

LA PANDEMIA Y LA COMPRENSIÓN Y ESTRATEGIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE QUINTO DE PRIMARIA

Esperanza Vázquez González
Universidad Villanueva
espevazquez333@hotmail.com

Recepción Artículo: 27 octubre 2021
Admisión Evaluación: 27 octubre 2021
Informe Evaluador 1: 28 octubre 2021
Informe Evaluador 2: 29 octubre 2021
Aprobación Publicación: 30 octubre 2021

RESUMEN

Introducción: A causa de la pandemia, nos hemos encontrados con una difícil situación que se ha desarrollado en el mundo académico. Se nos ha presentado la necesidad de tener que utilizar una nueva educación digital. Tanto en la educación digital y a distancia o presencia, la comprensión lectora sigue siendo uno de los procesos lingüísticos más importantes para poder avanzar en el aprendizaje. **Método:** La investigación se lleva a cabo a través de un estudio cuasiexperimental y ex post facto correlacional en 410 sujetos de 5º de Educación Primaria. Se utilizan tres instrumentos para la evaluación de las distintas variables: ECL-1, y dos cuestionarios elaborados por un grupo de expertos. **Resultados:** En el estudio de la comprensión lectora y el conocimiento-uso de las variables estrategias lectoras metacognitivas y estrategias lectoras cognitivas se encuentra un alto nivel de correlación, un 80% y un 77,7% respectivamente. Al aplicar las distintas pruebas estadísticas Anova y las Comparaciones Múltiples de Bonferroni tanto en las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas como en las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas podemos observar que se encuentran diferencias entre el conocimiento-uso de la variable estrategia lectora metacognitiva y cognitiva y el nivel de comprensión lectora (alto, medio-alto, medio, medio-bajo y bajo). **Conclusiones:** El alto nivel de correlación nos expone la relación que se encuentra entre la comprensión lectora y las estrategias lectoras. Al aplicar Anova y las Comparaciones Múltiples de Bonferroni se obtienen los resultados expuestos según los cuales a un mayor conocimiento-uso de la estrategia lectora concreta se corresponde con un mayor nivel en la comprensión lectora. Esta realidad, nos lleva a confirmar la teoría de que los alumnos más estratégicos son los que presentan mayor comprensión lectora y viceversa y a concluir el valor de las estrategias lectoras metacognitivas y de las estrategias lectoras cognitivas como un instrumento para poder aumentar y consolidar la comprensión lectora de los alumnos.

Palabras clave: comprensión lectora; educación digital; estrategia lectora cognitiva; estrategia lectora metacognitiva

ABSTRACT

The pandemic and reading comprehension and strategies in fifth graders. Introduction:

Because of the pandemic, we have found ourselves in a difficult situation that has developed in the academic world. We have been presented with the need to use a new digital education Both in digital and distance education or presence, reading comprehension remains one of the most important linguistic processes to advance learning

Method: The investigation is carried out a cross a quasiexperimental extpostfacto and correlational study in 410 pupils of 5th grade of Primary. Three instruments are in use for the evaluation of the different variables: ECL-1 and two questionnaires elaborated by a group of experts. **Results:** In the study of the reading comprehension and the knowledge - use of the variable reading metacognitive strategies and reading cognitive strategies one finds a high level of correlation, 80 % and 77,7 % respectively. On having applied the different statistical tests Anova and Bonferroni's Multiple Comparisons so much in variable knowledge - use of reading metacognitive strategies metacognitivas as in variable knowledge - use of reading cognitive strategieswe can observe differences between the knowledge - use of the variable reading metacognitive strategy and reading cognitive strategy and the level of reading comprehension(High place, way - high place, average, average-low and low).

Conclusions: The high level of correlation us exposes the relation that one finds between the reading comprehension and the reading strategies. On having applied Anova and Bonferroni's Multiple Comparisons obtain the exposed results according to which to a major knowledge - use of the reading concrete strategy it corresponds with a major level in the reading comprehension. This reality, it leads us to confirming the theory of which the most strategic pupils are those who present major reading comprehension and viceversa and concludes the value of the reading metacognitive strategies and the cognitive strategies as an instrument to be able to increase and consolidate the reading comprehension of the pupils.

Keywords: reading comprehension; reading; reading cognitive strategy; reading metacognitive strategy

INTRODUCCIÓN

Dentro de las situaciones que se han originado por la pandemia, nos encontramos con una difícil situación que se ha desarrollado en el mundo académico. Los alumnos no han podido acudir a sus centros de formación desde el 11 de marzo del 2020 al 13 de septiembre del 2020. Durante este periodo han recibido formación on line pero no todas las horas previstas en el calendario escolar y no en todos los casos. El nuevo informe de PISA de la OCDE revela que existen grandes desigualdades tanto respecto de la disponibilidad de tecnología en las escuelas y las capacidades de los docentes para utilizar con eficacia las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La comprensión lectora es uno de los procesos lingüísticos más importantes para poder avanzar en el proceso de aprendizaje. Además, no sólo está presente en el área académica sino que es una capacidad necesaria en el ámbito profesional, social y familiar. Por ello la comprensión lectora debe de ser una de las competencias protagonistas en el aprendizaje y educación de los alumnos tanto en la educación presencial como en la educación a distancia.

En el informe PISA 2018 en los resultados de la lectura (publicados en 20) nos encontramos que:

"La evolución del rendimiento en lectura desde el año 2000 se presenta estable en el promedio de los países de la OCDE, aunque la menor puntuación se encuentra en el ciclo más reciente...sin embargo, el rendimiento del alumnado español muestra continuas oscilaciones, y en el ciclo PISA 2018 (476,5) refleja valores similares a los de 2003 y 2009, pero alejados del máximo de 2015 (495,6)." (MEFP, p.18)

Los alumnos españoles no han conseguido alcanzar la media en comprensión lectora, como expone el informe PISA 2018, presentan resultados parecidos a PISA 2003 y PISA 2009 y valores inferiores a los alcanzados en PISA 2015. Por ello la comprensión lectora es una tarea que puede ser mejorada y con la que debemos seguir trabajando tanto desde la escuela como desde la familia.

Este artículo es fruto de una investigación sobre la comprensión lectora y las estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas que presentan los alumnos de quinto curso de educación primaria, para poder entenderlo es

necesario partir del concepto de lectura, así como el de comprensión lectora y el de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La lectura es un proceso complejo que se ha venido estudiando a lo largo del tiempo y desde distintos ámbitos de conocimiento: la Psicología, la Lingüística, la Psicolingüística, la Pedagogía y la Neurología. Esta pluridisciplinariedad explica el que se haya llegado a distintas definiciones de lectura como consecuencia de la investigación y el desarrollo de las distintas áreas de estudio.

Goodman y Smith (Dubois, 1995) consideran la lectura como un proceso psicolingüístico de carácter interactivo. Desde esta perspectiva interactiva se acepta que, para poder leer, es necesario desarrollar distintos procesos y habilidades:

“...necesitamos simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua... y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias...” (Solé, 1992, 18).

Por su parte, Arias-Gundín, Fidalgo y Robledo (2012) consideran que, además de los procesos básicos y automatizados de la lectura, para lograr una lectura profunda y comprensiva, es necesario que se pongan en marcha procesos de monitorización y regulación. Estos procesos se realizan según los objetivos establecidos antes de realizar una lectura y van a ser determinantes en el uso de unas u otras estrategias lectoras.

Desde una perspectiva neurológica los estudios sobre la lectura y el cerebro han proporcionado interesantes conclusiones, tales como la diferencia que se establece entre los cerebros de los lectores avanzados y los de lectores que presentan menor avance o dificultad. Lo cual es importante en cuanto que nos proporciona una mayor comprensión del mundo, así como una mayor facilidad para comunicarnos. “El cerebro del lector experto es un cerebro distinto al cerebro del lector principiante y eso le permite tener un conocimiento más profundo de su realidad, comunicarse mejor y entender mejor el mundo que le rodea” (Domingo, 2013, 71).

El lector principiante, utiliza el área parieto-temporal para poder analizar lentamente las nuevas palabras con una gran ayuda del área de Broca. Mientras el lector experto usa el área occipito-temporal para identificar rápidamente el “forma palabras” (modelo neuronal de las palabras que incluyen deletreado, pronunciación y significado) previamente aprendido, con muy poca ayuda del área de Broca, como se puede observar en la flecha de puntos. En ambos casos para generar el significado de la palabra se activa el lóbulo frontal (Sousa, 2005).

En los lectores expertos, se activan de forma paralela dos rutas neuronales de procesamiento complementarias: la fonológica, que nos permite pronunciar las palabras nuevas e intentar acceder al significado de las mismas, y la léxica, que es la que utilizamos para procesar palabras conocidas y que nos permite recuperar de forma directa su significado (Dehaene y otros, 2015). Los lectores expertos reconocen con mayor rapidez las palabras frecuentes al desarrollar más la ruta léxica e interpretar directamente el significado de las palabras escritas sin tener que utilizar los sonidos de la pronunciación.

Las estrategias favorecen el aprendizaje significativo, motivado e independiente. “Evidentemente, el aprendizaje de unos contenidos concretos se agota en el acto mismo de aprenderlos. El aprendizaje de habilidades para aprender contenidos no hace referencia a ningún contenido concreto, sino que se extiende a todos los contenidos actuales y posibles” (Beltrán, 1993, 51).

Las estrategias lectoras han sido definidas y clasificadas de distintos modos, en la investigación se utiliza la definición y clasificación expuesta por Santiuste y otros (1996). Este grupo de investigadores clasifican las estrategias lectoras en: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias motivacionales.

En la enseñanza-aprendizaje de las estrategias se pueden utilizar métodos diferentes como son: la enseñanza guiada, el método del modelado, el método de la enseñanza directa, el método de la enseñanza recíproca y el modelo de monitorización. Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) han elaborado una serie de programas de ins-

LA PANDEMIA Y LA COMPRENSIÓN Y ESTRATEGIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE QUINTO DE PRIMARIA

trucción para facilitar el aprendizaje de las estrategias de comprensión lectora y el modelo de Pearson y Gallagher. No obstante no sólo son necesarios los diferentes métodos para enseñar estrategias sino la integración de éstos en un Programa concreto (como el que se expone) y que se debe desarrollar en la medida de lo posible dentro de las distintas áreas curriculares.

Coincidimos con Madariaga y Martínez-Villabeita (2010) en que las tareas de la comprensión lectora, además de emplear acciones encaminadas a conseguir eficacia y eficiencia en los procesos de decodificación y acceso al significado de las palabras, han de integrar estrategias de aprendizaje autorregulado que permita a los alumnos una mayor consciencia y un control de los procesos implicados en la comprensión del texto que están leyendo.

Leer de forma comprensiva, como se ha comentado anteriormente, es una actividad de alta complejidad que se ha estudiado desde distintas perspectivas, las cuales han tratado de conocer y analizar también las diferencias que se presentan entre las personas, (Wigent, citado por Bausela, 2014). El concepto de la comprensión lectora, que se evalúa e intenta mejorar nos lleva a entender la competencia lectora como: "la capacidad para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de alcanzar los objetivos del lector desarrollando sus conocimientos, posibilidades y participar en la sociedad". (Pisa, 2012, 12).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Describir las estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas que presentan los alumnos de quinto curso de primaria.

Comprobar si existe relación entre la comprensión lectora y las estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas que presentan los alumnos.

Confirmar la relación entre poseer un nivel de comprensión lectora (alto, medioalto, medio, mediobajo y bajo) y presentar un mayor nivel de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas.

MÉTODO

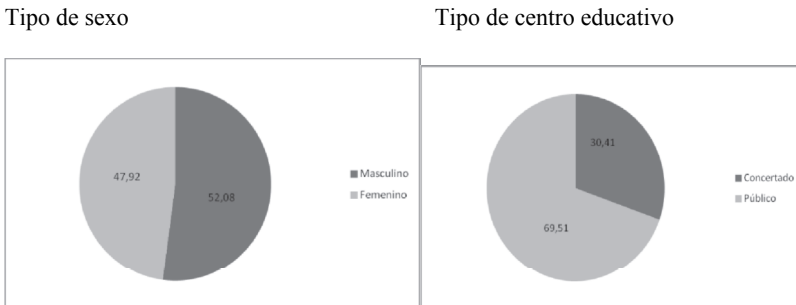
Respecto a la metodología se lleva a cabo a través de un estudio cuasiexperimental y extpostfacto correlacional, diseño familiar en el ámbito educativo.

MUESTRA

En esta investigación han participado 410 alumnos de 10 y 11 años que cursan 5º de educación primaria. Dicho período de edad es elegido por no ser evaluado en los estudios internacionales PIRLS y PISA, de tal manera que pueden aportar datos desconocidos respecto a la evaluación de la comprensión lectora, además de que en esta edad (10-11 años) están presentes características psicológicas que les permite conocer y usar estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas.

El 52% de la muestra pertenece a la categoría masculina y el 48% presenta la categoría femenina. Los alumnos pertenecen a centros educativos de la zona sureste de la ciudad de Madrid, un 30% están escolarizados en centros educativos públicos y un 70% en centros educativos concertados, todos los centros presentan un nivel sociocultural y socioeconómico medio.

FIGURA 1: Gráficos de la muestra según el tipo de centro educativo y el sexo de los participantes:



Fuente: Elaboración propia

INSTRUMENTOS

Los instrumentos de medida utilizados han sido tres, en primer lugar un instrumento estandarizado para evaluar la comprensión lectora de la muestra: ECL-2 Evaluación de la Comprensión Lectora nivel 2 (Cruz, 2011) y dos cuestionarios elaborados por los investigadores y validado por un grupo de doce expertos.

El primer Cuestionario Teórico-Práctico consta de quince cuestiones de respuesta múltiple elaborado a partir de la "Escala de Conciencia Lectora": ESCOLA (Jiménez, 2004); las cuestiones evalúan el conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas de los alumnos a través de las variables CEM (Conocimiento-uso de Estrategias Metacognitivas).

El segundo instrumento consiste en un Cuestionario-Ficha de carácter práctico que consta de nueve preguntas de respuesta abierta, las cuales evalúan el conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas a través de las variables que se han establecido como CEC (Conocimiento-uso de Estrategia Cognitiva).

METODOLOGÍA

Para desarrollar el planteamiento y análisis empírico de la investigación se deben calcular una serie de pruebas estadísticas realizadas con el programa estadístico SPSS 15.0 (IBM). En primer lugar se calcula la normalidad de las distintas variables a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov comprobándose que la distribución de las variables de estudio no presenta normalidad. A continuación se calculan las correlaciones que existen entre la comprensión lectora y el conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas que presentan los alumnos a través de la correlación de Spearman.

Para estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas y cognitivas y los distintos niveles de la comprensión lectora a los que pertenecen los alumnos se va a aplicar en primer lugar la H de Kruskal Wallis ya que tenemos que comparar más de dos grupos que no presentan normalidad en las variables dependientes y presentaremos los resultados a través del estadístico Chi Cuadrado. Los niveles en la comprensión lectora se forman al agrupar ésta en los distintos percentiles que presenta: alto [100-80], medio-alto [80-60], mediobajo [60-40], bajo [40-20] y muy bajo [20-0]. No obstante los análisis de datos se llevaron a cabo desde la aproximación no paramétrica ya comentada y a través de la aproximación paramétrica y se comprobó que los resultados coincidían. Para facilitar la interpretación utilizando las diferencias en los promedios se incluyen los datos conseguidos a través de Anova y las comparaciones múltiples de Bonferroni.

LA PANDEMIA Y LA COMPRENSIÓN Y ESTRATEGIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE QUINTO DE PRIMARIA

RESULTADOS

En primer lugar se calcularon las correlaciones de Spearman para conocer las correlaciones entre la comprensión lectora y las distintas variables conocimiento uso de las variables estrategias lectoras metacognitivas y las variables estrategias lectoras cognitivas.

Para conocer si hay diferencias estadísticamente significativas en cada una de las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas y entre qué grupos de nivel de la comprensión lectura se producen las diferencias se comienza calculando la H de Kruskal-Wallis con el fin de comprobar si existen diferencias significativas en las distintas variables. A continuación exponemos los resultados de Chi Cuadrado, el estadístico en el que se transforman los resultados de la prueba H de Kruskal Wallis en la tabla 7.

TABLA 1: Los resultados de Chi cuadrado de las variables Conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Metacognitivas

	CEM2	CEM3	CEM4	CEM5	CEM6	CEM7	CEM8	CEM9	CEM11	CEM13	CEM14	CEM15
Chi Square	24,225	5,838	14,109	15,622	11,693	14,095	6,752	10,863	14,643	23,045	11,384	8,514
df	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.000	.212	.007	.004	.020	.007	.150	.208	.006	.000	.023	.074

P<0,05

Fuente: Elaboración propia

Con la información que nos proporciona esta tabla podemos observar qué variables del conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas presentan diferencias en los grupos. Del mismo modo procederemos con las variables conocimiento-uso de las estrategias lectora cognitivas en la tabla 2.

TABLA 2: Los resultados de Chi cuadrado de las variables Conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Cognitivas

	CEC1	CEC2	CEC3	CEC4	CEC5	CEC8	CEC9
Chi Square	49,348	68,718	41,847	33,544	87,095	10,599	12,323
Df,	4	4	4	4	4	4	4

P<0,05

Fuente: Elaboración propia.

Después de haberse calculado el estadístico Chi Cuadrado con el fin de conocer no sólo si hay diferencias significativas, sino entre qué grupos se encuentran esas diferencias se calculan los límites superior e inferior de cada variable en cada grupo de comprensión lectora y además se calcula los valores que obtenemos con la prueba Anova y pruebas ad hoc (Comparaciones múltiples de Bonferroni).

A continuación exponemos la tabla Anova de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas.

TABLA 3: Anova de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas

Intergrupos de	CEM2	CEM3	CEM4	CEM5	CEM6	CEM7	CEM8	CEM9	CEM11	CEM13	CEM14	CEM15
Suma de cuadrados	9,205	3,315	5,137	7,800	3,930	7,975	1,930	3,206	9,298	9,033	2,785	3,507
Gl	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Media Cuadrática	2,301	,829	1,284	1,950	0,983	1,994	0,483	0,801	2,324	2,258	0,696	0,877
F	7,312	2,214	3,725	3,840	3,551	3,456	1,791	2,368	3,774	6,912	2,994	1,778
Sig.	.000	.067	.005	.004	.007	.009	0,130	0,052	0,051	.000	.019	0,132

P<0,05

Fuente: Elaboración propia

Para saber no sólo que hay diferencias sino entre qué grupos se establecen las diferencias se calculan a continuación las comparaciones múltiples de Bonferroni.

TABLA 4: Comparaciones múltiples de Bonferroni de las variables conocimiento- uso de las estrategias lectoras metacognitivas que son significativas.

Variable Dependiente	(I) ECL-2_P (agrupado) Niveles	(J) ECL-2_P (agrupado) Niveles	Diferencias medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
CEM2	Bajo	Alto	-0,472*	0,090	0,000	-0,73	-0,02
	Alto	Bajo	0,472*	0,090	0,000	0,22	0,73
CEM4	Bajo	Alto	-0,346*	0,93	0,002	-0,61	-0,8
	Alto	Bajo	0,346*	0,93	0,002	0,08	0,61
CEM5	Bajo	Alto	-0,409*	0,115	0,004	-0,73	-0,09
	Alto	Bajo	0,409*	0,115	0,004	0,09	0,73
CEM6	Bajo	Medio-alto	-0,290*	0,086	0,008	-0,53	-0,05
	Medio-alto	Bajo	0,290*	0,086	0,008	0,05	0,53
CEM13	Bajo	Medio-Alto	-0,347*	0,095	0,003	-0,62	-0,08
	Medio-Alto	Bajo	0,347*	0,095	0,011	0,04	0,58
CEM14	Medio-bajo	Alto	-0,243*	0,079	0,023	-0,47	-0,02
	Alto	Medio-bajo	0,243*	0,079	0,023	0,02	0,47

P<0,05

Fuente: Elaboración propia

Al igual que se ha calculado en las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas se pasa a exponer los cálculos obtenidos para las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas en Anova (Tabla 5) y en las comparaciones múltiples de Bonferroni en la Tabla 6.

TABLA 5: Anova de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas

Intergrupos	CEC1	CEC2	CEC3	CEC4	CEC5	CEC8	CEC9
Suma de cuadros	38,78 7	62,49 1	34,595	18,43 8	59,60 2	17,97 7	24,51 9
Gl	4	4	4	4	4	4	4
Media Cuadrática	9,697	15,62 3	8,649	4,609	14,90 0	4,494	6,130
F	13,41 4	22,91 1	12,871	8,966	25,17 4	2,507	3,162
Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,052	,014

P<0,05

Fuente: Elaboración propia

En el caso de Anova las variables que presentan diferencias estadísticamente significativas son las variables CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones), CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal), CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar las ideas secundarias), CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar los personajes), CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen) y

LA PANDEMIA Y LA COMPRENSIÓN Y ESTRATEGIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE QUINTO DE PRIMARIA

CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración (Relacionar conocimientos previos con la lectura).

Con el fin de establecer entre que grupos de nivel de comprensión lectora hay diferencias significativas se calculan las comparaciones múltiples de Bonferroni, expuestas a continuación en la Tabla 12.

TABLA 6: Comparaciones múltiples de Bonferroni de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas que son significativas.

Variable Dependiente	(I) ECL-2_P (agrupado) Niveles	(J) ECL-2_P (agrupado) Niveles	Diferencias medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
CEC1	Bajo	Alto	-,883*	,136	,000	-1,27	-50
	Alto	Bajo	,883*	,136	,000	50	1,27
CEC2	Bajo	Alto	-1,099*	,136	,000	-1,48	-,71
	Alto	Bajo	1,099*	,136	,000	,71	1,48
CEC3	Bajo	Alto	-1,001*	,146	,000	-1,41	-,59
	Alto	Bajo	1,001*	,146	,000	,59	1,41
CEC4	Bajo	Alto	-,504*	,117	,000	-,84	-,17
	Alto	Bajo	,504*	,117	,000	,17	,84
CEC5	Bajo	Alto	-1,107*	,128	,000	-1,47	-,75
	Alto	Bajo	1,107*	,128	,000	,75	,75
CEC9	Bajo	Medio-alto	-,804*	,241	,000	-1,49	-,12
	Medio-alto	Bajo	,804*	,241	,000	,12	1,49

P<0,05

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

En primer lugar, tras aplicar la correlación de Spearman, se puede apreciar que variables presentan y cuáles no relación con la comprensión lectora, en el caso de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas son tres de las quince variables no presentan una correlación positiva con la comprensión lectora. Estas son la variable CEM1: Conocimiento-uso de la Estrategia lectora Metacognitiva de supervisión (Identificación de ideas y personajes para comprender el texto), la variable CEM10: Conocimiento-uso de la Estrategia lectora Metacognitiva de planificación (Planificar como se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización) y la variable CEM12: Conocimiento-uso de la Estrategia lectora Metacognitiva de planificación (Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura).

Al aplicar la correlación de Spearman entre la comprensión lectora y los distintos variables conocimiento-uso de estrategias cognitivas se puede observar que no se encuentran correlaciones positivas entre la comprensión lectora y las variables: CEC6:Conocimiento-uso de la Estrategia lectora Cognitiva de organización (Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace) y CEC7:Conocimiento-uso de la Estrategia lectora Cognitiva de resolución de problemas (Qué hacer cuando te encuentras con una palabra que no entiendes).

Con el fin de comprobar si existen diferencias significativas en las distintas variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas y entre qué niveles de la comprensión lectora hay diferencias significativas se tuvieron que calcular las siguientes pruebas estadísticas: H de Kruskal Wallis, Anova y las comparaciones múltiples de Bonferroni.

Como se puede ir observando a lo largo de los resultados de las distintas pruebas estadísticas utilizadas algunas de las variables que se llevan a estudio presentan diferencias entre grupos altos y bajos de comprensión

lectora, esto sucede en el caso de las variables conocimiento uso de las estrategias metacognitivas en las siguientes variables: CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Saber identificar ideas principales), CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas), CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto) CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Qué hacer cuando te encuentras con una palabra que no entiendes) , CEM13 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente) y CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas). a través de las variables y metacognitivas .

Al igual que sucede con las variables metacognitivas también hay variables conocimiento uso de las estrategias cognitivas que presentan diferencias significativas entre los grupos de nivel de comprensión lectora alta y los grupos de comprensión lectora baja son las variables CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones), CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal), CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar las ideas secundarias), CEC4= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar los personajes), CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen) y CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración (Relacionar conocimientos previos con la lectura).

CONCLUSIONES

En primer lugar, hay que destacar el alto nivel de correlación entre la comprensión lectora y las distintas variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras. En el caso de las variables conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas la correlación es de un 80% y en el caso de las variables conocimiento-uso de las estrategias cognitivas de un 77,7%.

Al aplicar las distintas pruebas estadísticas Anova y las Comparaciones de Bonferroni tanto en las variables conocimiento-uso de estrategias metacognitivas como en las variables conocimiento-uso de estrategias cognitivas podemos observar que se encuentran diferencias entre el conocimiento-uso de la variable estrategia lectora metacognitiva y cognitiva y el nivel de comprensión lectora (alto, medio-alto, medio, medio-bajo y bajo); de tal modo que a un mayor conocimiento-uso de la estrategia lectora concreta se corresponde con un mayor nivel en la comprensión lectora. Esta realidad, nos lleva a confirmar la teoría de que los alumnos más estratégicos son los que presentan mayor comprensión lectora y viceversa. Lo cual, nos lleva a concluir el valor de las estrategias de comprensión lectora metacognitivas y cognitivas como un instrumento para poder aumentar y consolidar la comprensión lectora de los alumnos.

En el caso de las estrategias lectoras metacognitivas las que se relacionan con la comprensión lectora y además presentan diferencias significativas entre los distintos niveles de los grupos de la comprensión lectora se encuentran en la tabla 11, éstas son las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas CEM2= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Saber identificar ideas principales), CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas), CEM5= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto), CEM6: Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes), CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente), CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas) y las siguientes variables cognitivas: CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitivade Focalización (Interpretar las ilustraciones),

CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal), CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar las ideas secundarias), CEC4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar los personajes), CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen) y CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración (Relacionar conocimientos previos con la lectura).

La finalidad de este artículo va más allá de estudiar la comprensión lectora y las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas, lleva implícito el estudiar las relaciones entre las variable independiente comprensión lectora y las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas y en concreto de las estrategias que presentan diferencias entre los grupos de comprensión lectora alta y baja, confirmando la teoría de que los alumnos con mayor comprensión lectora presentan también mayor conocimiento-uso en las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras. Por último con las variables de las estrategias lectoras que presentan las dos condiciones (correlación con la comprensión lectora y presentar mayor nivel de conocimiento-uso de la estrategia lectora cuando los niveles de comprensión lectora son también altos) se puede realizar un programa concreto para poder enseñar estrategias de lectura y para recordar desde la investigación tanto a docentes como a padres la importancia de la comprensión lectora la cual puede ser mejorada a través de realidades cercanas, objetivas y motivadoras como son las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIAS-GUDÍN, O., FIDALGO, R. Y ROBLEDO, P. (2012) Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD: Revista de Psicología*, 1(2), pp.195-201.
- BAUSELA, E. (2014) *Hábitos lectores en la era digital. Propuestas didácticas*. Madrid: Dykinson.
- BELTRÁN LLERA, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- DOMINGO, I. (2013) *Para qué han servido los libros*. Zaragoza: Pressas de la Universidad de Zaragoza.
- DE LA CRUZ, M^a.V. (2011) *ECL-Evaluación para la comprensión lectora*. Madrid: TEA Ediciones.
- DEHAENE S. Y OTROS (2015) Illiterate to literate: behavioral and cerebral changes induced by reading acquisition. *NatureReviewNeuroscience*, 16(4), pp.234-244.
- DUBOIS, M. E. (1995) *El Proceso de Lectura*. Buenos Aire: Aiqué.
- GUTIERREZ-BRAOJOS, C. y SALMERÓN, H. (2012) Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y Evaluación en educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del profesorado*, 16(1).
- JIMÉNEZ, V. (2004) Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA).Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>
- MADARIAGA, J.M. y MARTINEZ, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora: Un programa implementado por el profesorado. *Anales de psicología* 26(1) pp.112-122.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL(2020). *Pisa 2018. Resultados de lectura en España*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- SANTIUSTE, V. y otros, (1996) *Procesos y estrategias de comprensión lectora. Aplicación a la enseñanza de la filosofía a través de textos*. Madrid: Fugaz Ediciones.
- SOLÉ, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SOUSA, D.A. (2005) *How the brain learns to read*. California:Corwin Press.