



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa de Magíster en Educación

**LEER PARA APRENDER:
APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA INCREMENTAR LA
COMPRESIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE 4º AÑO BÁSICO**
Tesis para optar al grado de Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa

Tesista: LILIANA CAICEDO HERRERA
Director de Tesis: PROF. MANUEL SILVA ÁGUILA

Santiago, 2007

“No basta saber, se debe también aplicar. No es suficiente querer, se debe también hacer.”

(Johann Wolfgang von Goethe)

Agradecimientos:

A mi padre, quien ya no está conmigo pero siempre está en mis pensamientos y mi corazón.

A mi madre quien me enseñó el regalo del amor materno, sin su apoyo y dedicación no podría haber llegado adonde estoy ni ser lo que soy.

A los profesores y expertos quienes regalaron su tiempo para hacer un trabajo que amerite el estar hoy aquí.

Al centro escolar, y a sus docentes quienes de forma desinteresada colaboraron para hacer esta investigación.

En mi corazón de forma especial a mi pequeño hijo Gustavo Fernando, a quien esperé por tanto tiempo, y quien sólo con su presencia me dio todo el apoyo y aliento para concluir esta ardua tarea.

A mi esposo, quien me levantó en sus brazos para que hoy pudiese tocar una estrella del cielo con mis manos.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	1
1 INTRODUCCIÓN	2
1.1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	5
2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	7
2.1 OBJETIVOS GENERALES.....	7
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	7
3 MARCO TEÓRICO	8
3.1 LA LECTURA Y SU IMPORTANCIA.....	8
3.2 LA COMPRESIÓN LECTORA.....	12
3.2.1 <i>¿QUÉ ES LA COMPRESIÓN LECTORA?</i>	12
3.2.2 <i>NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA</i>	14
3.2.3 <i>FACTORES QUE INCIDEN EN LA COMPRESIÓN DE UN TEXTO.</i>	16
3.3 METACOGNICIÓN.....	17
3.3.1 <i>¿QUÉ ES LA METACOGNICIÓN?</i>	17
3.3.2 <i>DEFINICIONES DE METACOGNICIÓN</i>	18
3.3.3 <i>FLAVELL Y LA METACOGNICIÓN</i>	20
3.3.4 <i>PROCESOS METACOGNITIVOS</i>	22
3.3.5 <i>METACOGNICIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</i>	26
3.3.6 <i>METACOGNICIÓN Y COMPRESIÓN LECTORA</i>	28
3.3.7 <i>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA</i> <i>(METACOMPRESIÓN)</i>	29
3.3.8 <i>HABILIDADES METACOGNITIVAS DE LOS BUENOS LECTORES Y ESTRATEGIAS DE</i> <i>LECTURA</i>	33
3.3.9 <i>LEER PARA APRENDER A APRENDER: UTILIDAD DE LA METACOGNICIÓN</i>	35
3.3.10 <i>METACOGNICIÓN Y CONTEXTO ESCOLAR</i>	36
4 METODOLOGÍA	39
4.1 HIPOTESIS DE LA INVESTIGACION.....	39
4.2 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES.....	39
4.2.1 <i>DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE X1</i>	39
4.2.2 <i>DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LA VARIABLE X1</i>	39
4.2.3 <i>DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE Y1</i>	41
4.2.4 <i>DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LA VARIABLE Y1</i>	42

4.3	MUESTRA.....	42
4.4	DISEÑO.....	42
4.5	PROGRAMA DE LECTURA.....	43
4.6	MODELO INSTRUCCIONAL.....	49
4.7	INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN.....	51
5	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	54
5.1	COMPARACIÓN DE LOS PUNTAJES EN EL PRETEST PARA AMBOS GRUPOS.....	54
5.2	COMPARACIÓN ENTRE EL PRETEST Y POSTEST PARA EL GRUPO CONTROL.....	56
5.3	COMPARACIÓN ENTRE EL PRE-TEST Y POST-TEST PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL.....	60
5.4	COMPARACIÓN EN EL POST-TEST PARA AMBOS GRUPOS.....	64
5.5	EVALUACIÓN FORMATIVA REALIZADA AL GRUPO EXPERIMENTAL.....	66
5.5.1	<i>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.....</i>	<i>66</i>
5.6	ANÁLISIS DE LA AUTOEVALUACIÓN REALIZADA AL GRUPO EXPERIMENTAL.....	68
5.7	REGISTRO DE LAS CONDUCTAS OBSERVADAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL.....	71
6	CONCLUSIONES.....	74
7	BIBLIOGRAFÍA.....	78
	ANEXO 1: PUNTAJES GRUPO EXPERIMENTAL (TEST CLP FORMAS PARALELAS PARA EL CUARTO NIVEL).....	81
	ANEXO 2: PUNTAJES GRUPO CONTROL (TEST CLP FORMAS PARALELAS PARA EL CUARTO NIVEL).....	83
	ANEXO 3: REGISTRO DE RESULTADOS EVALUACIÓN FORMATIVA – GRUPO EXPERIMENTAL (FICHAS).....	85
	ANEXO 4: REGISTRO DE FICHAS DE AUTOEVALUACIÓN – GRUPO EXPERIMENTAL.....	87
	ANEXO 5: PRUEBA CLP.....	89
	ANEXO 6: FICHA DE AUTOEVALUACIÓN.....	109
	ANEXO 7: FICHAS DE LECTURA.....	110
	ANEXO 8: TEXTOS USADOS EN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA.....	113

INDICE DE TABLAS

TABLA 1: CARACTERÍSTICAS RELEVANTES DE LA MUESTRA.....	42
TABLA 2: PROCESOS INVOLUCRADOS EN LA METACOMPRESIÓN LECTORA. (RÍOS, 1991).	47
TABLA 3: VARIABLES INVOLUCRADAS EN LA METACOMPRESIÓN LECTORA. (PUENTE, 2000).....	48
TABLA 4: COMPARACIÓN DE MEDIAS DEL PRE-TEST ENTRE AMBOS GRUPOS	54
TABLA 5: COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO NORMALIZADO AL MOMENTO DEL PRE-TEST ENTRE AMBOS GRUPOS	54
TABLA 6: COMPARACIÓN DE RENDIMIENTO EN PERCENTILES AL MOMENTO DEL PRE-TEST	55
TABLA 7: COMPARACIÓN DE MEDIAS ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST PARA EL GRUPO CONTROL	56
TABLA 8: COMPARACIÓN DE RENDIMIENTO NORMALIZADO ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST PARA EL GRUPO DE CONTROL	57
TABLA 9: COMPARACIÓN DE RENDIMIENTO EN PERCENTILES ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST PARA EL GRUPO DE CONTROL	57
TABLA 10: COMPARACIÓN DE MEDIAS DEL SUBTEST 1 ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST PARA EL GRUPO CONTROL	58
TABLA 11: COMPARACIÓN DE MEDIAS DEL SUBTEST 2 ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST PARA EL GRUPO CONTROL	58
TABLA 12: COMPARACIÓN DE MEDIAS DEL SUBTEST 3 ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST PARA EL GRUPO CONTROL	59
TABLA 13: COMPARACIÓN DE MEDIAS DEL SUBTEST 4 ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST PARA EL GRUPO CONTROL	59
TABLA 14: COMPARACIÓN DE MEDIAS ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL.....	60
TABLA 15: COMPARACIÓN DE RENDIMIENTO NORMALIZADO ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL	60
TABLA 16: COMPARACIÓN DE RENDIMIENTO EN PERCENTILES ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL	61
TABLA 17: COMPARACIÓN DE MEDIAS DEL SUBTEST 1 ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL	62
TABLA 18: COMPARACIÓN DE MEDIAS DEL SUBTEST 2 ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL	62
TABLA 19: COMPARACIÓN DE MEDIAS DEL SUBTEST 3 ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL	63
TABLA 20: COMPARACIÓN DE MEDIAS DEL SUBTEST 4 ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL	63
TABLA 21: COMPARACIÓN DE MEDIAS AL MOMENTO DEL POST-TEST ENTRE AMBOS GRUPOS	64
TABLA 22: COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO NORMALIZADO AL MOMENTO DEL POST-TEST ENTRE AMBOS GRUPOS	64

TABLA 23: COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO EN PERCENTILES AL MOMENTO DEL POST-TEST ENTRE AMBOS GRUPOS..... 65

TABLA 24: RESULTADO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA - GRUPO EXPERIMENTAL 66

INDICE DE GRAFICOS

GRÁFICO 1: RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA - GRUPO EXPERIMENTAL	67
GRÁFICO 2: RESULTADO DE LA AUTOEVALUACIÓN AL GRUPO EXPERIMENTAL - AL 05 DE SEPTIEMBRE	68
GRÁFICO 3: RESULTADO DE LA AUTOEVALUACIÓN AL GRUPO EXPERIMENTAL - AL 17 DE OCTUBRE.....	69
GRÁFICO 4: RESULTADO DE LA AUTOEVALUACIÓN AL GRUPO EXPERIMENTAL - AL 7 DE NOVIEMBRE.....	69

RESUMEN

El propósito de esta tesis es compartir evidencia empírica acerca de la correlación entre la comprensión lectora en el subsector de Lenguaje y Comunicación, y el aprendizaje y manejo de las estrategias metacognitivas de lectura por parte de niñas y niños que cursan 4º año de enseñanza básica.

Los alumnos participantes en esta investigación fueron instruidos en el aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura. Tanto al grupo control como al grupo experimental previo a la intervención se les aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva o test CLP cuarto nivel de lectura forma A (Pre test) que mide el nivel de comprensión lectora que indicaba el punto de partida de ambos grupos.

Al término de la aplicación del programa de intervención mencionado, se aplicó el post test (CLP cuarto nivel de lectura forma B) para dar cuenta de lo ocurrido en los grupos de estudio.

Aunque ambos grupos mostraron progresos en comprensión lectora, el análisis estadístico muestra que el grupo experimental logró mejorar más su nivel de comprensión lectora en relación con el grupo control, a pesar que antes de iniciar el experimento ambos grupos presentaban niveles estadísticamente similares.

Al parecer frente a la pregunta de investigación **¿Cómo incrementar la comprensión lectora de alumnos de 4º básico?**, la enseñanza de estrategias metacognitivas por parte del profesor y, el aprendizaje y manejo de éstas por parte de los alumnos, favorece sus niveles de comprensión y los ayuda a convertirse en lectores competentes y autónomos.

1 INTRODUCCIÓN

Es innegable la importancia que tiene la comprensión lectora en el ámbito escolar, esto porque es una actividad transversal a todas las áreas del conocimiento.

Aunque estamos conscientes de lo importante que es leer en forma comprensiva para fomentar así el desarrollo de alumnos lectores competentes (o con pensamiento crítico y creativo), al parecer en los centros educativos no se fomentan por desconocimiento las actividades metodológicas que ayudan a que este propósito se cumpla.

La mayoría de las actividades que se realizan en la escuela requieren por parte del alumno que entienda lo que lee.

Por otra parte se ha creído por mucho tiempo que cuando el alumno aprende a leer en sus primeros años escolares acto seguido y en forma espontánea desarrolla la capacidad de comprender lo que lee.

Lo anterior no se refleja en la realidad ya que nuestros alumnos presentan serias dificultades a la hora de medir sus competencias lectoras.

Por ejemplo en la prueba PISA (Programme International Student Assessment; Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes) 2000, Chile se ubicó en el trigésimo sexto lugar de 38 países evaluados, esto significa que el nivel de lectura de los chilenos es mínimo, es decir que pueden leer para seguir instrucciones simples. Aunque los resultados de la Prueba Pisa 2006 para Chile fueron más alentadores ya que nuestro país se ubicó por sobre los otros cuatro países latinoamericanos que también rindieron dicho test aún estamos lejos de ser considerados buenos lectores a nivel mundial.

El SIMCE (Sistema de Medición y Calidad de la Enseñanza) 2006 por su parte puso de manifiesto que los niños no han superado el nivel básico de lectura a nivel nacional.

En relación a las investigaciones realizadas en nuestro país sobre la comprensión lectora en escolares de enseñanza básica destaca el trabajo de Peronard Thierry (1998), en cuyo estudio realizado en la ciudad de Valparaíso, con alumnos de educación básica en una de sus

conclusiones afirma que la capacidad de comprensión literal revela un dominio muy limitado en la habilidad lectora. La mayor dificultad que enfrentan los alumnos de los diferentes niveles, es el manejo de destrezas para hacer inferencias que se requieren para dar respuestas abiertas.

Los lectores del nivel escolar básico, recurren mayoritariamente a la copia de trozos de textos y a un conocimiento previo poco relevante.

También Parodi y Nuñez en el año 1995 aplicaron en forma experimental el programa “Leer y Comprender”, a alumnos de séptimo y octavo básico. Los resultados concluyeron que la aplicación de material que estimule el desarrollo de estrategias metacognitivas para la lectura les permite a los alumnos obtener más y mejores aprendizajes, aún cuando el tiempo asignado a esta actividad no sea muy extenso.

Otra investigación realizada en 1991 en la comuna de San Clemente, VII región, da cuenta de que el rendimiento en las asignaturas principales (Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática) es bajo debido a la falta de comprensión de las preguntas formuladas en las pruebas. El centro educativo desarrolló el proyecto de innovación educativa denominado “En busca de una mejor comprensión”, asesorado por el Centro de Perfeccionamiento Educativo e Innovación Pedagógica (CPEIP). Al cabo de un año se pudo verificar que los alumnos habían mejorado su rendimiento escolar.

En el ámbito de las políticas públicas para la Educación, se trabaja en torno al concepto de mejorar la calidad de la educación, bajo este desafío hay una tendencia a desarrollar a través del currículo, una enseñanza centrada en los aprendizajes de la persona basado en un paradigma sociocognitivo, constructivista, significativo y por descubrimiento, desde una perspectiva de Aprender a Aprender (Román M., 1999). Este enfoque del aprendizaje implica enseñar a aprender y enseñar a pensar.

El objetivo de toda lectura es la comprensión lectora, esto quiere decir que cuando se termina de leer un texto, la persona debiera ser capaz de opinar acerca de éste, hacer una crítica, reflexionar, etc. Pero ¿sabemos los profesores si nuestros alumnos saben cómo leer comprensivamente? y a su vez cuando esto no ocurre ¿nosotros sabemos cómo enseñarles a ser buenos lectores?, esto es, que nuestros alumnos aprendan a convertirse en lectores autónomos y competentes.

Se hace necesario entregar a los alumnos herramientas útiles de aprendizaje para así hacerlos conscientes de su propio aprendizaje, promover las estrategias lectoras dentro del ámbito escolar desde los primeros años escolares hasta los cursos terminales de la enseñanza media, es de gran importancia e implica un desafío mayor.

Los alumnos pueden llegar a ser lectores exitosos, en la medida que los profesores les ayudemos a tomar conciencia de su proceso lector y a desarrollar y ejercitar sus capacidades lectoras en todo momento.

Enseñar a leer no es suficiente para que el alumno aprenda a comprender lo que lee. La lectura es una actividad que se desarrolla siempre en la vida de una persona. “El niño necesita aprender a leer porque tiene que saber leer para aprender” (Anaya, 1994).

El nivel de comprensión lectora de los alumnos chilenos es deficitario, y en este contexto se plantea el problema de investigación.

1.1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Enseñar estrategias metacognitivas para la lectura, es enseñar estrategias de aprendizaje.

La aplicación de estrategias metacognitivas es una de las fuerzas más importantes del progreso de la inteligencia, entendida como hacer algo pertinente y oportuno o cuando no sabemos que hacer frente a un problema complejo y novedoso. Es un hecho que la mayoría de los seres humanos no evalúa lo que sabe ni sus potencialidades, si no son enseñados a interrogarse sistemáticamente a sí mismos.

Existen diversos estudios que avalan la idea de que las destrezas tienen un origen social y no son sólo producto de la maduración biológica. Por lo tanto se puede enseñar a los alumnos estrategias metacognitivas para aprender a aprender, aprender a pensar y prevenir así las dificultades en el aprendizaje en el aula y en la vida.

Un indicador importante de la inteligencia en nuestra cultura occidental es la velocidad para aprender a resolver tareas escolares, esto es aquello que hacemos cuando sabemos algo y mientras más rápido mejor; sin embargo la inteligencia es también lo que hacemos cuando no sabemos que hacer frente a un problema o dificultad. En estos casos ya no importa la velocidad para resolver la tareas sino la capacidad de pensar críticamente, solucionar problemas y tomar decisiones. Detrás de estas actividades intelectuales, necesarias para adaptarse a esta sociedad moderna están las estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación que enseñadas por los profesores a sus alumnos para ser aplicadas a la lectura contribuyen a mejorar la comprensión lectora.

Los profesores pueden promover el desarrollo de estas potencialidades en sus alumnos. Para ello hay que enseñar a autoevaluar, a reflexionar, a comprender, a criticar, porque el flujo de información es mayor y más complejo, siendo más interesante un aprendizaje significativo que reestructure la mente, por sobre un aprendizaje mecánico, memorístico, no selectivo y sin sentido.

A nivel teórico, esta investigación pretende reafirmar la teoría de la metacognición, es decir el conocimiento que alguien tiene con relación a su propio conocimiento. Esto es importante para el alumno porque la metacognición en un sentido práctico se refiere al conocimiento que se

tiene respecto de qué es lo que se conoce, lo que se conoce medianamente o no se conoce. La función principal es el control, que significa dirigir y regular la actividad de acuerdo a objetivos o metas precisas; e implica planificar, supervisar y evaluar el aprendizaje

Por lo anteriormente expuesto, y producto de permanentes reflexiones con respecto a los modelos de enseñanza utilizados en el aula para que los alumnos culminen exitosamente actividades de aprendizaje que impliquen comprender una lectura en el subsector de Lenguaje y Comunicación surge entonces la siguiente pregunta de investigación:

¿La enseñanza de estrategias metacognitivas para la lectura, incrementa la comprensión lectora de los alumnos de 4º año básico?

2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 OBJETIVOS GENERALES

2.1.1. Verificar si la enseñanza de estrategias metacognitivas incide en la comprensión lectora de los alumnos de 4º básico en el subsector de Lenguaje y Comunicación.

2.1.2. Incrementar el nivel de comprensión lectora de los alumnos a través del aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas para la lectura.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.2.1. Diseñar una propuesta metodológica basada en la enseñanza de estrategias metacognitivas para aumentar el nivel de comprensión lectora en alumnos de 4to. Básico en el subsector de Lenguaje y Comunicación.

2.2.2. Comparar el nivel de Comprensión Lectora de los alumnos antes y después del programa de enseñanza de estrategias metacognitivas con el instrumento estandarizado CLP (Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva) 4º nivel de lecturas formas paralelas.

2.2.3. Elaborar una ficha de autoevaluación sobre las estrategias metacognitivas que el alumno usa al momento de leer.

3 MARCO TEÓRICO

Los fundamentos teóricos que se presentan a continuación han sido considerados esenciales para llevar a cabo la investigación aquí planteada.

Los ejes temáticos de este marco teórico son la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas de aprendizaje.

3.1 LA LECTURA Y SU IMPORTANCIA

La lectura es una actividad cognitiva de gran importancia y de enorme complejidad, y se utiliza normalmente para la adquisición del conocimiento. Es la herramienta principal de aprendizaje para los estudiantes, ya que la mayoría de las actividades escolares se basan en la lectura. No es fácil imaginar algo que tenga una influencia tan fuerte en el desarrollo infantil como lo es la lectura.

“El niño sabrá leer cuando entienda el conjunto de signos de una palabra, cuando conozca su significado. Comprender la lectura implica extraer de un texto escrito el significado tanto de las palabras como de las relaciones entre palabras. El significado puede ser extraído de textos explícitos, relaciones implícitas, del conocimiento de base que tiene el lector o de sus experiencias acerca del mundo”. (Puente, 1991, p. 117).

Condemarín, Galdames y Medina (1996, pp 52-53) argumentan que:

“Leer no sólo significa la decodificación de un texto, sino que implica para el niño una activa búsqueda de significado, confirmando o rechazando sus hipótesis a partir de sus primeras aproximaciones a los textos escritos”.

Para que tenga lugar el acto de leer es muy importante que cada lector identifique o conozca el sistema de señales o símbolos abstractos que forman el texto. Si esto no ocurre, no habrá lectura, sino sólo habrá mirado las letras o palabras del escrito.

Leer es ante todo establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos entender sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de responder tratando de encontrar las respuestas en el texto.

Leer es además, relacionar, criticar o superar las ideas expresadas por el autor; no significa sin embargo aceptar cualquier proposición, pues exige del que va a criticar, ofrecer una alternativa.

Leer es entonces más que un acto de descifrar signos gráficos, es por sobre todo un acto de razonamiento.

Sahonero, (2003) afirma que:

“Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto a través del cual, el lector construye un significado a partir de los conocimientos y experiencias previas de él, y con el propósito de satisfacer los objetivos que guían la lectura...”.

Dicho proceso centra su atención en cómo el lector construye el significado a partir del texto, qué aporta el lector a la situación lectora en términos de experiencia, conocimientos, destrezas y motivación, cómo se presenta la información en el texto escrito y qué efectos tiene el contexto en la tarea.

Puente (1994): “Leer es una acción voluntaria e intencional, que implica decodificar, comprender y aprender del texto y establecer las relaciones para que la lectura sea funcional”. Además sostiene que; entender la lectura tiene diversas implicaciones que son:

- a) el lector es un sujeto activo, que procesa y examina el texto a partir de sus conocimientos y experiencias previas.
- b) las lecturas tienen siempre un objetivo, su interpretación depende siempre de este objetivo.
- c) el significado del texto lo constituye el lector. Hay un significado que el autor quiso imprimir pero priman más los conocimientos y experiencias del lector.
- d) Leer implica entender la lengua escrita, dependiendo de un proceso activo y permanente de predicción e inferencia.
- e) Leer definitivamente no es sólo decodificar.

Para Solé (1994): “Leer es un proceso interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen, es decir, hasta comprobar que lo que está en el texto no era lo que esperábamos leer. Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo a través de una lectura individual, precisa, que le permita avanzar o retroceder, que le permita detenerse, pensar recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la posibilidad de hacerse preguntas, decidir qué es lo importante, y qué es lo secundario. Este es un proceso que es imperioso enseñar”.

Solé divide el proceso lector en tres subprocesos: un primer momento de preparación anímica, afectiva y de aclaración del proceso; en segundo lugar la actividad misma (la lectura) que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer momento, la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados.

La lectura como proceso de adquisición de habilidades de carácter cognitivo, afectivo y conductual debe ser tratada por etapas: antes de la lectura, durante y después de la lectura (éstas se relacionarán más adelante con los procesos metacognitivos en comprensión lectora de planificación, supervisión y evaluación):

- Antes de leer: determinar los objetivos de la lectura (¿para qué voy a leer?, activar el conocimiento previo (una vez leído el título, me pregunto ¿qué sé del tema?), formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto (¿de qué trata el texto?).
- Durante la lectura: Realizar autopreguntas sobre lo que se va leyendo, aclarar posibles dudas acerca del texto, su estructura, su vocabulario, releer partes confusas.
- Después de leer: hacer resúmenes, titular de nuevo, contestar las autopreguntas formuladas en la etapa anterior, realizar mapas conceptuales.

Ríos (1991) destaca dos tipos de lectura: técnica y comprensiva.

- 1) Técnica: reconocer e identificar símbolos escritos.
- 2) Comprensiva: conocer el significado de las expresiones del lenguaje para poder realizar inferencias y establecer relaciones.

Ambas lecturas se complementan, la primera, es necesaria pero no suficiente y la segunda, desafortunadamente no se trabaja en forma sistemática con el niño en la escuela porque se le supone adquirida según va avanzando en su habilidad lectora.

En muchas ocasiones los conocimientos que se le piden en la escuela a un alumno están basados en la memorización de contenidos y no en la comprensión de esos contenidos. Por lo cual habría que enseñarle al futuro buen lector (quien comprende lo que lee), que con el control que puede llegar a tener de sus propias acciones cognitivas podría llegar a aprender a aprender.

“Se entiende por lectura, la capacidad de comprender un texto” (Adam y Starr, 1988).

Comprender un texto no es una actividad pasiva ni mecánica aunque algunos procesos se automatizan rápidamente ya que el lector lee con cierta frecuencia después que ha aprendido a decodificar. Para comprender, el lector debe relacionar el contenido del texto con sus conocimientos previos (se dará así un aprendizaje significativo), deberá hacer inferencias basándose en el contexto y reconstruir desde un punto de vista cognitivo, el significado de un texto. Así se puede decir que el acto de leer ha ocurrido.

3.2 LA COMPRESIÓN LECTORA

3.2.1 ¿QUÉ ES LA COMPRESIÓN LECTORA?

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde los inicios del siglo XX educadores y psicólogos tales como Huey (1968) y Smith (1965) empezaron a considerar su importancia para la lectura y se han preocupado de determinar lo que sucedía cuando un lector cualquiera comprendía un texto.

El interés por el tema no ha decaído, sino muy por el contrario se ha intensificado en los últimos años.

Si bien es cierto que el proceso de la comprensión en sí mismo no se ha modificado, lo que sí ha variado es la concepción de cómo se da la comprensión, y esto ha permitido ir desarrollando mejores estrategias de enseñanza.

Entre los años 60 y 70 se pensaba que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962): “si los alumnos son capaces de dominar la palabra, la comprensión tendrá lugar de manera automática”. Sin embargo, aún cuando los profesores desplegaban todos sus esfuerzos en lograr la decodificación, comprobaron que muchos alumnos no comprendían el texto. Por otra parte, el tipo de preguntas que se le hacían a los alumnos, (de tipo literal con mayor frecuencia), tampoco favorecía el desarrollo de habilidades para hacer inferencias o análisis de texto.

Ya en la década de los setenta y ochenta, nace la preocupación por parte de investigadores relacionados con la enseñanza, la psicología y la lingüística, de plantearse otras inquietudes en relación a la comprensión lectora, como es teorizar de cómo comprende el sujeto lector. (Anderson y Pearson, 1984) (Smith, 1978).

.Anderson y Pearson (1984) afirman que:

“La comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”.

La comprensión a la que llega el lector durante su lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente, este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de comprensión.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso siempre se da de la misma forma.

La comprensión lectora se lleva a cabo por las inferencias que el lector es capaz de realizar formando y comprobando hipótesis acerca de lo que se trata el texto. Para ello se deben poseer esquemas mentales de conocimiento que le permitan relacionar el mensaje del texto con sus conocimientos previos (Mandler, 1984). Los esquemas guían la comprensión del texto mediante preguntas acerca del mismo a medida que se avanza en la lectura. Todas las descripciones de un objeto tanto funcionales como estructurales o generales como específicas forman lo que se denomina un esquema. "El esquema es un punto de vista general (patrón) que excluye los detalles y sirve de base para interpretar e integrar información nueva" (Puente, 1991).

En relación con la lectura, la teoría de los esquemas explica como la información que está contenida en el texto se mezcla con los conocimientos previos que el lector posee sobre el tema que está leyendo e influye en su proceso de comprensión. Los esquemas están en constante desarrollo y transformación ya que al recibir nueva información se reajustan, incorporando esta nueva información. Los esquemas están jerarquizados y la adquisición de conocimientos nuevos amplía y reestructura el esquema. Esta es la forma de aprender. Entonces la competencia o habilidad lectora puede definirse como un "sistema de conocimientos condicionales y procedimentales, organizados en esquemas operativos que permiten, en el seno de una familia de situaciones, no sólo la identificación de problemas sino también la resolución de la operación" (Tardif, 1984).

Un sujeto puede fracasar al comprender un texto sino tiene un esquema apropiado para comprender el concepto que se está tratando de comunicar, por una ineficiencia de la claves que ha puesto el autor del texto para activar el esquema pertinente en el lector o porque el lector comprende el texto pero interpreta mal el mensaje; es decir, que sólo se comprende el texto si se posee un esquema de conocimiento apropiado.

Existen siete funciones del esquema en la comprensión lectora según Anderson (1984):

- 1) El esquema aporta el marco referencial que se necesita para comprender la información del texto escrito.
- 2) El esquema guía la atención.
- 3) El esquema insinúa el tipo de estrategia que debe seguir el lector para la búsqueda y el procesamiento de la información.
- 4) El esquema habilita al lector a elaborar inferencias.
- 5) El esquema ayuda a ordenar y a diferenciar los elementos del texto.
- 6) El esquema es útil a la hora de realizar y revisar síntesis.
- 7) El esquema tiene relación con la memoria por lo que permite la “reconstrucción inferencial”.

3.2.2 NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Diferentes autores, han tenido en cuenta determinados componentes de la comprensión y de acuerdo a esto se divide en cuatro niveles: Literal, e inferencial (según Pinzás, 2001), y se agregan reorganizativo y crítico (según Catalá, 2001)

Según Pinzás (2001) los niveles para llegar alcanzar la comprensión lectora son:

a) Comprensión literal:

Las personas pueden llegar a desarrollar niveles de comprensión lectora, comenzando por la comprensión literal que significa entender la información que el texto presenta explícitamente, es decir, se trata de entender lo leído. Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativa o crítica.

b) Comprensión inferencial:

Consiste en la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto, cuando el lector lee el texto y piensa sobre él, se da cuenta de las relaciones o contenidos implícitos. Podríamos decir que es la esencia de la comprensión lectora ya que es una interacción constante entre el lector y el texto.

Según Catalá (2001):

c) Comprensión reorganizativa:

Es la reorganización de la información recibida, sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola, reordenando así las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma.

d) Comprensión crítica o profunda:

Es la formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. De esta manera un buen lector puede deducir, expresar opiniones y emitir juicios.

3.2.3 FACTORES QUE INCIDEN EN LA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO.

Existen tres tipos de factores que influyen en el grado o nivel de lectura que una persona puede alcanzar y éstos son:

1) Factores de comprensión derivados del autor:

En nuestra lengua española, es de gran importancia el significado contextual de las palabras. No siempre existe correspondencia entre lo que se dice, significado literal de las palabras, y lo que se quiere decir, intención comunicativa, identificar la intención del autor, el tipo de texto, el contexto, entre otros.

Alliende y Condemarín (2000) afirman que:

Para poder entender, el lector tiene que manejar el mismo código lingüístico general que el autor, pero debe conocer también las peculiaridades del mismo. La comprensión se logra en la medida que el emisor y receptor dominan los mismos esquemas. Además, la comprensión de un texto puede depender del conocimiento que se tenga del patrimonio cultural de un autor, en ocasiones, puede ser fundamental para la comprensión de un escrito el conocimiento de las circunstancias en que fue producido. En otros casos en cambio, los factores derivados del autor carecen totalmente de importancia y e igualmente se comprende el texto.

2) Factores de comprensión derivados del texto:

El grado de comprensión de los textos se ve facilitado por el interés del lector por el texto, o cuando éste observa que la lectura se vincula con el patrimonio de sus conocimientos y cumple con alguna función útil y provechosa para él.

3) Factores de comprensión derivados del lector:

El lector debe tener conocimientos de diversos tipos para enfrentar con éxito la lectura. Entre los más importantes están el conocimiento sobre el mundo y el conocimiento sobre el texto.

Allende y Codemarán (2000) afirman que:

El grado de dominio del código lingüístico por parte del lector es determinante para la comprensión. Esta comprensión depende en parte de los esquemas del lector, (su patrimonio cultural) y sus intereses personales. El patrimonio de conocimientos e intereses del lector también influye en la comprensión lectora.

3.3 METACOGNICIÓN

3.3.1 ¿QUÉ ES LA METACOGNICIÓN?

“Conócete a ti mismo, porque la verdad está dentro de ti” (Sócrates, 469-339 AC)

En términos generales, la metacognición hace referencia al proceso de autoevaluación de la propia vida interna de una persona para autoconocer sus potencialidades y deficiencias. La psicología moderna la define como la capacidad de autoanalizar y valorar sus propios procesos y productos cognitivos con el propósito de hacerlos más eficientes en situaciones de aprendizaje y resolución de problemas. (Flavell, 1993).

Etimológicamente el vocablo proviene de “meta”, “más allá” y “cognoscere”, que significa conocer, del verbo latino cognoscere; es decir, ir más allá del conocimiento. El prefijo meta- también significa conocimiento y control. metacognición significa “conocimiento sobre el conocimiento”.

Metacognición es un término que se usa para designar una serie de actividades, operaciones y funciones cognitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual.

La habilidad metacognitiva se basa en un procedimiento de interrogatorio introspectivo y o retrospectivo (análisis de experiencias pasadas) a fin de seleccionar la estrategia o método de solución de una tarea cuando hay que realizarla. “Quien se plantea preguntas tiene ya la mitad de las respuestas a su alcance” (Vigotsky), o sea, aquel que reflexiona y descubre lo que sabe y lo que no sabe, tiene mayor posibilidades de avanzar en sus aprendizaje.

3.3.2 DEFINICIONES DE METACOGNICIÓN

Antonijeveck y Chadwick (1981):

“Es el grado de conciencia que se tiene acerca de las propias actividades mentales, es decir, del propio pensamiento y lenguaje”.

Jacobs y Paris (1987):

“Es cualquier conocimiento sobre los estados o procesos cognitivos que puede ser compartido entre individuos, es decir el conocimiento de la cognición puede ser demostrado, comunicado, examinado y discutido, o sea, la metacognición se puede hacer pública. Las destrezas, por muy sofisticadas que sean, no implican necesariamente metacognición por parte del aprendiz”

Otero (1990):

“Es el conocimiento que cada quien tiene acerca de sus propios procesos cognitivos “

Ríos (1991):

“Es la habilidad de pensar sobre el propio pensamiento; e incluye desarrollar un plan de acción, mantenerlo en mente mientras sea necesario, luego reflexionar sobre el mismo y evaluarlo, una vez concluida la tarea”.

Burón (1993), define metacognición como el conocimiento de las distintas operaciones mentales y saber cómo, cuándo y para qué se deben usar. Más tarde amplía el concepto y lo define como el conocimiento y regulación de las propias cogniciones y de los propios procesos mentales:

percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su operatividad. Quizá sería mejor llamarla conocimiento autorreflexivo, “puesto que se refiere al conocimiento de la propia mente adquirido por auto observación “Además habla del término metaignorancia y lo explica diciendo lo que es ignorancia y como consecuencia qué es metaignorancia: la ignorancia es no saber, y la metaignorancia es no saber que no se sabe, por eso el metaignorante no duda, no pregunta y como consecuencia aprende poco. Burón termina considerando el término metaignorancia como una faceta de la metacomprensión. (Conocimiento de las estrategias con las que cuenta el lector para comprender un texto escrito y el control que ejerce sobre dichas estrategias para que la comprensión sea efectiva).

Metacognición es el conocimiento y control de los propios procesos cognitivos, en el cual el sujeto además de controlar y regular el uso sus propios procesos, también colabora en la selección y distribución de técnicas y estrategias para completar las tareas con éxito.

El término metacognición, es un concepto relativamente nuevo y complejo. Aunque los estudios de Tulving y Medigan (1970) relacionados con la memoria incluyeran comentarios que hoy hacen pensar en metacognición, es a partir de Flavell (1971) cuando este término comienza a ser considerado.

Paris (1978) citado por Pinzás (2003) define la metacognición como la conciencia de lo que uno sabe sobre la manera que sabe. Para Campione y Brown se asume que el alumno que soluciona problemas de manera eficiente es aquel que integra las conductas estratégicas de naturaleza cognitiva (los procesos de control) con el autoconocimiento cognitivo (metacognición)

La Metacognición incluye tres aspectos. El primero es saber de que manera aprendemos mejor, ver nuestras eficientes maneras de aprender y cuáles son nuestras debilidades, teniendo en cuenta las diferencias interindividuales, las diferencias intraindividuales y universales .El segundo aspecto es el conocimiento sobre las demandas cognitivas que nos presentan las tareas, y, finalmente saber qué estrategias más adecuadas y eficientes debemos usar para las diferentes tareas. Pinzás (2003)

3.3.3 FLAVELL Y LA METACOGNICIÓN

John Flavell (1970) en sus comienzos estudió lo que él denominó la “metamemoria” y lo hizo investigando la metamemoria de los niños, es decir, que conocimiento tenían los niños sobre sus propios procesos de memoria. El equipo de Flavell trató de comprobar si la estrategia de la repetición podía ser entrenada en niños de seis y siete años, descubriendo que los niños de entre cinco y seis años no suelen usar esta estrategia en forma espontánea, mientras que los de seis y siete, suelen hacerlo en forma sistemática.

A partir de esto se definió metacognición como: “conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos mentales”.

La metacognición consiste entonces en que el individuo conozca sus propios procesos de aprendizaje, la programación consciente de estrategias de aprendizaje, de memoria, de solución de problemas y toma de decisiones y, en definitiva, la autorregulación; y así poder transferir esos contenidos a situaciones similares. Es la conciencia crítica respecto de nuestras formas de pensar, es un recurso superior de desarrollo intelectual y de la creatividad, identificar y comprender las distintas formas de influencia social que actúan sobre un individuo, forman parte también de la metacognición.

Hay tres tipos de conocimientos esenciales para la metacognición:

- a) Declarativo: “saber qué”, se refiere al conocimiento de los hechos.
- b) Procedimental: “saber cómo”, referido al tipo de reglas que se deben aplicar para realizar una tarea.
- c) Condicional: “saber cuándo y por qué”, referido a saber por qué cierta estrategia funciona y cuando utilizar una estrategia en vez de otra.

Esta forma de conocimiento es la que ayuda a adaptar los planes de acción o estrategias en una tarea determinada. Luego para realizar un control metacognitivo sobre un proceso, el sujeto debe saber qué concepto es necesario para realizar la tarea, que estrategias son las apropiadas y cómo aplicar la estrategia seleccionada. Fomentar el desarrollo de este conocimiento condicional es primordial para potenciar la reflexión metacognitiva.

Se debe aprender la diferencia entre tener una información y de ser capaz de acceder a ella cuando se la requiere, entre poseer una habilidad y lograr aplicarla con provecho, entre conocer métodos y saber cuando, dónde, cómo y por qué utilizarlos (López, 1999 p. 103).

Flavell define la esencia del conocimiento metacognitivo a través de tres tipos de variables y sus respectivas interacciones: las variables personales, las variables de la tarea y las variables de la estrategia. En consecuencia el desarrollo metacognitivo consistirá en adquirir conocimientos a cerca de estas variables y la comprensión de experiencias metacognitivas:

- a) Variable de la persona: o conocimiento de las capacidades y limitaciones propias. Son los conocimientos que tiene una persona sobre sus propios conocimientos.
- b) Variable de la tarea: o conocimiento de las características o dificultades específicas de una tarea determinada. Son los conocimientos sobre las características de las tareas que permiten planificar las acciones cognitivas y distribuir en forma eficaz los recursos disponibles.
- c) Variable de la estrategia: o conocimientos de las ventajas o inconvenientes de los diferentes procedimientos para la realización de las tareas. Son los conocimientos que permiten planificar, supervisar y evaluar las estrategias metacognitivas.

“La metacognición se desarrolla a través de la práctica” (Flavell 1987)

Para desarrollar la metacognición en los alumnos hay que realizar una enseñanza informada, es decir hacer explícita la estrategia y la introducción de actividades de aplicación. Se ha comprobado que la transferencia de estrategias metacognitivas no es un proceso automático y se requiere de la enseñanza directa acerca de cuándo y cómo utilizarlas.

Además la autoevaluación de los procesos metacognitivos le permite al alumno tener un mayor control de su propio proceso de aprendizaje.

Los procesos de regulación de la metacognición son: planificación del proceso, control operativo de la puesta en práctica y evaluación de resultados obtenidos

3.3.4 PROCESOS METACOGNITIVOS

Para comprender mejor los procesos metacognitivos es necesario referirse brevemente a los procesos cognitivos y sus diferencias con la metacognición:

La cognición se refiere al funcionamiento intelectual de la mente humana referida a recordar, comprender, focalizar la atención y procesar la información. Cognición es un término que se usa para agrupar los procesos que una persona ejecuta cuando extrae información del mundo exterior, aplica conocimiento previo a la información recientemente incorporada e integra ambas informaciones para crear una nueva, y la almacena en la memoria para poder recuperarla cuando sea necesario: Además incluye la evaluación continua de la calidad y la coherencia lógica de los procesos y productos mentales de la persona. La cognición abarca los procesos cognitivos, en otras palabras los mecanismos internos que usa una persona para adquirir, asimilar, almacenar y recuperar la información (Antonijevick y Chadwick, 1981).

En tanto que la cognición tiene que ver con los procesos mentales como la percepción, la memoria, la atención y la comprensión, la metacognición está relacionada con la metapercepción, metamemoria, metaatención y metacompreensión.

Las estrategias cognitivas se usan para obtener progresos en el conocimiento y las estrategias metacognitivas para supervisar dichos progresos. La estrategia cognitiva sería "la forma de organizar las acciones, usando las capacidades intelectuales propias, en función de la demanda de la tarea, para guiar los procesos de pensamiento, hacia la solución de un problema" (Ríos, 1999b, p.140). Mientras que la cognición implica tener algunas destrezas cognitivas, la metacognición se refiere a la conciencia y al control consciente sobre esas destrezas.

Algunos psicólogos afirman que la mayoría de los seres humanos no saben lo que saben porque no han desarrollado sus habilidades metacognitivas, es decir, al enfrentarse a un problema complejo actúan impulsivamente (Gowin, 1988); en cambio metacognición es una forma especial de conciencia que se produce cuando la misma conciencia es el objeto de evaluación consciente al momento de enfrentar una tarea cognitiva.

La metacognición está presente en tres momentos de la realización de una actividad en general y de una actividad de aprendizaje en particular; antes, durante y después. A estas etapas corresponden la planificación, la supervisión y la evaluación.

Antonojevic y Chadwick (1981) asignaron tres funciones al proceso de metacognitivo:

- 1) **Planificar** es fijarse metas, tomar decisiones respecto de las acciones a seguir, predecir resultados de éstas, asignar tiempo y recursos para realizar las acciones. Algunas preguntas que corresponden a esta etapa son: ¿Qué objetivos debo fijarme para mejorar mis aprendizajes?, ¿estoy seguro que estas acciones me ayudarán a pensar más creativamente?, ¿hasta cuando debo esperar para ver los resultados de una tarea? ¿cuáles son los conocimientos que tengo sobre el tema de una tarea? El alumno debe conocer sobre la naturaleza de la tarea, como también saber lo que domina o conoce y lo que no, para así poder relacionar en forma simple la nueva información con aquella que le parece relevante o significativa, y finalmente, el alumno debe establecer objetivos a corto plazo que el pueda realizar durante su aprendizaje, además de decidir sobre qué estrategias utilizará para ello.

¿Cuándo se Planifica? Antes- Cuando estás desarrollando tu plan de acción, te preguntas teniendo en cuenta tus conocimientos previos, ¿cuáles me ayudarán en esta tarea particular?; ¿qué debería hacer primero?; ¿cuánto tiempo tengo para terminar esta tarea?; ¿dónde quiero llegar?

Planificar el curso de la acción cognitiva significa entonces, organizar y seleccionar estrategias que al desarrollarlas lleve a alcanzar una meta. Aquí se incluyen el conocimiento declarativo y el condicional.

- 2) **Supervisar** es observar a medida que se ejecuta una tarea si hay una aproximación a la meta fijada, o sea, vigilar si las acciones planeadas están siendo conducentes hacia el propósito y en caso que esto no ocurra hacer los ajustes necesarios (revisión). Preguntas pertinentes de hacerse en esta etapa son: ¿estoy logrando lo que me he propuesto?, ¿qué dificultades estoy encontrando en esta tarea?, ¿estoy avanzando hacia el propósito o meta de la tarea? ¿qué dificultades estoy encontrando en esta tarea?, ¿estoy avanzando hacia el propósito o meta de la tarea? La supervisión o

monitoreo está en relación a la marcha o funcionamiento del aprendizaje. Gracias a esta función el alumno es autorregulador de su propio aprendizaje y permanentemente debe estar preguntándose sobre cómo está realizando su aprendizaje, y si está utilizando las estrategias apropiadas.

¿Cuándo se Supervisa? Durante- Cuando estás supervisando tu acción te preguntas: ¿qué estoy haciendo?; ¿voy por el camino correcto?; ¿cómo debería proceder?; ¿qué información es importante y debo recordar?; ¿debería hacerlo de otra manera?; ¿qué puedo hacer si no entiendo algo?

Supervisar implica la posibilidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y examinar sus consecuencias o sea es controlar continuamente cuán cerca se está de la meta planeada.

- 3) **Evaluar** es averiguar si se ha alcanzado la meta y si se han logrado superar las dificultades encontradas en el camino. Es necesario preguntarse en esta etapa: ¿He conseguido lo que me propuse?, ¿he ido superando las dificultades encontradas en el desarrollo de la tarea?, ¿las acciones correctivas que he aplicado, me han servido? La evaluación está en relación al control del éxito o no del aprendizaje y de la aplicación de las diferentes estrategias. Esto implica que el alumno ha llegado a ser consciente de cuánto, cómo y en cuánto tiempo aprendió y con qué tipo de dificultades se encontró.

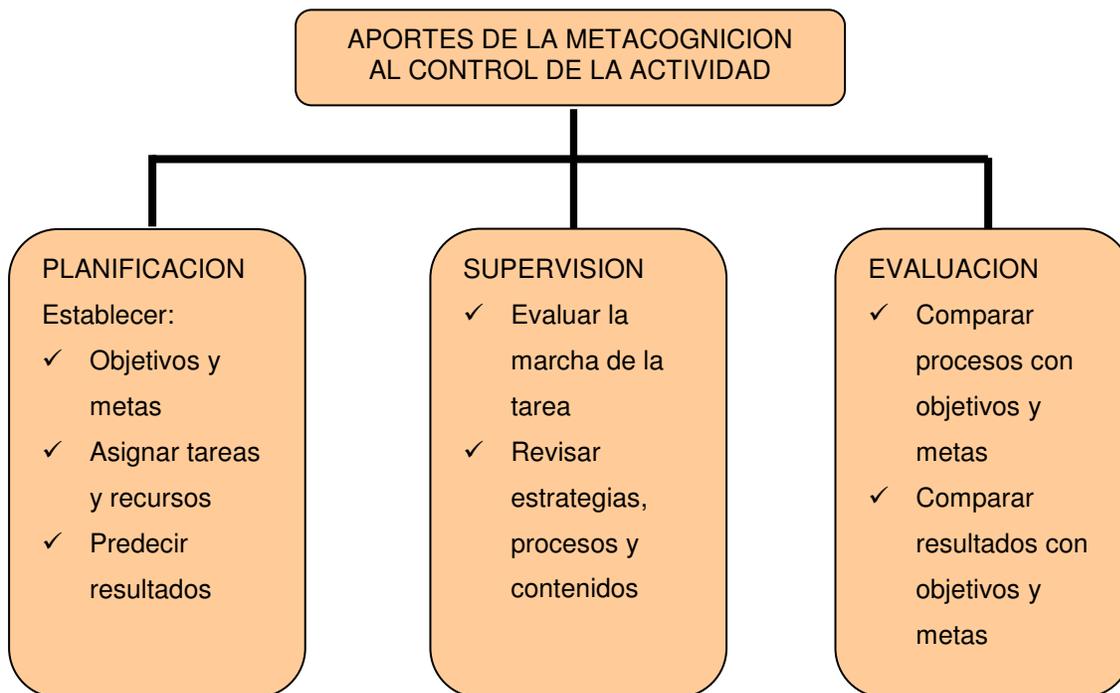
¿Cuándo se Evalúa? Después - Cuando estás evaluando tu plan de acción te preguntas: ¿cómo puedo aplicar este tipo de pensamiento a otros problemas?, ¿necesito volver atrás en la tarea para completar “vacíos” que han quedado en mi comprensión?.

Evaluar es la valoración de los productos y procesos regulatorios de lo que se está aprendiendo. Incluye tanto evaluar la meta final como las metas intermedias o submetas que se han propuesto en la planificación.

El saber planificar, supervisar y evaluar qué técnicas, cómo, cuándo, por qué y para qué se han de aplicar estas estrategias a unos contenidos determinados con el objetivo de aprender, hace que el aprendiz se vuelva estratégico.

En suma **planificar** es la selección de estrategias que más se adecuan a la ejecución de la tarea a realizar; **supervisar** o monitorear es la revisión que se realiza mientras se ejecuta la tarea; y **evaluar** es examinar o revisar las estrategias utilizadas durante el proceso así como los resultados obtenidos al finalizar la tarea de aprendizaje.

Indicadores de los tres componentes de la metacognición (Ríos):



3.3.5 METACOGNICIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

“Enseñándome independencia de pensamiento, me han dado el mayor regalo que un adulto puede dar a un niño además del amor, y eso también me lo han dado.” (Courtenay, 1990).

La metacognición en relación con las estrategias implica darse cuenta tanto de lo que se sabe como de lo que no se domina y también conocer que se puede hacer para solucionar las fallas que se presentan en la comprensión y que deterioran el aprendizaje.

Algunas estrategias aparecen sin ningún tipo de instrucción y otras hay que enseñarlas. Según Garner y Alexander (1988) depende de la motivación que tenga el alumno. A menos que el sujeto tenga una meta clara a conseguir, es probable que emplee tiempo y esfuerzo en aplicar cualquier tipo de estrategia ante la tarea. Según Ames y Ames (1991) argumentan que los estudiantes poseerían una motivación negativa que se caracterizaría por la percepción de que uno no tiene una estrategia para conseguir realizar una tarea desde principio a fin, con lo que la tarea no se puede terminar. En este estado el estudiante no persistiría en la tarea sino que se “desconectaría” y adoptaría una acción pasiva en clase.

Las estrategias de aprendizaje son habilidades o destrezas de una persona para dirigir sus propios procesos cognitivos. Las estrategias se aprenden y requieren de práctica. Las estrategias cognitivas son aquellas que permiten adquirir, elaborar, organizar y utilizar adecuadamente la información. Actúa sobre los procesos de atención, memoria, pensamiento y lenguaje, y se dividen en estrategias de procesamiento y estrategias de ejecución.

Las estrategias metacognitivas pueden ser conscientemente utilizadas por el sujeto para focalizar la atención en información importante, en la supervisión de la comprensión de esa información, en determinar los objetivos y alcanzarlos exitosamente y en resolver dificultades de comprensión (identificar lo que sé y lo que quiero aprender).

Durante las situaciones de planificación el docente debería pensar en voz alta para que los estudiantes puedan seguir los procesos de pensamiento seguidos por el profesor.

Las estrategias, al igual que las habilidades, técnicas o destrezas, son procedimientos utilizados para regular la actividad de las personas, en la medida que su aplicación permite seleccionar,

evaluar, insistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta u objetivo final, que la persona se propone.

Lo característico de una estrategia es que no detallan ni describen el curso total de una acción.

Las estrategias son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse, su aplicación correcta, dependerá de su contextualización para el problema del que se trate. Una parte esencial de las estrategias es que implican la autodirección, o sea, la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe y autocontrol, es decir, supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían con la posibilidad de cambiarlo, si así la situación lo amerita.

Las estrategias de comprensión lectora, son procedimientos elevados del conocimiento que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones, que se van sucediendo, para lograrlos, así también como su evaluación y posible cambio.

El que las estrategias de comprensión lectora sean procesos elevados del conocimiento, quiere decir que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, las estrategias no pueden ser enseñadas como técnicas o recetas infalibles. La mentalidad estratégica se caracteriza por su capacidad para representarse y analizar problemas y la flexibilidad para dar soluciones. Es por ello que al momento de enseñar estrategias de comprensión lectora, se debe hacer primar la construcción y uso por parte de los alumnos de los procedimientos de tipo general que pueden ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas.

Garner (1987) define las estrategias lectoras como aquellas actividades, generalmente deliberadas, que utilizan los aprendices activos, muchas veces para remediar las fallas cognitivas que perciben al leer, que facilitan la comprensión lectora y que se pueden enseñar. Garner coincide con Paris, Lipson y Wixson (1994), al opinar que las estrategias lectoras enseñadas hasta el punto de automatizarlas, para así llegar a ser habilidades o destrezas. Las estrategias representan opciones que se ajustan incluso a estilos individuales de leer y sólo se puede medir su valor si la tarea realizada con dichas estrategias ha concluido con éxito.

3.3.6 METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión de textos es un proceso complejo que exige al lector, al menos tres importantes tareas: La extracción del significado, la integración de ese significado en la memoria y la elaboración de las inferencias necesarias para la comprensión plena (Cuetos, 1996).

La habilidad para supervisar la comprensión de un texto depende de lo que un lector conoce sobre sus propios procesos de comprensión. Los procesos metacognitivos engloban el saber cuando se ha entendido lo que se ha leído, el saber lo que no se ha comprendido y poder usar este conocimiento para supervisar la comprensión.

La comprensión lectora es el objetivo de toda lectura, en este sentido, Pinzás (2003) explica la existencia de cuatro términos que definen la lectura y que permiten la comprensión, el pensamiento.

La lectura (según Pinzas, 2003) es **constructiva**, por ser un proceso activo de elaboración, de interpretación de textos y sus partes. Es **interactiva** porque la información previa del lector y la que está en el texto, se complementan en la elaboración de significados. Es **estratégica** porque varía según la meta o propósito del lector, la naturaleza del material y la cercanía del lector con el tema. Es **metacognitiva** porque implica controlar los procesos del pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problema.

El entender el contenido de un texto sería un ejemplo de comprensión lectora y entender que uno ha hecho eso, sería un ejemplo de metacognición (Brown, 1980).

3.3.7 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA (METACOMPRESIÓN)

“La transición desde aprender a leer a leer para aprender, se facilita cuando el sujeto tiene un conocimiento explícito de estrategias de lectura (Baker y Brown 1984).

La metacomprensión lectora se define como el conocimiento que tiene el lector acerca de las estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito. Tiene tres fases:

- a) Habilidades de planificación.- preparación para la lectura: ideas previas, motivación (objetivos lectores) y decidir qué técnicas (herramientas) comprensivas se utilizarán.
- b) Habilidades de supervisión.- Aplicación efectiva de las técnicas mientras lee. Darse cuenta si se produce comprensión o no.
- c) Habilidades de evaluación.- Detectar una vez terminada la lectura, todo aquello que ha sido útil para comprenderla. Valles (1998)

La metacomprensión es la metacognición misma aplicada a la lectura. El término metacognición hace referencia al conocimiento que tiene el lector de las estrategias con las que cuenta para comprender un texto escrito y al control que ejerce sobre estas estrategias para optimizar su comprensión lectora. Puente (1994)

La mayoría de los niños no desarrollan en forma espontánea la habilidad lectora, sino que esta se adquiere mediante la instrucción que entrega el colegio. Por ello sería positivo aprovechar al mismo momento que se enseña a leer (conciencia fonológica, Jiménez y Ortiz, 2001), se debería enseñar a metacomprender (aprendizaje de estrategias metacognitivas para la lectura). Así los alumnos serían capaces no sólo de aprender, sino también capaces de decidir cómo leer, teniendo en cuenta qué es lo que leen y por qué lo leen.

Las estrategias de lectura pueden ser enseñadas ya que se desarrollan por medio de la práctica y se adquieren y desarrollan con el tiempo. Nickerson, Perkins y Smith (1990).

Es necesario enseñar estrategias de comprensión porque el objetivo de la lectura es formar lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de variados contenidos, en el mayor de los casos, muy diferentes a los que se usan cuando se les instruye. Hacer lectores autónomos, significa hacer lectores capaces de aprender de todos los textos. Para ello quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su patrimonio cultural, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos diferentes.

Leer es un procedimiento y este se domina a través de su ejercitación comprensiva. Es por ello que no es suficiente que los alumnos sólo atiendan a cómo el profesor le muestra sus predicciones, las verifica, las evalúa, sino que es necesario que los propios alumnos formulen sus hipótesis, las verifiquen, construyan interpretaciones y sepan que eso es necesario para obtener en o unos determinados objetivos o propósitos.

“Las estrategias deben ser seleccionadas por el sujeto ante varias alternativas a elegir, saber cuándo, cómo y dónde emplearla y debe encaminarse a lograr una meta” (Paris, Lipson y Wixson 1983)

Cuando se aprende una nueva información, la persona busca la manera más fácil de retener o aprender dicho conocimiento, esto significa que utiliza estrategias adecuadas para hacerlo. En toda comprensión lectora es necesario hacer uso de las diferentes estrategias personales o aquellas que se pueden aprender. Los buenos lectores usan estrategias cognitivas para leer (focalización, organización, elaboración, integración y verificación. Puente (1994).

Existen diferencias significativas entre los buenos lectores y los lectores pobres. Porque los primeros son lectores estratégicos y los segundos no, esto significa que los niños o personas que leen con destrezas son particularmente hábiles en adaptar la manera como leen a las demandas de la situación de la tarea, a las características del texto que están leyendo y al grado de novedad que éste trae. Los buenos lectores exhiben la característica peculiar de adaptar sus estrategias de lectura según estén entendiendo cómodamente lo que leen o no, Pinzás (2003).

Las estrategias metacomprendivas son:

- 1) Predicción y verificación (PV): Predecir el contenido de una historia proporciona al lector un propósito para la lectura. Predecir el contenido de la historia promueve la comprensión activa. Las estrategias de predicción ayudan a proponer un contexto y también sirven para activar los conocimientos previos. Estas estrategias se realizan antes, durante y después de la lectura.
- 2) Revisión a vuelo de pájaro. (RVP): La pre lectura de un texto facilita la comprensión a través de la activación del conocimiento previo y provee información para predecir. Schmitt (1988). La RVP es un tipo de estrategia que se aplica bastante para encontrar una determinada información (por ejemplo buscar en una guía un número telefónico, una palabra en el diccionario, etc.) Se aplica antes de leer, esta revisión panorámica permite al lector al momento de centrarse en la lectura propiamente fijarse en los aspectos que el lector considera de mayor interés
- 3) Establecimiento de propósito y objetivos. (EPO): Establecer el propósito de una lectura, promueve la lectura activa y estratégica. Es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector hará la lectura, como la evaluación del proceso. Díaz y Hernández (1998) Según estos autores en el ámbito educativo los propósitos de la lectura son cuatro: A) leer para encontrar información específica o general. B) leer para demostrar que se ha comprendido un contenido. C) Leer para seguir instrucciones o realizar procedimientos. y, D) leer comprendiendo para aprender.
- 4) Autopreguntas (A): Generar preguntas para ser respondidas, promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura. Schmitt (1988).

Es muy importante que los alumnos se formulen autopreguntas sobre el texto y responderse durante y al final de la lectura. Esta estrategia le ayuda al estudiante a activar el conocimiento previo y a desarrollar el interés por la lectura antes durante y después del proceso lector.

Es necesario que las preguntas trasciendan lo literal hasta llegar al nivel de metacomprensión y que lleguen a niveles superiores de pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que el alumno vaya más allá de simplemente recordar lo leído.

Puede ser útil hacer las autopreguntas a partir de las predicciones. En todo caso es importante establecer una relación entre las preguntas que se generan con el objetivo o propósito de la lectura. Si el objetivo es una comprensión global del texto, las preguntas no deben estar dirigidas a detalles. Claro que después que se logró el objetivo principal se pueden plantear otros. El uso y formulación de autopreguntas puede servir como estrategia cognitiva para supervisar de un modo activo de la comprensión, comprometerse a una acción estratégica y en finalmente autorregular la propia comprensión y aprendizaje.

- 5) Uso de conocimientos previos (UCP): El activar e incorporar información del conocimiento previo contribuye a la comprensión ayudando a lector a inferir y genera predicciones Schmitt (1988). El conocimiento previo es el que está almacenado en el esquema cognitivo del estudiante. Sin el conocimiento previo, será prácticamente imposible encontrarle algún significado a los textos; no se tendrían los elementos para poder interpretarlo, o para construir alguna representación. Díaz y Hernández (1999).

Cuando no se posee conocimiento previo, es importante darse cuenta de que no se está comprendiendo, que hay una ruptura en el proceso de comprensión y que es necesario tomar acciones remediales.

- 6) Resumen y aplicación de estrategias seleccionadas (RAE): Resumir y aplicar estrategias elaboradas, arregladas, resumir el contenido en diversos puntos de la historia sirve una forma de controlar y supervisar la comprensión lectora. La relectura el juicio en suspenso, continuar leyendo representan la lectura estratégica, Schmitt (1988).

Díaz y Hernández (1998), indican que los estudios han demostrado que la elaboración de resúmenes es una habilidad que se desarrolla con la práctica y la experiencia. Sin embargo, también esto debe ser condicionado según el tipo de texto del que se hable.

3.3.8 HABILIDADES METACOGNITIVAS DE LOS BUENOS LECTORES Y ESTRATEGIAS DE LECTURA

El uso de estrategias apropiadas (metacognitivas) diferencia a los buenos lectores de los lectores deficientes o aprendices. Algunas de estas estrategias son:

- ✓ Saber qué hacer cuando aparece una palabra desconocida.
- ✓ Saber qué leer y cómo leer.
- ✓ Saber por qué puede ser útil examinar superficialmente el texto.
- ✓ Ser consciente de que releer puede facilitar la comprensión.
- ✓ Comprender cómo las características de un párrafo impiden o facilitan la comprensión.
- ✓ Predecir lo que va a suceder en el texto
- ✓ Tomar notas, subrayar, resumir, etc.

Las habilidades que garantizan un buen lector son de dos tipos: cognitivas, que permiten procesar la información del texto, y metacognitivas, que permiten tener conciencia del proceso de comprensión y controlarlo a través de actividades de planificación, supervisión y evaluación (Puente, 1994).

Además los buenos lectores se caracterizan porque tienden a ser conscientes de lo que leen, parecen saber por qué leen y poseen un conjunto de planes alternativos para solucionar aquellos problemas que pueden surgir y estrategias para supervisar su comprensión de la información del texto.

Los lectores deficientes o aprendices son bastantes limitados en su conocimiento metacognitivo sobre la lectura (Baker y Brown, 1984). Tienden a considerar la lectura como una tarea de decodificación más que de comprensión (Paris, Lipson y Wixson. 1983). Están menos dispuestos a detectar contradicciones en el texto o resolver inconsistencias para comprender el texto. También se caracterizan por la ausencia del uso de estrategias y no supervisan su actividad lectora para controlar su comprensión.

Los buenos lectores saben más de estrategias de lectura, detectan los errores más frecuentemente cuando leen y tienen mejor memoria para los textos que los lectores

deficientes, es decir los buenos lectores tienen habilidades metacognitivas y las aplican al leer (Paris, 1988).

Los buenos lectores están más dispuestos a persistir en la búsqueda de los significados. Tienen conciencia que sólo la decodificación no es suficiente. Así su lectura tiene propósitos más definidos. Tienden a plantearse cuestiones más allá de lo que leen, se anticipan a lo que quieren encontrar (Lunzer y Dolan, 1979).

Las estrategias de comprensión son acciones que los lectores realizan antes, durante y después de la lectura para elaborar, y meditar sobre el significado de las construcciones mientras leen. Las estrategias efectivas presentan una gran variedad entre los niños.

Algunas estrategias son tácticas generales para mantener la atención, identificar las ideas principales y consolidar la información en la memoria. Esto se puede esperar cuando la lectura se contempla como una parte del pensamiento. (Paris, Lipson y Wixson, 1983).

Frente a la pregunta: ¿Son importantes las estrategias para el desarrollo de la lectura? Diversos estudios han demostrado que los niños adquieren una gran variedad de estrategias cuando aprenden a leer. Algunas de éstas son las que utilizan los lectores principiantes, que pueden ser esas estrategias para segmentar, identificar y combinar palabras y aquellos que saben como utilizar el contexto para realizar inferencias. Otras técnicas como supervisar el significado o hacer pequeños resúmenes, son una gran dificultad para los adolescentes.

Todos los lectores pueden utilizar estrategias para promover a la comprensión. Las variaciones con la edad, con la experiencia y con la dificultad del texto son de lo que está compuesto la complejidad y autocontrol de las estrategias. Los buenos lectores, a cualquier edad, pueden usar acciones efectivas que favorezcan una comprensión más profunda, pero también pueden utilizarlas inapropiadamente. Por esta razón es que las evaluaciones y las instrucción o enseñanza de estrategias de lectura deberían empezar en la escuela.

Las estrategias metacognitivas según Poglioli (1998) pueden enseñarse con éxito tanto a los buenos lectores como a los lectores deficientes y para ello se les debe enseñar a:

- ✓ Identificar las características principales de los textos.
- ✓ Utilizar estrategias específicas para ir supervisando su comprensión.
- ✓ Utilizar estrategias específicas para detectar posibles deficiencias en la comprensión.
- ✓ Hacerlo consciente de sus habilidades como lector.
- ✓ Desarrollar mecanismos que le ayuden a controlar su comprensión y aprendizaje.
- ✓ Establecer pautas para evaluar su comprensión.
- ✓ Hacerlo consciente de la importancia que tiene ser un lector activo.

3.3.9 LEER PARA APRENDER A APRENDER: UTILIDAD DE LA METACOGNICIÓN

Uno de los más grandes objetivos de la educación actual es "aprender a aprender" que equivale a decir que el alumno es capaz de realizar aprendizajes significativos "establecimiento de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que el alumno ya sabe y el nuevo material" Ausbel, Novak y Hannesian (1973), es decir, partiendo de sus conocimientos previos, relacionar los nuevos conocimientos que va obteniendo por uno mismo en todas las situaciones . En el proceso de enseñanza aprendizaje hay que tener en cuenta lo que el alumno es capaz de hacer y aprender en cada momento, según su edad. Además hay que considerar los conocimientos previos que ha construido el alumno en sus experiencias escolares previas o de aprendizajes espontáneos. También, el estudiante tiene que estar motivado por relacionar lo que aprende con lo que sabe para que se produzca un aprendizaje significativo. La significatividad del aprendizaje está muy relacionada con su funcionalidad; es decir, que los conocimientos adquiridos puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias así lo exijan.

Baker y Brown (1984) hacen la diferencia entre leer para comprender, que implica la supervisión de la comprensión; y leer para aprender, que implica la identificación de las ideas principales seleccionando lo más relevante del texto, el análisis de las demandas de los materiales a utilizar, el uso y mantenimiento de estrategias adecuadas evaluando su efectividad.

Chadwick (1985) defiende que si se desarrolla la metacognición de una persona, puede aumentar de manera significativa su capacidad de aprendizaje independiente.

Según Paris y Winograd (1980), la metacognición fomenta el aprendizaje independiente proporcionando una visión sobre el propio pensamiento. Esta visión personal puede resolver

problemas además de ayudar a la autoeficacia y orgullo del individuo que tiene dificultades porque no sabe cómo poner en práctica sus propios recursos de aprendizaje.

El aprendizaje significativo es formarse una representación, un modelo propio, es aquello que se presenta como objeto de aprendizaje, implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, es un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso permite relacionar de una forma selectiva y sustantiva lo que ya se sabe de lo que se pretende saber.

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a la cultura. Siempre es un aporte esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado, incluso cuando se lee por placer.

En una gran variedad de contextos y situaciones, leemos para aprender. En este caso no solo cambian los objetivos que dirigen la lectura, sino que los textos que sirven a dicha finalidad son los que presentan características específicas y la tarea, ciertos requerimientos claros, entre ellos controlar y con frecuencia que el lector pueda demostrar lo que se ha aprendido.

3.3.10 METACOGNICIÓN Y CONTEXTO ESCOLAR

Durante los últimos años, la metacognición ha sido un término bastante utilizado en las investigaciones sobre el proceso altamente complejo como lo es la lectura, porque se pone énfasis en sobre cómo el lector planifica, supervisa y evalúa su propia comprensión. La metacognición ha hecho hincapié en la participación activa del sujeto-lector en tareas de análisis y en el uso de estrategias efectivas durante la lectura, porque el lector metacognitivo es un lector estratégico. Esto supone que el lector necesita aprender cómo y cuándo ocuparse de ciertas actividades para comprender mientras lee.

La mayoría de los niños no desarrolla la habilidad lectora en forma espontánea sino que ésta se adquiere mediante la instrucción que se debiera impartir en el colegio. Por ello habría que aprovechar y al mismo tiempo que se enseña a leer (llamando la atención en la conciencia fonológica), se debería enseñar a metacomprender es decir aprender a comprender. Así se

conseguirían no sólo alumnos capaces de aprender, sino también capaces de decidir cómo leer teniendo en cuenta qué es lo que leen y por qué lo leen.

La enseñanza escolar se ha centrado tradicionalmente en la transmisión de contenidos de la asignatura por parte del docente y no ha así se ha preocupado de la enseñanza de capacidades y habilidades cognitivas que son necesarias para aprender, especialmente las habilidades del conocimiento. Estas habilidades habría que desarrollarlas al máximo y considerarlas como un objetivo fundamental del quehacer educativo. La forma en que el escolar interpreta las tareas escolares influye en las operaciones intelectuales que realiza, o sea, influye en su aprendizaje. El hacer conscientes a los estudiantes de los procesos y mecanismos que utiliza mientras trabaja favorecería tanto al alumno aventajado como aquel que tiene dificultades para aprender. La reflexión que puede realizar sobre sus procesos de conocimientos es básica para ejecutar mecanismos metacognitivos adecuadamente.

Burón (1993) argumenta que un alumno puede aprender eficazmente sin haberle explicado qué es la metacognición, pero no puede ser eficaz en su aprendizaje sino trabaja metacognitivamente; viendo la diferencia entre saber y no saber, memorizar y comprender, entre saber si una prueba está bien hecha y de otra que no lo está, etc. No basta que el alumno se de cuenta de que no entiende, necesita saber que estrategias remediales debe usar para entender (Baker 1985) y para aprender a aprender, reflexionando acerca de sus propios procesos mentales y deduciendo por sí mismo qué estrategias son más eficaces. Así solamente podrá llegar a ser metacognitivamente maduro y autónomo.

La manera en como el estudiante interpreta las tareas escolares influye en las operaciones intelectuales que realiza y por lo tanto, en su aprendizaje. La reflexión que puede realizar acerca de sus propios procesos de conocimiento es básica para ejecutar mecanismos metacognitivos de manera más adecuada. Este “hacer conscientes” a los estudiantes de los procesos metacognitivos y mecanismos que utiliza mientras ejecuta una tarea, ayudaría tanto a lo alumnos aventajados como a los que tienen dificultades de aprendizaje

Paris, (2001):

“Habría que enseñar al alumno estrategias como: saber hacer predicciones sobre la información que se le va a presentar basada en lo leído, saber hacerse preguntas, saber cuándo pedir

ayuda, saber como transferir el conocimiento, actitudes, valores, destrezas a otras situaciones; y una vez aprendidas llegar a que una de las metas fundamentales de la educación sea animar a los estudiantes a que utilicen estrategias efectivas apropiadas para cada tipo de tarea e independientes”

Monereo (1990) sugiere tres métodos de enseñanza de las estrategias metacognitivas:

- 1) Modelamiento cognitivo. El alumno imita las acciones cognitivas que expresa de manera verbal el profesor.
- 2) Análisis y discusión metacognitiva. Es la reflexión de lo que ha hecho el alumno mientras realizaba la tarea.
- 3) Autointerrogación metacognitiva. El alumno se hace una serie de preguntas antes, durante y después de la tarea para autorregularse el pensamiento.

Baker (1995) plantea que:

“Las habilidades metacognitivas son aplicables no sólo a la lectura, sino también a la escritura, el habla, la escucha, el estudio, la resolución de problemas y cualquier otro dominio en el que intervengan procesos cognitivos”.

4 METODOLOGÍA

4.1 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

H1 La enseñanza de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura en el subsector de Lenguaje y Comunicación incrementarán el nivel de comprensión lectora.

4.2 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

4.2.1 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE X1

X1 ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA EN EL SUBSECTOR DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Procedimientos, métodos y técnicas que plantea el profesor en el subsector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación para que el alumno pueda regular conscientemente la actividad de la lectura, en la medida que pueda seleccionar, evaluar, mantener o dejar de hacer determinadas acciones para que pueda conseguir el objetivo de la lectura que es su comprensión.

4.2.2 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LA VARIABLE X1

Programa de estrategias metacognitivas de aprendizaje de planificación, supervisión y evaluación del proceso lector que se trabajan antes, durante y después de la lectura consecutivamente.

✓ **ANTES DE LEER:**

Paso 1: Planificación: Identificar el propósito de la lectura y determinar las acciones personales que se llevarán a cabo para poder alcanzarlo.

Preguntas que activan el pensamiento lector; ¿para qué voy a leer? (determinar el propósito de la lectura. Para informarse, entretenerse, para seguir instrucciones, para saber si se ha comprendido, etc.).

Con respecto a la lectura: Revisión preliminar de la lectura a partir del título.

Predicción y verificación: predecir o anticiparse a lo que pueda suceder en el texto que se está leyendo.

✓ **DURANTE LA LECTURA**

Paso 2: Supervisión: Monitorear o verificar cómo se va comprendiendo lo leído.

Actividades que se hacen en conjunto con la lectura del texto junto con la profesora, luego en grupo y finalmente en forma individual.

Formular hipótesis y predicciones del texto mientras se lee por párrafos y verificar si se cumplen o no conforme a lo leído.

Formular preguntas sobre lo leído (autopreguntas).

Aclarar posibles dudas sobre lo leído. Releer partes confusas.

Resumir el texto junto a la profesora a partir de comentar la idea principal y las secundarias. Consultar el diccionario.

Inferir (comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto, por ejemplo si se desconoce el significado de una palabra, se busca el significado de la misma en el contexto).

✓ **DESPUÉS DE LA LECTURA**

Paso 3: Evaluación: Procedimientos que sirven para comprobar si se ha comprendido o no.

Al terminar de leer se hace necesario reflexionar acerca de la actividad para comprender si se comprendió o no.

Responder y formular preguntas de carácter explícito (la información está en el texto), implícito (la información hay que inferirla del texto) y valorativa (la información está en el texto y en las experiencias personales).

Recontar la historia. Resumir con sus palabras el contenido del texto.

4.2.3 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE Y1

Y1 COMPRENSIÓN LECTORA EN EL SUBSECTOR DE APRENDIZAJE DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Es la relación existente entre el lector y un texto al momento de realizar una lectura; es decir, proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente. La relación de la información nueva con la antigua es la comprensión propiamente tal.

La comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlos con las ideas que ya se tiene: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto.

4.2.4 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LA VARIABLE Y1

Puntaje obtenido en test CLP cuarto nivel de lectura formas paralelas (prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva), que mide la comprensión lectora.

4.3 MUESTRA

Se seleccionó una muestra de un grupo intacto compuesta por 75 alumnos de dos cursos de cuarto año básico, de un colegio particular de la Región Metropolitana, a los que se le imparten 8 horas semanales de Lenguaje y Comunicación.

Las características de la muestra son las que muestra la siguiente tabla:

Categoría	Curso	Hombres	Mujeres	TOTAL
Experimental	C	19	19	38
Control	A	17	20	37
TOTAL		36	39	75

Tabla 1: Características relevantes de la muestra

4.4 DISEÑO

Se utilizó un diseño cuantitativo cuasi-experimental con pretest y postest con grupo control.

El pre y postest consistieron en la aplicación de las formas paralelas del test CLP (prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva) para el cuarto nivel de lectura en sus formas A y B. (Las formas paralelas tiene como fin fundamental comprobar los progresos del lector dentro del nivel en que se encuentra).

La intervención (X) consistió en un programa de enseñanza de estrategias metacognitivas, que comprendió 12 sesiones donde se instruyó a los alumnos en 6 estrategias metacognitivas de

lectura, durante dos meses en sesiones de 45 minutos (una hora pedagógica) dos veces a la semana, los días lunes y miércoles de 8:15 a 9:00 AM.

4.5 PROGRAMA DE LECTURA

El programa de enseñanza de estrategias metacognitivas de lectura en el subsector de Lenguaje y Comunicación, se inició una vez cubierta la primera condición de evaluación (pretest), el programa se llevó a cabo por un periodo de 12 sesiones, dos veces a la semana, cada sesión duró 45 minutos (equivalente a una hora pedagógica)

Las sesiones se iniciaron en septiembre y se extendieron hasta noviembre, producto de los feriados y vacaciones de fiestas patrias.

Primera Sesión:

En esta sesión se les planteó a los alumnos aceptar un “desafío” cual era llegar a ser “mejores lectores”, para tal propósito a partir de ese momento ellos serían partícipes de un programa especial de enseñanza de estrategias o pasos a seguir antes, durante y después de leer un texto.

Esquema de trabajo de cada sesión: (1 a 12)

Introducción: se conversa con los alumnos acerca del propósito de cada sesión de trabajo, esto es se habla acerca de los pasos a seguir.

Asignación de la Tarea o actividad: Leer un texto

Aplicación de Estrategias metacognitivas:

A) Planificación.

En este proceso se determinan las ideas previas del texto, se establecen los objetivos y la anticipación de las consecuencias de las acciones. Investigaciones recientes dan cuenta que el grado de conocimiento previo facilita del lector, la comprensión del texto.

Planificar significa proyectar una determinada actividad orientada a alcanzar una meta o propósito y esto le permite al lector autorregular y controlar su conducta (no es fácil alcanzar

una meta si no se sabe de qué se trata esa meta). La planificación implica seleccionar estrategias adecuadas y la distribución de los recursos que afectan la ejecución. Esta habilidad se desarrolla a través de la infancia y la adolescencia, aumentando notoriamente entre los 10 y 14 años: Para planificar el alumno debe tener conocimiento sobre la naturaleza de la tarea a realizar; saber lo que domina y no domina de la tarea a ejecutar, fijarse objetivos a corto plazo con las correspondientes estrategias.

El lector, basándose en lo que espera de la lectura y sus conocimientos previos (es la base a partir de la cual se puede construir o reconstruir la nueva información) y en los propósitos que tenga ante esta actividad concreta, el lector debe desarrollar un plan de acción que le ayude a seleccionar estrategias que implique una actividad preparatoria y dirigidas hacia un objetivo, esto antes de iniciar la lectura y anticipar las consecuencias de las propias acciones, para llegar a comprender el texto.

¿Cómo se lleva a la práctica la planificación en el aula?

Planificar la actividad antes de leer: A partir de la observación del título y una lectura panorámica o a vuelo de pájaro del texto el alumno se hace autopreguntas o responde a la profesora: ¿para qué voy a leer? (buscar el propósito de la lectura) ¿Qué sé sobre el tema sólo leyendo el título? (activación de los conocimientos previos) ¿Con todo lo que sé hasta ahora puedo predecir el contenido? (formular hipótesis).

B) Supervisión.

Para Puente la supervisión es el proceso de comprobación, sobre la marcha, de la efectividad de las estrategias de lectura que se están usando. Requiere que el lector se pregunte constantemente sobre el desarrollo de su proceso de comprensión, lo cual supone verificar si se está aproximando a los objetivos, detectar cuando se enfrentan dificultades y seleccionar las estrategias para superarlas.

La supervisión se refiere a la conciencia que el sujeto tiene sobre su comprensión y la realización de la tarea.

Preguntas (autopreguntas) claves de la supervisión:

- a) ¿Qué hiciste para saber si estabas logrando los objetivos? (aproximación o alejamiento de la meta.)
- b) ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos importantes de la lectura? (detección de aspectos importantes)
- c) ¿Cómo determinas cuáles son las partes más difíciles de comprender? (Conocimiento de las Causas de las dificultades)
- d) ¿Cuándo te diste cuenta de que no estabas comprendiendo: ¿Qué hiciste (flexibilidad en el uso de la estrategia)

¿Cómo se lleva a la práctica en el aula la supervisión?

2) Supervisión: Durante la lectura del texto el alumno subraya las palabras desconocidas, verifica mientras lee sus hipótesis o predicciones acerca del contenido de la lectura. Se autopregunta si está entendiendo lo que lee, sino es así, hace una relectura., se formula preguntas sobre el contenido de la lectura mientras lee.

C) Evaluación:

Es el balance final del proceso, reflexionar sobre la eficacia de las técnicas cognitivas empleadas para comprender e inducir a formularse preguntas para la comprobación de lo que se ha aprendido lo cual supone tomar conciencia del producto. Cuándo terminaste de leer ¿Cómo te diste cuenta de que habías comprendido?

El lector debe preguntarse acerca de su progreso mientras esta realizando la lectura. Así comprueba si las estrategias que está utilizando son o no efectivas, lo que le permite rectificar o corregir en el caso de no serlas para así poder lograr el objetivo propuesto en la etapa de la planificación. Y en el caso de no estar comprendiendo el texto, darse cuenta por si misma de las causas, es decir darse cuenta si se está comprendiendo o no lo que está leyendo.

Algunas de las actividades de la supervisión son el establecimiento de los propósitos de la lectura (tratar de entender que una lectura que aunque resulte fácil, implica igualmente cierto esfuerzo cognitivo. Modificación y ajuste de las estrategias en función de los objetivos esperados, identificación de las ideas principales del texto, determinar como se relacionan las ideas del texto (conocer su estructura), activación del conocimiento previo (es fundamental para organizar el texto en forma lógica porque es un conocimiento que aporta información relevante), evaluar si existen inconsistencias en el texto, detectar si existen fallas en la

comprensión, si es así, saber que hacer al respecto, formularse pregunta durante la lectura y o hacer resúmenes. (King, 1991)

El lector, si encuentra fallas en su comprensión debe tomar importantes decisiones estratégicas, empezando por decidir si va a realizar algo en beneficio de corregir el fallo. Si decide que sí, deberá elegir entre almacenar el problema en la memoria esperando que más adelante se clarifique en el texto, o formular una hipótesis o realizando alguna acción en concreto (releer, consultar una fuente externa).

¿Cómo se lleva a la práctica en el aula la evaluación?

3 Evaluación:

Después de la lectura el alumno se pregunta si entendió lo que estaba leyendo y resume lo leído con sus propias palabras, escribe un resumen. Responde las preguntas que hizo en la etapa de la planificación y verifica sus predicciones o hipótesis

En las siguientes dos páginas, la tabla 1 muestra los procesos metacognitivos aplicados a la comprensión lectora y la tabla 2 muestra las variables de la metacomprensión

CATEGORIAS	PROCESOS METACOMPENSIVOS	PREGUNTAS CORRESPONDIENTES
	<u>PLANIFICACION</u>	
CONOCIMIENTOS PREVIOS		Al comenzar a leer, ¿te preguntaste que sabias sobre el tema de la lectura?
OBJETIVOS DE LA LECTURA		¿Qué objetivos te propusiste al leer el material?
PLAN DE ACCION		¿Utilizaste algún plan de acción para realizar la lectura?
	<u>SUPERVISION</u>	
APROXIMACION O ALEJAMIENTO DE LA META		¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?
DETECCION DE ASPECTOS IMPORTANTES		¿Cómo supiste cuales eran los aspectos más importantes del texto?
DETECCION DE DIFICULTADES EN LA COMPRESION		¿Cómo determinaste cuales eran las partes del texto más difíciles de comprender?
CONOCIMIENTO DE LAS CAUSAS DE LAS DIFICULTADES		¿Por qué crees que se te dificulto la comprensión de esas partes del texto?
FLEXIBILIDAD EN EL USO DE LAS ESTRATEGIAS		Cuando te diste cuenta que no estabas comprendiendo adecuadamente el texto, ¿Qué hiciste?
	<u>EVALUACION</u>	
EVALUACION DE LOS RESULTADOS LOGRADOS		Cuando terminaste de leer, ¿Cómo comprobaste si lo habías comprendido?
EVALUACION DE LA EFECTIVIDAD DE LAS ESTRATEGIAS USADAS		¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?

Tabla 2: Procesos involucrados en la metacompreñión lectora. (Ríos, 1991).

CATEGORIAS	VARIABLES METACOMPENSIVAS	PREGUNTAS CORRESPONDIENTES
<u>PERSONA</u>		
<i>(Conocimiento que uno tiene de si mismo y de los demás como lectores)</i>		
HABILIDADES COMO LECTOR		¿Es posible mejorar la lectura mediante el entrenamiento y la practica?
LIMITACIONES COMO LECTOR		Cuando un compañero tiene malos hábitos de lectura y limitaciones, ¿Qué le recomendarías?
MOTIVACION HACIA LA LECTURA		Tú crees que los lectores mas motivados ¿comprenderán mejor los textos?
CONOCIMIENTO DEL PROCESO DE LECTURA		¿Por qué crees que el proceso de lectura es algo más complejo que el mero reconocimiento de palabras?
USO Y CONTROL DE ESTRATEGIAS		Cuando estas leyendo y te das cuenta que la estrategia no es adecuada, ¿Qué haces?
<u>TAREA</u>		
<i>(Conocimiento que un lector posee de la naturaleza de la tarea y las exigencias de la misma)</i>		
NIVEL DE DIFICULTAD		Algunas tareas de lectura son mas fáciles que otras ¿Qué hace que estas sean mas difíciles?
EXIGENCIAS COGNITIVAS		Ante tareas de lectura difíciles, ¿que estrategias usas para no fracasar?
PROPOSITO PLANTEADO		Cuando tengo claros los propósitos de lectura, ¿es más fácil orientar la lectura?
<u>TEXTO</u>		
<i>(Conocimiento que un lector tiene del texto en cuanto a contenido y estructura)</i>		
DOMINIO DEL TEMA		Si conoces bien el tema de lectura, ¿será más fácil comprender su contenido?
NIVEL DE DIFICULTAD		Algunos textos utilizan palabras difíciles ¿Qué se puede hacer ante esta clase de textos?
CONOCIMIENTO DE LA ESTRUCTURA		Antes de iniciar la lectura, ¿te parece importante echar un vistazo para conocer la estructura del texto?
INFLUENCIA DEL CONTEXTO		¿Cómo has determinado que ciertas pistas del contexto pueden influir en la comprensión de un texto?
DETECCION DE ANOMALIAS, CONFUSIONES Y AMBIGUEDADES		Si estas leyendo un texto y te encuentras con una palabra que no encaja, ¿Cómo resuelves el conflicto?

Tabla 3: Variables involucradas en la metacomprensión lectora. (Puente, 2000)

4.6 MODELO INSTRUCCIONAL

En relación al modelo instruccional, cada sesión se compuso de tres partes: introducción de la actividad, ejecución de la tarea y evaluación final de la actividad.

Los alumnos fueron recibiendo en cada sesión las hojas de trabajo con el material impreso de lectura las que fueron archivadas por éstos en una carpeta que fue entregada al inicio del programa para cada alumno.

Se propicia un ambiente de silencio por parte de la profesora para comenzar la actividad

Primera parte de la sesión: Introducción:

Se hacía un breve comentario acerca de la sesión anterior

Se asignaba la tarea: leer un texto

Se les enseñaba a los alumnos a preguntarse siempre y cada vez que van a iban leer un texto: ¿PARA QUE VOY A LEER?

En esta fase del trabajo los alumnos interactuaban con la profesora, comentando, planteando inquietudes, compartiendo experiencias relacionadas con la actividad de leer.

Segunda parte de la sesión: Ejecución:

Se iniciaba la actividad con la lectura sólo del título del texto. (Se debía insistir que en esta instancia había que remitirse sólo a mirar y leer el título para empezar a acercarse a la lectura a partir de traer a la memoria todos los conocimientos previos que pudiesen haber con respecto al tópico) Los alumnos generaban el máximo de preguntas al respecto y hacían predicciones e hipótesis en relación al contenido de la lectura (la profesora registraba en la pizarra los aportes de los alumnos).

Luego se hacía una prelectura y se marcaban aquellas palabras desconocidas o que parecían significativas (son aquellas palabras que daban pistas acerca del contenido de la lectura, sin haber leído el texto aún). Además había que poner atención a los dibujos, gráficos, palabras destacadas que pudiesen a parecer en le texto.

Posteriormente se hacía la lectura del texto en forma personal y silenciosa.

Finalmente se leía con la profesora y se comentaba la lectura

Tercera parte de la sesión: Evaluación:

En relación a la lectura, se hacían resúmenes orales o escritos, se verificaban las predicciones hechas antes de la lectura, se hacían esquemas, se respondían las preguntas generadas al inicio de la actividad.

En relación al proceso metacognitivo los alumnos contaban que acciones realizaban para darse cuenta si estaban comprendiendo o no la lectura.

Cada sesión siguió el mismo esquema de trabajo. Al principio la profesora fue guiando cada momento de la actividad para que los alumnos pudiesen ir participando activamente de la sesión hasta llegar finalmente en las últimas sesiones a trabajar en forma independiente en cuyo caso la profesora fue supervisando el trabajo personal de los alumnos

Hay que tener presente que la enseñanza y aprendizaje de estrategias metacognitivas para la lectura fue un proceso acumulativo, razón por la cual se recordaba lo realizado en la sesión anterior. Esto permitió que los alumnos pudiesen verbalizar las acciones que realizaban al momento de leer.

4.7 INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Durante la realización del programa se utilizaron los siguientes instrumentos (ver anexo nº 5, 6 y 7):

- ✓ Prueba CLP, Formas paralelas, Cuarto Nivel
- ✓ Ficha de autoevaluación en relación a las estrategias metacognitivas de lectura
- ✓ Fichas de comprensión lectora cloze

Prueba CLP, formas paralelas:

Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva formas paralelas Cuarto Nivel de lectura. (F.Alliende, M.Condemarín, N. Milicic, Santiago, 2000) Este instrumento fue estandarizado para los ocho niveles de educación Básica, contiene dos subtests por nivel A y B, con el propósito de comprobar el progreso lector dentro del nivel en que se encuentra. Cada una de las formas del cuarto nivel tiene cuatro subtests con un total de 18 ítems por forma. En cada forma aparecen tres textos. Dos textos son comunes para ambas formas. El tercero es diferente. Uno de los textos va seguido de dos subtests; los dos textos restantes van seguidos solo de un subtest.

Cuarto nivel de lectura subtests forma A:

“El pinito descontento”; “Un viajero especial”; “La ballena y el vigía (1)”; “La ballena y el vigía (2)”

Cuarto nivel de lectura subtests forma B:

“El pinito descontento”; “Días de aprendizaje”; “La ballena y el vigía (1)”; “La ballena y el vigía (2)”

El dominio del nivel se comprueba específicamente por las siguientes habilidades:

- ✓ adecuada interpretación de elementos deícticos y anafóricos;
- ✓ globalización de las informaciones proporcionadas ;
- ✓ distinción entre hechos y opiniones.
- ✓ categorización simple de objetos y personas;
- ✓ establecimiento de relaciones de causa efecto entre los hechos mencionados.

Ficha de autoevaluación de estrategias metacognitivas de lectura:

Esta es una ficha creada por la tesista que tiene como propósito indicar el nivel de aprendizaje de estrategias metacognitivas que se enseñaron en el programa experimental.

La ficha está dividida en tres ítems que enuncian doce acciones que el alumno ejecuta antes, durante y después de leer.

El primer ítem está referido a las estrategias de planificación de la lectura y se compone de seis enunciados.

El segundo ítem se refiere a las estrategias de supervisión de la lectura y se compone de tres enunciados.

Por último el tercer ítem está referido a las estrategias de evaluación de la lectura y se compone de tres enunciados.

Para los enunciados se utilizó el mismo vocabulario aprendido y practicado en las sesiones de trabajo con el grupo experimental (por ejemplo: estructura del texto, resumen, autopreguntas, predicciones, entre otros)

Fichas de comprensión lectora - evaluación formativa utilizando la técnica cloze:

Esta evaluación formativa se efectúa durante la aplicación del programa de estrategias metacognitivas para conocer los avances en cuanto a nivel de lectura del alumno y reforzar así lo que corresponda.

Los niveles de lectura corresponden a nivel Independiente, Instruccional y de Frustración, basado en John R. Bormuth (1968) cit. Por Alliende, Condemarín, Chadwick y Milicic, (1987).

Se desarrollan tres evaluaciones formativas a través de la técnica cloze, propuesta en cada una de las fichas de lectura del texto “comprensión de lectura 1y 2” (Alliende, Condemarín, Chadwick y Milicia, 1987).

La técnica cloze es un procedimiento creado por Taylor, específicamente es una evaluación de tipo informal, que tiene por objetivo:

- Medir si el texto es legible
- Establecer el nivel funcional de la lectura
- Determinar si el tipo de instrucción es apropiado para un grupo de alumnos

Sus características están dadas por:

- Es elaborado por el profesor o profesora
- Se aplica en forma grupal, basándose en una lectura silenciosa
- Se aplican trozos de distintos niveles

¿Cómo se utiliza el test Cloze?

- El profesor o la profesora lee un texto a sus alumnos
- Una vez leído el texto, el profesor o profesora entrega uno igual a sus alumnos

Este texto es igual al original en su parte inicial y final (primer y último párrafo)

Al resto del texto se le omite una palabra cada cinco y la palabra omitida se cambia por una línea vacía, siempre del mismo tamaño. Se recomienda no omitir nombre propios, ni referentes numéricos.

La profesora o profesor, guía a sus alumnos para que encuentren la palabra que mejor se adapte al texto original.

5 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1 COMPARACIÓN DE LOS PUNTAJES EN EL PRETEST PARA AMBOS GRUPOS

Previamente a la aplicación del programa de estrategias metacognitivas de lectura, se realizó en Agosto el pretest (CLP nivel 4, forma A) que midió el nivel de comprensión lectora en el grupo control y en el grupo experimental. Haciendo uso de la prueba estadística de la T-Student se obtuvieron niveles de comprensión lectora estadísticamente similares ya que no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos antes de comenzar la intervención tal como lo indica la siguiente tabla.

	<i>Ptje. Bruto / Agosto Experimental</i>	<i>Ptje. Bruto / Agosto Control</i>
Media – Puntaje Bruto	13,13157895	13,40540541
Varianza	5,847083926	15,19219219
Observaciones	38	37
Varianza agrupada	10,45563047	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	73	
Estadístico t	-0,366658979	
P(T<=t) una cola	0,357467023	
Valor crítico de t (una cola)	1,665996224	
P(T<=t) dos colas	0,714934046	
Valor crítico de t (dos colas)	1,992997097	

Tabla 4: Comparación de medias del Pre-Test entre ambos grupos

De hecho las medias de los puntajes brutos entre ambos grupos son similares pero con una ligera ventaja a favor del grupo Control, lo que se corrobora ahondando en un análisis estratificado del rendimiento de ambos grupos, donde al igual que en la tabla anterior los casos sobre el promedio favorecen al grupo control en cerca de un 10% como lo muestra la siguiente tabla.

GRUPO EXPERIMENTAL / PRE-TEST			GRUPO CONTROL / PRE-TEST		
Según Puntaje Z	Total Niños	% Nivel	Según Puntaje Z	Total Niños	% Nivel
Sobre el promedio ($Z \geq 0$)	29	76,3%	Sobre el promedio ($Z \geq 0$)	32	86,5%
Bajo el promedio ($Z < 0$)	9	23,7%	Bajo el promedio ($Z < 0$)	5	13,5%
TOTAL	38	100,0%	TOTAL	37	100,0%

Tabla 5: Comparación del rendimiento normalizado al momento del Pre-Test entre ambos grupos

Al comparar la distribución por percentiles se puede observar que el grupo control supera al grupo experimental ya que solo comparando los dos tramos más altos de puntaje se observa que el 54% de los individuos del grupo control se encuentra incluido versus solo el 31.6% de los individuos del grupo experimental.

GRUPO EXPERIMENTAL / PRE-TEST				GRUPO CONTROL / PRE-TEST			
Ptje. Bruto	Percentil	Total Niños	% Nivel	Ptje. Bruto	Percentil	Total Niños	% Nivel
0 - 6	10	1	2,6%	0 - 6	10	2	5,4%
7 - 8	20	0	0,0%	7 - 8	20	0	0,0%
9	30	2	5,3%	9	30	2	5,4%
10	40	3	7,9%	10	40	1	2,7%
11	50	3	7,9%	11	50	2	5,4%
12	60	6	15,8%	12	60	2	5,4%
13	70	3	7,9%	13	70	4	10,8%
14	80	8	21,1%	14	80	4	10,8%
15	90	7	18,4%	15	90	10	27,0%
16 - 18	100	5	13,2%	16 - 18	100	10	27,0%
TOTAL		38	100,0%	TOTAL		37	100,0%

Tabla 6: Comparación de rendimiento en Percentiles al momento del Pre-Test

5.2 COMPARACIÓN ENTRE EL PRETEST Y POSTEST PARA EL GRUPO CONTROL

Finalizada la aplicación del programa de estrategias metacognitivas de lectura en el grupo experimental, se realizó en Noviembre el postest (CLP nivel 4, forma B) que midió el nivel de comprensión lectora en ambos grupos. Solo con el fin de determinar la evolución del grupo control al cual no se le aplicó el programa de estrategias metacognitivas, haciendo uso de la prueba estadística de la T-Student para muestras pareadas, se obtuvieron niveles de comprensión lectora estadísticamente similares antes y después de la aplicación del programa ya que no se encontraron diferencias significativas en el mismo grupo tal como lo indica la siguiente tabla.

	<i>Ptje. Bruto / Agosto Control</i>	<i>Ptje. Bruto / Noviembre Control</i>
Media – Puntaje Bruto	13,40540541	13,72972973
Varianza	15,19219219	9,758258258
Observaciones	37	37
Coeficiente de correlación de Pearson	0,755266171	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	36	
Estadístico t	-0,770328887	
P(T<=t) una cola	0,223065434	
Valor crítico de t (una cola)	1,688297694	
P(T<=t) dos colas	0,446130868	
Valor crítico de t (dos colas)	2,028093987	

Tabla 7: Comparación de medias entre Pre-Test y Post-Test para el Grupo Control

Al comparar las medias del grupo control del pretest y postest (antes y después de la intervención que se realizó con el grupo experimental), se observa una ligera mejora cercana a medio punto, lo cual se puede atribuir al aprendizaje logrado por los alumnos con la metodología de enseñanza tradicional en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Esto se puede observar con mayor precisión al hacer un análisis estratificado de la evolución del mismo grupo, en el que se puede ver que solo un 2.7% del grupo sale de la situación deficitaria de estar bajo el promedio, tal como lo muestra la tabla siguiente.

GRUPO CONTROL / PRE-TEST			GRUPO CONTROL / POST-TEST		
Según puntaje Z	Total Niños	% Nivel	Según puntaje Z	Total Niños	% Nivel
Sobre el promedio ($Z \geq 0$)	32	86,5%	Sobre el promedio ($Z \geq 0$)	33	89,2%
Bajo el promedio ($Z < 0$)	5	13,5%	Bajo el promedio ($Z < 0$)	4	10,8%
TOTAL	37	100,0%	TOTAL	37	100,0%

Tabla 8: Comparación de rendimiento normalizado entre Pre-Test y Post-Test para el Grupo de Control

Al comparar la distribución por percentiles, entre pre y postest, se puede observar que solo comparando los dos tramos más altos de puntaje solo el 8.2% de los individuos del grupo control mejora sus puntajes a estos dos últimos tramos.

GRUPO CONTROL / PRE-TEST				GRUPO CONTROL / POST-TEST			
Ptje. Bruto	Percentil	Total Niños	% Nivel	Ptje. Bruto	Percentil	Total Niños	% Nivel
0 - 6	10	2	5,4%	0 - 6	10	1	2,7%
7 - 8	20	0	0,0%	7 - 8	20	0	0,0%
9	30	2	5,4%	9	30	0	0,0%
10	40	1	2,7%	10	40	4	10,8%
11	50	2	5,4%	11	50	1	2,7%
12	60	2	5,4%	12	60	0	0,0%
13	70	4	10,8%	13	70	4	10,8%
14	80	4	10,8%	14	80	3	8,1%
15	90	10	27,0%	15	90	3	8,1%
16 - 18	100	10	27,0%	16 - 18	100	21	56,8%
TOTAL		37	100,0%	TOTAL		37	100,0%

Tabla 9: Comparación de rendimiento en Percentiles entre Pre-Test y Post-Test para el Grupo de Control

Ahora al analizar detalladamente cada uno de los subtest que componen la formas paralelas de la prueba CLP, haciendo uso de la prueba estadística de la T-Student para muestras pareadas, se encuentra que para el caso de los tres primeros subtest (ver siguientes las siguientes tres tablas), que da cuenta de la comprensión global y puntual de los textos, no existen diferencias estadísticamente significativas lo que da cuenta que para el grupo control no hay avances de importancia en el área de determinar la causalidad de los hechos y asignar características específicas a personas y objetos, lo anterior considerando que tanto las causas buscadas como las características que deben asignarse están claramente presentes en los textos de cada uno de los primeros tres subtest pero no ligados a una sola oración.

	<i>Ptje. Subtest 1 / Agosto Control</i>	<i>Ptje. Subtest 1 / Noviembre Control</i>
Media – Puntaje Bruto	3,27027027	3,108108108
Varianza	1,036036036	0,71021021
Observaciones	37	37
Coeficiente de correlación de Pearson	0,385969936	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	36	
Estadístico t	0,947368421	
P(T<=t) una cola	0,174883663	
Valor crítico de t (una cola)	1,688297694	
P(T<=t) dos colas	0,349767327	
Valor crítico de t (dos colas)	2,028093987	

Tabla 10: Comparación de medias del subtest 1 entre Pre-Test y Post-Test para el Grupo Control

	<i>Ptje. Subtest 2 / Marzo Control</i>	<i>Ptje. Subtest 2 / Agosto Control</i>
Media – Puntaje Bruto	4,837837838	5,027027027
Varianza	3,195195195	2,082582583
Observaciones	37	37
Coeficiente de correlación de Pearson	0,572466822	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	36	
Estadístico t	-0,754829412	
P(T<=t) una cola	0,227630659	
Valor crítico de t (una cola)	1,688297694	
P(T<=t) dos colas	0,455261319	
Valor crítico de t (dos colas)	2,028093987	

Tabla 11: Comparación de medias del subtest 2 entre Pre-Test y Post-Test para el Grupo Control

	<i>Ptje. Subtest 3 / Marzo Control</i>	<i>Ptje. Subtest 3 / Noviembre Control</i>
Media – Puntaje Bruto	2,378378378	2,513513514
Varianza	0,686186186	0,701201201
Observaciones	37	37
Coeficiente de correlación de Pearson	0,312788881	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	36	
Estadístico t	-0,8418203	
P(T<=t) una cola	0,202723105	
Valor crítico de t (una cola)	1,688297694	
P(T<=t) dos colas	0,40544621	
Valor crítico de t (dos colas)	2,028093987	

Tabla 12: Comparación de medias del subtest 3 entre Pre-Test y Post-Test para el Grupo Control

Para el caso del cuarto subtest que pide la categorización de elementos que aparecen en el texto donde los elementos que se deben categorizar son los que estructuran el texto del subtest, de acuerdo a la prueba estadística de la T-Student tampoco se encontraron diferencias significativas lo que implica que no hay cambios relevantes en el dominio de dicha categorización, es decir, que no hay mayores cambios en el proceso de comprensión asociado a este subtest.

	<i>Ptje. Subtest 4 / Agosto Control</i>	<i>Ptje. Subtest 4 / Noviembre Control</i>
Media	2,918918919	3,081081081
Varianza	1,40990991	1,021021021
Observaciones	37	37
Coeficiente de correlación de Pearson	0,561274349	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	36	
Estadístico t	-0,947368421	
P(T<=t) una cola	0,174883663	
Valor crítico de t (una cola)	1,688297694	
P(T<=t) dos colas	0,349767327	
Valor crítico de t (dos colas)	2,028093987	

Tabla 13: Comparación de medias del subtest 4 entre Pre-Test y Post-Test para el Grupo Control

5.3 COMPARACIÓN ENTRE EL PRE-TEST Y POST-TEST PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL

Después de aplicar el postest, una vez finalizado el programa de estrategias metacognitivas para la lectura en el grupo experimental, se realizó en Noviembre el postest (CLP nivel 4, forma B) al grupo experimental; haciendo uso de la prueba estadística de la T-Student para muestras pareadas, se obtuvieron niveles de comprensión lectora estadísticamente superiores después de la aplicación del programa ya que se encontraron diferencias significativas en el mismo grupo tal como lo indica la siguiente tabla.

	<i>Ptje. Bruto / Agosto Experimental</i>	<i>Ptje. Bruto / Noviembre Experimental</i>
Media – Puntaje Bruto	13,13157895	14,39473684
Varianza	5,847083926	5,056187767
Observaciones	38	38
Coeficiente de correlación de Pearson	0,527024356	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	37	
Estadístico t	-3,423853425	
P(T<=t) una cola	0,000761765	
Valor crítico de t (una cola)	1,687093597	
P(T<=t) dos colas	0,00152353	
Valor crítico de t (dos colas)	2,026192447	

Tabla 14: Comparación de medias entre Pre-Test y Post-Test para el Grupo Experimental

Al comparar las medias del grupo experimental, antes y después de la intervención se encuentra una mejora sustantiva cercana a un punto y cuarto.

Esto se puede ver con mayor precisión al hacer un análisis estratificado de la evolución del mismo grupo, en el que se puede ver que un 21.1% del grupo sale de la situación deficitaria de estar bajo el promedio, tal como lo muestran la siguiente tabla.

GRUPO EXPERIMENTAL / PRE-TEST			GRUPO EXPERIMENTAL / POST-TEST		
Según puntaje Z	Total Niños	% Nivel	Según puntaje Z	Total Niños	% Nivel
Sobre el promedio ($Z \geq 0$)	29	76,3%	Sobre el promedio ($Z \geq 0$)	37	97,4%
Bajo el promedio ($Z < 0$)	9	23,7%	Bajo el promedio ($Z < 0$)	1	2,6%
TOTAL	38	100,0%	TOTAL	38	100,0%

Tabla 15: Comparación de rendimiento normalizado entre Pre-Test y Post-Test para el Grupo Experimental

De la misma forma tiende a tener una mayor concentración de alumnos en los tres tramos más altos de puntaje bruto así también se desplazan los puntajes más bajos en dos tramos inmediatamente superiores de puntaje bruto, lo indica que el aprendizaje de las estrategias tuvo impacto de forma bastante pareja en el grupo experimental

GRUPO EXPERIMENTAL / PRE-TEST				GRUPO EXPERIMENTAL / POST-TEST			
Ptje. Bruto	Percentil	Total Niños	% Nivel	Ptje. Bruto	Percentil	Total Niños	% Nivel
0 - 6	10	1	2,6%	0 - 6	10	0	0,0%
7 - 8	20	0	0,0%	7 - 8	20	0	0,0%
9	30	2	5,3%	9	30	1	2,6%
10	40	3	7,9%	10	40	0	0,0%
11	50	3	7,9%	11	50	4	10,5%
12	60	6	15,8%	12	60	0	0,0%
13	70	3	7,9%	13	70	4	10,5%
14	80	8	21,1%	14	80	4	10,5%
15	90	7	18,4%	15	90	4	10,5%
16 - 18	100	5	13,2%	16 - 18	100	21	55,3%
TOTAL		38	100,0%	TOTAL		38	100,0%

Tabla 16: Comparación de rendimiento en Percentiles entre Pre-Test y Post-Test para el Grupo Experimental

Ahora si se profundiza en el detalle de cada una de las áreas que mide la prueba CLP, al hacer el mismo análisis en cada uno de los subtest que la componen nos encontramos que existen mejoras estadísticamente significativas solo en el segundo y tercer subtest, sin embargo debe notarse que la media de puntaje bruto en cada subtest se eleva, lo que daría cuenta de la efectividad de la intervención en el grupo experimental.

	<i>Ptje. Subtest 1 / Agosto Experimental</i>	<i>Ptje. Subtest 1 / Noviembre Experimental</i>
Media – Puntaje Bruto	3,131578947	3,026315789
Varianza	0,603840683	0,620910384
Observaciones	38	38
Coeficiente de correlación de Pearson	0,391443363	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	37	
Estadístico t	0,751588648	
P(T<=t) una cola	0,228526427	
Valor crítico de t (una cola)	1,687093597	
P(T<=t) dos colas	0,457052854	
Valor crítico de t (dos colas)	2,026192447	

Tabla 17: Comparación de medias del subtest 1 entre Pre-Test y Post-Test para el Grupo Experimental

	<i>Ptje. Subtest 2 / Agosto Experimental</i>	<i>Ptje. Subtest 2 / Noviembre Experimental</i>
Media – Puntaje Bruto	4,710526316	5,368421053
Varianza	1,562588905	1,320056899
Observaciones	38	38
Coeficiente de correlación de Pearson	0,414992267	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	37	
Estadístico t	-3,119078319	
P(T<=t) una cola	0,001752842	
Valor crítico de t (una cola)	1,687093597	
P(T<=t) dos colas	0,003505683	
Valor crítico de t (dos colas)	2,026192447	

Tabla 18: Comparación de medias del subtest 2 entre Pre-Test y Post-Test para el Grupo Experimental

	<i>Ptje. Subtest 3 / Agosto Experimental</i>	<i>Ptje. Subtest 3 / Noviembre Experimental</i>
Media – Puntaje Bruto	2,315789474	2,657894737
Varianza	0,600284495	0,285206259
Observaciones	38	38
Coefficiente de correlación de Pearson	0,529428488	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	37	
Estadístico t	-3,152963125	
P(T<=t) una cola	0,001600379	
Valor crítico de t (una cola)	1,687093597	
P(T<=t) dos colas	0,003200757	
Valor crítico de t (dos colas)	2,026192447	

Tabla 19: Comparación de medias del subtest 3 entre Pre-Test y Post-Test para el Grupo Experimental

	<i>Ptje. Sub-test 4 / Agosto Experimental</i>	<i>Ptje. Sub-test 4 / Noviembre Experimental</i>
Media – Puntaje Bruto	2,973684211	3,342105263
Varianza	1,215504979	0,771692745
Observaciones	38	38
Coefficiente de correlación de Pearson	0,260700853	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	37	
Estadístico t	-1,865434654	
P(T<=t) una cola	0,035032542	
Valor crítico de t (una cola)	1,687093597	
P(T<=t) dos colas	0,070065085	
Valor crítico de t (dos colas)	2,026192447	

Tabla 20: Comparación de medias del subtest 4 entre Pre-Test y Post-Test para el Grupo Experimental

Es factible reflexionar en cuanto a que si la intervención llevada a cabo se hubiese extendido por más tiempo con un mayor número de sesiones de trabajo, se podrían haber obtenido logros estadísticamente significativos para el grupo experimental en todos los subtest que componen la prueba CLP.

5.4 COMPARACIÓN EN EL POST-TEST PARA AMBOS GRUPOS

Una vez finalizada la intervención en Noviembre se procedió a comparar si existían diferencias significativas en la evolución de los niveles de comprensión lectora de ambos grupos; haciendo uso de la prueba estadística de la T-Student suponiendo varianzas iguales, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de comprensión lectora de ambos grupos tal como lo indica la siguiente tabla.

	<i>Ptje. Bruto / Noviembre Experimental</i>	<i>Ptje. Bruto / Noviembre Control</i>
Media – Puntaje Bruto	14,39473684	13,72972973
Varianza	5,056187767	9,758258258
Observaciones	38	37
Varianza agrupada	7,37501705	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	73	
Estadístico t	1,060246395	
P(T<=t) una cola	0,14626396	
Valor crítico de t (una cola)	1,665996224	
P(T<=t) dos colas	0,292527921	
Valor crítico de t (dos colas)	1,992997097	

Tabla 21: Comparación de medias al momento del Post-Test entre ambos grupos

De hecho las Medias de Puntaje Bruto entre ambos grupos son similares pero con una ligera ventaja a favor del grupo Experimental, ahora ahondando en un análisis estratificado del rendimiento de ambos grupos, donde al igual que en la tabla anterior los casos sobre el promedio favorecen al grupo experimental en cerca de un 8% como lo muestra las siguientes tablas.

GRUPO EXPERIMENTAL / POST-TEST			GRUPO CONTROL / POST-TEST		
Según puntaje Z	Total Niños	% Nivel	Según puntaje Z	Total Niños	% Nivel
Sobre el promedio ($Z \geq 0$)	37	97,40%	Sobre el promedio ($Z \geq 0$)	33	89,20%
Bajo el promedio ($Z < 0$)	1	2,60%	Bajo el promedio ($Z < 0$)	4	10,80%
TOTAL	38	100,0%	TOTAL	37	100,0%

Tabla 22: Comparación del rendimiento normalizado al momento del Post-Test entre ambos grupos

GRUPO EXPERIMENTAL / POST-TEST				GRUPO CONTROL / POST-TEST			
Ptje. Bruto	Percentil	Total		Ptje. Bruto	Percentil	Total	
		Niños	% Nivel			Niños	% Nivel
0 - 6	10	0	0,00%	0 - 6	10	1	2,70%
7 - 8	20	0	0,00%	7 - 8	20	0	0,00%
9	30	1	2,60%	9	30	0	0,00%
10	40	0	0,00%	10	40	4	10,80%
11	50	4	10,50%	11	50	1	2,70%
12	60	0	0,00%	12	60	0	0,00%
13	70	4	10,50%	13	70	4	10,80%
14	80	4	10,50%	14	80	3	8,10%
15	90	4	10,50%	15	90	3	8,10%
16 - 18	100	21	55,30%	16 - 18	100	21	56,80%
TOTAL		38	100,00%	TOTAL		37	100,00%

Tabla 23: Comparación del rendimiento en Percentiles al momento del Post-Test entre ambos grupos

Al analizar la distribución por percentiles se observa que para el grupo experimental, tienden a desaparecer incidencias en los percentiles más bajos y que en global los alumnos se concentran en los percentiles más altos.

Al igual como se hizo anteriormente la duración de la intervención no permitió que se reflejasen diferencias significativas entre ambos grupos, más aún considerando que el mismo grupo experimental inicia la experiencia con una puntuación media inferior a la que presenta el grupo control.

Finalmente el análisis estadístico permitió concluir que el grupo experimental mejoró su comprensión lectora después de haberle aplicado el programa de estrategias metacognitivas para la lectura ya que se observan diferencias significativas entre el pre y postest, por lo tanto se acepta la hipótesis planteada en la investigación.

5.5 EVALUACIÓN FORMATIVA REALIZADA AL GRUPO EXPERIMENTAL

De forma complementaria a la aplicación al programa de estrategias metacognitivas para la lectura sobre el grupo experimental se realizó un estudio analítico complementario usando las fichas de Comprensión lectora y aplicando la técnica cloze para medir los avances en la comprensión de los textos durante la aplicación del programa.

5.5.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Durante la intervención al grupo experimental se le realizaron tres evaluaciones formativas, el objetivo fue medir los avances de la comprensión lectora global y reforzar en las áreas que mostraban deficiencias.

El avance de los niveles de comprensión lectora global se muestra en la siguiente tabla:

FICHA	Rango Ptje. Cloze		Nro. 1 (03/Sep)		Nro. 3 (10/Oct)		Nro. 17 (05/Noviembre)	
	Desde	Hasta	Nro. Alum.	%	Nro. Alum.	%	Nro. Alum.	%
Frustración	0%	44%	6	15,8%	3	7,9%	1	2,6%
Instruccional	44%	57%	3	7,9%	1	2,6%	4	10,5%
Independiente	57%	100%	29	76,3%	34	89,5%	33	86,8%
TOTAL			38	100,0%	38	100,0%	38	100,0%

Tabla 24: Resultado de la evaluación formativa - Grupo Experimental

A lo largo del proceso se puede observar que progresivamente disminuyen los alumnos que se encuentran en el nivel de Frustración, comenzando desde un 15,8% en Septiembre y bajando hasta un 2,6% en Noviembre.

Las evaluaciones de Octubre y Noviembre dan cuenta que gran parte de los alumnos que en Septiembre se encontraban en nivel Instruccional se desplazaron mayormente hacia al nivel Independiente, e incluso una pequeña fracción se desplazó al nivel Instruccional.

En la última evaluación se observa que hacia el nivel Instruccional confluyen alumnos que abandonan el nivel de Frustración y otros que bajan del nivel Independiente, esto se explica por la mayor complejidad de la Ficha N° 17 en relación a las otras dos evaluaciones.

Gráficamente se puede observar que al final de la intervención en el grupo experimental, casi desaparecen los casos en el nivel de Frustración, fortaleciéndose de forma importante los niveles Instruccional e Independiente.

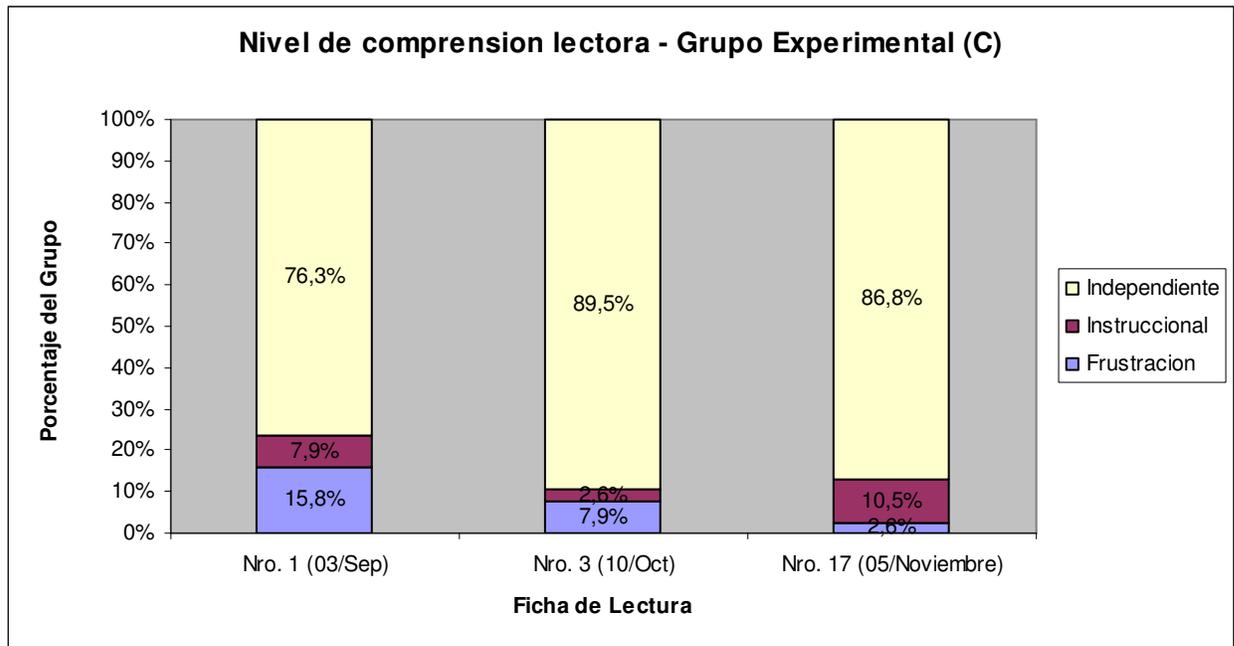


Gráfico 1: Resultados de la evaluación formativa - Grupo Experimental

5.6 ANÁLISIS DE LA AUTOEVALUACIÓN REALIZADA AL GRUPO EXPERIMENTAL

Con el fin de verificar si las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora estaban siendo efectivamente usadas por el grupo experimental durante el tratamiento, reforzando de forma individual el uso consciente de las estrategias aprendidas y su efectividad en el proceso metacognitivo; se aplicaron al grupo un conjunto de tres fichas de autoevaluación.

El registro de la información obtenida de cada ficha se registró en una planilla (anexo nº 4), donde la respuesta del alumno sobre el uso de la estrategia se dividió en Siempre, Nunca y A Veces.

Para fines del análisis estas fichas fueron administradas en distintas fechas, con distancia de un mes entre cada una de ellas.

En el caso de la primera aplicación de la autoevaluación, el 5 de septiembre, se evidenció que las respuestas se dividían de forma pareja entre las distintas opciones, mostrando que un 34,6% de las estrategias enseñadas Nunca eran usadas durante el proceso de lectura, el 33,1% eran usadas A Veces y que solo el 32,2% eran usadas Siempre.

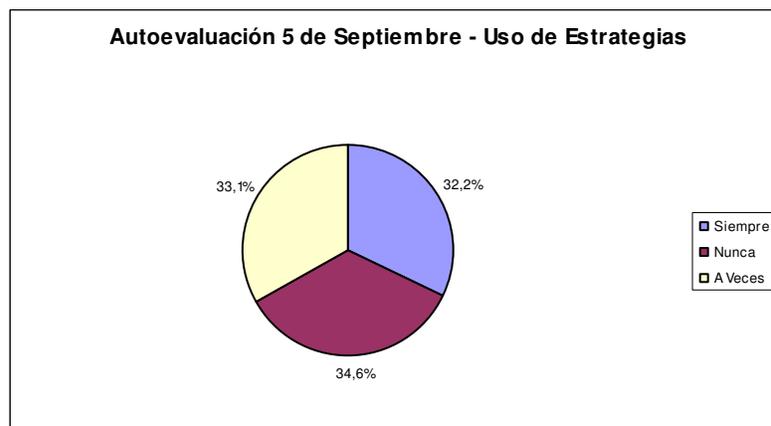


Gráfico 2: Resultado de la autoevaluación al Grupo Experimental - al 05 de Septiembre

Para la segunda autoevaluación, el 17 de octubre, se verifica una disminución considerable (2,0%) de las situaciones donde las estrategias enseñadas Nunca eran usadas, los casos

donde eran usadas A Veces aumenta de forma considerable (50,4%), de la misma forma de las situaciones donde las estrategias enseñadas Siempre eran usadas (47,6%).

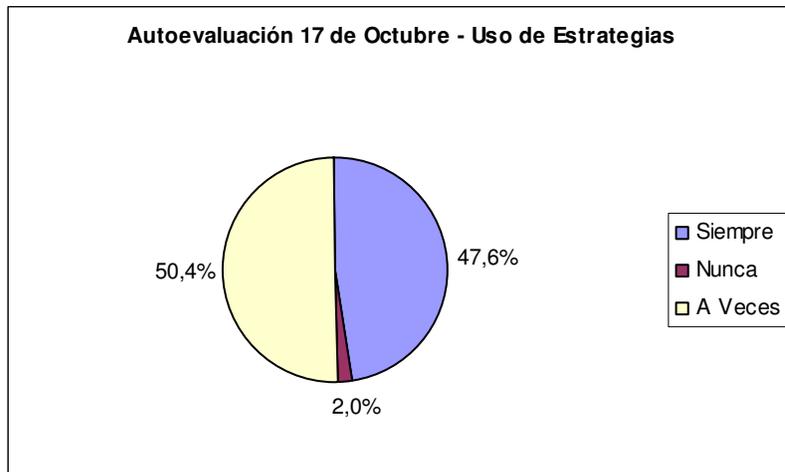


Gráfico 3: Resultado de la autoevaluación al Grupo Experimental - al 17 de Octubre

Finalmente para la última autoevaluación, realizada el 7 de noviembre, se observa que las situaciones donde Nunca se aplican las estrategias enseñadas casi desaparece (0,9%), incrementándose de forma importante el uso Siempre de las estrategias aprendidas (52,6%) y disminuyendo en una proporción similar las situaciones donde las estrategias eran usadas A Veces (46,5%)

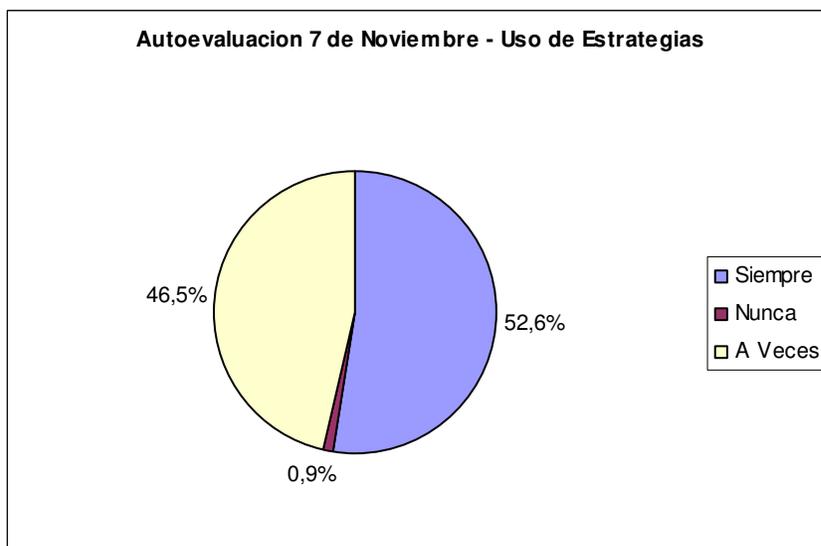


Gráfico 4: Resultado de la autoevaluación al Grupo Experimental - al 7 de Noviembre

En conclusión a todos los resultados expuestos mas arriba, se logro comprobar que los alumnos del grupo experimental, al finalizar el programa usaban Siempre o A Veces las estrategias aprendidas para la comprensión lectora.

5.7 REGISTRO DE LAS CONDUCTAS OBSERVADAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL

Durante el desarrollo del programa de estrategias metacognitivas para la lectura del grupo experimental, se llevó a cabo un registro de observaciones de campo orientadas a la pregunta de investigación. Se llevaron a cabo observaciones del comportamiento de los alumnos durante el desarrollo del programa: actitud, participación, disposición, entre otros y también del clima o ambiente en que se desarrolló la investigación.

Actitud y participación:

Los alumnos desde el inicio del programa se observaron interesados en la actividad, y expectantes ante el trabajo que se iba realizar. Los alumnos manifestaron agrado por ser invitados a convertirse en “mejores lectores”. Desde el inicio del programa los alumnos tuvieron una buena disposición al trabajo. Los alumnos hicieron comentarios como los siguientes:

...Miss, yo sabía leer de antes pero ahora es diferente porque ahora tengo que pensar...

...A mí gusta leer así, por partes, porque así no me canso...

...Mi mamá dice que ahora leo más...

Tiempo:

Las actividades se organizaron para un período de no más de 45 minutos para así poder ir regulando el tiempo a medida que se desarrolló el programa. Al principio las sesiones se extendieron un poco debido a la reiteración de indicaciones o secuencias de acciones a realizar por el alumno durante el desarrollo de la actividad de acuerdo al modelamiento metacognitivo pero poco a poco se fue cumpliendo con el tiempo establecido. Las lecturas elegidas tuvieron una extensión proporcional al tiempo asignado para que los alumnos pudiesen realizar su trabajo en forma completa. Al principio el desarrollo del programa se observó lento ya que se fue explicando y demostrando paso a paso como realizar la lectura del texto pero a medida que fue transcurriendo el tiempo los alumnos se fueron agilizando en la realización de las actividades ya que estaban cada vez más familiarizados con la pauta de trabajo para la lectura.

Aprendizaje de las estrategias:

El aprender a seguir una pauta de trabajo para realizar la actividad de leer, usando las estrategias metacognitivas, favoreció según se observó una actitud más activa de los alumnos en la clase. Éstos fueron poco a poco aprendiendo y ejercitando el hacer preguntas pertinentes a la actividad y al contenido de la lectura; adoptaron una actitud más independiente frente al trabajo.

La profesora guió por ejemplo la activación de conocimientos previos con oraciones en suspenso como:

“He visto”....; “he leído”....; “me han contado”...; “me ha pasado que”..., “creo que”

En relación a las predicciones se orientó a los alumnos a través de oraciones como:

“Yo creo que en este texto voy a encontrar...”

Llamó la atención el que los alumnos al principio del programa y, sólo cuando se les entregaba el material de apoyo y antes de empezar la sesión preguntaban insistentemente“...¿Miss, qué hay que hacer?... paulatinamente esta pregunta fue reemplazada por la pregunta ¿para qué voy a leer?, este cuestionamiento generó en el grupo la inquietud de realizar la tarea con un propósito definido.

Es importante hacer presente que por la edad de los niños (9 y 10 años), se procuró llevar a cabo un trabajo entretenido y motivador, en las actividades iniciales de la sesión se trató de hacer participar a todos los alumnos haciendo preguntas; luego, en la etapa de ejecución se respetó el ritmo individual para leer el texto (razón por la cual las lecturas no se extendieron más de una plana) y, finalmente en la etapa de evaluación se fomentó el diálogo entre los alumnos con respecto a lo que habían realizado.

"Los libros son las abejas que llevan el polen de una inteligencia a otra."

(James Russell Lowell)

6 CONCLUSIONES

Una vez finalizada la aplicación del programa de estrategias metacognitivas para la lectura en alumnos de 4to. Año básico NB 2, y habiendo analizado todos los datos obtenidos a través de las diferentes mediciones realizadas a los grupos que participaron en la investigación se puede concluir que:

- Se confirma la hipótesis de investigación. Aumentó la comprensión lectora en el subsector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación en los alumnos del grupo experimental que fueron instruidos en el conocimiento y uso de estrategias metacognitivas de lectura. Este aumento fue significativo desde el punto de vista estadístico en relación al estado inicial del grupo, antes de empezar el programa de estrategias de lectura. Esto reafirma que los alumnos a los que se les enseñan las estrategias metacognitivas de lectura y llegan a aprenderlas (es decir que toman conciencia de qué sucede cuando ellos leen), y las aplican (es decir, eligen entre las estrategias aprendidas, aquella que les sirve para mejorar su propia comprensión), les permiten llegar a convertirse en lectores competentes. Ser un lector competente significa ser un lector estratégico, es decir, tomar las decisiones apropiadas y pertinentes frente a la realización de la tarea para que ésta culmine con éxito, en este caso leer comprensivamente para aprender.
- Después de aplicar el programa de estrategias metacognitivas se puede afirmar que el pensamiento metacognitivo es una habilidad muy importante para el aprendizaje porque le permite al aprendiz darse cuenta de lo que está aprendiendo como también tomar conciencia de los procesos mentales, que implican construir un significado de cualquier información y transferir la información a cualquier contexto que le sea útil. El aprendizaje de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos constituye un aprendizaje significativo, no memorístico, por lo cual sus conceptos pueden transferirse a otras áreas del conocimiento.
- Un lector demuestra que está actuando metacognitivamente cuando planifica, supervisa y evalúa su propia actividad lectora, si una de estas acciones no se

realiza eficientemente, se pierde el control o propósito de la actividad lectora y por lo tanto no hay actividad metacognitiva.

- La enseñanza sistemática e intencionada de las estrategias metacognitivas es fundamental, el alumno debe ser instruido explícitamente para que tome conciencia de sus aprendizajes y de lo que le falta por aprender. La enseñanza de estrategias de lectura deben ser enseñadas día a día en la escuela, en todas aquellas actividades que impliquen leer comprensivamente y no ser sólo parte de un programa especial de lectura. Sólo la práctica y la supervisión del profesor en cuanto al uso y manejo de las estrategias de aprendizaje para la lectura, contribuirá efectivamente a formar buenos lectores o lectores competentes.
- Se observó una actitud positiva por parte de los alumnos en el desarrollo de la investigación en el aula ya que a medida que transcurrían las sesiones se notó una mayor participación e interés de los alumnos por opinar y verbalizar sus acciones en relación a la ejecución de la tarea de leer y comprender.
- La enseñanza de estrategias metacognitivas debería constituir una preocupación y desafío permanente para los docentes de todos y cada uno de los niveles de enseñanza. Las estrategias metacognitivas se pueden desarrollar través de toda la formación del escolar.
- Los resultados de esta investigación y el programa de lectura desarrollado en el aula, podrían ser de interés para el profesor de aula y su rol de orientador y guía de los alumnos en el fortalecimiento de su habilidad lectora.
- El conocimiento de los procesos metacognitivos, el estudio de su influencia en la solución de tareas e identificación de estrategias pedagógicas que favorecen su desarrollo, aportan un conjunto de antecedentes importantes para la innovación de la enseñanza.
- La aplicación del programa de estrategias metacognitivas significa para los alumnos un importante progreso en sus capacidades de comprensión lectora. Esto se verifica porque a pesar de partir ambos grupos en condiciones similares, e

incluso el grupo experimental más deficitario, la intervención incorpora habilidades en las capacidades de comprensión lectora del grupo sujeto del experimento. Tanto así que al final de la intervención la gran mayoría del grupo experimental supera el promedio de puntos normalizados para la forma B del CLP para 4º nivel, lo que indica que las competencias que se pretendía entregar fueron incorporadas a los conocimientos de los alumnos. El hecho de que los alumnos pasen a concentrarse en los 3 últimos tramos de puntaje con posterioridad a la aplicación del programa refleja que las incidencias en los percentiles más bajos casi desaparecen, implica que se logra entregar las competencias necesarias para convertir a los alumnos en lectores eficaces, en especial a lo que se refiere a la capacidad de poder determinar la causalidad de los hechos y asignar características específicas a personas y objetos.

- Los resultados en las evaluaciones formativas dan cuenta, de forma independiente, de la evolución de los niveles funcionales de comprensión lectora en el grupo experimental, que la mayoría de los alumnos, sujetos de estudio se desplazan a los niveles de comprensión Instruccional o Independiente.
- La autoevaluación realizada por los mismos alumnos, refleja que las situaciones de *Nunca* usar las estrategias enseñadas tiende a desaparecer a favor de situaciones de uso habitual (*A veces* o *Siempre*). Lo anterior indica con claridad un cambio de actitud de los alumnos frente al proceso de lector, lo que necesariamente implica la incorporación de las competencias enseñadas y el manejo autónomo de cada uno frente a la comprensión de los textos.
- Cada alumno al incorporar un plan de trabajo para realizar la actividad de leer, usando las estrategias metacognitivas, permitió observar una actitud más activa en la clase. Los alumnos fueron poco a poco aprendiendo y ejercitando el hacer preguntas pertinentes a la actividad y al contenido de la lectura; adoptaron una actitud más independiente frente al trabajo.
- Finalmente la extensión del programa de estrategias metacognitivas no permitió que se reflejasen diferencias significativas entre ambos grupos, más aún considerando

que el mismo grupo experimental inicia la experiencia con una puntuación media inferior a la que presenta el grupo control.

7 BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Alliende, F. Condemarín, M & Milicic, M., Comprensión de la lectura 2: fichas para el desarrollo de la comprensión lectora destinadas a alumnos de 10 a 12 años. Ed. Andrés Bello. Santiago, 1995
- ✓ Alliende, F. Condemarín, M. & Milicic, Prueba CLP Formas paralelas, Editorial Universidad Católica de Chile, 1993
- ✓ Alliende y Condemarín, La lectura: la teoría, evolución y desarrollo, Ed. Andrés Bello, Chile, 1993.
- ✓ Antonijevic, N. & Chadwick, C., Estrategias cognitivas y metacognición. Revista de tecnología educativa, N° 7, 307-321, 1981-1982
- ✓ Brunet, J. & Defalque, A., Técnicas de lectura eficaz, Ed. Bruño, Madrid, 1991.
- ✓ Campbell, D. y Standley, J., Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la Investigación Social. Amorrortu Ediciones, Buenos Aires 1970
- ✓ Crespo, N. Metacognición, Metacomprensión y Educación en Revista Enfoques Educativos, Vol. N° 3, N° 1, pp.109 – 120. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile, 2000 - 2001
- ✓ Flavell, J.H., El desarrollo cognitivo, Ed. Visor, Madrid, 2000
- ✓ Garner, R., When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings, Review of Educational Research, 60, 517-529, 1990
- ✓ Guzmán, M. y Molina, C., Diagnóstico de la situación acerca de las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas en el aprendizaje de la lectura del alumno chileno de E.G.B. de 2º ciclo, Serie de estudios N° 239, D.N.º 32497, CPEIP, 1999

- ✓ Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P., Metodología de la investigación, segunda edición Ed. Mc Graw-Hill Interamericana editores, S.A. de C.V., México, 2000
- ✓ Jolibert, J. y grupo de investigación de Ecoen, Formar niños lectores de textos, Ed. Dolmen, Chile, 1992
- ✓ Mateos, M., Metacognición y educación, Ed. Aique, Buenos Aires, 2001
- ✓ Mayor, J., Suengas, A. y González, J., Estrategias metacognitivas. Ed. Síntesis, Madrid, 1995
- ✓ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Estudios internacionales, SIMCE, Resultados de Alfabetización en lectura. Capítulo I I, 2006
- ✓ Monereo, C., Estrategias de enseñanza y Aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela, GRAO, Barcelona, 1994
- ✓ Morales, A., El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente, Ed. A. Puente, Madrid, 1996
- ✓ Paris, S. & Jacobs, J., The benefits of informed Instruction for Children' s Reader. Longman, New York, 1991
- ✓ Penorard, M.; Gómez, L.; Parodi, G. y Núñez, P., Comprensión de textos escritos; de la teoría a la sala de clases, Ed. Andrés Bello, 1997
- ✓ Pinzás, J., Metacognición y lectura. PUCP, Lima, 1997
- ✓ Poglioli, L., Estrategias metacognoscitivas. Serie Enseñando a aprender. <http://www.fpolar.org.ve/Ediciones> en line@, 1998
- ✓ Puente, A., Comprensión de la lectura y acción docente. Ed. Pirámide, Madrid, 1991.

- ✓ Revista educar N° 10, sitio web www.educar.cl, 2007
- ✓ Ríos, P., Leer para Aprender. Cognitus, Caracas, 1999
- ✓ Solé, I., Estrategias de lectura, GRAO, España, 1992

ANEXO 1: PUNTAJES GRUPO EXPERIMENTAL (Test CLP formas paralelas para el cuarto nivel)

Num.	Sexo	RESULTADOS PRE-TEST (Agosto)								RESULTADOS POST-TEST (Noviembre)								diferencia percentil
		Ptje Sub-test 1	Ptje Sub-test 2	Ptje Sub-test 3	Ptje Sub-test 4	Ptje Bruto	Percentil	Puntaje Z	Puntaje T	Ptje Sub-test 1	Ptje Sub-test 2	Ptje Sub-test 3	Ptje Sub-test 4	Ptje Bruto	Percentil	Puntaje Z	Puntaje T	
1	M	2	5	1	4	12	60	0,23	52,3	3	4	2	3	12	70	0,48	54,8	10
2	F	4	6	3	2	15	90	1,11	61,1	4	5	3	4	16	100	1,73	67,3	10
3	F	3	6	3	3	15	90	1,11	61,1	3	5	3	4	15	100	1,42	64,2	10
4	F	3	4	2	1	10	40	-0,36	46,4	2	3	3	1	9	30	-0,46	45,4	-10
5	F	4	5	2	3	14	80	0,82	58,2	3	6	3	3	15	100	1,42	64,2	20
6	F	4	5	1	2	12	60	0,23	52,3	3	7	2	4	16	100	1,73	67,3	40
7	F	3	5	2	4	14	80	0,82	58,2	3	3	3	2	11	50	0,16	51,6	-30
8	M	3	2	3	4	12	60	0,23	52,3	2	6	3	4	15	100	1,42	64,2	40
9	F	3	3	3	1	10	40	-0,36	46,4	4	4	3	4	15	100	1,42	64,2	60
10	F	4	4	1	4	13	70	0,52	55,2	4	4	2	3	13	80	0,79	57,9	10
11	F	4	4	3	2	13	70	0,52	55,2	3	6	3	3	15	100	1,42	64,2	30
12	F	3	6	3	4	16	100	1,4	64	2	5	3	4	14	90	1,1	61	-10
13	F	1	4	3	4	12	60	0,23	52,3	1	4	3	4	12	70	0,48	54,8	10
14	M	3	6	2	4	15	90	1,11	61,1	4	5	1	3	13	80	0,79	57,9	-10
15	M	3	6	3	4	16	100	1,4	64	4	6	3	4	17	100	2,04	70,4	0
16	M	4	7	3	4	18	100	1,99	69,9	4	7	3	4	18	100	2,35	73,5	0
17	M	3	4	1	3	11	50	-0,07	49,3	4	6	2	4	16	100	1,73	67,3	50
18	M	3	4	1	1	9	30	-0,66	43,4	3	6	2	4	15	100	1,42	64,2	70
19	M	4	5	3	3	15	90	1,11	61,1	4	6	3	4	17	100	2,04	70,4	10
20	M	3	6	2	3	14	80	0,82	58,2	3	6	3	4	16	100	1,73	67,3	20
21	F	3	5	3	4	15	90	1,11	61,1	2	5	3	4	14	90	1,1	61	0
22	M	3	5	2	4	14	80	0,82	58,2	3	7	3	4	17	100	2,04	70,4	20
23	F	3	4	3	4	14	80	0,82	58,2	2	6	3	3	14	90	1,1	61	10
24	F	2	2	3	2	9	30	-0,66	43,4	3	4	3	1	11	50	0,16	51,6	20
25	M	3	6	3	4	16	100	1,4	64	4	7	3	4	18	100	2,35	73,5	0
26	F	4	4	2	4	14	80	0,82	58,2	3	4	2	4	13	80	0,79	57,9	0
27	M	2	4	2	2	10	40	-0,36	46,4	2	5	2	2	11	50	0,16	51,6	10

28	F	2	4	2	3	11	50	-0,07	49,3	2	6	3	2	13	80	0,79	57,9	30
29	M	2	4	2	4	12	60	0,23	52,3	3	5	3	3	14	90	1,1	61	30
30	M	3	2	1	1	7	10	-1,24	37,6	3	4	2	2	11	50	0,16	51,6	40
31	M	4	4	3	4	15	90	1,11	61,1	4	6	3	4	17	100	2,04	70,4	10
32	M	4	4	3	3	14	80	0,82	58,2	3	4	2	3	12	70	0,48	54,8	-10
33	M	4	5	2	4	15	90	1,11	61,1	3	7	3	3	16	100	1,73	67,3	10
34	F	4	5	2	2	13	70	0,52	55,2	2	5	2	3	12	70	0,48	54,8	0
35	F	4	7	3	3	17	100	1,7	67	3	6	3	4	16	100	1,73	67,3	0
36	M	2	5	3	1	11	50	-0,07	49,3	4	6	3	4	17	100	2,04	70,4	50
37	M	3	6	1	2	12	60	0,23	52,3	3	6	3	4	16	100	1,73	67,3	40
38	F	3	6	3	2	14	80	0,82	58,2	3	7	2	3	15	100	1,42	64,2	20

ANEXO 2: PUNTAJES GRUPO CONTROL (Test CLP formas paralelas para el cuarto nivel)

Num.	Sexo	RESULTADOS PRE-TEST (Agosto)								RESULTADOS POST-TEST (Noviembre)								diferencia percentil
		Ptje Sub-test 1	Ptje Sub-test 2	Ptje Sub-test 3	Ptje Sub-test 4	Ptje Bruto	Percentil	Puntaje Z	Puntaje T	Ptje Sub-test 1	Ptje Sub-test 2	Ptje Sub-test 3	Ptje Sub-test 4	Ptje Bruto	Percentil	Puntaje Z	Puntaje T	
1	F	4	7	2	3	16	100	1,4	64	3	6	3	3	15	100	1,42	64,2	0
2	F	2	4	3	4	13	70	0,52	55,2	3	4	3	2	12	70	0,48	54,8	0
3	F	3	5	2	3	13	70	0,52	55,2	4	5	3	3	15	100	1,42	64,2	30
4	M	4	6	2	4	16	100	1,4	64	3	4	3	4	14	90	1,1	61	-10
5	F	3	5	3	4	15	90	1,11	61,1	3	6	3	4	16	100	1,73	67,3	10
6	M	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0
7	F	4	5	3	4	16	100	1,4	64	3	3	3	4	13	80	0,79	57,9	-20
8	F	3	4	2	4	13	70	0,52	55,2	2	4	2	4	12	70	0,48	54,8	0
9	F	4	6	3	2	15	90	1,11	61,1	3	7	3	3	16	100	1,73	67,3	10
10	M	0	0	0	0	0	10	0	0	3	2	3	2	10	40	-0,15	48,5	0
11	M	4	4	3	4	15	90	1,11	61,1	4	6	3	4	17	100	2,04	70,4	10
12	F	4	5	3	4	16	100	1,4	64	3	5	3	3	14	90	1,1	61	-10
13	F	4	2	3	2	11	50	-0,07	49,3	3	6	3	4	16	100	1,73	67,3	50
14	F	4	6	3	4	17	100	1,7	67	3	5	3	4	15	100	1,42	64,2	0
15	M	4	6	3	4	17	100	1,7	67	4	6	3	4	17	100	2,04	70,4	0
16	F	3	6	3	2	14	80	0,82	58,2	3	3	2	3	11	50	0,16	51,6	-30
17	M	3	5	3	3	14	80	0,82	58,2	4	5	3	3	15	100	1,42	64,2	20
18	M	3	7	2	3	15	90	1,11	61,1	4	6	3	2	15	100	1,42	64,2	10
19	F	4	5	2	4	15	90	1,11	61,1	4	5	2	2	13	80	0,79	57,9	-10
20	F	4	5	3	4	16	100	1,4	64	4	5	3	4	16	100	1,73	67,3	0
21	M	4	3	3	2	12	60	0,23	52,3	3	5	3	1	12	70	0,48	54,8	10
22	M	3	5	3	4	15	90	1,11	61,1	2	6	3	4	15	100	1,42	64,2	10
23	F	4	6	2	3	15	90	1,11	61,1	3	6	2	4	15	100	1,42	64,2	10
24	M	3	6	2	3	14	80	0,82	58,2	3	5	2	2	12	70	0,48	54,8	-10
25	M	3	4	3	2	12	60	0,23	52,3	4	7	2	2	15	100	1,42	64,2	40
26	F	4	6	1	2	13	70	0,52	55,2	3	5	3	4	15	100	1,42	64,2	30
27	M	2	4	2	1	9	30	-0,66	43,4	4	4	0	2	10	40	-0,15	48,5	10
28	M	4	6	3	2	15	90	1,11	61,1	3	6	3	3	15	100	1,42	64,2	10
29	F	3	7	3	2	15	90	1,11	61,1	3	6	3	4	16	100	1,73	67,3	10

30	F	3	2	3	1	9	30	-0,66	43,4	2	4	1	3	10	40	-0,15	48,5	10
31	F	2	3	2	4	11	50	-0,07	49,3	2	4	1	3	10	40	-0,15	48,5	-10
32	M	4	7	3	4	18	100	1,99	69,9	2	6	2	3	13	80	0,79	57,9	-20
33	M	3	6	2	4	15	90	1,11	61,1	4	4	3	4	15	100	1,42	64,2	10
34	F	3	3	2	2	10	40	-0,36	46,4	4	6	2	2	14	90	1,1	61	50
35	M	4	7	1	4	16	100	1,4	64	3	6	3	4	16	100	1,73	67,3	0
36	F	4	5	2	3	14	80	0,82	58,2	3	6	3	4	16	100	1,73	67,3	20
37	M	4	6	3	3	16	100	1,4	64	4	7	3	3	17	100	2,04	70,4	0

ANEXO 3: REGISTRO DE RESULTADOS EVALUACIÓN FORMATIVA – GRUPO EXPERIMENTAL (Fichas)

Num.	Sexo	Curso	Ptje Cloze Ficha Nro. 1 con 28 Items (03/Sep)	Ptje Cloze Ficha Nro. 3 con 25 items (10/Oct)	Ptje Cloze Ficha Nro. 17 con 28 items (05/Nov)
1	M	C	57,1%	64,0%	67,9%
2	F	C	89,3%	92,0%	100,0%
3	F	C	89,3%	92,0%	100,0%
4	F	C	39,3%	32,0%	28,6%
5	F	C	78,6%	88,0%	100,0%
6	F	C	57,1%	80,0%	100,0%
7	F	C	78,6%	64,0%	50,0%
8	M	C	57,1%	80,0%	100,0%
9	F	C	39,3%	68,0%	100,0%
10	F	C	67,9%	72,0%	78,6%
11	F	C	67,9%	84,0%	100,0%
12	F	C	100,0%	92,0%	89,3%
13	F	C	57,1%	64,0%	67,9%
14	M	C	89,3%	84,0%	78,6%
15	M	C	100,0%	100,0%	100,0%
16	M	C	100,0%	100,0%	100,0%
17	M	C	50,0%	72,0%	100,0%
18	M	C	28,6%	64,0%	100,0%
19	M	C	89,3%	92,0%	100,0%
20	M	C	78,6%	88,0%	100,0%
21	F	C	89,3%	88,0%	89,3%
22	M	C	78,6%	88,0%	100,0%
23	F	C	78,6%	84,0%	89,3%
24	F	C	28,6%	40,0%	50,0%
25	M	C	100,0%	100,0%	100,0%
26	F	C	78,6%	80,0%	78,6%
27	M	C	39,3%	44,0%	50,0%
28	F	C	50,0%	64,0%	78,6%
29	M	C	57,1%	72,0%	89,3%
30	M	C	7,1%	28,0%	50,0%
31	M	C	89,3%	92,0%	100,0%

32	M	C	78,6%	72,0%	67,9%
33	M	C	89,3%	92,0%	100,0%
34	F	C	67,9%	68,0%	67,9%
35	F	C	100,0%	100,0%	100,0%
36	M	C	50,0%	72,0%	100,0%
37	M	C	57,1%	80,0%	100,0%
38	F	C	78,6%	88,0%	100,0%

ANEXO 4: REGISTRO DE FICHAS DE AUTOEVALUACIÓN – GRUPO EXPERIMENTAL

Num.	Sexo	Curso	5 de Septiembre			17 de Octubre			7 de Noviembre		
			Siempre	Nunca	A Veces	Siempre	Nunca	A Veces	Siempre	Nunca	A Veces
1	M	C	4	4	4	7	0	5	6	0	6
2	F	C	5	3	4	5	0	7	7	0	5
3	F	C	3	5	4	6	0	6	7	0	5
4	F	C	4	3	5	6	0	6	7	0	5
5	F	C	3	5	4	7	0	5	5	1	6
6	F	C	5	4	3	5	0	7	7	1	4
7	F	C	4	4	4	7	0	5	7	0	5
8	M	C	6	3	3	6	1	5	6	0	6
9	F	C	4	5	3	4	0	8	7	0	5
10	F	C	5	4	3	7	0	5	6	0	6
11	F	C	5	4	3	5	0	7	5	0	7
12	F	C	3	4	5	6	0	6	5	0	7
13	F	C	5	3	4	5	0	7	7	0	5
14	M	C	3	4	5	5	0	7	5	1	6
15	M	C	4	4	4	7	2	3	6	0	6
16	M	C	3	5	4	5	0	7	6	0	6
17	M	C	5	5	2	5	0	7	7	0	5
18	M	C	4	6	2	6	0	6	7	0	5
19	M	C	3	4	5	6	0	6	7	0	5
20	M	C	4	5	3	6	0	6	7	0	5
21	F	C	5	3	4	6	1	5	5	0	7
22	M	C	4	5	3	4	1	7	5	0	7
23	F	C	3	4	5	5	0	7	6	1	5
24	F	C	4	5	3	5	0	7	7	0	5
25	M	C	3	3	6	7	0	5	6	0	6
26	F	C	3	4	5	5	0	7	7	0	5
27	M	C	5	3	4	5	3	4	6	0	6
28	F	C	3	5	4	6	1	5	6	0	6
29	M	C	4	4	4	7	0	5	7	0	5
30	M	C	3	6	3	6	0	6	5	0	7

31	M	C	4	5	3	7	0	5	5	0	7
32	M	C	3	4	5	5	0	7	6	0	6
33	M	C	3	3	6	4	0	8	7	0	5
34	F	C	4	4	4	5	0	7	7	0	5
35	F	C	5	3	4	6	0	6	7	0	5
36	M	C	3	5	4	6	0	6	8	0	4
37	M	C	3	4	5	6	0	6	6	0	6
38	F	C	3	4	5	6	0	6	7	0	5
TOTAL			147	158	151	217	9	230	240	4	212
PORCENTAJE			32,2%	34,6%	33,1%	47,6%	2,0%	50,4%	52,6%	0,9%	46,5%

Prueba CLP

Formas Paralelas

Felipe Alliende • Mabel Condemarín • Neva Milicić

4º Nivel A

para la aplicación de la
Prueba de Comprensión
Lectora de Complejidad
Lingüística Progresiva.



IDENTIFICACION DEL ALUMNO

Nombre: _____
Sexo: Masculino _____ Femenino _____
Fecha de Nacimiento: _____
Edad: _____ años _____ meses.
Fecha Examen: _____
Examinador: _____

APLICACION INDIVIDUAL	APLICACION COLECTIVA
-----------------------	----------------------

SUB-TEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Térm.	Bruto	Z	T	Percen-til
IV - A - (1)	El pinito descontento	4						
IV - A - (2)	Un viajero espacial	6						
IV - A - (3)	La ballena y el vigía (1ª. parte)	9						
IV - A - (4)	La ballena y el vigía (2ª. parte)	11						

PUNTAJE TOTAL: _____	TIEMPO TOTAL: _____
----------------------	---------------------

Subtest IV - A - (1)
"El pinito descontento"

Había una vez un pequeño pino.

Vivía siempre descontento.

No me gustan las púas que tengo —dijo un día.

Me gustaría tener hojas blanditas como el boldo.

En ese momento, vio que una cabra se estaba comiendo las hojas de un boldo.

Me gustaría tener hojas, pero de vidrio —dijo—. Serían duras y brillantes y no me las comerían las cabras.

Entonces empezó a soplar un viento muy fuerte.

Mejor me quedo con mis púas —pensó el pinito.

Ni las cabras me las comen, ni el viento me las puede quebrar.

Encierra en un círculo la letra que corresponde. Observa el ejemplo:

0. El pinito quería transformarse en:
- a) Una persona humana.
 - b) Un objeto de vidrio.
 - c) Una mata de boldo.
 - d) Un árbol distinto.
1. El pinito está descontento porque:
- a) Lo asustaban las cabras.
 - b) El viento lo hacía sufrir.
 - c) No le gustaban sus púas.
 - d) Las cabras le comían las hojas.
2. Al pinito terminaron por no gustarle las hojas de boldo porque:
- a) Eran demasiado blandas.
 - b) El viento se las podía llevar.
 - c) Las cabras se alimentaban con ellas.
 - d) No eran como sus púas.
3. El pinito se dio cuenta que no era bueno para él tener hojas de vidrio porque:
- a) Eran duras y brillantes.
 - b) Se podían quebrar con el viento.
 - c) Nadie se las podía comer.
 - d) No eran como sus púas.
4. El que se porta como si fuera una persona humana es el:
- a) boldo.
 - b) vidrio.
 - c) viento.
 - d) pino.

Subtest IV - A (2)
"Un viajero espacial!"

Cuando sea grande, me iré a vivir a una estrella —dijo un día Rodrigo.

—Te morirías —le respondió su hermano Pablo—. En las estrellas hay gases sumamente calientes que se mueven, explotan y echan llamas. Nadie puede vivir en una estrella.

—Bah —replicó Rodrigo—. Yo creía que las estrellas eran como la Tierra: con agua, con árboles, con cerros, con aire.

—No es así, Rodrigo. Las estrellas son como nuestro Sol. Son soles: tienen luz propia, producen calor, iluminan a otros astros; son como una enorme fogata. —¿Todavía quieres irte a una estrella?

—No, porque moriría quemado. Pero yo siempre he sabido que a lo mejor, algún día, el hombre podrá viajar hasta las estrellas.

—Sí, pero no para vivir en las estrellas. En el espacio, además de las estrellas, hay otros cuerpos como los planetas. Los planetas son astros que giran alrededor de las estrellas que los iluminan. La mayoría de los planetas están formados por materias sólidas y cuentan con una atmósfera, es decir, tienen algo parecido al aire. A lo mejor, en alguno de los planetas el hombre podría vivir.

—Entonces, me gustaría irme a ese planeta cuando lo descubran —dijo Rodrigo.

Encierra en un círculo la letra que corresponde.

1. De acuerdo con la lectura, la siguiente era la opinión de uno de los hermanos:
 - a) Rodrigo creía que no se podía vivir en las estrellas.
 - b) Pablo creía que se podía vivir en las estrellas.
 - c) Rodrigo creía que las estrellas eran como la Tierra.
 - d) Pablo pensaba que las estrellas tenían árboles y cerros.

2. De acuerdo a lo que dice Pablo, las estrellas son cuerpos espaciales.
 - a) Perfectamente habitables.
 - b) Habitables con dificultad.
 - c) Casi inhabitables.
 - d) Totalmente inhabitables.

3. Pablo dice que los gases que hay en las estrellas se caracterizan por ser:
 - a) Enormemente calientes.
 - b) Más calientes que el Sol.
 - c) Lo más caliente que hay.
 - d) Tan calientes como el Sol.

4. Según Pablo, las estrellas les proporcionan a otros astros:
 - a) Atmósfera.
 - b) Luz.
 - c) Gases.
 - d) Calor

5. Los planetas se diferencian de las estrellas porque:
- a) No hay gases en su superficie.
 - b) No tienen luz propia.
 - c) Giran por el espacio.
 - d) En todos hay vida.
6. Un planeta es un cuerpo que:
- a) Cuenta con seres vivos.
 - b) Es igual a nuestro sol.
 - c) Gira alrededor de una estrella.
 - d) Tiene una atmósfera de aire.
7. Como resultado de la conversación con su hermano, Rodrigo decidió que cuando fuera grande se iría a vivir a:
- a) Una estrella muy especial.
 - b) Un planeta cualquiera.
 - c) Un planeta no habitado.
 - d) Un planeta habitable.

Subtest IV - A - (3)
"La ballena y el vigía"
(1ª. parte)

Hace muchos años, un grupo de hombres partió a cazar ballenas a los mares del Sur.

Iban en un pequeño barco ballenero movido por velas.

Después de muchos días de viaje, llegaron a una parte donde había muchas ballenas. Ahí echaron anclas.

Un hombre se subió a un mástil del barco para ver si aparecían ballenas. Era el vigía.

Cuatro hombres de la tripulación se embarcaron en un pequeño bote y fueron bajados al mar. Otros marineros se quedaron en la cubierta del barco.

En el bote iba un encargado del timón, el timonel; dos hombres estaban a cargo de los remos. El último era el arponero, encargado de manejar el arpón con el que querían capturar a las ballenas.

Apenas el bote se había alejado unos metros, el vigía vio una ballena por la parte delantera del barco.

—¡Ballena a la vista! —gritó—. ¡Ballena a proa!

Pero nadie lo oyó. Se había olvidado de usar un megáfono, que es una corneta estrecha por un lado y ancha por el otro. El lado estrecho se pone junto a la boca. Con el megáfono, la voz se hace más sonora y se puede dirigir hacia donde uno quiera.

Los del bote no oyeron el grito del vigía, y la ballena escapó sin que la vieran.

Poco después, la misma ballena apareció por la parte trasera del barco.

—¡Ballena a la vista! —gritó otra vez el vigía.

—¡Ballena a popa!

Gracias al megáfono, los hombres del bote oyeron la voz del vigía. El timonel dirigió el bote hacia la popa; los remeros movieron los remos con todas sus fuerzas y el arponero se preparó para lanzar su arpón. Pero la simpática ballena, cuyo oído era excelente, también había escuchado el grito y ¡Plaf! se escondió debajo del agua donde nadie podía capturarla.

Encierra en un círculo la letra que corresponde. Observa el ejemplo:

0. La primera vez que el vigía vio la ballena, el bote estaba:
 - a) Pegado al barco.
 - b) Bastante cerca del barco.
 - c) Muy alejado del barco.
1. La ballena del relato tenía:
 - a) Mal oído.
 - b) Buen oído.
 - c) Muy buen oído .
2. Los hechos que se cuentan en "La Ballena y el Vigía" pasaron:
 - a) Hace pocos días.
 - b) Unos pocos años atrás.
 - c) Hace mucho tiempo atrás.
3. El viaje realizado por los tripulantes del barco ballenero fue:
 - a) Largo.
 - b) Corto.
 - c) Muy corto.

Subtest IV - A - (4)
"La ballena y el vigía"
(2ª. parte)

Si es necesario, vuelve a leer cuidadosamente "La Ballena y el Vigía".

Escribe después de cada palabra de la izquierda una "A" cuando la palabra corresponde a instrumentos usados por el personal del barco. Una "B" si la palabra corresponde al oficio de una persona de la tripulación y una "C" si corresponde a una parte del barco. Observa el ejemplo.

"A" = Instrumentos usados por la tripulación.
"B" = Miembros de la tripulación.
"C" = Partes del barco o del bote.

0. Ancla	A
1. Arpón
2. Arponero
3. Megáfono
4. Popa

Prueba CLP

Formas Paralelas

Felipe Alliende • Mabel Condemarín • Neva Milicić

4° Nivel B

para la aplicación de la
Prueba de Comprensión
Lectora de Complejidad
Lingüística Progresiva.



EDICIONES
UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE CHILE

IDENTIFICACION DEL ALUMNO

Nombre: _____
Sexo: Masculino _____ Femenino _____
Fecha de Nacimiento: _____
Edad: _____ años _____ meses.
Fecha Examen: _____
Examinador: _____

APLICACION INDIVIDUAL		APLICACION COLECTIVA	
-----------------------	--	----------------------	--

SUB-TEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Tér.	Bruto	Z	T	Perce-til
IV - B - (1)	El pinito descontento	4						
IV - B - (2)	Días de aprendizaje	6						
IV - B - (3)	La ballena y el vigía (1ª. parte)	9						
IV - B - (4)	La ballena y el vigía (2ª. parte)	11						

PUNTAJE TOTAL: _____	TIEMPO TOTAL: _____
----------------------	---------------------

Subtest IV - B - (1)
"El pinito descontento"

Había una vez un pequeño pino.

Vivía siempre descontento.

—No me gustan las púas que tengo —dijo un día.

—Me gustaría tener hojas blanditas como el boldo.

En ese momento, vio que una cabra se estaba comiendo las hojas de un boldo.

—Me gustaría tener hojas, pero de vidrio —dijo. Serían duras y brillantes y no me las comerían las cabras.

Entonces empezó a soplar un viento muy fuerte.

—Mejor me quedo con mis púas —pensó el pinito.

—Ni las cabras me las comen, ni el viento me las puede quebrar.

0. I

(

1. E

2. U

3. El

a

b

c

d

De

a

b

c

d

Encierra en un círculo la letra que corresponde. Observa el ejemplo:

0. El pinito quería transformarse en:

- a) Una persona humana.
- b) Un objeto de vidrio.
- c) Una mata de boldo.
- d) Un árbol distinto.

1. El que se porta como si fuera una persona humana es el:

- a) boldo.
- b) vidrio.
- c) viento.
- d) pino.

2. Un pino no puede tener hojas de vidrio porque:

- a) Los seres vivos no tienen partes de vidrio.
- b) El vidrio es muy duro y se quiebra.
- c) Se calentaría mucho con el sol.
- d) El vidrio es muy pesado.

3. El pinito cambió de opinión porque:

- a) Le pasaron cosas terribles.
- b) Vio que transformarse no era bueno.
- c) Los años lo hicieron aprender.
- d) Se transformó y no le gustó.

Después de todo, el pinito prefirió:

- a) Quedarse como era.
- b) Cambiarse, pero no pudo mucho.
- c) Ser totalmente distinto.
- d) Pensar en otro cambio.

Subtest IV - B - (2)
"Días de aprendizaje"

Cuando un hipopótamo joven empieza a andar, su madre lo golpea con su enorme nariz para que camine siempre detrás de ella. De este modo, lo puede proteger mejor. Muy pronto, el pequeño hipopótamo aprende a caminar detrás de su madre y a seguirla a todas partes.

0. D

Aprender a caminar detrás de su madre es sólo una de las muchas cosas que tiene que aprender un hipopótamo pequeño. Su madre le enseña a buscar comida y a salvarse de los peligros.

1. Lc

Algo parecido pasa con todos los mamíferos, que, como tú recordarás, son animales que cuando pequeños se alimentan de la leche de sus madres. Cuando los mamíferos recién nacidos llegan a tener los ojos abiertos y son capaces de moverse por su cuenta, empiezan a aprender cosas que les ayudarán a vivir.

2. Lc

Los mamíferos pequeños aprenden de sus madres. Las crías contemplan a sus madres y hacen lo mismo que ellas.

Llega el día en que las crías son casi adultas. Entonces la madre ya puede dejarlas solas. Esto es lo que hará la madre de nuestro hipopótamo; lo dejará solo. Pero el joven hipopótamo ya estará preparado para vivir su propia vida. Sabrá cómo procurarse comida, cómo salvarse de los peligros y cómo integrarse a la familia de los hipopótamos adultos.

3. Lc

Encierra en un círculo la letra que corresponde. Observa el ejemplo:

0. De acuerdo a todo lo que se dice, las crías de los mamíferos se destacan por ser capaces de:

- a) Moverse por su cuenta.
- b) Ver lo que hacen sus padres.
- c) Vivir su propia vida.
- d) Aprender de sus madres.

1. La madre del hipopótamo joven le enseña a caminar detrás de ella golpeándolo con su:

- a) Pata.
- b) Nariz.
- c) Boca.
- d) Frente.

2. La madre hace caminar al pequeño hipopótamo detrás de ella para:

- a) Alimentarlo.
- b) Que no moleste.
- c) Protegerlo.
- d) Haga ejercicio.

3. Los seres que aprenden gracias a las enseñanzas de sus madres son todos los:

- a) Animales.
- b) Mamíferos.
- c) Hipopótamos.
- d) Recién nacidos.

4. Los mamíferos son animales que se diferencian de los otros porque sus crías:
- a) Son dejadas solas.
 - b) Los siguen a todas partes.
 - c) Se mueven por su cuenta.
 - d) Se alimentan con leche.
5. Una de las cosas importantes que los mamíferos tienen que aprender de sus madres es:
- a) Procurarse alimentos.
 - b) Moverse por su cuenta.
 - c) Seguirla a todas partes.
 - d) Tener los ojos abiertos.
6. Los mamíferos recién nacidos están listos para empezar a aprender cuando:
- a) Saben defenderse de los peligros.
 - b) Ven y pueden moverse solos.
 - c) Pueden procurarse su alimento.
 - d) Son casi adultos.
7. El modo de aprender de las crías de los mamíferos es:
- a) Mirar a sus madres.
 - b) Salvarse de los peligros.
 - c) Procurarse su alimento.
 - d) Moverse por su cuenta.

Hac
los r
l
[
habí
l
ball
C
bote
bier
E
esta
de n
A
ball
F
es u
estri
más
L
que
del i
-
-
C
gía.
los r
zar e
tam
agua

Subtest IV - B- (3)
"La ballena y el vigía"
(1ª. parte)

Hace muchos años, un grupo de hombres partió a cazar ballenas a los mares del Sur.

Iban en un pequeño barco ballenero movido por velas.

Después de muchos días de viaje, llegaron a una parte donde había muchas ballenas. Ahí echaron anclas.

Un hombre se subió a un mástil del barco para ver si aparecían ballenas. Era el vigía.

Cuatro hombres de la tripulación se embarcaron en un pequeño bote y fueron bajados al mar. Otros marineros se quedaron en la cubierta del barco.

En el bote iba un encargado del timón, el timonel; dos hombres estaban a cargo de los remos. El último era el arponero, encargado de manejar el arpón con el que querían capturar a las ballenas.

Apenas el bote se había alejado unos metros, el vigía vio una ballena por la parte delantera del barco.

—¡Ballena a la vista! —gritó—. ¡Ballena a proa!

Pero nadie lo oyó. Se había olvidado de usar un megáfono, que es una corneta estrecha por un lado y ancha por el otro. El lado estrecho se pone junto a la boca. Con el megáfono, la voz se hace más sonora y se puede dirigir hacia donde uno quiera.

Los del bote no oyeron el grito del vigía, y la ballena escapó sin que la vieran.

Poco después, la misma ballena apareció por la parte trasera del barco.

—¡Ballena a la vista! —gritó otra vez el vigía.

—¡Ballena a popa!

Gracias al megáfono, los hombres del bote oyeron la voz del vigía. El timonel dirigió el bote hacia la popa; los remeros movieron los remos con todas sus fuerzas y el arponero se preparó para lanzar su arpón. Pero la simpática ballena, cuyo oído era excelente, también había escuchado el grito y ¡Plaf! se escondió debajo del agua donde nadie podía capturarla.

Encierra en un círculo la letra que corresponde. Observa el ejemplo:

0. La primera vez que el vigía vio la ballena, el bote estaba:

- a) Pegado al barco.
- b) Bastante cerca del barco.
- c) Muy alejado del barco.

1. Los hechos que se cuentan en “La Ballena y el Vigía” pasaron:

- a) Hace pocos días.
- b) Unos pocos años atrás.
- c) Hace mucho tiempo.

2. El viaje realizado por los tripulantes del barco fue:

- a) Largo.
- b) Corto.
- c) Muy corto.

3. La segunda vez, la ballena escapó porque:

- a) No fue vista por los hombres que estaban en el bote.
- b) Oyó la voz del vigía que gritaba desde el mástil.
- c) Vio a los hombres que estaban en el bote.

0. A

1. P

2. R

3. R

4. T

ser-

Subtest IV - B - (4)
"La ballena y el vigía"
(2ª. parte)

Si es necesario, vuelve a leer cuidadosamente "La Ballena y el Vigía".

1:

Escribe después de cada palabra de la izquierda una "A" cuando la palabra corresponde a instrumentos usados por el personal del barco. Una "B" si la palabra corresponde al oficio de una persona de la tripulación y una "C" si corresponde a una parte del barco.

"A" = Instrumentos usados por las personas que trabajan en el barco.

"B" = Personal de la tripulación

"C" = Partes del barco o del bote.

Observa el ejemplo.

0. Ancla	A
1. Proa	...
2. Remeros	...
3. Remos	...
4. Timonel	...

ANEXO 6: FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

Ficha de autoevaluación

Marca las acciones que realizas cuando lees:

<u>Antes de leer:</u>	S	A/V	N
1.-Te preguntas: ¿Para qué voy a leer?			
2.-Lees el título			
3.-Te preguntas: ¿Qué sé del tema?			
4.-Te fijas en los dibujos que acompañan la lectura			
5.-Te fijas en el tipo de estructura que tiene el texto			
6.-Predices el contenido de la lectura			

<u>Durante la lectura:</u>	S	A/V	N
1.-Lo primero que haces es leer en silencio			
2.-Subrayas las palabras desconocidas			
3.-Mientras lees te preguntas si vas comprendiendo la lectura			
4.-Cuando estás leyendo te haces preguntas del texto			

<u>Después de la lectura:</u>	S	A/V	N
1.-Contestas las autopreguntas			
2.-Haces un resumen			
3.-Dramatizas la historia			

S= Siempre

A/V = A veces

N= Nunca

ANEXO 7: FICHAS DE LECTURA

COMPLETA EL TEXTO

Un niño fue al extranjero a ver a su abuelita.
Pasó tres semanas felices ____ llegó el momento de ____ a su país.
—Quiero ____ un recuerdo a tu ____ —dijo la abuelita—. Le ____ a llevar un collar ____ perlas que yo usaba ____ era joven.
—Me da ____, abuelita —dijo el niño—. ____ perder el collar o ____ robármelo.
—No te preocupes —____ la abuelita—. Te lo ____ a coser en el ____ de tu abrigo.
Al ____ a la aduana, un ____ dijo:
—Está prohibido pasar _____. ¿Alguien lleva alguna joya?
____ niño tuvo miedo. Creyó ____ le iban a quitar ____ collar. Pero, dominando su ____, dijo:
—Sí. Yo llevo ____ collar de perlas de ____ abuelita para mi mamá. ____ llevo cosido en el ____ del abrigo para no _____.
—No te preocupes —dijo ____ inspector—. Las joyas que ____ recuerdos de familia pueden _____ sin ningún problema.
Y le puso un timbre, porque todo estaba conforme.

omisiones: 28

Nº de respuestas correctas: _____

% de respuestas correctas: _____

COMPLETA EL TEXTO

Un ratón se cayó a un tonel de vino y chillaba como loco para que alguien lo sacara.

En eso pasó un _____.

-¿Quieres que te saque? _____ preguntó el gato al _____.

-Sácame, por favor, que _____ estoy ahogando -respondió el _____.

-Te voy a sacar, _____ antes prométeme que siempre _____ a ponerte a mis _____ cuando te llame.

-Te _____ prometo -dijo el ratón.

_____ el gato sacó al _____ del tonel de vino _____ lo dejó irse, porque _____ día no tenía hambre.

_____ días después, el gato _____ muerto de hambre.

-Ratón, _____ acá -gritó con voz _____ fuerte.

-No pienso -le _____ el ratón, bien escondido _____ su cueva.

-¿Es así _____ cumples tus promesas, ratón? ¿_____ no me prometiste el _____ día, cuando estabas en _____ tonel de vino, que _____ pondrías a mis pies _____ vez que te llamara? _____

-Claro que te lo prometí -respondió el ratón-, pero había bebido tanto vino, que no supe lo que te prometía.

omisiones: 25
respuestas correctas: _____
% de respuestas correctas: _____

COMPLETA EL TEXTO

-¿Cuáles son las cuatro estaciones? -le preguntaron un día a Marcelo.
-Yo conozco dos estaciones, _____ más -respondió Marcelo-: la Estación Central _____ la Estación Mapocho.
-Pero, Marcelo, _____ te estábamos preguntando por _____ estaciones de los trenes. _____ preguntábamos por las otras _____.
-¡Ah! Me estaban preguntando _____ las estaciones de radio. _____ muchas más que cuatro. _____ conozco...
-No, Marcelo, nadie _____ está preguntando por las _____ de radio. Te estamos _____ por las cuatro estaciones.
-_____ sé: "Las cuatro estaciones" _____ una obra de Vivaldi. Tararán, tirarán, turarán, tirarán, tan, tan...
-_____ te hagas el que _____ entiendes, Marcelo. Te estamos _____ por las cuatro estaciones _____ año. ¿Las sabes o _____ las sabes?
-Claro que _____ cuáles son las cuatro _____ del año. Pero nadie _____ preguntaba eso. Las cuatro _____ del año son: las _____ de verano, las vacaciones _____ invierno, las fiestas de _____ primavera y una que _____ sé cómo se llama.
-_____, verano, otoño e invierno, Marcelo. Eso era todo.

omisiones: 28
respuestas correctas: _____
% de respuestas correctas: _____

Leer por puro gusto

Antes de leer

1. La palabra mercurio tiene distintos significados. ¿A cuál de ellos se referirá el texto?

Marca con un ✓ la alternativa que te parezca correcta.

- A un dios de la mitología griega y romana.
- A un metal.
- A un periódico.

2. ¿Por qué representarán a Mercurio con alas en los pies? Escríbelo en la línea.

3. ¿Conoces a alguien o algo que se llame Mercurio?

Mercurio/Hermes, el de los pies alados

Los antiguos romanos tomaron muchos de sus dioses de los griegos, pero les dieron diferentes nombres. Uno de esos dioses es Mercurio, a quien los griegos llamaban Hermes, que significa "mensajero". Mercurio era hijo de Júpiter, el rey de los dioses, y fue un muchacho tan hábil y precoz que se dice que durante la mañana del primer día de su vida tuvo deseos de tocar música y creó la cítara, un hermoso instrumento de cuerdas. Por la tarde tuvo hambre y robó unas vacas pertenecientes al dios Apolo, quien sólo aceptó sus disculpas cuando Mercurio le regaló la cítara que acababa de construir. Es el más veloz de los dioses y el más astuto e ingenioso. Dentro de la mitología romana, es el dios de la elocuencia, es decir, el que siempre puede conmover y convencer con sus palabras, logrando que todos comprendan lo que quiere decir, pero también que todos le crean cuando inventa mentiras. Sin embargo, cuando Mercurio/Hermes quiere conservar un secreto, nadie puede conocerlo. Por eso, si algo está muy cerrado y no se puede saber lo que hay dentro, se dice que es "hermético".



La polla

Había en el gallinero trescientas ocho gallinas,
Y entre todas una polla que se llamaba Paulina.

Pero lo grave del caso, era que la polla Paula,
no podía acostumbrarse a vivir en una jaula.

Dio un picotón en un huevo y se comió el migajón,
y como era chiquitita se escondió en el cascarón.

Y salió con otros huevos, en bandeja de cartón,
estuvo un día en bodega y después en un camión.

Pero la polla Paulina, se ahogaba en ese huevo,
más le valía volver, al gallinero nuevo.

Y en un momento de rabia, rompió el huevo y se arrancó,
se metió en el dormitorio y en la cama se escondió.

La cama estaba caliente y alguien dio un grito feroz,
volaron ropas y vieja en un revoltijo atroz.

La vieja se volvió loca y se escondió en el ropero,
la pollita saltó al suelo y arrancó por el potrero.

Asustados los chanchitos, hablaron con las ovejas,
las ovejas con los perros y los perros con las viejas.

Miraban la pollita, si como fuera embrujada,
y la dejaron hacer todo lo que se le antojaba.

Y Paulita en libertad con sus plumitas al sol,
se paseaba por el mundo cacareando en sol bemo.

Marcela Paz
Chilena

MI HUERTO

Tengo plantado en mi huerto
todo lo que yo más quiero,
desde un zapallo maduro
a un verde limonero.

He puesto entre las piedras
mi gran colección de cactus,
dejando un pequeño lugar
donde duermen los lagartos.

Y si hablo de mis flores,
comienzo por los rosales
que florecen coloridos
entre violetas y juncales.

En el fondo de mi huerto
veo como cae la hiedra,
con sus ramas abundantes
por el muro de piedra.

Cuando el sol de la mañana
visita mi huero florido,
el zorzal del duraznero
canta alegre en su nido.

Héctor Hidalgo
Chileno

Lo que aprendí

1. Lee el siguiente texto, primero en silencio y luego en voz alta, turnándote con tu compañero o compañera.

La zorra y el leñador

Una zorra estaba siendo perseguida por unos cazadores cuando llegó al sitio de un leñador y le suplicó que la escondiera. El hombre le aconsejó que entrara a su cabaña. Casi de inmediato llegaron los cazadores y le preguntaron al leñador si había visto a la zorra.

El leñador, con la voz les dijo que no, pero con su mano disimuladamente señalaba la cabaña donde se había escondido.

Los cazadores no comprendieron la señas de la mano y se confiaron únicamente en lo dicho con la palabra.

La zorra, al verlos marcharse, salió sin decir nada.

Le reprochó el leñador por qué a pesar de haberla salvado, no le daba las gracias, a lo que la zorra respondió:

- Te hubiera dado las gracias si tus manos y tu boca hubieran dicho lo mismo.



Esopo, (griego)
Fuente: <http://www.edyd.com/Fabulas/Esopo/E10ZorraLenador.htm>

- 2. Comenta con tu curso ¿de qué se trata esta fábula?
- 3. ¿Qué crees que nos quiere decir esta fábula? Escríbelo en las siguientes líneas.

4. Completa el siguiente cuadro de causas y consecuencias.

Causas	Consecuencias
Los cazadores no comprendieron las señas del leñador.	La zorra llegó al sitio de un leñador.
	El leñador le reprochó a la zorra por no darle las gracias.

TINO Y TINA

Tino y Tina las serpientes
de la selva del Brasil,
Hoy se van de vacaciones
en un barco a Madrid.

Tina lleva un abanico,
Tino un traje de torero,
y en el barco que abordaron
no quedó ni un marinero.

Preocupadas las serpientes
van en taxi al aeropuerto,
pero tan pronto llegaron
el lugar quedó desierto.

"!No me gusta esta ciudad!"
grita Tina aterrada.
"Algo horrible pasa aquí,
la gente vive asustada"

¿Por qué arrancó el marinero;
por qué corrió ese chofer?
"Se suben a los sillones,
¡tengo miedo yo también!

Y de regreso a su hogar
Tino a Tina comentaba:
"! Que feliz soy en la selva,
allí nunca terno naúa:"

María Luisa Silva

LA GALLINA DE GUINEA

¿Te has fijado que hay unas gallinas que tienen plumas negras manchadas de blanco? A veces las podemos ver en un gallinero, otras en un zoológico. Pues bien este antiguo cuento africano narra como ellas consiguieron ese plumaje tan bonito.

Hace muchos años la gallina de Guinea, vivía en las planicies africanas. Tenía muchos amigos, la vaca, el ciervo, el búfalo y el elefante. Pero también tenía algunos enemigos, entre los cuales estaban el feroz león y el águila, cuyos ataques la hacían vivir siempre en tensión.

Una mañana la gallina decidió ir a visitar a su amiga la vaca. Cuando llegó vio con horror que su amiga estaba discutiendo acaloradamente con el león y no lograban ponerse de acuerdo. De pronto el león saltó sobre la vaca y comenzó a clavarle sus poderosas garras.

La gallina se asustó mucho y no sabía si salir en defensa de su amiga o salir o arrancar lejos. Desesperada, sin saber bien lo que hacía, comenzó a cavar el piso con sus patas, echando montones de tierra sobre los ojos del león.

Al cabo de unos minutos el león quedó ciego y la vaca tuvo la oportunidad de darle un buen par de patadas. El león se alejó torpemente del lugar y no se le vio nunca más por allí.

- Este es una gran día —señaló la vaca— Me has salvado la vida. Eres una gran amiga y no tengo palabras para agradecerte. Haré algo que te diferenciará del resto de las aves y la mismo tiempo te hará sentir orgullosa.

La vaca entró en su casa y volvió con un balde que llenó de su leche. Luego le pidió a la gallina que permaneciera quieta. Introdujo su cola en el balde y empezó a salpicar con leche las plumas de su amiga.

La gallina se puso muy contenta, porque en realidad se veía muy hermosa con las manchas blancas repartidas por todo el plumaje.

Si algún día entras a un gallinero, fíjate bien. Capaz que encuentres a una igual que ella.

La comadreja

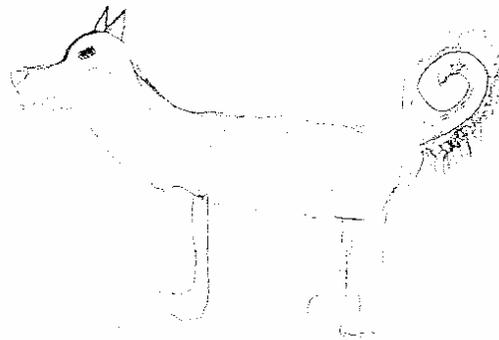
La comadreja tiene un pelo bonito y abundante de color café y blanco, una larga cola y grandes garras para poder subir a los árboles. Su cuerpo es alargado, sus patas muy cortas y su talle muy fino.

La comadreja sale de noche, sin embargo los hombres no la quieren mucho, ya que de vez en cuando se roba alguna gallina. Su plato preferido son los ratones, pero también le gustan las musarañas, los lagartos, los pájaros y los huevos, es muy glotona; también en su dieta hay frutas.

Como es muy curiosa, se aproxima a menudo a las casas, pero siempre teniendo mucha precaución para no ser vista. Camina sigilosamente casi sin apoyar sus patas para no hacer ruido.

En invierno, hiberna. Suele buscar un lugar aislado y apropiado a sus dimensiones. Detesta dormir en lugares húmedos y es muy friolenta. Bien arropada en su abrigo de piel, la comadreja duerme hasta la primavera.

Gracias a su fino talle, la comadreja es capaz de colarse en los minúsculos agujeros del ratón. También, mamá comadreja, en muchas ocasiones toma prestada la madriguera de los roedores para criar a sus pequeños hijos.



LA REGADERA MISTERIOSA

Felipito Tacatún era muy distraído. Distraído, boquiabierto y desmemoriado. Que le vamos a hacer, cada cual tiene sus defectos ¿no?

Una vez la mamá lo mandó a regar las plantas. Felipito, naturalmente se olvidó de llenar la regadera. Ni siquiera se dio cuenta de que igual salía agua y que las flores bebían muy contentas.

Las flores se reían y bailaban vals, mientras las hojas aplaudían y los yuyos dormían siesta.

- ¿Con qué has regado estas plantas Felipito?
- Con la regadera mamá.
- Pero esa regadera no tenía agua sino vino, dijo la señora Tacatún, porque estas plantas están todas borrachitas.

Efectivamente, estaban borrachitas. Felipito trajo la regadera para que su mamá la inspeccionara y ¡oh sorpresa! esta vez la regadera no estaba llena de vino, sino de leche.

La mamá se apresuró a preparar una enorme mamadera para el hermano de Felipito. Cuando terminó dijo:

Felipito alcánzame otra regadera de leche.

Y cuando su hijo se la alcanzó, resulta que estaba llena de jugo de naranja con azúcar. Naturalmente Felipito se la tomó toda sin respirar.

Y así siguieron las cosas.

No había duda de que la regadera era mágica, misteriosa y chiriflaútica.

Un día se llenaba de leche, otro día se llenaba de tinta china, otro día se llenaba de caldo de gallina y los domingos se llenaba de cerveza.

Así porque sí.

Pero jamás, nunca jamás se volvió a llenar de agua. Que lindo ¿no?

Pero ¿y las plantas? Preguntarán ustedes. Hubo que regarlas, de ahí en adelante, con manguera.

Y de esta manera se acaba el cuento de la regadera.

HORACIO

Una mañana, diversos vecinos de la calle Puerto de Palos se reunieron para tratar un problema. Un perro vago, de porte más bien pequeño, de pelaje corto y negro, con manchas amarillas en las patas y en las cejas, se había instalado en el lugar.

No hacía daño; pero, decían, afeaba la calle y lo que era peor, significaba un peligro de enfermedad para las personas y los perros de las casas, pues se veía cochino y lo más probablemente no tenía las vacunas.

Se dieron varias soluciones. Al final ganó lo propuesto por Atilio que consistía en llevar al perro hasta el otro extremo de la ciudad de Santiago y allá dejarlo abandonado.

Así se hizo. Atilio y su hijo Benito, con palabras cariñosas, atrajeron al pequeño can, lo subieron a la camioneta, atravesaron la ciudad y en un sitio lejano lo bajaron. Después emprendieron un veloz regreso.

Al llegar de vuelta a Puerto de Palos, informaron a los vecinos del éxito de su cometido y se fueron a almorzar. Después del almuerzo Benito le dijo a su padre:

- No me gusto lo que le hicimos a Horacio.
- ¿Cuál Horacio?
- El perro, pues.
- El perro. ¿De donde sacaste que se llamaba Horacio?
- Lo supe cuando lo llamamos para que subiera a la camioneta. Al principio le dije: "ven", no hizo caso. Después le dije "perrito, ven" y solamente me miro. Al final le invente un nombre: "Horacio, Horacio ven vamos a pasear", se puso al instante de pie y nos siguió.
- Eso no quiere decir que se llame Horacio, dijo el padre. Tu le hablaste con cariño y por eso te siguió.
- Ahí está la causa de mi molestia. El creyó en mi palabra y yo lo le falle.
- Es que no había otra forma de sacarlo de aquí.
- Entendió que era mejor que pegarle, pero me duele que haya confiado en mí y lo haya engañado.

Cuatro horas habían pasado cuando en la calle se sintieron gritos de los niños: "Benito, Benito, el perro llegó otra vez". Efectivamente el pobre animal venía caminando con lentitud, agotado por el largo trayecto de cruzar una gran ciudad con sus calles y avenidas. Benito salió rápidamente a la calle y le dijo "¿Cómo pudiste volver? Vienes muerto de cansancio, te traeré agua y un poco de comida."

Los demás niños siguieron a Benito y observaron como el recién llegado se tomaba a sorbos el agua y devoraba lo que le habían llevado de comer. Los adultos salieron también a ver que pasaba y miraron a Atilio, esperando su decisión. Atilio pensó un rato y después le dijo a su hijo: "si quieres que Horacio se quede aquí, lo debes llevar de inmediato al veterinario para que lo bañe y le ponga las vacunas"

"Bravo" – exclamaron los niños-. Luego en la misma camioneta en que lo habían llevado para abandonarlo, el perro fue conducido al veterinario. Si antes fueron en el vehículo únicamente Atilio y su hijo, ahora iban todos los niños de Puerto de Palos.

En la actualidad Horacio tiene amo, casa y comida; pero una costumbre le queda del pasado: se pasa casi todo el día en la calle.