



1 Nivel III: Este nivel implica realizar inferencias de distinto tipo y relacionar información visual y verbal de un texto para la comprensión lectora. (Unesco, 2022b).

2 Nivel IV: Este nivel implica hacer inferencias a partir de conexiones entre ideas específicas y dispersas en

un uno o varios textos, y que requieren comprender el texto globalmente (Unesco, 2022b).

3 Nivel satisfactorio: El estudiante logra los aprendizajes esperados para el ciclo IV (para cuarto de primaria) y para el ciclo V (quinto y sexto de primaria) de acuerdo al Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016).

estudiantes de sexto grado de primaria lograron el nivel satisfactorio³ (Ministerio de Educación, 2022). Como se observa, en el nivel de primaria, de acuerdo con los resultados obtenidos de diferentes pruebas internacionales y nacionales, indican que es bajo y por ende es un tema esencial para el desarrollo académico y personal de los estudiantes, especialmente de aquellos que están en la fase final del ciclo de primaria y necesitan obtener las herramientas adecuadas para su desarrollo en el nivel de secundaria.

Ante esa problemática, varios autores concuerdan que se debe aplicar distintas estrategias que mejoren el desarrollo de los niveles de la comprensión lectora (Peguera et al., 2021; Durán, 2019; Ochoa et al., 2019; Llamazares et al., 2013; Villegas, 2014). Dentro de estas estrategias, se encuentran las cognitivas. De acuerdo con Altamirano (2006) “permiten que el alumno pueda recordar y utilizar sin mayor problema un conocimiento en el proceso de adquisición de otro nuevo, es decir, la fabricación de andamiajes en el proceso” (p.240). Esto resulta en un proceso de lectura más autónomo, en el cual los estudiantes construyen su entendimiento del texto y generan experiencias que generan un aprendizaje duradero, ya que se parte de los conocimientos previos.

Las estrategias cognitivas no son ampliamente utilizadas por los docentes en el aula debido a su desconocimiento y falta de tiempo dedicado a la lectura en sus clases (Gutiérrez y Salmerón, 2012). En consecuencia, existe una creciente preocupación en torno a este tema; aquellos estudiantes que no logren desarrollar esta competencia se enfrentarán a dificultades tanto en su desempeño académico como en actividades fuera del entorno escolar (Arias-Gudín et al., 2011).

El propósito de esta monografía es describir el efecto sobre el uso de estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria. Consta de dos capítulos, el primero define la comprensión lectora, sus niveles y los retos que presentan, mientras que el segundo capítulo define las estrategias cognitivas, su clasificación e influencia en la comprensión lectora. Esta información se dirige especialmente a aquellos docentes que enfrentan problemas similares en torno a la comprensión lectora en el aula, proporcionando descripciones conceptuales básicas y referencias empíricas sobre las estrategias cognitivas. Además, sirve como guía para que los educadores profundicen en la investigación de este tema crucial para el desarrollo estudiantil y consideren su aplicación futura en el aula.

CAPÍTULO I: CONCEPTUALIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LA COMPREENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

Este capítulo busca establecer una definición sobre la comprensión lectora. Para ello, se abordarán los conceptos fundamentales de la lectura y sus componentes, desde la perspectiva de varios autores. También, se explorarán los diferentes niveles de comprensión lectora y se examinarán los retos que enfrentan los estudiantes al comprender

un texto.

1.1. Definición de lectura y comprensión lectora

La lectura es una interacción compleja entre el lector y el texto, influenciada por el contexto social, cultural y emocional. Se trata de una práctica en constante evolución a lo largo de toda la vida, que requiere diversidad de experiencias y apoyo de otros para desarrollar habilidades críticas y adaptarse a los cambios en los formatos y funciones de la lectura en el siglo XXI (Solé, 2012).

No obstante, en la definición de lectura, se reconocen diferentes componentes en su desarrollo. Por un lado, se ha considerado que la lectura implica dos componentes: la decodificación de símbolos escritos y la comprensión de su significado (Pinzás, 2006; Goodman, 1996). En primer lugar, la decodificación involucra una automatización, es decir, conocer el significado de cada letra y sonido para decodificar sin esfuerzo mental, sin detenerse en exceso para mirar las letras. Esta habilidad de automatización debe desarrollarse durante los primeros tres años de educación primaria y no está relacionada directamente con la capacidad intelectual del niño, independientemente de si es rápido o lento en la decodificación. En segundo lugar, está la comprensión, que es un proceso aún más complejo que la decodificación. Esto se debe porque es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo.

Es constructiva, porque el lector participa activamente en la interpretación y elaboración de significados a partir del texto y sus partes. Es interactiva, porque la información previa del lector y la información proporcionada por el texto se combinan para crear significados. Es estratégica, ya que varía según la meta del lector, la naturaleza del material y el nivel de familiaridad con el tema. Además, es metacognitiva, lo que implica

10

que el lector controla conscientemente sus propios procesos de pensamiento para garantizar una comprensión fluida del texto.

Pinzás (2006) señala que el problema de la comprensión de la lectura tiene sus raíces en una decodificación deficiente que no se ha superado a tiempo. La decodificación permite el reconocimiento de palabras, que es el proceso de asociar correctamente las letras escritas con los sonidos que representan, es decir, descifrar el código escrito. Esto requiere tener conocimientos tanto de ortografía (las formas escritas de las letras) como de fonología (los sonidos de las letras).

Sin embargo, aunque este reconocimiento es fundamental para leer palabras con precisión, no es suficiente para comprender el texto en su totalidad. Construir el significado implica un proceso activo por parte del lector, donde se integran los conocimientos previos, para hacer conexiones y las inferencias para completar vacíos y hacer deducciones. El construir el significado en la lectura es un proceso activo y constructivo donde el lector interactúa con el texto y aporta sus propios conocimientos y experiencias (Perez, 2005).

No se trata de una simple decodificación de símbolos, sino de una interpretación personal del texto.

Se entiende que la lectura va mucho más allá de simplemente descifrar letras y

palabras en un texto. Es principalmente un proceso de razonamiento. Se trata de utilizar nuestra capacidad de pensar y analizar para construir una interpretación del mensaje que está escrito, basándonos en la información del texto y nuestros conocimientos previos. Al mismo tiempo, mientras leemos, también estamos continuamente evaluando y controlando nuestro entendimiento para detectar si hay partes que no comprendemos del todo (Pineda y Lemus, 2005; Solé, 1992). La lectura no se limita únicamente a ser un medio para adquirir conocimiento; también es una herramienta poderosa que facilita el pensamiento y el aprendizaje. Sin embargo, tener la habilidad de leer no garantiza automáticamente la capacidad de hacerlo de manera crítica, reflexiva o generadora de conocimiento; estas habilidades se desarrollan cuando el lector se involucra en situaciones que demandan una exploración más profunda del texto, incluyendo su análisis, comparación y evaluación crítica (Solé, 2012).

En resumen, la comprensión del lenguaje es la habilidad de extraer significado del

11

texto y engloba los procesos de integración y construcción mencionados anteriormente. Esto implica combinar la información del texto con el conocimiento previo del lector para construir una interpretación coherente del mensaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022). A medida que los niños en edad escolar se sumerjan en la exploración del mundo a través de la lectura, esta experiencia les proporcionará conocimientos y habilidades que serán útiles en su interacción con el entorno en el futuro. Por lo tanto, la comprensión lectora debe entenderse como un proceso de desarrollo de habilidades que requiere un fortalecimiento continuo por parte de los docentes y el apoyo familiar. Esto contribuirá a cultivar un interés genuino por la lectura y facilitará el crecimiento y desarrollo integral de los niños de acuerdo con la perspectiva de esta investigación.

1.2. Clasificación de los niveles de comprensión lectora en la escuela

Existen diferentes tipos de clasificación en lo referido a los niveles de comprensión lectora. Sanchez (1983) considera que la comprensión lectora implica un avance continuo y gradual de cada uno de sus niveles, los cuales están vinculados al texto que actúa como punto de ayuda o referencia durante todo este proceso. Clasifica los niveles en: literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación. Otra clasificación es en base a la taxonomía de Barret (Barret, 1983, como se citó en Pérez, 2005), que indica cinco niveles: literal, de reorganización, inferencial, crítico y de apreciación.

Los niveles que se describirán en este subcapítulo son tres: literal, inferencial y crítico. Estos parten de un proceso de construcción que distintos autores fueron describiendo y analizando a lo largo del tiempo con el fin de evaluar la interacción del emisor con el texto y dependiendo de su nivel, poder buscar estrategias de aprendizaje que puedan ayudarlo a mejorar (Sánchez, 2008; Pinzas, 2006; Pineda y Lemus, 2005; Cassany, 2004). Además, estos niveles también son utilizados en las pruebas ERCE (Organización



Cultura, 2022), PISA (Ministerio

de educación,
2018b) y MINEDU (Ministerio de Educación,
2013) para evaluar el nivel

de comprensión lectora de los estudiantes
y son considerados como procesos de

comprensión por el Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación,
2016).

12

1.2.1 Nivel literal

Este nivel se caracteriza por la capacidad que tiene el lector de conocer lo que dice el texto, es decir, conoce sobre el significado de las palabras, oraciones, precisa el espacio y tiempo y la secuencia de sucesos (Pineda y Lemus, 2005; Sánchez, 1983). También logra ubicar ideas, datos e información diversa que se encuentra escrita a lo largo de cualquier tipo de texto (Ministerio de Educación, 2013).

Como parte del proceso de construcción de este nivel, Sánchez (1988) definió uno de sus niveles de comprensión lectora como literalidad. Este nivel involucra procesos de captación explícita de significado de palabras, oraciones, cláusulas e identificación de detalles. Además, planteaba otros niveles de comprensión lectora, como retención y organización, los cuales involucran la captación de los contenidos del texto, como por ejemplo la idea principal y la manera de ordenar los elementos que hay en el texto, respectivamente. Actualmente, todas estas características forman parte del nivel literal, tal cual menciona Pineda y Lemus (2005), ya que este está basado en procesos tales como la observación, comparación, relación, clasificación, ordenamiento y clasificación jerárquica, además que, para poder representar la información dada en un texto, se aplican los esquemas mentales.

Por otro lado, Sánchez (2008) incluye una serie de preguntas para evaluar si realmente el estudiante logró este nivel de comprensión. Por ejemplo, en un texto informativo sobre los mamíferos se podría preguntar: ¿cuál es la principal característica de los mamíferos? De la misma manera, para un texto narrativo se podría preguntar: ¿qué sucedió primero en la historia que leíste? (Pinzas, 2006). También son válidas preguntas sobre el orden de los sucesos como: ¿Qué pasó después?, ¿Qué pasó antes?, ¿Qué fue lo primero que sucedió? En la Figura 1, se aprecia cómo se utiliza este tipo de preguntas, siempre y cuando en el texto aparezca de forma explícita la información con la ayuda de palabras que hagan referencia a diferentes momentos de una determinada acción como primero,



luego, antes, durante, después, etc. (Ministerio de Educación,
2023).

Figura 1. Ejemplo de pregunta de nivel literal.

Fuente: Elaboración propia

1.2.2 Nivel inferencial

Sánchez (2008, 1983) menciona que, en este nivel, se descubren aspectos implícitos en el texto como conjetura de otras ideas propuestas en este. Es así que en el nivel inferencial se realiza la formulación de hipótesis, deducción de enseñanzas, entre otros procesos. En otras palabras, se caracteriza por usar la información del texto para descubrir una idea que no se encuentra de manera literal (Ministerio de educación, 2013), lo cual se logra a partir de la codificación de palabras clave y del establecimiento de combinaciones selectivas de éstas (Pineda y Lemus, 2005).

Por otro lado, Pinzas (2006) menciona que la comprensión inferencial no es posible si la comprensión literal es pobre. Ávila et. al. (2021) demostraron que, en su estudio, estudiantes de primaria, que presentaban pocas habilidades en este nivel, no podían identificar ideas principales y secundarias en el texto, y les costaba reconocer la intención comunicativa del autor, la cual implica realizar una deducción de acuerdo con la secuencia textual que presente el texto. Esto conllevaba a dificultades en los estudiantes para el análisis general de los textos. Es por ello que debe asegurarse tener una adecuada comprensión literal para pasar a este nivel. Con ello, el estudiante puede desarrollar una buena lectura y memoria de corto plazo, que le permita recordar lo que se ha leído.

14

Cabe destacar que la comprensión inferencial involucra otro tipo de comprensión que es la afectiva. Esta



repositorio.une.edu.pe

<http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/20.500.14039/2340/1/TM%20CE-Pa%203986%20V1%20-%20Vicente%20de%20Tomas.pdf>

se relaciona con la capacidad del estudiante de entender los

sentimientos

y emociones de los personajes, además de sus emociones al leer el texto. Por

ello, este tipo de comprensión es importante, porque trabaja desde la lectura el desarrollo personal y social de los estudiantes de primaria (Pinzas, 2006).

Las preguntas que se realizan en este nivel suelen empezar con los siguientes

enunciados: ¿Por qué?, ¿Qué quiere decir?, ¿De qué trata?, ¿Para qué? Estas van a permitir

deducir al estudiante su respuesta en relación con la información del texto (Minedu, 2023).

Tal cual observamos en la figura 2:

Figura 2. Ejemplo de pregunta de nivel inferencial.

Fuente: Elaboración propia

1.2.3 Nivel crítico

En este nivel, el estudiante tiene la habilidad de analizar la estructura, contenido y contexto de un texto, lo cual implica reflexionar y expresar opiniones sobre el mismo (Ministerio de Educación, 2013). Este concepto se relaciona con el de Misari (2023) y Sánchez (2013), cuando mencionan que este nivel involucra un proceso de valoración de la información y exploración del pensamiento que conducen a expresar una opinión o juicio sobre ello, además de desarrollar habilidades como argumentar, criticar y evaluar. Las opiniones a las que concluya el lector deben ser respaldadas con una argumentación racional y lógica, en

15

relación al conocimiento que disponga y las lecturas previas.

Gordillo y Flórez (2009) consideran este nivel óptimo, debido a que el lector tiene la capacidad de juzgar el texto leído, aceptando o rechazando el texto, pero respaldando su posición con argumentos. Hacer este tipo de lecturas críticas implica una evaluación sobre la formación, criterio y conocimientos del lector acerca del contenido. Los juicios que se emiten pueden ser:

- a) Sobre lo real o imaginario, de acuerdo con la experiencia del lector con su contexto o historias previas.
- b) De adecuación y fiabilidad, al contrastar la información de diferentes procedencias.
- c) De adquisición, que implica analizar las distintas partes para tener una comprensión integral de ello.
- d) De aceptación o rechazo, basado en la ética y valores del lector.

Estos juicios emitidos no solo tienen el objetivo de informar o investigar, sino más bien discernir del propósito del autor, comprender sus argumentos, analizar la estructura y organización del texto, determinar si está completo el texto o carece de partes esenciales, y evaluar su coherencia. Para ello, uno de los métodos que se suelen usar para desarrollar una lectura crítica es la "técnica del texto interferido o anómalo". La cual el docente entrega textos preparados con errores o incongruencias a sus estudiantes, para que ellos puedan leerlo con detenimiento y detectar el error, tal cual un detective. Este tipo de textos mejora

significativamente la comprensión lectora y también puede ser usada con estudiantes de nivel primaria (Pinzas, 2006).


En la figura 3, encontramos un ejemplo de pregunta que se realiza en este nivel a partir de un texto seleccionado. También se aprecia un ejemplo de respuesta esperada por parte de un estudiante.

16

Figura 3. Ejemplo de nivel crítico.

Ejemplo: Fragmento de “Las Aventuras de Alicia en el país de las maravillas” (Carroll, 2009)

“_

 **10** **primeravocal.org** | Fragmento de Alicia en el País de las Maravillas, de Lewis Carroll - Primera Vocal | Primera Vocal
<https://primeravocal.org/fragmento-de-alicia-en-el-pais-de-las-maravillas-de-lewis-carroll/>

«Minino de Cheshire», empezó algo tímidamente, pues no estaba del todo segura de

que le fuera a gustar el cariñoso tratamiento; pero el Gato siguió

sonriendo más y más. «¡Vaya! Parece que le va gustando», pensó

Alicia, y continuó: «¿Me podrías indicar, por favor, hacia dónde

tengo que ir desde aquí?».

- «Eso depende de a dónde quieras llegar», contestó el Gato.

- «A mí no me importa demasiado a dónde...», empezó a explicar Alicia.

- «En ese caso, da igual hacia dónde vayas», interrumpió el Gato.

- «...siempre que llegue a alguna parte», terminó Alicia a modo de explicación.

- «¡Oh! Siempre llegarás a alguna parte», dijo el Gato, «si caminas lo bastante.»

Pregunta de la profesora al estudiante: ¿Cómo se relaciona la conversación de Alicia y el gato con la idea de tener propósitos en la vida?

Fuente: Elaboración propia

1.3. Retos

 **11** **zona ignorada**

en

 **12** **zona ignorada**

el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria

La comprensión lectora desempeña un papel crucial en la educación peruana, ya que es

una competencia fundamental dentro del ámbito del lenguaje y una herramienta lingüística para el pensamiento, influyendo en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y facilitando el logro de un aprendizaje significativo. En otras palabras, cuando los lectores adquieren conocimientos del texto, están fortaleciendo su capacidad intelectual y su comprensión para interactuar de manera efectiva con su entorno (Rojas y Cruzata, 2016).

De acuerdo con Lucena (2012), entender un texto es resultado de donde el lector interactúa con la información que ya tiene en su mente (conocimientos previos) y la que encuentra en el texto. Para leer adecuadamente, se requiere la colaboración de mecanismos que forman un conjunto de factores como la confusión sobre las demandas de la tarea, la falta de conocimientos previos y/o estratégicos, o problemas en el ámbito afectivo-emocional, muchos de los cuales son cruciales en el lenguaje oral. Según Lucerna (2012), las causas de los problemas de comprensión lectora pueden ser variadas y multifacéticas, involucrando aspectos específicos del proceso de lectura y factores generales relacionados con el lenguaje en su conjunto. Estas son:

a) Deficiencias en la decodificación.

b)



13

Documento de otro usuario

El documento proviene de otro grupo

Confusión respecto a las demandas de la tarea.

c) Pobreza de vocabulario.

d) Escasos conocimientos previos.

e) Problemas de memoria.

f) Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.

g) Escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas).

h) Baja autoestima.

i) Escaso interés en la tarea.

La deficiente comprensión de muchos estudiantes se atribuye a su dificultad para reconocer palabras con precisión (Sánchez, 1988). Esto se debe porque tienen un vocabulario deficiente, lo cual conlleva a utilizar gran parte de su capacidad mental en

tareas de lectura de bajo nivel, como el reconocimiento de palabras y la concentración en actividades de decodificación. Estos patrones indican un reto para los estudiantes en la adquisición de nueva información proporcionada por el texto.

Por otro lado, Hoyos y Gallego (2017) indican que las habilidades de lectura no están completamente desarrolladas en los estudiantes debido a limitaciones como la poca promoción de la lectura, considerar que esta es simplemente un proceso de extraer ideas y significados de un texto, dirigiendo a los estudiantes hacia una comprensión literal de los contenidos escritos. Estos retos que se deben superar se reflejan en dificultades para localizar información rápidamente, expresar los objetivos de la lectura, recuperar datos y organizar eventos del texto, analizar y argumentar el contenido, así como jerarquizar la

información para hacer predicciones y formular hipótesis. Como resultado, se observan bajos niveles de lectura y comprensión, afectando el rendimiento académico de los usuarios más jóvenes de manera generalizada.

La identificación de los retos que se tiene para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes permite comprender y seleccionar estrategias cognitivas óptimas para el desarrollo de esta competencia. Este análisis facilita la implementación de enfoques más efectivos en el proceso de comprensión lectora.

19

CAPÍTULO II: IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

Este capítulo se centra en la importancia de las estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes de primaria. Comienza con la definición de estrategias de aprendizaje y, luego, se define específicamente las estrategias cognitivas. Asimismo, se menciona una clasificación de estas estrategias cognitivas que permiten el desarrollo de la comprensión lectora, enfatizando en las estrategias SQA (Selección, Organización y Asociación) e inferenciales, fundamentales para mejorar esta competencia en los estudiantes de primaria.

2.1. Definición de estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje tienen diversas definiciones. Monereo (2000) las describe como un conjunto de acciones realizadas para alcanzar un objetivo de aprendizaje. Estas acciones involucran procesos cognitivos que abarcan capacidades y habilidades cognitivas, así como técnicas y métodos de estudio. Según el autor, para desarrollar una habilidad, es necesario contar tanto con la capacidad innata como con el conocimiento de procedimientos que garanticen el éxito en la actividad que requiere esa habilidad y también destaca algunas habilidades cognitivas a las que se pueden aplicar ciertas estrategias, como



dialnet.unirioja.es

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475212.pdf>

observación, análisis y síntesis, ordenación, clasificación, representación de datos,

retención, recuperación, interpretación inductiva y deductiva, transferencia, evaluación y

autoevaluación.

Asimismo, Díaz-Barriga y Hernández (2002), definen una estrategia de aprendizaje

como un conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y utiliza de manera intencionada como un instrumento flexible para lograr un aprendizaje significativo y abordar problemas y exigencias académicas. En esa misma línea, Argudín y Luna (2001) definen a las estrategias de aprendizaje como un conjunto de pasos y habilidades que buscan alcanzar un objetivo de manera efectiva y eficiente. En ese sentido, se comprende que estas estrategias son esenciales para el desarrollo del aprendizaje, plantean modelos de enseñanza aprendizaje que se centran en el estudiante y por consiguiente se les entrena tanto en la utilización de estrategias cognitivas como en el desarrollo de habilidades de razonamiento.

20

Para Roman y Catalina (2005), existen tres procesos cognitivos básicos para el aprendizaje que son: adquisición (seleccionar, transformar y transportar información a la memoria a corto plazo), codificación (transportar, elaborar y conectar la información a la memoria a largo plazo) y recuperación (buscar y generar la información de la memoria a largo plazo). Estos procesos influyen en el aprendizaje y sugieren que las estrategias tienen un impacto significativo en la calidad de este ya que son los métodos o técnicas que los estudiantes utilizan para facilitar y mejorar dichos procesos, por ejemplo para la adquisición se puede utilizar la estrategia del subrayado que permite al estudiante



identificar y enfocarse en la información relevante (Jara-Pando et al., 2021), en la

codificación se puede utilizar la estrategia de creación de ejemplos prácticos (Guerra y Forero, 2015) que permiten una codificación más profunda y significativa, mejorando la retención a largo plazo. Por último, para la recuperación se puede utilizar la estrategia de la elaboración de preguntas sobre el contenido (Solé, 1992) esta permite a los estudiantes practicar la recuperación de información, lo cual fortalece la memoria y facilita el acceso a la información cuando sea necesario.

En resumen, las estrategias de aprendizaje son acciones y habilidades cognitivas utilizadas intencionadamente para mejorar el aprendizaje y enfrentar desafíos académicos. Estas estrategias, que incluyen técnicas como el subrayado, la creación de ejemplos prácticos y la elaboración de preguntas, entre otros, facilitan procesos cognitivos clave como la adquisición, codificación y recuperación de información, influyendo significativamente en la calidad del aprendizaje. Por ello, las estrategias de aprendizaje facilitan el procesamiento de la información y el aprendizaje de una manera más profunda mediante procedimientos que mejoran la comprensión de los estudiantes, sobre todo para la identificación y comprensión de las causas del bajo rendimiento académico (Argudín y Luna, 2001).

2.2. Definición de estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas constituyen un grupo dentro de las estrategias de aprendizaje. Cuando se habla de cognición, se alude a las actividades de conocer, es decir, recoger, organizar y utilizar el conocimiento (Gellatly, 1997, citado por Maturano, Soliveres y

Macías, 2002), por lo que las estrategias cognitivas se orientarían en el procesamiento, organización y otros procesos que utilicen la información de manera más efectiva a fin de

21

que los estudiantes logren sus aprendizajes. De acuerdo con González y Touron (1992), estas estrategias son un conjunto de tácticas que emplean los estudiantes para procesar, comprender y retener información con el propósito de alcanzar objetivos específicos de aprendizaje. Por su parte, Kirby (1984, citado en Valle et al., 1998) y Monereo (1991, citado en González y Touron, 1992) consideran que las estrategias cognitivas son microestrategias, que se centran en resolver una tarea específica para hacerla más fácil de entender por el sistema cognitivo. Esto implica que estas estrategias son soluciones específicas que se aplican a problemas o situaciones concretas en el proceso de aprendizaje o comprensión y están diseñadas para alinearse con la manera en la que el cerebro procesa la información.

Por otro lado, de acuerdo con Altamirano (2006, citado por Yana, Arocutipa, Alanoca, Adco y Yana, 2019), las estrategias cognitivas no representan un conjunto fijo de actividades o un producto final, sino que implican una intencionalidad para desarrollar un proceso sistemático para aprender considerando las necesidades de los estudiantes. De esta manera, al involucrar un proceso de ese tipo, implica que los estudiantes se involucren en actividades de planificación, organización y toma de decisiones para regular su proceso y así lograr los aprendizajes esperados (Pizano, 2014, citado por Yana et al., 2019).

En el proceso de lectura, estas estrategias son acciones conscientes e intencionadas, ya que el lector las emplea activamente para crear una imagen mental del contenido escrito, siendo procesos dinámicos y constructivos (Dole et al., 2009, citado por Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012). Es decir, el lector emplea varias y/o diversas técnicas y maneras para comprender y procesar la información. Al respecto, según Palincsar y Brown (1997, citados por Yana et al., 2019), un lector competente es alguien que dispone de un conjunto de estrategias cognitivas que puede aplicar de manera flexible durante la lectura. Este se debe a que este es un lector experimentado, que tiene al menos una comprensión procedimental de estrategias cognitivas avanzadas.

Según Solé (1992), la comprensión depende de las estrategias utilizadas por el lector para mejorar la comprensión y retención del texto, y también para identificar y corregir posibles errores de comprensión. Estas estrategias permiten al lector construir una interpretación del texto y, de esta manera, ser consciente de lo que entiende y lo que no. Esto, a su vez, facilita la resolución de problemas que se realiza durante la lectura.

22

Asimismo, las estrategias cognitivas de lectura enseñan al estudiante a aprender a través de la lectura (Argudín y Luna, 2001), ya que a través de estas se fomenta el pensamiento crítico del lector, lo ayudan a lograr los objetivos de la lectura y promueven el desarrollo de sus capacidades intelectuales. Por consiguiente, se afirma que las estrategias cognitivas para la comprensión de un texto son herramientas que facilitan una lectura con significado,

ya que contribuyen a que el lector construya el sentido del texto. Por tanto, las estrategias cognitivas son fundamentales para mejorar la comprensión lectora y deben ser enseñadas a los estudiantes para optimizar su aprendizaje.

2.3. Clasificación de estrategias cognitivas para el proceso de lectura

Como se ha visto, para desarrollar un proceso de lectura que ayude al estudiante a comprender lo que lee se requieren de estrategias cognitivas que le permitan identificar, interpretar y reflexionar sobre el texto. Según Vermut (1996, citado por Yana et al., 2019), un lector debe saber identificar relaciones entre las diferentes ideas y partes del contenido



(relacionar), distinguir entre aquellas ideas secundarias de otras que son principales

(seleccionar), reflexionar sobre situaciones, casos o ejemplos específicos sobre el tema del texto (concretizar) y buscar aplicaciones prácticas (aplicar). Ante ello, existen diferentes tipos de estrategias cognitivas descritas y estudiadas en diferentes investigaciones de varios autores (Nikleva y Rodríguez, 2022; Jara-Pando et al., 2021; Sayar y Anilan, 2021; Jouni,



2005; Gonzáles et al., 2004; Steen, 1994; Solé, 1992; Novak y Gowin, 1988; Ogle, 1986; Ausubel, 1976).

De acuerdo con lo anterior, se afirma que hay una variedad de estrategias y cada una tiene diferentes fines de uso ya sea como repaso, organización, elaboración con fines de procesamiento simple o complejo, autoevaluación, establecimiento de relaciones, aprendizaje superficial, como puente de integración de la nueva información, o multipropósito (Rodríguez y Barraza, 2017; López, 2010). En la Tabla 1, se mencionan algunas de las estrategias cognitivas que se utilizan comúnmente para fortalecer el proceso para la comprensión lectora de los estudiantes.

23

Tabla 1. Estrategias cognitivas para el proceso de lectura

Estrategia cognitiva	Tipo	¿Para qué sirve?
Activación del conocimiento previo	Puente	Relaciona el nuevo texto con lo conocido, facilitando la comprensión del significado del texto y la retención de la información. Se generan inferencias y predicciones porque el conocimiento previo permite completar la información que no se presenta de una manera explícita (Solé, 1992).
SQA		S. ¿Qué sé?

Q. ¿Qué quiero

aprender?

A. ¿Qué aprendí?

Puente

Ayuda a construir significado conectando su conocimiento previo con el nuevo. Antes de realizar una actividad como leer un capítulo, escuchar una conferencia o ver un video, se sugiere que los estudiantes identifiquen lo que ya saben y lo que les gustaría saber sobre el tema. Después de la actividad, deben reflexionar sobre lo que han aprendido (Sayar y Anilan, 2021).

Inferenciales

Elaboración con fines de

procesamiento complejo

Permiten a los lectores ir más allá de la comprensión literal del texto para construir una interpretación más profunda y completa. Ayudan a llenar los vacíos de información, comprender las intenciones del autor e interpretar los significados implícitos dentro de un texto escrito (Jouni, 2005).

Analogías Puente

Transfiere la estructura de algo conocido a otra estructura similar pero poco conocida, es decir se enseña o explica al estudiante usando comparaciones para que puedan detectar similitudes entre ambas estructuras (González et al., 2004).

Organizador previo Puente

Introducen información antes de presentar lo nuevo, activando así el enlace entre los conocimientos previos y la información nueva. (Ausubel, 1976)

24

Estrategia cognitiva Tipo ¿Para qué sirve?

Resumen Multipropósito

Su elaboración, obliga al lector a sumergirse en el texto y discernir las ideas principales de los detalles secundarios, facilitando la comprensión profunda del contenido y reteniendo la información de manera más efectiva. (Solé, 1992)

Predicción visual

Puente

Utiliza las imágenes como pistas para comprender mejor el contenido textual, activar el conocimiento previo, generar expectativas y comprender el significado del texto. (Níklea y Rodríguez, 2022)

Mapa conceptual

Aprendizaje superficial

Jerarquiza conceptos que parten desde lo general a lo específico. Su exposición ayuda a los demás estudiantes de una clase a aclarar sobre qué trata un

texto, tal como lo interpreta el estudiante que elaboró el mapa. (Novak y Gowin, 1988)

Metáfora Puente

Es utilizada para comprender un nuevo concepto, donde se toma en cuenta para su reconocimiento las diferencias entre el sentido fundamental y el sentido contextual de una expresión utilizada de manera metafórica. (Steen, 1994)

Subrayado de ideas

Multipropósito

Destaca las ideas y detalles relevantes de un texto. Al resaltar los elementos clave, ayuda a los lectores a identificar la información esencial, organizar sus pensamientos y profundizar en el texto. (Jara-Pando et al., 2021)

Fuente: Elaboración propia

Las estrategias cognitivas se emplean en el proceso de comprensión de textos en

 **15** www.scielo.cl
<http://www.scielo.cl/pdf/rexe/v18n37/0718-5162-rexe-18-37-79.pdf>

tres momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. La

importancia de estos momentos se toma como un enfoque integral para mejorar la

25

comprensión lectora ya que permiten al lector prepararse, interactuar y reflexionar sobre el texto de manera estructurada y consciente. Además, implica una planificación cuidadosa, una secuencia lógica y objetivos claros, la enseñanza explícita de estrategias y el desarrollo de la autonomía del lector (Solé, 1992).

De acuerdo con Apaza et al. (2021), las estrategias antes de la lectura ayudan al lector a establecer objetivos, activar saberes previos relevantes, formulando preguntas, analizando el título, entre otros. Con respecto al durante la lectura, las estrategias permiten a familiarizarse con el contenido del texto, elaborar hipótesis, aclarar dudas, resumir, releer, consultar el diccionario, entre otras acciones, para así, posteriormente, realizar inferencias, monitorear la comprensión y corregir errores. En cuanto al después de la lectura, las estrategias se enfocan en resumir y ampliar el conocimiento adquirido a través de la lectura, así como desarrollar procesos de transferencias, reflexión, uso de lo aprendido en nuevas situaciones, de manera reflexiva y crítica (Solé, 2009). Para cada momento de la lectura, se debe tomar en cuenta a dónde se quiere llegar con la estrategia seleccionada, puesto que lo que se desea no son estudiantes con un gran repertorio de estrategias, sino que aprendan a usarlas de manera adecuada para la comprensión del texto (Solé, 1992).

A partir de lo anterior, se puede afirmar que la comprensión es un proceso de reconstrucción de significados que implica la movilización de diversas operaciones mentales. Dado que es un proceso es dinámico, se requiere que el lector establezca conexiones coherentes entre sus conocimientos previos y la nueva información proporcionada por el texto, a partir de la identificación, interpretación y reflexión crítica (Muñoz et al., 2013 citados por Apaza et al. 2021). En ese sentido, las estrategias cognitivas que se apliquen deben permitir dicha movilización a lo largo del proceso.

Entre las diferentes estrategias mencionadas, se resaltan dos. En primer lugar, está la estrategia del SQA, cuya denominación en inglés es KWL. Esta es una estrategia desarrollada por Ogle (1986, citado por Sayar y Anilan, 2021), en la cual los estudiantes determinan lo que ya saben, qué información desean aprender posteriormente y, finalmente, establecen una relación entre sus conocimientos previos y la información nueva que han adquirido a través del texto, lo que permite construir así una nueva información. Para ello, antes de iniciar la actividad de lectura, se propone una tabla dividida en tres partes: "¿Qué sé?", "¿Qué quiero aprender?" y "¿Qué he aprendido?". En la primera

26

parte, los estudiantes anotan lo que ya saben sobre el tema; en la segunda, lo que desean aprender; y en la tercera, lo que han aprendido al final de la actividad. Como se observa, esta estrategia facilita el proceso de lectura, ya que ayuda a integrar y organizar la información nueva con el conocimiento previo.

En segundo lugar, las inferencias son otras estrategias clave en el proceso de lectura, ya que la comprensión de un texto involucra la construcción de significados. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2000, citados por Jouini, 2005), las inferencias implican "[...]



www.redalyc.org

<https://www.redalyc.org/journal/5858/585868284004/585868284004.pdf>

la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del

significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión [...]" (p. 218). Esto significaría que las

inferencias involucran ir más allá de la identificación de la información relevante del texto, debido a que se orientan en profundizar sobre la información implícita que se reconoce en el texto mediante reflexiones (Jouini, 2005). Mediante las inferencias, se pueden elaborar deducciones y conclusiones sobre aquello que no está explícito en el texto.

De acuerdo con Jouini (2005), existen diferentes tipos de inferencias:

- a) Inferencias sobre objetivos: ayudan a identificar el objetivo detrás de la acción intencional de un personaje y a explicar cómo se lleva a cabo ese plan o acción.
- b) Inferencias secuenciales: permiten detallar cómo una serie de eventos se desarrollan en una secuencia acumulativa que lleva a un resultado.
- c) Inferencias de antecedentes causales: facilitan la identificación de las causas previas de acciones, eventos o estados presentados explícitamente en el texto.
- d) Inferencias de consecuencias causales: permiten prever eventos futuros y planes de los personajes basados en la información explícita procesada.
- e) Inferencias emocionales: ayudan a identificar las emociones experimentadas por los personajes y por el lector en respuesta a acciones, eventos o estados.

f) Inferencias de predicción: permiten hacer suposiciones sobre lo que sucederá a continuación basadas en la información explícita o implícita del texto y en el conocimiento previo del lector.

g) Inferencias referenciales: facilitan la conexión entre proposiciones mediante relaciones gramaticales y léxico-semánticas, logradas a través de la cohesión textual como repetición léxica, sustitución pronominal, sinónimos, hiperonimia, entre otros.

En las Tablas 2 y 3, se toma como ejemplo las estrategias cognitivas SQA e Inferenciales para describir su uso de acuerdo con los momentos de lectura.

Tabla 2. Descripción del uso de la estrategia SQA de acuerdo con los momentos de la lectura

Estrategia cognitiva	Momento	Descripción de la utilización
----------------------	---------	-------------------------------

SQA		
-----	--	--

S. ¿Qué sé?		
-------------	--	--

Q. ¿Qué quiero aprender?		
--------------------------	--	--

A. ¿Qué aprendí?		
------------------	--	--

Antes de la lectura		
---------------------	--	--

Durante la lectura		
--------------------	--	--

Se distribuye un formulario a los estudiantes que se divide en tres columnas: "¿Qué sé? ¿Qué quiero saber? ¿Qué he aprendido?". En la primera columna, ¿Qué sé? El docente pregunta a los estudiantes qué saben sobre el tema para que puedan redactarlo. (Sayar y Anilan, 2021).

Después de la lectura		
-----------------------	--	--

En la segunda columna, ¿Qué quiero aprender? El estudiante enumera lo que quiere aprender del texto y desarrolla preguntas en torno al tema. Durante el proceso pueden encontrar respuestas a sus propias preguntas y analizar mejor la información. (Sayar y Anilan, 2021).

En la tercera columna, "¿Qué he aprendido?", el estudiante enumera lo aprendido del texto. Evalúa si ha encontrado las respuestas que busca a sus preguntas. Combina sus propios conocimientos con los conocimientos que acaba de aprender (Sayar y Anilan, 2021).		
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Descripción del uso de las estrategias inferenciales de acuerdo con los momentos de la lectura

Estrategia
cognitiva Momento Descripción de la utilización

Inferenciales

Antes de
la lectura

Se incluye discusiones breves, lluvia de ideas o preguntas orientadoras que ayuden a los estudiantes a relacionar su conocimiento previo con el contenido del texto. Se les puede sugerir que hagan predicciones sobre el contenido del texto basándose en el título, subtítulos, imágenes o cualquier otro elemento paratextual (Jouini, 2005; Quesada et al., 2021).

Durante
la lectura

Los estudiantes infieren sobre el significado de palabras desconocidas, eventos y personajes basándose en el contexto y en su conocimiento previo. Se proporciona preguntas que guíen la atención hacia aspectos implícitos del texto, para enfocarse en deducir intenciones de los personajes, propósito del autor o la relación entre diferentes partes del texto (Jouini, 2005; Quesada et al., 2021).

Después
de la

lectura

Los estudiantes pueden discutir en grupos o con el docente sobre las inferencias que hicieron durante la lectura, ayudándoles a aclarar malentendidos y validando inferencias correctas. También pueden resumir el texto, destacando tanto la información explícita como las inferencias hechas, para integrar y consolidar la información (Jouini, 2005; Quesada et al., 2021).

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, estas estrategias cognitivas son claves para mejorar la comprensión de textos, pues presentan diferentes aplicaciones que preparan al estudiante desde antes que inicie la lectura tomando en cuenta sus conocimientos previos y el contexto de su realidad.

Durante la lectura le otorgan herramientas que les genere realizar otras preguntas más complejas o incluso responder sus propias preguntas, y después de la lectura pueden validar las diferentes opiniones y respuestas generadas consigo mismo o en grupo.

29

2.4. Influencia de las estrategias cognitivas en la comprensión lectora de los
estudiantes del nivel primario

Numerosos estudios respaldan la influencia positiva de las estrategias cognitivas en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes. Viveros (2010) desarrolló un estudio que tuvo como objetivo conocer de qué manera la aplicación de analogías fomenta la comprensión lectora dentro de una comunidad rural tomando en cuenta su contexto cultural y social. Utilizó una muestra de 27 estudiantes de cuarto grado de primaria cuyas edades comprenden entre los 9 y 10 años, a fin de conocer cómo lograban comprender un texto expositivo sobre la evolución del ser humano, a partir de la comparación con el ciclo de vida de una mariposa. Los instrumentos aplicados fueron dos: el primero, un Modelo Pedagógico para el uso de analogías en la lectura y el segundo, un cuestionario de 15 preguntas para medir el grado de comprensión lectora. Dentro de sus resultados se encontró

que el 84 % de los estudiantes pudo establecer una transferencia de las similitudes y diferencias que encontraban tanto en el ciclo de la mariposa como en las etapas de la evolución del ser humano. Por otro lado, más del 60 % de los estudiantes establecieron relaciones y comparaciones de ambos tópicos, logrando comprender que cada etapa en cada una de ellas es diferente a la anterior. Estos porcentajes ayudan a comprender que el uso de esta estrategia cognitiva hace que la información sea clara para los estudiantes porque los acerca de manera concreta a conceptos que son complejos para entender. Por otro lado, Völlinger, Spörer, Lubbe y Brunstein (2018) presentaron un estudio cuyo objetivo fue probar un modelo teórico sobre cómo las estrategias de lectura intervienen en los efectos del conocimiento del vocabulario, motivación intrínseca y fluidez lectora en la comprensión lectora de un texto expositivo. La muestra que se utilizó fue de 1105 estudiantes de quinto grado de un centro educativo en Alemania, cuyas edades se aproximaron a los 11 años. El instrumento que utilizaron para evaluar la comprensión lectora fue el Test de Comprensión Lectora Frankfurt (FLVT en sus siglas en alemán) para quinto y sexto grado. Además, las estrategias lectoras que utilizaron fueron las de interrogación, resumen y predicción, siendo estas estrategias cognitivas que fomentan una profunda comprensión de textos expositivos. Dentro de sus resultados se encontró que las estrategias de lectura tienen un efecto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes debido a que tienen una doble finalidad. La primera finalidad es que predicen directamente

30

la comprensión lectora, esto significa que debido a que los estudiantes realizaron preguntas sobre el texto que leyeron, redactaron un resumen y predijeron lo que puede continuar después del texto, ayudó a mejorar la comprensión sobre este. La segunda finalidad es que sirven como mediadores para que el vocabulario, motivación intrínseca y fluidez lectora puedan tener mejores efectos en la habilidad de los estudiantes para comprender el significado del texto. Esta investigación prueba que la aplicación de las estrategias cognitivas mejora significativamente la comprensión lectora de los estudiantes mientras tengan una base de vocabulario y fluidez lectora.

La mayor parte del tiempo la comprensión lectora es usada sobre textos físicos, sin embargo, existen investigaciones en las que se utilizan recursos tecnológicos para mejorar la lectura en los estudiantes. Un ejemplo de ello es el estudio de Alaís y Sarmiento (2015) tuvo como objetivo mejorar la comprensión lectora a través de estrategias cognitivas vinculadas a las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La muestra que se utilizó fue de 40 estudiantes de cuarto grado de primaria, cuyas edades oscilaban entre los 9 y 10 años. El instrumento que utilizaron para medir el nivel de comprensión lectora fue la prueba estandarizada de comprensión lectora LES 3-4, además utilizaron el blog como recurso didáctico donde se desarrollaron las estrategias cognitivas (predicción, activación de saberes previos y secuenciación), diarios de campo, encuestas a los estudiantes y directivos que otorgaron información para diseñar y aplicar el blog y matrices de evaluación para la comprensión lectora y el blog. Dentro de sus resultados encontraron que los estudiantes utilizaban las estrategias cognitivas para mejorar su

comprensión tanto en el nivel literal como el nivel inferencial. A pesar de que no llegaban al nivel crítico, con la aplicación continua y práctica de estas estrategias cognitivas pueden lograr mejorar significativamente, además de sentirse motivados por el uso del blog.

Otro estudio que analizó las estrategias cognitivas y la comprensión lectora fue el de Fonseca, Migliardo, Simián, Olmos y León (2019), el cual tuvo como objetivo evaluar



la efectividad de un programa de intervención en español, denominado LEE

comprensivamente, para mejorar la comprensión lectora en una muestra compuesta de 127

niños con edades que oscilaban entre 8 y 10 años de diferentes escuelas de Buenos Aires.

Cabe precisar que esta muestra se dividió en dos grupos: uno experimental y otro de

control. Para el desarrollo de la investigación, se elaboraron 16 sesiones del programa LEE

31

con una duración de 80 minutos a lo largo de 8 semanas. Asimismo, se realizaron

Participaron un total de 127 niños de entre 8 y 10 años de diversas escuelas en Buenos

Aires, quienes se dividieron en dos grupos: uno experimental y otro de control. Se

evaluaron procesos como comprensión lectora general y específica, como el vocabulario,

control metacognitivo e inferencias a través de diferentes tests aplicados antes y después

de la intervención. En cuanto los resultados, se encontró que solo el grupo experimental,

que recibió la intervención, mostró mejoras estadísticamente significativas en la

comprensión de la estructura textual, inferencias y en vocabulario, en comparación con el

grupo de control. Al respecto, se destaca que las habilidades para la construcción de

inferencias pueden ser enseñadas, lo cual tendría un impacto directo en la comprensión

lectora.

En esa misma línea de investigación, está el estudio de Galindo, Erazo, Rodríguez

y Cuenca (2024). Ellas desarrollaron una investigación cuasiexperimental que tuvo como

objetivo medir el progreso en la comprensión lectora tras la implementación de estrategias

didácticas de prelectura dirigidas a una muestra, compuesta por 33 estudiantes de quinto

grado de educación básica. Para ello, se administraron pruebas estandarizadas de

comprensión lectora antes y después de la intervención, abarcando cinco dimensiones de

lectura: acceder y recuperar información, integrar e interpretar, analizar la estructura

textual, reflexionar sobre el sistema lingüístico y evaluar la comprensión lectora general.

En cuanto a las estrategias propuestas, estas se orientaron a la activación de conocimientos

previos, proponerse objetivos de lectura y la predicción de contenido. Tras los análisis

correspondientes, se encontró que hubo mejoras estadísticamente significativas en todas

las dimensiones evaluadas en los estudiantes que participaron del estudio. Esto conllevó a

concluir que las estrategias de prelectura propuestas pueden ser efectivas en potenciar

habilidades cognitivas como la identificación de ideas principales, inferencias, entre otras.

Esto se complementa con la metodología planteada para enseñar las estrategias, la cual en

el estudio fue uno de carácter activo y participativo, es decir, que se involucró a los

estudiantes en actividades reflexivas y predictivas antes de la lectura.

Las investigaciones descritas demuestran que las estrategias cognitivas como las

analogías, la interrogación, el resumen y la predicción pueden complementarse con el uso de las TIC, vocabulario, la fluidez lectora o desarrollar procesos de construcción del

32

significado como las inferencias. Además, demuestran que son herramientas efectivas para mejorar la comprensión lectora, ya que ayudan a los estudiantes a relacionar nueva información con sus conocimientos previos, estructurar mejor la información y hacer el proceso de aprendizaje más atractivo y significativo.

33

CONCLUSIONES

1. La comprensión lectora es un proceso en donde existe la interacción entre el lector y el texto, enriquecida por la motivación y los conocimientos previos. Este intercambio permite una comprensión profunda y reflexiva de lo leído, impulsando el aprendizaje. Enseñar a leer no se realiza en solo una etapa, ya que estas habilidades se desarrollan y perfeccionan con el uso y al enfrentar nuevos retos. Por ello, la enseñanza de la lectura debe ser un proceso continuo que fomente el disfrute y la profundización de la competencia lectora en el ámbito educativo.
2. Las estrategias cognitivas son un conjunto de acciones y procesos mentales que los estudiantes llevan a cabo, de forma consciente o inconsciente y permiten asimilar la información, almacenarla en la memoria, recuperarla y utilizarla posteriormente. Las estrategias cognitivas son esenciales para una comprensión lectora eficaz, ya que son fundamentales para mejorar la habilidad de los estudiantes de procesar, entender y

recordar la información de los textos. Al utilizar estas estrategias, los estudiantes pueden interactuar activamente con el contenido, crear interpretaciones significativas y alcanzar una comprensión lectora más profunda.

3. Los estudios analizados demuestran que la aplicación de estrategias cognitivas en la lectura tiene un impacto positivo significativo en la comprensión lectora de los estudiantes. La personalización de estas estrategias según el contexto de los estudiantes y la incorporación de tecnologías modernas pueden potenciar aún más estos beneficios.

4. De acuerdo a los estudios revisados se recomienda que los docentes al desarrollar sus sesiones de clases, tomen en cuenta el tipo de estrategia cognitiva, el momento (antes, durante o después de la lectura) en el que se brinde la estrategia y el objetivo de uso de la estrategia cognitiva seleccionada, para que sus estudiantes puedan comprender con mayor facilidad y claridad la finalidad de la estrategia a aplicar y tengan continuidad en su posterior práctica para mejorar la comprensión lectora.

REFERENCIAS

Altamirano, R. (2006). Estrategias cognitivas con Enciclomedia.



zona ignorada

Teoría de la Educación.

Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 7(2), 235-24.

<https://doi.org/10.14201/eks.19423>

Alaís,



zona ignorada

A., Leguizamón, D. y Sarmiento, J. (2015). Comprensión lectora y desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC.

Revista Educación y

Desarrollo Social, 9 (1), 132-143.

Argudín, Y. y Luna, M. (2001). Libro del profesor: desarrollo del pensamiento crítico. Plaza y Valdes.

Arias-Gundín,



O., Fidalgo, R., Martínez-Cocó, B. y Bolaños-Alo

nso, F. (2011). Estrategias

de comprensión lectora en



zona ignorada

alumnos de educación primaria y secundaria.

International Journal of Developmental and

Educational Psychology,

3(1), 613-620.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5575440>

Ausubel, D. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas.

Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva.

Paidós Ibérica S.A.

Ávila, L., Daza, D. y González, G. (2021). El mundo mágico de los cuentos infantiles.



zona ignorada

Una


estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial. Revista

Unimar,


Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=642699>

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. *Aproximaciones a la comprensión crítica. Lectura y Vida*, 25, 6-26.

Díaz-Barriga,

 **22** zona ignorada

F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje*

 **23** zona ignorada

significativo. Una interpretación constructivista. McGraw Hill.

Durán, N. (2019). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la lectura inferencial. *Educación y Ciencia*, (23), 367-382.


 **24** zona ignorada

Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., &

León, J. A. (2019).

Estrategias para

Mejorar la Comprensión Lectora: Impacto de un Programa de Intervención

 **25** zona ignorada

en

Español.



Psicología Educativa, 25(2), 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>

Galindo, M, Erazo, A., Rodríguez,

E., & Cuenca, S. (2024).

 **26** zona ignorada

Estrategias didácticas para

mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de

 **27** zona ignorada

quinto año de educación general

básica. Sinergia Académica, 7, 79-110.

35

Goodman, K. (1996). La lectura, escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Lectura y Vida*.

Gonzales, M. y Touron, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y autorregulación del aprendizaje. Ediciones Universidad de Navarra.

González, J.; González, B. y Moreno, T. (2004). Consideraciones acerca de la investigación en analogías. *Estudios Fronterizos*, 5(9), 79-105.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187



69612004000100004&lng=es&tlng=es

González,

A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Editorial Síntesis.

 **28** zona ignorada

Gordillo, A. y

📄 29

zona ignorada

Flórez,

📄 30

zona ignorada

M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

Actualidades Pedagógicas, (53), 95-107.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>

Guerra, E. y Forero, C. (2015).

📄 31

zona ignorada

Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos.

📄 32

zona ignorada

Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte,

(22), 33-55. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442015000100004

📄 33

zona ignorada

Gutierrez-Braojos, C.,

📄 34

zona ignorada

y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. Revista de

📄 35

zona ignorada

Currículum y Formación de Profesorado, 16(1), 183-202.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42825>

📄 36

zona ignorada

Hoyos,

📄 37

zona ignorada

A. y Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. Revista Virtual Universidad Católica del

📄 38

zona ignorada

Norte, 51, 23-

45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7795812>

Jara-Pando, M., Cedillo-Ortega, D., Guerrero-Ayala, E. y Gómez-Torres, G.(2021).

📄 39

zona ignorada

El uso del subrayado para la comprensión lectora en Educación Básica. Revista Portal de la Ciencia, 2(1), 15-26.

Jimenez,

📄 40

zona ignorada

E.

📄 41

zona ignorada

(2014). Comprensión lectora vs Competencia lectora: qué son y qué relación

existe entre ellas. Revista Investigaciones sobre Lectura, (1), 65-74.
<https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Glosas didácticas:

Carroll, L. (2009). *Las aventuras de Alicia en el país de las Maravillas*. Blume.

Llamazares, M.,



zona ignorada

Ríos, I. y Buisán, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*,



zona ignorada

71

(255), 309-326. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol71/iss255/3>

36

López,



zona ignorada

M. (2010). *Estrategias cognitivas del aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa-Callao*.

[Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola.

<https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/53b4a030-8ac3-4124-9b91-0c6aee69a336>

Lucena, F. (2012). Las dificultades de comprensión lectora. *Revista Digital Temas para la educación*, 21, 1-9.

Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Evaluación censal de estudiantes: ¿Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes? Segundo grado de primaria*. Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de educación (2018a). *Resultados de evaluación muestral 2018*. Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de educación (2018b). *El Perú en PISA 2018. Informe nacional de resultados*. Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de educación (2019). *Evaluaciones nacionales de logros y aprendizaje 2019. ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019*. Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de Educación Perú. (2022). *Evaluación Muestral de estudiantes (EM) 2022*. Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de Educación Perú. (2023). *Guía de Análisis. Prueba de comprensión de textos escritos en Castellano como segunda lengua 4º grado de primaria EIB*. Ministerio de Educación del Perú.



zona ignorada

Misari, A. (2023). *Comprensión lectora y su relación con los niveles de competencia comunicativa*. *Lengua y Sociedad*, 22(1), 535-555.

<https://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23664>



zona ignorada

Monereo, C. (2000). *El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje*.

Estrategias de aprendizaje (15-62). Visor.

https://www.researchgate.net/publication/299453735_El_asesoramiento_en_elambito_de_las_estrategias_de_aprendizaje

Níkleva,



D. y Rodríguez-Muñoz, F.

47

zona ignorada

(2022). Effects of a visual literacy programme for the improvement of reading comprehension in primary and secondary school students. *L1-Educational Studies in Language and Literature*,

20, 1-19.

<https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.394>

Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Ediciones Martínez Roca

37

Ochoa, J., Mesa, S. L., Pedraza, Y. y Orlando,

48

zona ignorada

E. (2019).

49

zona ignorada

La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, (20),

50

zona ignorada

249-263.

<https://doi.org/10.19053/0120-7105.ecy.2017.20.e8918>

51

zona ignorada

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen Nacional de resultados*; Perú. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unicef].

Pérez, M. (2005) Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*,

121-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332462>

Pineda, M. y Lemus, F. (2005). *Taller de lectura y redacción*. Pearson Educación.

Pinzas,

52

zona ignorada

J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión*

53

zona ignorada

lectora.

Ministerio de Educación. Primera edición.

Quesada, L., Simón, Y. y Cathcart, M. (2021).

54

zona ignorada

La estrategia de inferencia en la comprensión lectora. Estudio exploratorio en el contexto de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Revista Educação & Formação, 6(3), 1-21.

<https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4804>

Rojas, M., Cruzata,

55

zona ignorada

A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria

del Perú. *Revista de educación*, 7 (9), 337-353.

Rodríguez, M. y Barraza, A. (2017). Estrategias

56

zona ignorada

cognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria

. Red Durango de Investigadores
Educativos A.C.

Roman, J. y Catalina, J. (2005). Enseñanza de estrategias de elaboración de auto-preguntar. Revista de psicología y educación, 1(2), 13-34.
<https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/13.pdf>

Sánchez, D. (1983). Orientaciones, niveles y hábitos de lectura. Revista latinoamericana de lectura, 4 (4).
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n4/04_04_Lihon.pdf

 57

zona ignorada

Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. Infancia y aprendizaje, 11(44), 35-57.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48315>

Sánchez, D. (2008). Niveles de comprensión lectora. Librosperuanos.com.

Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora. Base del desarrollo del pensamiento crítico. Horizonte de la Ciencia, 3(5), 31-38.
<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/192>

Sayar, N. y Anilan,



H. (2021). The Effect of KWL Reading Strategy in Elementary School 4th Grade Students to Reading Comprehension. Bulletin of Education and Research,

43(3), 23-46.

38

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Grao.

 58

zona ignorada

Solé,

 59

zona ignorada

I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista iberoamericana de educación, 59, 43-61.
<https://doi.org/10.35362/rie590456>

Tomasi, D. (2016). Educando al cerebro. Libro 1. Fundación Williams.

Valle, A.



, González, R., González, L. y Fernández,

A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. Psicodidáctica, (6), 53-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002207>

Vieiro,

 60

zona ignorada

P. y Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. Revista de Investigación en Logopedia, 6(1), 1-21.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5521298>

 61

zona ignorada

Viveros, J. (2010). La analogía como estrategia cognitiva que favorece la comprensión lectora en textos expositivos. Educare, 14(2), 91-112.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3642002>

Völlinger,



V., Spörer, N., Lubbe, D. y Brunstein, J. (2018). A path analytic test of the reading strat

egies mediation model: Relating cognitive competences and motivational influences to individual differences in fifth-grade student's reading comprehension. The Journal of Educational Research, 111(6), 733-745. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1412930>

Yana, M., Arocutipa, A., Alanoca, R., Adco, H. y Yana, N. (2019).



zona ignorada

Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básico y superior. Revista Innova Educación. 1(2), 211-217. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/35>