“Diagnóstico de Conocimientos Metacognitivos en la Lectura de Textos Expositivos y su Relación con la Comprensión Lectora en Niños de Quinto Grado de Educación Básica en el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), Escuelas John F. Kennedy y Dr. Salvador Corletto”

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO

"Diagnóstico de Conocimientos Metacognitivos en la Lectura de Textos Expositivos y su Relación con la Comprensión Lectora en Niños de Quinto Grado de Educación Básica en el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), Escuelas John F. Kennedy y Dr. Salvador Corletto"

Tesis para obtener el título de Master en Enseñanza en Lenguas
con Orientación en Español

Maestrante
Iliana Marissa González

Directores de Tesis
M.Sc. Álvaro Williams Santiago Galvis
Dr. rer. pol. Russbel Hernández

Tegucigalpa M.D.C. Abril de 2009.

RECTORA

M.Sc. Lea Azucena Cruz Cruz

VICE RECTOR ACADÉMICO

M.Sc. David Orlando Marín

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Dr. Truman Bitelio Membreño

VICERRECTOR DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

M.Sc. Gustavo Adolfo Cerrato

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

M.Sc. Hermes Alduvín Díaz

SECRETARIA GENERAL

M.Sc Iris Milagro Erazo

DIRECTORA DE POSTGRADO

Dra. Jenny Margoth Zelaya

Dedicatoria

A *Dios*, nuestro Señor, por haberme dado la salud y fortaleza para lograr realizar mi trabajo con entusiasmo y responsabilidad.

A mi amado *esposo e hijos*, Jorge Luis, Marissa Alejandra y Jorge Alejandro, por su infinita comprensión, paciencia, confianza, amor, apoyo a mi trabajo y por creer en mí.

A mi *Madre*, quien de muchas formas, me apoyó incondicionalmente para alcanzar mis metas y seguir delante de en el camino del saber.

A *Edwin David*, por haber sido motivo de perseverancia en la culminación de este proyecto.

A las *autoridades, docentes y estudiantes* del Centro de Investigación e Innovación Educativas, escuelas John F. Kennedy y Dr. Salvador Corletto, quienes colaboraron oportunamente en el logro de mis metas.

A mis respetables *asesores*, M.Sc. Álvaro Williams Santiago y Dr. rer. pol. Russbel Hernández, quienes de manera voluntaria, diligente y constante apoyaron la realización de este trabajo.

Agradecimientos

A la *Doctora Dania María Orellana* por su valioso tiempo, interés y dedicación brindado a mi trabajo.

A la honorable *terna examinadora* por haberme apoyado y brindado su valioso tiempo mediante su esmerada revisión del presente estudio.

A mis *familiares y amigos*, por animarme a continuar en el camino del aprendizaje.

Índice

Página

Capítulo 1 Construcción del Objeto de Estudio

1.1 Introducción……. 11
1.2 Planteamiento del Problema…… 13
1.3 Pregunta de Investigación…… 21
1.4 Objetivo General……. 21
1.5 Objetivos Específicos……. 21
1.6 Preguntas de Investigación……. 22
1.7 Justificación……. 23

Capítulo 2 Marco Teórico…….. 25

2.1 Concepciones Sobre el Aprendizaje…… 27
2.1.1 Enfoque Profundo…….. 28
2.1.2 Enfoque Superficial…… 28
2.1.3 Enfoque Estratégico…… 29

2.2 Concepciones Generales acerca de la Lectura…….. 30
2.2.1 La Influencia de los Enfoques Epistemológicos en el Estudio del Comportamiento Lector y la Concepción de la Actividad Lectora…. 30
2.2.2 Modelos de Lectura……. 37
2.2.2.1 Modelo Ascendente (Bottom-up)…….. 37
2.2.2.2 Modelo Descendente (Top-down)……. 39
2.2.2.3 Modelo Interactivo……. 40
2.2.3 Conocimientos Implicados en la Actividad Lectora como un Proceso Estratégico…… 44
2.2.3.1 Conocimientos Declarativos…… 44
2.2.3.2 Conocimientos Procedimentales……. 45
2.2.3.3 Conocimientos Condicionales……. 45
2.2.4 Procesos Cognitivos Implicados Durante la Actividad Estratégica de la Lectura ……. 47
2.2.4.1 Procesos de Nivel Inferior de la Lectura…… 48
2.2.4.1.1 La Decodificación de Palabras……... 48
2.2.4.1.2 Efectos de la Automaticidad…….. 48
2.2.4.1.3 El Acceso al significado de las Palabras…… 49
2.2.4.1.4 Efectos del Contexto…….. 49
2.2.4.1.5 La Integración de Frases…… 50
2.2.4.2 Procesos de Nivel Superior en la Lectura…….. 51

2.2.4.2.1 Integración…….. 53
2.2.4.2.2 Organización…….. 54
2.2.4.2.3 Focalización…… 54
2.2.4.2.4 Elaboración……. 54
2.2.4.2.5 Selección……. 55
2.2.4.2.6 Análisis y Síntesis…….. 55
2.2.4.2.7 Verificación…… 56
2.2.5 Los Textos Expositivos…… 61
2.3 Concepciones Generales acerca de la Metacognición…… 63
2.3.1 Perspectivas, Representantes y Tratamientos Teóricos…….. 63
2.3.1.1 Perspectivas Tradicionales sobre la Metacognición…… 64
2.3.1.1.1 Psicología Cognitivo-Estructural…….. 64
2.3.1.1.2 Redefinición de los Componentes Metacognitivos……. 69
2.3.1.1.3 Psicología del Procesamiento de la Información…….. 70
2.3.1.2 Nuevas Perspectivas sobre la Metacognición…… 73
2.3.1.2.1 Metacognición y Teoría de la Mente……. 73
2.3.1.2.2 Metacognición y Aprendizaje Autorregulado 74
2.3.1.2.3 Metacognición y Motivación…….. 74
2.3.1.2.4 Metacognición y Cambio Conceptual…… 74
2.3.1.2.4.1 Modelo de Redescripción Representacional ……. . 79
2.4 La Lectura y su Relación con la Metacognición…….. 90
2.4.1 Comprensión Lectora…… 90
2.4.2 Metalectura……..... 92
2.4.3 Metacomprensión ……. 95
2.4.4 Estrategias Metacognitivas (Metalectura y Metacomprensión) de Lectura…….. 96
2.4.4.1. Propuestas Teóricas sobre Estrategias Metacognitivas de Lectura…….. 102
2.5 Estrategias de Lectura y Didáctica de la Lectura…… 109
2.5.1 Las Estrategias de Aprendizaje en la Actividad Escolar del Alumno… 110

2.5.1.1 Estrategias Cognitivas y Metacognitivas..... 111

Capítulo 3 Marco Metodológico..... 124

3.1 El modelo de la Investigación: Enfoque teórico..... 125
3.2 Objetivos de la Investigación..... 125
3.3 Hipótesis..... 126
3.4 Variables: ¿Qué se estudia?..... 128
3.5 Categorías De Análisis..... 129
3.6 Diseño de la Investigación..... 130
3.7 Trabajo de Campo..... 131
3.8 Procesamiento Informático de Datos..... 156

Capítulo 4 Análisis y Resultados del Estudio..... 159
4.1 Análisis Descriptivo..... 161
4.2 Análisis Comparativo..... 205
4.3 Análisis de Relaciones entre Variables..... 211

Capítulo 5 Conclusiones y Recomendaciones..... 217
5.1 Conclusiones..... 218
5.2 Recomendaciones..... 228
5.2.1 Lineamientos metodológicos en la Didáctica de la Lectura Centrada en el Trabajo con Conocimientos Metacognitivos..... 230

Referencias Bibliográficas..... 260

Anexos 271
Anexo 1 Matriz de Variables e Indicadores..... 272
Anexo 2 Cuestionario Diagnóstico sobre el Uso de Conocimientos Metacognitivos en la Lectura. Parte A y B..... 275
Anexo 3 Entrevista Metacognitiva..... 283
Anexo 4 Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora..... 285
Anexo 5 Validación con Jueces Expertos..... 294
Anexo 6 Prueba Piloto..... 299
Anexo 7 Autorización para Aplicar Instrumentos de Recolección de Datos..... 301
Anexo 8 Tablas de Frecuencias: Cuestionario de Conocimientos Metacognitivos con Escalamiento Likert..... 304
Anexo 9 Conocimientos Metacognitivos en la Lectura según Escalamiento

	Likert Antes, Durante y Después de la Lectura…….	307
Anexo 10	Información Contextual Cuestionario sobre Uso de Conocimientos Metacognitivos en la Lectura…….	308
Anexo 11	Análisis de Fiabilidad en la Medición del Cuestionario Metacognitivo con Escala Likert……	309
Anexo 12	Algunas Respuestas de los Alumnos……	310
Anexo 13	Poster para el Desarrollo de las Estrategias…….	315
Anexo 14	Proceso de Construcción de Lineamientos Metodológicos en Lectura.	319
Anexo 15	Diagrama sobre el Modelo y Tipo de Investigación Realizada……	321
Anexo 16	Materiales Audiovisuales Fotografías…….	323
Anexo 17	Resumen de Las Hipótesis Planteadas y los Resultados Obtenidos….	329

Capítulo 1 Construcción del Objeto de Estudio

1.1 Introducción

1.2 Planteamiento del Problema

1.3 Problema de Investigación

1.4 Objetivo General

1.5 Objetivos Específicos

1.6 Preguntas de Investigación

1.7 Justificación

"Para todo el que tenga conciencia de lo que es mejor,
Toda labor es difícil."
Pablo Neruda

1.1Introducción

Uno de los objetivos básicos de la educación primaria es capacitar al alumnado para que lea de forma comprensiva, reflexiva e interpretativa, ya que la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje, mediante el cual se puede, tanto aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano, como desarrollar capacidades cognitivas superiores de reflexión, espíritu crítico, conciencia, etc. Por ello, se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y crecimiento intelectual de la persona. (Mendoza, 2003).

Sin embargo, Borafull et al. (2001) expresa que, para que la lectura haya llegado a concebirse de tal manera, se ha pasado por algunas etapas a la largo del tiempo, que van desde concebirla como una experiencia oral para realizar en público, sin ningún interés en la comprensión, pasando luego por una etapa de transición a la lectura silenciosa, con la que se da un salto cualitativo fundamental, perfilándola paulatinamente como una actividad propia de extraer información, descomponerla, clasificarla y explicarla, visión que se amplía hasta los años cincuenta debido al interés que se originó alrededor de los procesos cognitivos en general, momento en el cual se inició a hablar de manera ordenada de comprensión o comprensión lectora.

En este marco, y bajo el fundamento de varios autores (Calsamiglia y Tusón, 2004; Cassany, Luna y Sanz, 1997; Colomer, et al., 1997 citada en Lomas, 1999; Mendoza, 2003; Santiago, Castillo y Ruiz, 2006; Solé, 1998; Vieiro y Gómez, 2004) actualmente se entiende la comprensión lectora como un proceso cognitivo que apunta a que el lector construya el significado, requiriendo de los aspectos comprensibles en el texto y asociándolas con sus ideas anteriores. Es en este escenario, surge el interés por uno de los tópicos de mayor impacto en la investigación e intervención psicopedagógica, y muy particularmente, en relación con las estrategias de aprendizaje, esto es, la metacognición, la cual, de manera general, y específicamente en la lectura, conduce a que el lector reflexione acerca de lo que lee, y se

convierta en un lector autónomo ya que se vuelve consciente de sus procesos cognitivos de lectura y adquiere los mecanismos de control sobre los mismos.

Por tanto, la finalidad del estudio es diagnosticar si los alumnos de quinto grado de las escuelas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), disponen de conocimientos metacognitivos y hacen uso de ellos al desarrollar sus tareas lectoras, asimismo, saber si existe relación entre éstos y la comprensión lectora. De acuerdo, pues a la finalidad del estudio, el trabajo de Investigación, titulado: "Diagnóstico de conocimientos metacognitivos en la Lectura de Textos Expositivos y su relación con la comprensión lectora en Niños de Quinto Grado de Educación Básica en el Centro de Investigación e Innovación Educativas(CIIE), Escuelas John F. Kennedy y Dr. Salvador Corletto" se estructura en cinco capítulos.

En el primer capítulo se presenta la construcción de objeto de estudio, que involucra el planteamiento del problema, los objetivos generales, específicos y preguntas de investigación, así como, los argumentos apropiados para justificar la relevancia e impacto de este estudio.

En el segundo capítulo se expone una consideración de los planteamientos teóricos, propios de la temática a investigar, el cual incluye cuatro apartados, que proporcionan la comprensión de los aspectos estimados esenciales para la investigación.

El tercer capítulo, plantea la metodología desarrollada para efectuar la investigación, especificando, el enfoque utilizado, las hipótesis planteadas, las variables estudiadas, las técnicas de recolección de datos, así como las técnicas para analizar los resultados obtenidos.

El capítulo cuarto, define de manera profunda, los resultados derivados mediante el estudio realizado, así como el análisis de los mismos, para orientarse a la construcción de las conclusiones y recomendaciones oportunas.

Posteriormente, el quinto capítulo, presenta las conclusiones obtenidas, así como las recomendaciones, cerrando con lineamientos didácticos generales para abordar la didáctica de

la lectura en base a estrategias metacognitivas, de acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación con los niños de quinto grado de los centros educativos objeto de estudio.

En la parte final del estudio, se presenta la bibliografía empleada para realizar este estudio, así como los anexos, en los cuales se muestran los instrumentos de evaluación, tablas, fotografías, y gestiones formales realizadas como resultado del proceso de investigación.

1.2 Planteamiento del Problema

Tomando en cuenta el papel fundamental que desempeña la comprensión lectora en la escolarización y desarrollo intelectual de las personas, con el fin de encontrar alternativas que posibiliten el mejoramiento de la misma y con base en las investigaciones, tanto a nivel nacional e internacional realizadas, en las cuales se ha puesto de manifiesto que con frecuencia los lectores no se dan cuenta de una comprensión defectuosa o inexistente, surge el presente estudio diagnóstico, descriptivo y correlacional, cuyo problema de investigación se enfoca en:

- Identificar si los alumnos de quinto grado de los centros educativos oficiales John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), tienen conocimientos metacognitivos y si hacen uso de ellos al momento de adelantar una tarea de lectura, esto es, hacer énfasis tanto en el conocimiento como el control que el lector tiene y ejerce sobre su propia actividad cognitiva durante la lectura; o sea, aprender a aprender, generando así, la toma de conciencia sobre los propios procesos de lectura, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y control, con lo que se hace referencia a la metacognición, por lo que, a la vez, se busca determinar si existe relación entre ésta y la comprensión lectora.

En consonancia con el planteamiento anterior, para los hablantes de una lengua, la formación lingüística pretende el desarrollo de competencias comunicativas, lo cual se entiende como el conjunto de saberes y habilidades que los hablantes deben obtener y poner en práctica para enfrentarse de manera exitosa a diversas situaciones comunicativas. Las habilidades lingüísticas básicas de comunicación, tanto en lo verbal como en lo no verbal,

corresponden por un lado a expresión oral y escrita y por otro, a comprensión oral y lectora (Mendoza, 2003).

Estas cuatro habilidades lingüísticas constituyen el eje central de toda la actividad didáctica; sin embargo, debido a que las actividades lingüísticas de hablar y escuchar se adquieren básicamente como producto de las interacciones sociales y a la vez y pueden irse mejorando de forma simultánea con la lectura y la escritura, se cree de manera firme y general que los dos pilares básicos en que se debe concentrar la labor educativa dentro del área de la lengua en el nivel primario han de ser, la lectura y la expresión escrita (Mendoza, 2003; Solé, 1998). En función con el propósito del estudio, se hace énfasis en la lectura, la cual desde el punto de vista psicológico, constituye un proceso complejísimo con el cual surgen muchos problemas en el aprendizaje, por lo que se vuelve objetos de gran interés, ya que está muy directamente relacionada con otras capacidades cognitivas. (Delval, 1991, citado en Ramos, 2000) entre ellas se encuentran la atención, la selección, la comprensión, el análisis, la elaboración e integración, entre otras.

En consecuencia de lo anterior, la lectura se vuelve una habilidad fundamental ya que constituye un instrumento clave para apropiarse de los saberes y de la información que circundan en el entorno, aparte de que su deficiencia en el manejo de la misma, impide tanto a niños, jóvenes y adultos, adquirir a una mejor preparación académica, es debido a ello que la incompetencia en la comprensión lectora de lo escrito, se ha vuelto una inquietud para numerosos docentes, una dificultad para muchos estudiantes (Mendoza, 2003) y una preocupación para la comunidad educativa en general, ya que si los lectores, no alcanzan las habilidades cognitivas que potencia la comprensión lectora, serán personas con muchas limitantes y escasas posibilidades para resolver diversas circunstancias del quehacer diario.

Ante esa situación, se pronunció la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] cuando utilizó el término de “analfabeta funcional” para referirse a las personas que aunque hayan vivenciado alguna etapa de formación académica como la que se imparte en la escuela, no adquirieron el dominio suficiente de las habilidades instrumentales básicas como la lectura, escritura y cálculo,

siendo la lectura, la más fuertemente cuestionada (Ramos, 2000). Haciendo eco de ello, Cassany et al. (1997) afirman que a pesar de la importancia de la lectura, todavía hay mucha gente que no sabe leer ni escribir elevando los altos índices de analfabetismo, y de analfabetismo funcional, lo que es aún más grave e inquietante, ya que son personas que aunque hayan aprendido a leer y escribir no son capaces de emplear las habilidades adquiridas para enfrentar las distintas situaciones de la vida cotidiana.

Por otro lado y de acuerdo con la UNESCO (1998)[1], los actuales escenarios, en los cuales los nuevos avances tecnológicos propician que el conocimiento y la información se estén duplicando cada cinco o diez años, permiten ver claramente que los ciudadanos del siglo XXI se constituyen en los principales usuarios de estas transformaciones aceleradas a través de la reproducción, uso y transmisión de la información, materia prima fundamental del conocimiento humano. De acuerdo a ello, la lectura se constituye hoy mejor que nunca en la llave de acceso a la sociedad del conocimiento, en virtud de que a través de ella el lector ejercita procesos cognitivos que le permiten conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, construir y reconstruir los saberes de la humanidad. A causa de ello desempeña un papel estratégico en el desarrollo de todos los ciudadanos, para potenciar múltiples funciones intelectuales, desarrollando y fortaleciendo capacidades semánticas, de expresión, comunicación, afectivas, de comprensión, de síntesis, de recreación y de sensibilización, permitiéndoles comprender y emplear la información impresa y escrita y participar activamente en la sociedad. (Gutiérrez, 2005, parr.8)

Debido a la importancia de esta competencia lingüística, se han realizado numerosas investigaciones tanto a nivel internacional como nacional sobre la evaluación del lenguaje, de las cuales se presentan de manera resumida los datos pertinentes a la presente investigación:

Datos Estadísticos Internacionales y Nacionales

En el contexto internacional, se realizó un estudio importante en el año 1998 por el Laboratorio Educativo de Evaluación de la Calidad de Educación [LLECE] y UNESCO

[1] Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México.

(Casassus, Cusato, Froemel, Palafox, 2002, p. 26)[2], el cual fue realizado con alumnos de tercer y cuarto grados de educación primaria de trece países de América, el que consistió en un estudio Regional Comparativo de Lenguaje, en el que de manera implícita se evaluó las competencias en lectura, como parte esencial del área del lenguaje, siendo los principales resultados:

En ambos grados los países se ordenaron en tres grupos, integrando Honduras el grupo del tercer lugar, datos que coinciden con los resultados del importante estudio realizado en el contexto nacional por el Informe "Progreso Educativo HONDURAS", según el cual los niveles de aprendizaje obtenidos por los alumnos y alumnas del sistema educativo nacional están entre los más bajos de la región y que en la única prueba comparativa internacional en la que el país ha participado, ocupó los últimos lugares en español y matemáticas de tercero y cuarto grado. (Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu [FEREMA], Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL], 2005, p. 13)[3] .

Asimismo, en Honduras (2002), los resultados en el área de lenguaje del 90% de los alumnos de sexto grado fueron bajos. (UNESCO, 2005, parr.15, S.A.)[4]. De igual manera, los datos anteriores coinciden con los resultados del importante estudio realizado en el contexto nacional por el Informe Progreso Educativo HONDURAS [FEREMA] [PREAL], 2005) según el cual, pese a que se perfila aceptable un porcentaje de por lo menos el 60% de respuestas correctas, los alumnos de tercer y sexto grado, apenas logran responder correctamente alrededor de 40 a 45% de las preguntas de lenguaje, (p.14) lo cual se ilustra con la información obtenida del Informe Nacional de Rendimiento Académico 2002: Tercero y Sexto Grados. (UMCE, 2003, pp. 61-62) de la Secretaría de Educación, en la asignatura de Español:

[2] Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados para Alumnos de Tercer y Cuarto grado de la Educación Básica. Informe Técnico.
[3] Educación: El Futuro es Hoy. Informe de Progreso Educativo Honduras. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL.
[4] Informe sobre el Estado de la Educación en el Mundo.

Tabla nº 1

Porcentaje de estudiantes por nivel de dominio en Tercer Grado, Español

Áreas de dominio	Competencias Evaluadas	Nulo	Insuficiente	Básico	Avanzado
Comprensión Lectora	1.1 Localizar en un texto un personaje principal.	14.61%	31.15%	31.07%	23.17%
	1.2 Identificar en un texto la idea principal.	30.24%	**47.88%**	18.98%	2.90%
	1.3 Reconocer en un texto los hechos relevantes atendiendo la secuencia temporal.	28.31%	42.66%	24.51%	4.52%
	1.4 Reconocer las características físicas de personajes.	**36.87%**	**37.05%**	19.1%	8.8%

Fuente: Secretaría de Educación. Informe de Rendimiento Académico de la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE, 2003).

De acuerdo a la tabla anterior, en tercer grado se destacan los aspectos de: Identificación de la idea principal y el reconocimiento de las características físicas del personaje, tal y como se exponen a continuación:

a) En la Competencia Específica de "*Identificar en un texto la idea principal*", un 47.88 % se ubica en la categoría de "Insuficiente". Considerando que la idea principal, informa del enunciado más importante que el escritor utiliza para explicar el tema, se deduce que la mayoría de la población en estudio, casi desconoce sobre lo que se trata el texto; es decir, el tema. Esto confirma también el insuficiente desarrollo de los procesos cognitivos de "focalización" y "organización", los cuales corresponderían a procesos metacognitivos de Supervisión". Aparte de esto, pese a que el significado del texto se elabora por parte del lector coherente a sus ideas previas y a los objetivos con que emprende la lectura, está claro que los textos tienen una intención comunicativa, si el lector no llega a captar la intención que el autor intenta emitir, no se puede señalar efectivamente que haya comprendido, lo cual evidencia un desarrollo mínimo de sus conocimientos previos.

b) En la Competencia Específica de "*Reconocer las características físicas de personajes*", un 36.87% se ubica en la categoría de "Nulo", y un 37.05% en "Insuficiente".

Esto llama la atención debido a que, este tipo de preguntas generalmente, se contestan con información literal o contenidos explícitos en el texto, los cuales corresponden a procesos inferiores de comprensión, es decir los correspondientes al campo visual y reconocimiento de los signos gráficos (habría que ver el texto que se asignó a los alumnos, para hacer un análisis más acertado).

Tabla nº 2

Porcentaje de estudiantes por nivel de dominio en Sexto Grado, Español

Fuente: Secretaría de Educación. Informe de Rendimiento Académico de la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE, 2003).

En relación a la tabla anterior, respecto a sexto grado, sobresalen los elementos de: Identificación de la idea principal y del resumen, detallados de la manera siguiente:

Áreas de dominio	Competencias Evaluadas	Nulo	Insuficiente	Básico	Avanzado
Comprensión Lectora	1.1 Localizar en un texto un personaje principal y secundario.	4.90 %	19.14%	40.15%	35.80%
	1.2 Identificar el tipo de ambiente que predomina en la narración de un texto.	14.73%	32.17%	33.16%	19.95%
	1.3 Identificar en un texto la idea principal y secundaria	27.45%	**46.53%**	23.56%	2.46%
	1.4 Identificar las características psicológicas del personaje principal y secundario	15.70%	38.21%	34.18%	11.91%
	1.5 Identificar el resumen mejor elaborado	20.27%	**40.34%**	31.27%	8.12%

a) En la Competencia específica de "*Identificar en un texto la idea principal y secundaria*", prevalece la tendencia de: "Insuficiente", con un dato estadístico de 46.53%.

b) En la Competencia Específica de "*Identificar el resumen mejor elaborado*", la mayor parte de los alumnos evaluados, se colocan en la categoría de "Insuficiente", con un dato estadístico de 40.34% lo cual tiene coherencia lógica y procedimental con el "Insuficiente" rendimiento en la competencia específica de: "*Identificar en un texto la idea principal y secundaria*", ya que es una estrategia u operación cognitiva de elaboración y organización e integración vinculada al tema del texto, y la identificación de la idea principal, los cuales corresponderían a procesos metacognitivos de Supervisión.

En continuidad con la información anterior y para tener una visión global actualizada sobre la situación de los alumnos en esta competencia comunicativa, se muestran las **estadísticas anteriores hasta las más recientes en cuanto al Rendimiento Académico Promedio (%) en Español I y II Ciclo De Educación Básica. Sector Público: 1997, 2002, 2004, 2007-2008.**

Tabla nº 3

República de Honduras

Secretaría de Educación

Rendimiento Académico Promedio (%) en Español I y II Ciclo de Educación Básica. Sector Público. (1997, 2002, 2004, 2007-2008)

Asignatura	Año				
	1997	2002	2004	2007	2008
Español	42%	42.5%	42.6%	47.8%	58.2%

Fuente: SE/-DIGECE (Dirección general de Evaluación de la Calidad de la Educación); UMCE (Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación); MIDEH (Programa del Mejoramiento de la Calidad Educativa).

Los datos muestran que en la asignatura de español los resultados se mantuvieron casi estables, excepto en las últimas evaluaciones de los años 2007-2008, en las que hubo un aumento en el rendimiento académico promedio (%) en Español I y II Ciclo de Educación Básica. Ello permite visualizar la condición actual de los alumnos y alumnas en la asignatura de español, la cual se convierte en el espacio académico dentro del diseño curricular, para potenciar la comprensión lectora

como una de las competencias comunicativas esenciales para la comunicación y el desempeño competente de los alumnos tanto a nivel de las demás áreas curriculares como en la sociedad.

De acuerdo a los hallazgos en los estudios anteriormente planteados, en los que se evidencia el bajo nivel en la comprensión lectora de los alumnos, surge en el campo educativo una preocupación e interés en cuanto a potenciar esta competencia comunicativa, así como lo plantean varios autores (Borafull et al., 2001; Cassany et at., 1997; Mendoza, 2003; Ramos, 2000; Santiago, et al., 2006; Solé, 1998); ya que la misma constituye a la vez, un "objeto de conocimiento", un "instrumento de conocimiento" y un "medio para el placer, el gozo y la distracción" (Borafull et al., 2001: 29).

Ante esta problemática vigente que revela alta deficiencia en la adquisición de conocimientos y habilidades en el área del lenguaje (asignatura de Español), la Secretaría de educación plantea en el Diseño Curricular para la Educación Básica (2003):

> Es tarea prioritaria de la escuela la formación de lectoras y lectores inteligentes, voluntario(a) s, crítico(a) s y autónomo(a) s, que experimenten el placer de leer e incorporen la lectura a sus actividades cotidianas (…)". Por ello, el aprendizaje de la lectura y su práctica continuada, con suficiente cantidad y variedad de textos de complejidad creciente, deben ser contenidos centrales a lo largo de la EB. Se trata de rescatar la función social de la lectura y de desarrollar las operaciones mentales que la comprensión lectora exige (p.39).

Por tanto, en virtud de la problemática encontrada sobre la comprensión lectora en los Centros Educativos tanto a nivel nacional como internacional y en consonancia con la opinión de varios investigadores, vale la pena exhortar en la importancia que tiene enseñar a los alumnos estrategias para mejorar la comprensión lectora, en las que la metacognición desempeña un papel fundamental, la cual se refiere al conocimiento y control de los procesos cognitivos propios (Barrero y González, 2000 citados en Borafull, et al., 2001; Brown et al. (1981, citado en Mayer, 2002); Burón, 1999; Colomer, et al., 1997 citada en Lomas, 1999; Klingler y Vadillo, 2000; Mateos (s.f. citada en Pozo y Monereo, 1999); Mateos, 2001; Mayer,

2002; Mendoza, 2003; Sánchez, 1995; Santiago et al., 2006; Solé, 1998), a partir de lo cual, surge la siguiente pregunta de investigación:

1.3 Pregunta de Investigación

¿Disponen de conocimientos metacognitivos y hacen uso de ellos al momento de adelantar una tarea de lectura, los alumnos y alumnas del quinto grado de educación básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM)?

1.4 Objetivo General

De acuerdo al planteamiento del problema y a la pregunta de investigación, se pretende alcanzar el siguiente objetivo general:

1.Establecer si los alumnos y alumnas del quinto grado de educación básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), disponen de conocimientos metacognitivos, hacen uso de ellos en sus procesos lectores y si existe relación entre éstos y la comprensión lectora.

1.5 Objetivos Específicos

En consonancia con el Objetivo General, se detallan los siguientes objetivos específicos los cuales sirven para dirigir y demarcar el rumbo de la investigación:

1. Determinar la noción de lectura que tienen los alumnos de quinto grado de Educación Básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE).

2. Establecer el nivel de comprensión lectora en textos expositivos de los alumnos de quinto grado de Educación Básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE).

3. Establecer si los alumnos de quinto grado de Educación Básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) disponen de conocimientos metacognitivos en el campo de la lectura y hacen uso de ellos al momento de adelantar una tarea de lectura.

4. Determinar si existen diferencias entre los alumnos de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) en cuanto al nivel de comprensión lectora y uso de conocimientos metacognitivos en la lectura.

5. Determinar si existe relación entre el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura y el nivel de comprensión lectora en textos expositivos de los alumnos y alumnas del quinto grado de educación básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE).

1.6 Preguntas de Investigación

En correspondencia con los objetivos específicos propuestos, se plantean las siguientes preguntas de investigación, las cuales sirven para delimitar y orientar la dirección de la investigación:

1. ¿Cuál es la noción de lectura que tienen los alumnos de quinto grado de Educación Básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE).?

2. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de textos expositivos en los alumnos de quinto grado de Educación Básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)?.

3.¿Disponen los alumnos de quinto grado de Educación Básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de conocimientos metacognitivos en el campo de la lectura y hacen uso de ellos al momento de adelantar una tarea de lectura?.

4. ¿Existen diferencias entre los alumnos de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) en cuanto al nivel de comprensión lectora y uso de conocimientos metacognitivos en la lectura?

5. ¿Existe relación entre el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura y el nivel de comprensión lectora en textos expositivos de los alumnos de quinto grado de Educación Básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)?

1.7 Justificación

Debido a que el lenguaje escrito, constituye el principal instrumento para acceder al conocimiento de las materias escolares y a toda la información que se presenta en el entorno, lo cual lo convierte en un medio predilecto de comunicación (Mendoza, 2003), Cassany et al. (1997) y Santiago et al. (2006), acuerdan que el código escrito a nivel de recepción o comprensión; es decir, leer, constituye un instrumento necesario para desenvolverse y participar de manera competente en la época actual.

Sin embargo, aún conociendo la importancia de este código, en su procesamiento en relación a la lectura, **uno de los problemas que más afecta actualmente al estudiante de todos los niveles educativos, tal y como lo demuestran las estadísticas nacionales e internacionales, es el bajo nivel de rendimiento en el área de lenguaje, específicamente en la comprensión lectora (asignatura de Español),** dentro de la cual según el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica (2003), la escuela debe garantizar a los(as) alumnos(as) el uso constante y la compresión de diferentes tipos de textos, así como, prepararlos para comunicarse de forma "creativa, analítica y con un propósito específico en distintas situaciones académicas y sociales" (p.37).

En relación a ello, si la escuela está respondiendo a los lineamientos antes planteados con respecto a la formación de lectoras y lectores, queda la inquietud sobre **cuál es la causa del bajo nivel de rendimiento en dicha competencia,** lo cual repercute directamente en un

deficiente desempeño intelectual y por consiguiente, en un insuficiente provecho académico, ante lo que Cassany et al. (1997); Santiago et al. (2006), consideran que una causa esencial del fracaso en la comprensión lectora, podría ser el tratamiento didáctico que la lectura ha recibido en la escuela habitualmente, el que se ha dirigido a la instrucción en las microhabilidades más superficiales a través de lo cual se olvida el aspecto más importante de la lectura, es decir, la comprensión. Ello obedece a la aplicación de prácticas lectoras propias de la perspectiva didáctica que ha tenido relevancia "tanto en la investigación como en la enseñanza" (Mendoza, 2003: 233), la cual obedece a una lectura en la que conoce y valora el producto, pero no se revisan los diferentes elementos tanto del lector como del texto que interactúan en el proceso de lectura para alcanzar la comprensión, con lo cual se observa que la comprensión del texto, se ve afectada cuando no se utilizan las estrategias adecuadas. (Brown et al., 1983, citado por Burón 1999; Mendoza, 2003).

Al respecto en nuestro país, no existen hasta el momento actual, trabajos sistematizados en cuanto al tratamiento didáctico de la comprensión lectora, solamente alguna información general sobre algunos talleres de comprensión lectora realizados con ciertas escuelas de Educación Primaria del país, coordinados por el M.Sc. Roberto Zapata y dirigidos el Centro de Comprensión Lectora, Departamento de Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) (M. Sc. R. Zapata, comunicación personal octubre, 2007). Asimismo, existen algunos trabajos documentados sobre prácticas docentes encaminadas a fortalecer la comprensión lectora, los que se han realizado en algunos centros educativos del nivel primario y los cuales se han socializado en el VIII Encuentro de Investigación del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), sin embargo, no han sido estudios sistematizados, ni con el nivel empírico adecuado tanto en sus procedimientos como en sus resultados.

En esa perspectiva, que contempla la didáctica de la lectura, el presente estudio pretende establecer si los alumnos y alumnas del quinto grado de educación básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) disponen de conocimientos metacognitivos y hacen uso de ellos al momento de adelantar una tarea de lectura, con lo cual se determinarán relaciones entre éstos y la comprensión lectora.

Capítulo 2 Marco Teórico

2.1 Concepciones sobre el Aprendizaje

2.2 Concepciones Generales acerca de la Lectura

2.3 Concepciones Generales acerca de la Metacognición

2.4 La Lectura y su Relación con la Metacognición

2.5 Estrategias de Lectura y Didáctica de la Lectura

El trabajo presentado constituye una aproximación teórica al tema del "Uso de conocimientos metacognitivos en la lectura de textos expositivos y su relación con la comprensión lectora en niños de grado quinto de Educación básica", como vital resultado de una esmerada revisión bibliográfica, por lo que se presentan determinados tópicos relevantes y pertinentes al tema de investigación, estructurándose en cinco apartados.

En el primer apartado se contempla las concepciones generales acerca del aprendizaje, para asumir a partir de ello la perspectiva teórica desde la cual se asumirá el estudio.

En el segundo apartado se presenta una revisión general acerca de las concepciones generales de la lectura, modelos de lectura, conocimientos acerca de la actividad lectora como un proceso estratégico, tipología textual, específicamente, el texto expositivo, definiendo desde ello las bases fundamentales para abordar apropiadamente el problema de la comprensión lectora.

En el tercer apartado se contemplan las concepciones generales acerca de la metacognición, sus representantes y tratamientos teóricos, formulando a partir de ello los elementos teóricos esenciales para asumir de manera pertinente el tema de la metacognición aplicado a la lectura.

En el cuarto apartado se detallan respectivamente, la relación entre lectura y metacognición enfatizando en los elementos metacognitivos en el campo de la lectura; esto es la metalectura y metacomprensión.

En el quinto apartado se puntualiza claramente lo relacionado con las estrategias de lectura y didáctica de la lectura con base en el uso de conocimientos metacognitivos.

2.1 Concepciones sobre el Aprendizaje

Referirse a las concepciones sobre el aprendizaje, supone que detrás de las acciones y/o estrategias que emplea el aprendiz, existe un cuerpo teórico que se configura a partir de un conjunto de supuestos y que puede ser concebido como un cúmulo de ideas coherentes o inconexas entre sí. A partir de este punto de vista teórico, se plantea que este conjunto de ideas parece determinar las acciones del sujeto para el logro de las metas de aprendizaje propuestas. Es decir, que el nivel ejecutor de las acciones o estrategias ("lo que se hace") viene precedido por un nivel de carácter teórico y epistemológico que filtra las creencias del sujeto acerca del aprendizaje ("lo que se dice sobre el aprendizaje" y lo "que se dice que se hace"). (Säljö, 1979, p.65 citado en Martínez, 2004).

Según Pozo (1999 citado en Pozo y Monereo, 1999): "Aunque los estudios acerca de las concepciones sobre el aprendizaje son aún escasos, han comenzado a abordarse desde diversos enfoques" (p.88). En esta línea, el mismo autor plantea junto a Nora Scheuer, que en el marco del estudio de las estrategias de aprendizaje se ha propuesto que los alumnos poseen diferentes enfoques del aprendizaje (Entwistle, 1987; Marton, Hounsell y Entwistle, 1984 citados por Pozo y Scheuer, s.f. en Pozo y Monereo, 1999) caracterizados como superficial, profundo y estratégico, que diferirían no sólo en los procedimientos empleados en cada uno de ellos para el aprendizaje, sino, ante todo, en sus metas o intenciones y siendo diferentes formas de abordar el aprendizaje estarían vinculadas a diferentes concepciones del aprendizaje.

De esta manera, hablar de enfoques de aprendizaje supone abordar un aspecto fundamental, a saber, cuál es la concepción de aprendizaje que poseen las personas que aprenden, ya que de la percepción que se tenga del aprendizaje, dependerá la forma de cómo se aborda un contenido de aprendizaje, por ejemplo, si en la concepción de aprendizaje del alumno predomina el tipo de conocimiento estratégico, frente a una tarea determinada, diseñará y seguirá un plan de trabajo, empleando estrategias que le ayuden a resolver la misma de una manera exitosa, asimismo, dicha concepción de aprendizaje admite un carácter relacional entre el individuo y el contexto en el cual se desenvuelve. (Salas, 1998, sección

Estipulación de Conceptos, parr. 2), en otras palabras, la concepción de aprendizaje percibida por el alumno está asociada al entorno en el cual desarrolla sus diversas actividades, entre ellos, el hogar, la escuela, etc., interacciones en las cuales va formando sus propias representaciones, ideas o conceptos de la realidad y de las distintas actividades académicas realizadas en la escuela.

A partir de ello, pues, en un contexto real de desempeño académico, los alumnos abordan su trabajo de diferentes maneras, las que corresponden según algunos autores (Pozo y Monereo, 1999; Salas, 1998) a tres tipos particulares de enfoques: el enfoque profundo, el enfoque superficial y el enfoque estratégico, por lo que de acuerdo con esta clasificación, se definirá cada uno de ellos.

2.1.1 Enfoque Profundo

En el enfoque profundo el estudiante parte con el propósito de comprender la materia por sí mismo, interactúa fuerte y críticamente con el contenido, relaciona las ideas con el conocimiento previo, usa principios organizativos para componer las ideas, asocia la evidencia con las conclusiones, revisa la lógica del argumento. (Marton y Säljö, 1976, p.70, citados en Martínez, 2004).

De este modo el enfoque profundo, comprende desde la abstracción al cambio personal, ya que el alumno desarrolla procesos mentales superiores y a la vez, reflexiona en su propio nivel de comprensión y conocimiento. Por tanto, este enfoque, corresponde a las concepciones "cualitativas" que persiguen dar significado a lo aprendido, enfatizando en la concepción del aprendizaje como una actividad constructiva y de orientación intrínseca. (Boulton-Lewis, 1994; Boulton-Lewis, Wilss y Lewis, 2001; Eklund-Myrskog, 1998, p.71 citados en Martínez, 2004).Corresponde por tanto a una concepción del aprendizaje profunda, constructiva o comprensiva. (Van Rossum y Schenk, 1984; Marton y Säljö, 1976 p.71, citados en Martínez, 2004).

2.1.2 Enfoque Superficial

En el enfoque superficial la intención del estudiante se centra únicamente en reproducir las partes del contenido, acepta las ideas y la información pasivamente, se concentra sólo en

las exigencias de la prueba o examen, no reflexiona sobre el propósito o las estrategias en el aprendizaje, memoriza hechos y procedimientos de manera rutinaria, fracasa en reconocer los principios o pautas guías. (Marton y Säljö, 1976 p.71, citados en Martínez, 2004).

Este grupo de concepciones, desde el aumento de conocimientos a la adquisición para su utilización, se interesan especialmente por la adquisición y aplicación del conocimiento, básicamente se concibe el aprendizaje como una acción reproductiva y "cuantitativa" de orientación extrínseca. (Boulton-Lewis, 1994; Boulton-Lewis, Wilss y Lewis, 2001; Eklund-Myrskog, 1998 p.70, citados en Martínez, 2004). Corresponde por tanto a una concepción del aprendizaje superficial, memorística o reproductiva. (Van Rossum y Schenk, 1984; Marton y Säljö, 1976 p.71, citados en Martínez, 2004).

2.1.3 Enfoque Estratégico

De acuerdo con Salas (1998, sección Estipulación de Conceptos, parr. 4), en el enfoque estratégico el propósito del estudiante puntea a lograr el mayor éxito posible, lo que lleva al sujeto a recurrir a diversas estrategias para hacer frente a las exigencias que distingue como importantes. De este modo, ejemplifica Salas, utiliza exámenes previos para predecir las preguntas, está atento a pistas acerca de esquemas de puntuación, organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener mejores resultados, asegura materiales apropiados y ambientes de estudio.

Por otro lado, Boulton-Lewis, 1994; Boulton-Lewis, Wilss y Lewis, 2001; Eklund-Myrskog, 1998 p.70, citados en Martínez, 2004), lo consideran como un elemento más del enfoque profundo y lo definen como "la activación de las estrategias de aprendizaje en función del contexto y/o de la tarea".

Por tanto, el enfoque estratégico, ya sea considerado como uno más de los enfoques del aprendizaje, o bien como un elemento adicional del enfoque profundo, pone énfasis en el desarrollo del pensamiento a nivel estratégico y reflexivo, orientando su aprendizaje a experiencias significativas, elementos propios de una actividad constructiva.

En base a lo anterior y de acuerdo al objetivo del estudio, los aspectos teóricos y metodológicos del mismo, centrarán la atención en la concepción estratégica, enfoque dentro del cual se sitúa la actividad de la lectura, por lo que a continuación se presentarán aspectos generales y relevantes propias de esta actividad para asumir posteriormente una posición teórica en el estudio de la misma.

2.2 Concepciones Generales acerca de la Lectura.

Para conocer el concepto actual de la lectura, es necesario informarse acerca del proceso de su evolución a lo largo del tiempo, el que presenta el hilo conductor que ha integrado diferentes investigaciones, que como producto de ellas se han realizado aportes valiosos, lo cual ha generado diferentes paradigmas hasta llegar a lo que hoy en día se le considera una **competencia comunicativa**. En base a ello, se presentará de manera general, la influencia de los dos enfoques epistemológicos del aprendizaje en el campo de la lectura, para contemplar el comportamiento lector desde esas perspectivas del conocimiento.

2.2.1 La Influencia de los Enfoques Epistemológicos en el Estudio del Comportamiento Lector y la Conceptualización de la Actividad de la Lectura

A continuación se presentan elementos de los enfoques epistemológicos del aprendizaje como el conductismo y el constructivismo y su relación con la actividad de la lectura. De acuerdo a cada uno de ellos, se presenta la conceptualización de la lectura según los planteamientos teóricos de cada uno de ellos.

• La Influencia del Conductismo

Al respecto, Bofarull et al. (2001) encontraron que en la historia de Occidente, siglos XVI y XVII, la lectura era una experiencia oral para realizar en público, vinculada a la religiosidad y no a la comprensión. En este momento se le consideraba como lectura intensiva, caracterizada por leer pocos libros, lecturas compartidas en grupo, en voz alta, a las cuales se les asignaba un carácter sagrado, memorizándolo y recitándolo.

A partir de la segunda mitad del siglo XVII, se da un paso hacia la lectura extensiva, la cual era una lectura rápida y superficial, silenciosa e individual alrededor de textos de diversas

características. La transición a la lectura silenciosa se valora como un salto cualitativo fundamental, ya que vuelve a la lectura una práctica intelectual, interna y personal que propicia una manera extensiva de leer diferentes materiales como panfletos, diarios, publicaciones, etc. lo cual destaca un cambio de concepto referente a la lectura.

Hasta este momento se puede identificar el predominio del conductismo en el estudio del comportamiento lector, enfoque teórico desde el cual, se mantiene que el lector está siendo controlado por el texto y que su comprensión puede ser reforzada a través de muchos medios, como el contexto educativo, de igual manera, desde la perspectiva de la práctica psicoeducativa al conductismo no le interesan las estrategias que desempeña el lector al enfrentarse a la comprensión de un texto, su mente es vista como una caja negra de la que poco se puede decir, no obstante, el lector se interesará por maniobrar el texto para mejorar su comprensión, así que en el campo pedagógico, estos bosquejos apuntan a que las habilidades lectoras puedan empezarse ya sea a partir de los sonidos, las sílabas, las letras, las palabras o los párrafos, es decir que se le da una explicación lineal.

• Conceptualización de la Lectura

De acuerdo a lo anterior, según Escoriza (2003), la lectura es conceptualizada como una actividad compleja que puede dividirse en subhabilidades o habilidades más simples las que pueden ser enseñadas y aprendidas de modo descontextualizado y en una linealidad establecida. Por tanto las ideas básicas que se conciben aquí corresponden a que leer es codificar, la identificación de palabras, es considerada como la habilidad esencial, la lectura es un proceso guiado por el conocimiento del signo lingüístico (grafemas, fonemas de un vocablo y su significado) y la decodificación de las palabras asegura la comprensión lectora.

• La Alternativa Constructivista

Paulatinamente, a la lectura se le va guiando como una actividad propia de extraer información, descomponerla, clasificarla y explicarla, con lo cual, surge un nuevo enfoque en la investigación sobre la lectura y se centra la atención sobre los procesos cognitivos de ésta, los que no pueden ser medidos y observados de manera directa. Fue en este momento cuando se inició a hablar de manera ordenada de comprensión o comprensión lectora. (Borafull et al.

2001), y se empezaron a desarrollar estudios al respecto, entre los cuales son relevantes los de Thorndike (1917 y Bartlett 1932, citados en Borafull et al., 2001). El primero de ellos, evidenció que en general, los jóvenes, no eran concientes de una deficiente o aparente comprensión. Asimismo, el segundo, dio cuenta de la gran influencia que tenía el conocimiento previo sobre la comprensión.

Posteriormente para Gómez-Villalba et al. (2000) y Pérez González (2000) (citados en Mendoza, 2003), en la década de los sesenta y setenta, se pensaba que el éxito de la compresión lectora dependía de los microprocesos, es decir, comprensión de la información obtenida en una frase y reconocimiento de palabras o recuerdo de información explícita en el texto; no se cultivaba, ni la inferencia ni el análisis crítico del texto. No obstante, al comprobarse que dichas habilidades no eran suficientes para la comprensión lectora de los textos, en la década de los noventa se producen avances fundamentales en la comprensión, perspectiva desde la cual, de acuerdo con Solé (1998), la lectura constituye un proceso persistente de formulación y comprobación de hipótesis que guían al lector a la construcción del significado, así como al control y verificación de la comprensión, por lo que se considera al lector como un procesador activo del texto.

Ello significa que tanto el lector como el texto aportan elementos valiosos en la búsqueda del significado, ya que éste, antes, durante y después de la lectura debe ejercer una contínua interacción entre la información presentada en el texto y sus procesos cognitivos lectores como la integración de conocimiento previo, la selección y focalización de ideas importantes, la organización de la información para una mayor comprensión de la misma, la elaboración de hipótesis, el control de la comprensión y la verificación de que la misma se ha logrado.

- **Conceptualización de la Lectura**

Según Escoriza (2003) esta conceptualización de la lectura es producto de la influencia del constructivismo y de las propuestas formuladas desde la psicolingüística sobre la importancia del conocimiento de la estructura profunda del lenguaje y de sus aspectos funcionales. En este sentido, la lectura es considerada pues como un todo indivisible en

unidades separadas e independientes y es conceptualizada como un proceso constructivo, lingüístico-comunicativo, social-colaborativo, estratégico e interactivo.

• La Lectura como Proceso Constructivo

De acuerdo con Escoriza (2003) en la lectura como proceso constructivo, la lectura es conceptualizada como un proceso dinámico durante el cual el lector(a) activa y aplica un conjunto coherente y organizado de conocimientos con el fin de construir una interpretación personal del discurso escrito. En este proceso, se vuelve notable la naturaleza de los esquemas de conocimiento del alumno(a). Según Dechant(1991), citado en Escoriza (2003) la palabra esquema se refiere a:

*El conjunto completo de experiencias acumuladas, interrelacionadas e integradas en la memoria a largo plazo y que establecen los conocimientos e información previa del lector(a).
*La base cognitiva del lector: conceptos, temas, comprensión y vocabulario.
*El conocimiento lingüístico, referido a conocimiento del lenguaje y de los sistemas lingüísticos.
*Los objetivos y las expectativas del lector(a).

• La lectura como Proceso Lingüístico-Comunicativo

Parafraseando a Escoriza (2003), en la lectura como proceso lingüístico-comunicativo, entender un texto escrito es comprender una unidad semántica de significados cuya función más importante es la de comunicar un mensaje, a través del empleo de un sistema lingüístico convencional considerado como un supersistema compuesto por un conjunto de subsistemas interdependientes e inseparables y cuyo conocimiento en indispensable cuando se pretende que la actividad de la lectura sea realmente posible de practicar y funcionar. Estos subsistemas son el fonológico, el grafémico, el fonémico-grafémico, el sintáctico, el semántico y el pragmático. En este marco, la concepción de la lectura como proceso lingüístico-comunicativo requiere estar consciente de que es indispensable que el alumno(a) participe en experiencias lectoras que persigan promover, de manera contextualizada y funcional, el conocimiento de los subsistemas del lenguaje que son parte de la ***competencia lingüística*****,** para que pueda usarlo como instrumento psicológico para comunicarse con los demás de manera efectiva en su entorno, lo cual corresponde a la ***competencia comunicativa***. Para conocer con mayor

profundidad las diferencias y la relación ente la competencia lingüística y comunicativa se presenta a continuación una tabla comparativa entre ambas:

Tabla n° 5

Diferencias entre Competencia Lingüística y Competencia Comunicativa

Competencia Lingüística	Competencia Comunicativa
Se refiere al conocimiento interno de las estructuras de la lengua, es decir a la capacidad interna de las personas de conocer un sistema de reglas que les posibilita producir e interpretar cualquier oración gramatical (Mendoza, 2003)	Se entiende como un conjunto de "subcompetencias", que participan en los distintos ambientes en que se da la situación comunicativa, es decir, a todos los conocimientos y habilidades de los que el usuario de una lengua debe haberse apropiado a lo largo de su vida para enfrentar exitosamente las diversas condiciones en que se da la comunicación((Mendoza, 2003).
Alude a la competencia gramatical o dominio del código lingüístico, es decir al conocimiento de las reglas que permiten asociar formas con significados. (Correa, Dimaté, Martínez, 1999).	De acuerdo con Canale, 1983 citado en Mendoza (2003), incluye la competencia gramatical o el dominio del sistema lingüístico, la competencia sociolingüística o la capacidad de adecuarse al contexto, competencia discursiva o la capacidad de formar enunciados coherentes, competencia estratégica, esto es, la capacidad de resolver problemas empleando las estrategias más adecuadas a la situación. Correa et al. (1999), agrega la competencia tímica que hace referencia al mundo de la subjetividad como las emociones, motivaciones, autoestima, etc.

Relación entre la Competencia Lingüística, Competencia y Metacognición en la Lectura.

La relación que existe entre ambas, es que la competencia lingüística es parte de la competencia comunicativa, en el sentido en que la segunda, amplía su aplicación más allá de los conocimientos implícitos en la mente del usuario de la lengua, y se dirige a la aplicación de éstos saberes y habilidades en contextos de uso real. Ello incluye tanto los conocimientos declarativos (el saber qué) y los conocimientos procedimentales (el saber cómo) y es precisamente , de acuerdo con Correa et al.(1999) en donde se vuelve necesario conocer la función que los procesos metacognitivos desempeñan en el fortalecimiento y ampliación de las

competencias, en este caso, la competencia lectora, la cual es indispensable para que el alumno desarrolle procesos abstractos de análisis, síntesis, elaboración de inferencias, etc .en el uso adecuado de la información que circunda a su alrededor, en este caso del presente estudio, específicamente en el uso de textos expositivos. Es decir que el alumnos debe saber cuándo, dónde y cómo aplicar los elementos del proceso lector que le ayuden a la comprensión del texto, como las técnicas lectoras, y es cuando actúan los conocimientos condicionales, que precisamente hacen referencia a las estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación del proceso lector, hasta conseguir el objetivo de la tarea lectora que al final es la comprensión del texto, y para ello se deben conocer los procesos mentales implicados en la actividad de la lectura, las características del texto y tomar en cuenta el contexto en que se desarrolla la actividad lectora.

- **La Lectura como Proceso Estratégico**

Siguiendo a Escoriza (2003), desde esta perspectiva, *leer para comprender/leer para aprender comprendiendo* (la letra cursiva es del autor), es una actividad compleja que exige un grado de competencia estratégica establecido, por lo que la comprensión lectora, como proceso constructivo, implica conocer y realizar una serie de operaciones cognitivas que persiguen conseguir el resultado esperado de la actividad de la lectura, entre ellas están seleccionar y organizar la información presentada en el discurso, transformación del conocimiento y control(regulación y evaluación) de la actividad de lectura. Por tanto la actividad de lectura como proceso estratégico, se caracteriza por ser una actividad metacognitiva, refiriéndose con ello al conocimiento de la estructura de la actividad y control durante su realización.

- **La Lectura como Proceso Interactivo**

Continuando con Escoriza (2003), según esta característica conceptual, el proceso de lectura está determinado por la interacción que existe entre elementos como el lector, el texto escrito, la finalidad de la tarea y el contexto en que se desarrolla a actividad de lectura propuesta. Así pues, en el marco de estos elementos teóricos planteados alrededor del proceso lector, se ubica la actividad de la lectura dentro del enfoque comunicativo.

• **Enfoque Comunicativo**

Tiene como finalidad la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, es este caso de la competencia lectora, mediante el tratamiento didáctico específico, del enfoque de la recepción, cuyo fin primordial es la formación del receptor o lector activo, por lo que, coloca de manera central, las actividades propias para el desarrollo de habilidades lectoras, para la implementación de estrategias y para la construcción del significado, a manera de que el lector desarrolle una lectura verdadera, individual y que de manera autónoma, dirija y controle su proceso de percepción, a partir de lo cual el enfoque y la metodología para el tratamiento didáctico de la formación lectora, hacen referencia necesariamente a la metacognición del proceso de lectura y la convierten en el eje principal de las actividades de formación lectora. La metacognición se evidencia en la autoobservación del proceso de lectura, en la manera en que el lector explicita el proceso lector, centrando su atención en las habilidades, estrategias y conocimientos del lector, es decir, sus aportaciones; así como también toma en cuenta, los elementos del texto, cuyo significado se ha de interpretar.

Así pues, en el marco de este enfoque, en lo que se refiere a la comprensión lectora, se ha destacado la etapa procesual de la lectura, en lo cual se evidencia, la sucesión de actividades cognitivas como anticipación, formulación de hipótesis, activación de conocimientos previos, entre otros aspectos, que precisamente se desarrollan en esa etapa de proceso en la que se da una interacción entre el texto y el lector, que llegan a la comprensión para dar paso a la integración del contenido en una final síntesis personal que es la interpretación de lo leído(Mendoza, 2003), llevando con ello al lector, a desarrollar el proceso de comprensión lectora desde una posición crítica, en la cual, según Mendoza (2003), construye el significado , integrando la información del texto de manera coherente con sus saberes de acuerdo a su competencia lectora, lo cual le activa, debido a la intervención de estrategias, acorde con las demandas del texto y del objetivo de la lectura. Es pues, en este sentido que se hace alusión de manera necesaria a la metacognición, la cual, aporta las estrategias indispensables para que el lector desarrolle un proceso lector de manera consciente, autónoma y controlada, hasta saber que ha logrado el objetivo final que es la comprensión.

En este sentido el enfoque comunicativo, centrado en la recepción, es decir en la formación de un lector activo, asume los planteamientos de un modelo interactivo, el cual

describe la lectura como una serie de actividades en las que los procesos ascendentes y descendentes interactúan sus procedimientos de manera simultánea; por lo cual en el proceso receptor se integran las actividades cognitivas que se realizan en la actividad lectora, desde las anticipaciones hasta lograr la interpretación del texto. (Mendoza,2003).Se realiza pues, según Colomer y Camps, citados en Mendoza (2003) un encuentro entre lector y texto, en el cual es preciso tomar el cuenta el contexto, el cual, integra las condiciones de lectura, tanto las que se establece el lector como: su propósito, interés por el texto, entre otras, como las pertinentes al entorno educativo, que en caso de la lectura escolar son generalmente las que se requieren en la tarea lectora y se establece el estudiante como la lectura silenciosa, en voz alta, compartida, etc. De manera que, la interacción entre estas tres variables contempladas dentro del enfoque comunicativo, influye mucho en la comprensión del texto.

Es así que a partir de las diferentes formulaciones teóricas sobre la didáctica de lectura, surgen distintos modelos teóricos que explican el proceso de comprensión lectora, por lo que al respecto, y desde la perspectiva de varios estudios (Borafull et al. 2001; Calsamiglia y Tusón; 2004; Casanny et al., 1997; Mendoza, 2003) se presentan los diferentes modelos teóricos que explican el proceso de lectura.

2.2.2 Modelos de Lectura

A continuación se detallan los modelos de lectura: Ascendente, Descendente e Interactivo.

2.2.2.1 Modelo Ascendente (bottom up)

Este modelo sostiene que en la lectura hay un procesamiento en sentido ascendente, desde las unidades más pequeñas como letra y conjunto de letras, hasta las más amplias y globales como la palabra, frase y texto; es decir a la interpretación semántica, por lo que se concibe el proceso de lectura de manera secuencial y jerárquico que guía a la comprensión del texto. Lo esencial es la decodificación, esto es, reconocimiento de palabras y frases. El lector parte de lo más sencillo, la grafía para llegar a lo más difícil, el texto. De modo que lo que orienta al lector, son los datos. A partir de ello, otorga el mayor interés al texto, no al lector. (Bofarull et al., 2001; Calsamiglia y Tusón, 2004; Casanny et at., 1997; Mendoza, 2003)

Para Mendoza (2003), a este modelo se le ha brindado interés tanto para efectos de

estudios como para la instrucción, no obstante se le atribuyen algunos puntos débiles, uno de ellos es que la comprensión se limita al resultado o producto, no tiene importancia el proceso que se lleva a cabo para entender un texto. Las propuestas de enseñanza que se fundamentan en él asignan una gran importancia a las habilidades de descodificación, pues consideran que el lector está capacitado para entender el texto ya que puede descodificarlo en su totalidad, presentando por tanto el producto de la lectura. En este apartado se incluyen los modelos de Gough (1972), Laberge y Samuels (1974) citados en Mendoza (2003). En el primero, la lectura es una cadena de eventos que suceden a manera de procesamiento serial, y en el segundo, la cadena sigue el proceso en el orden de memoria visual, memoria fonológica y memoria semántica.

Aquí no se desarrollan actividades de enseñanza propias de la comprensión lectora, ya que para que ocurra éste, hay que desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura guiándolo a unos objetivos determinados, por lo que este aspecto se convierte en la mayor limitación desde la perspectiva didáctica. Es decir que en este tipo de lectura, lo que interesa es que se llegue a la decodificación del texto, pero no se toma en cuenta los objetivos del lector al desarrollar dicha tarea, dándole con ello la relevancia al texto y no a lo que sucede o interesa al lector.

Una de las pruebas que permiten valorar la comprensión lectora de este modelo de lectura, son las pruebas de producto (Johnston, 1989, p.139 citado en Mendoza, 1998), las cuales consisten en la lectura de un texto adecuado a las características del sujeto y en dar respuesta a un tipo de preguntas objetivas o tradicionales con preguntas referidas al texto, las que pueden ser de recuerdo, libres o abiertas en las que el alumno da cuenta de lo leído; de recuerdo provocado, donde se realizan preguntas que ayudan a recordar información; de tipo verdadero / falso y de elección múltiple.

Este tipo de pruebas dan énfasis al producto de lectura, pero no da cuenta del proceso que se lleva a cabo durante el mismo. (Ver ejemplo en anexo n° 4, en el cual predomina el tipo de preguntas objetivas o tradicionales con preguntas referidas al texto, de elección múltiple, sin embargo se incorporaron al inicio, cuatro preguntas abiertas para explorar el conocimiento previo de los alumnos y activárselos para que pudieran integrar más conocimientos, pero, se

hace la aclaración de que en la prueba de producto, no se exploran los conocimientos previos del alumno, ya que no interesa lo que existe en la mente del lector).

Debido a que este modelo está centrado en el texto, no permite dar cuenta de hechos que suceden durante la lectura. Solé (1998). Así por ejemplo, no se puede conocer que de manera constante se infiere información, que se lee y se ignore el significado de palabras desconocidas, que se tenga dificultades para presentar la idea principal del texto, y esto más, que se pueda entender el texto, sin tener que comprender por completo cada uno de sus distintos elementos léxicos, morfosintácticos y semánticos, entre otros.

2.2.2.2 Modelo Descendente (top-down)

De acuerdo con Mendoza (2003); Solé (1998), este modelo sostiene lo contrario, ya que parte de la apreciación del texto en su globalidad para recorrer poco a poco los niveles, del más complejo al más elemental, es decir, que en lectura hay un procesamiento secuencial y jerárquico, sólo que en sentido descendente, desde las unidades más amplias, hasta las más pequeñas: desde las hipótesis y predicciones elaboradas previamente, el texto es procesado para su verificación.

Aquí se recurre al conocimiento previo del lector y de sus recursos cognitivos para definir predicciones acerca del la información que plantea el texto, igualmente, se detiene en éste para verificar las anticipaciones construidas. De esta manera, entre más conocimientos tenga un lector en relación al texto que va a leer, será menos necesario fijarse en él para elaborar interpretaciones. Lo que guía al lector es la búsqueda de significados durante la lectura. Aquí se postula que los procesos inferenciales de nivel superior, controlan los procesos de nivel inferior como identificación de palabras y sintáctico.

Se considera que el proceso de lectura comienza con los conocimientos del lector, no en el texto, por tanto, lo esencial en la lectura es la comprensión. Para Mendoza 2003, este modelo se basa en el modelo cognitivo. (Bofarull et al., 2001; Calsamiglia y Tusón, 2004; Casanny et al., 1997; Mendoza, 2003)

Las propuestas didácticas propias de este modelo, se han centrado en la identificación total de palabras superando las habilidades de descodificación. Una de las pruebas aplicables

para este tipo de lectura son las pruebas de técnica Cloze (M. Condemarín y N. Milicia 1990, p.139 citados en Mendoza, 1998) que consiste en eliminar palabras del texto de manera frecuente, proporcionando opciones para la palabra omitida.

2.2.2.3 Modelo Interactivo

Entre los representantes de este modelo está Rumelhart (1980 citado en Mendoza, 2003). Al respecto, varios autores (Borafull et al., 2001; Calsamiglia y Tusón; 2004; Casanny et al., 1997; Mendoza, 2003; Vieiro y Gómez, 2004), asumen que en esta concepción de la lectura, se da un procesamiento en paralelo e interactivo, no secuencial, entre los distintos niveles que interactúan en el proceso lector, además de una combinación en doble dirección entre ellos, esto es, de abajo-arriba (uso de los indicadores textuales) y de arriba-abajo (uso del conocimiento previo del lector); es decir, que en cualquier instante, los procesos de alto nivel pueden aportar información a los procesos de bajo nivel y viceversa, dichos procesos se refieren al desarrollo de actividades cognitivas durante la lectura.(Colomer, et al., 1997 citada en Lomas, 1999), lo que viene a realizarse de acuerdo con Solé (1998) de la manera siguiente:

Desde el momento en que el lector se ubica frente al texto, los elementos que lo integran, producen en él expectativas a diferentes niveles como el de las letras, palabras, etc. de modo que los conocimientos que se procesan en cada uno de ellos, funciona a manera de entrada para el nivel que sigue; de este modo mediante un proceso ascendente, la información se extiende en dirección de los niveles más altos o superiores. Sin embargo, a la misma vez, tales expectativas orientan la lectura y buscan su comprobación en indicadores de niveles bajos o inferiores como los léxicos, sintácticos, grafo-fónicos, mediante un proceso descendente, ello sucede debido a que el texto produce también expectativas a nivel semántico, a este tipo de lectura se le conoce por tanto como lectura de proceso y no de producto debido a que la construcción del significado del texto está en la mente del lector y donde el texto constituye únicamente el punto de partida que sirve de base para que éste construya el significado según su experiencia, capacidad cognitiva y competencia lingüística(González, M., s. f., citada en Mañalich, 1999).

La misma autora advierte que, un procesamiento descendente no podría ejecutarse si los procesos perceptivos no transmiten ninguna información, por lo que la interacción puede

ser afectada de ese modo, ya que los procesos se activan justo cuando reciben alguna información, aunque sea incompleta, guiados, según Sánchez (1995) por el principio de inmediatez, según el cual la interpretación de los componentes del texto como palabras, oraciones, párrafos, etc. se realiza a partir de datos limitados e incompletos con lo cual se construye de manera hipotética un significado del texto lo más inmediato posible, sin embargo, se pueden realizar los procesos inferiores sin operar los más complicados. De ese modo, Van Dijk y Kintsch, (1983) citados en Vieiro y Gómez (2004), consideran que la unión entre los mecanismos específicamente lingüísticos y los procesos de pensamiento, se efectúa debido a la interconexión funcional entre todos los procesos involucrados en la comprensión, como la organización, elaboración, selección, verificación, análisis, síntesis, entre otros, los que pueden demandar de la utilización de recursos cognitivos de atención y memoria, o sea, que para lograr tal interacción, se puede exigir mayor o menor control cognitivo por parte del lector de acuerdo al objetivo del mismo.

En este marco mediante la ejercitación, la lectura como una actividad cognitiva compleja, se transforma en un proceso estratégico, en el cual el aprendiz es un partícipe activo del proceso de aprendizaje (DiVesta, 1989 p.54, citado en Mayer, 2002); lo cual está relacionado con su control consciente y su capacidad de autorregulación", o sea "con la posibilidad de la misma cognición".(Manuale, 2007, p.20), lo que es coherente con lo que Mayer (2002, p.14), llama la metáfora del aprendizaje como "construcción de conocimientos", perspectiva desde la cual, el objetivo de la psicología es colaborar con el alumno para que construya estrategias cognitivas para el aprendizaje de las tareas académicas, enfatizando no sólo en el producto, por ejemplo, cuánto se ha aprendido; sino también en el proceso de aprendizaje, por ejemplo en las estrategias de cómo aprender y comprender.

Así, como resultado de investigaciones con respecto a las estrategias de aprendizaje individuales usadas para aprender en las áreas más instrumentales de lectura y escritura, surgió un interés por los mecanismos de "control, supervisión y monitorización", con lo cual emerge uno de los temas de más impacto en la investigación e intervención psicopedagógicas, y muy particularmente en correspondencia con las estrategias de aprendizaje, esto es, la metacognición, (Pozo y Monereo, 1999, p.19) conocida también como, los mecanismos de

autorregulación cognitiva, con los cuales se trata de "aprender a aprender" proporcionando la toma de conciencia de cuáles son, cómo funcionan y se controlan dichos procesos.(Mateos, 2001).

De manera coherente con esta opinión y en la búsqueda de alternativas para formar ciudadanos competentes y autónomos mediante la educación, en el Informe Delors elaborado por expertos de diferentes países para la UNESCO (1996) con el sugestivo título de *La Educación encierra un tesoro,* se predice que:

> El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tantos a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá trasmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él (UNESCO, 1996: 95 citado en Pozo y Monereo, 1999:12).´

En este artículo se motiva pues a que la educación sea mediadora para que el alumno adquiera y desarrolle de una manera competente, las estrategias cognitivas apropiadas que le posibiliten comprender la información proporcionada de variadas fuentes; así que, en esa línea, Solé (1998) plantea que las propuestas que se fundamentan en el modelo interactivo,

indican que es necesario que el lector aprenda a procesar el texto y los diferentes aspectos que lo integran, asimismo, las estrategias lectoras que posibilitarán su entendimiento el texto.

Con respecto a la forma de evaluar este tipo de lectura, se aplican las pruebas de habilidades metacognitivas del control del propio proceso por el alumno, que involucra apreciar las autocorrecciones que el lector realiza mientras lee; detección de errores, en lo que el lector debe detectar errores existentes en el texto, que puedan verse por el alumno como confusión en la lectura, subrayados e identificación, en donde debe identificar palabras e ideas importantes, identificar por sí mismo las acciones que realiza para leer y texto (Mendoza, 1998).(Ver anexo n° 2, parte B).

En relación a lo anterior, el modelo interactivo considera la lectura como una acción cognitiva compleja estratégica que hace énfasis en las interrelaciones entre la expresión de los elementos gráficos del texto, en un contexto específico, es decir que el lector activa en su cerebro sus conocimientos previos y elige de entre ellos los más convenientes para así interpretar el mensaje que brinda el texto, los distintos niveles de conocimiento y de procesos lingüísticos, como los léxicos, sintácticos y semánticos y las diferentes actividades cognoscitivas que realiza el lector, para lo cual éste debe tener, según Colomer et al. (1997, citada en Lomas, 1999) y Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999), conocimientos, tanto declarativos, procedimentales como condicionales que son los que implican procesos metacognitivos.

De acuerdo a ello, en este proceso de interacción, cada participante en el mismo, hace sus respectivas aportaciones (Colomer et al. (1997 citada en Lomas, 1999):

El lector, aporta los conocimientos que posee, esto es, todo lo que es y conoce acerca de su entorno y en general, del mundo, igualmente, todo lo que realiza antes durante y después de la lectura para comprenderla.

El texto, hace alusión a la intención del autor, a la información que este presenta y a la estructura o forma en que organiza su mensaje.

El contexto, integra las condiciones de lectura, tanto las que se establece el lector como su propósito, interés por el texto, entre otras como las pertinentes al entorno educativo, que en

caso de la lectura escolar son generalmente las que se requieren en la tarea lectora y se establece el estudiante como la lectura silenciosa, en voz alta, compartida, etc.

De manera que, la interacción entre estas tres variables influye mucho en la comprensión del texto. Debido a ello las investigaciones actuales sobre la lectura se orientan a la descripción de lo que el lector debe *saber y saber hacer* para leer un texto, lo cual hace referencia a los conocimientos y procesos cognitivos implicados en la actividad estratégica de la lectura, por lo que a continuación se explican cada uno de ellos:

2.2.3 Conocimientos Implicados en la Actividad Lectora como un Proceso Estratégico

Al hablar de conocimientos, se hace alusión a las estructuras, las cuales, según Colomer et al.(1997 citada en Lomas, 1999), constituyen las características del lector, independientes de su actividad de lectura, o sea los conceptos, ideas, proposiciones ya existentes en su mente o estructura de conocimientos, los que a la vez se convierten en significados con un establecido grado de claridad y estabilidad. Por ejemplo, el niño ya tiene nociones de qué es un hogar, la escuela, la iglesia, la salud, etc. de acuerdo a la experiencia tenida en estos contextos, de modo que las estructuras son relaciones abstractas de información, que se hace el individuo en su mente, en forma de proposiciones, las cuales se convierten en una estructura cognitiva cuando ya es capaz de representársela o darle un significado en su mente. (Ausubel-Novak-Hanesian citado en González, s.f, sección de Introducción).

Ahora bien, con respecto específicamente a las estructuras cognitivas de la lectura, Colomer et al.(1997 citada en Lomas, 1999), alude a los conocimientos que tiene el lector acerca de la lengua: declarativos, procedimentales y finalmente, conocimientos condicionales, los cuales se refieren al conocimiento estratégico o metacognitivo, y a los conocimientos que posee sobre el mundo, los cuales se encuentran en su mente a modo de esquemas mentales o cognitivos. Siguiendo con la línea de Colomer et al.(1997 citada en Lomas, 1999), se explican seguidamente los tipos de conocimientos que el lector debe tener acerca de su lengua: declarativos, procedimentales y condicionales.

2.2.3.1 Conocimientos Declarativos

Implica conocer o saber los elementos conceptuales, datos, informaciones, creencias,

conocimientos, definiciones que el individuo almacena en su mente mediante su contacto con el entorno y se convierten en herramientas sustanciales para desarrollar cualquier tarea mental o cognitiva, en este caso, una actividad de lectura. Este tipo de conocimientos exigen al alumno esté capacitado para plantearse y saber expresar elementos como: ¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿Cuáles son sus rasgos principales? ¿Cuál es la causa de qué se desarrolle de determinada forma en una circunstancia estipulada?, entre otros aspectos que implica tener los conocimientos fonológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos de la lengua. En la tarea lectora, según Paris, Lipson y Wilson (1983); Jacobs y Paris (1987) citados en Mateos (2001), el conocimiento declarativo, haría alusión al "saber qué" actividades se podrían organizar para efectuar la tarea lectora, por ejemplo: saber qué es un resumen y saber que realizar el resumen de un tema, le permitiría recordarlo mejor; así como conocer qué aspectos pueden afectar el rendimiento en determinada tarea. . Así, el lector debe conocer los procesos inferiores y superiores de lectura, las estrategias de lectura a emplear antes, durante y después del proceso lector: activación de conocimientos previos, uso el contexto para definir el uso de palabras nuevas, releer, parafrasear, hacer predicciones, establecer hipótesis, inferir, elaborar autopreguntas, identificar la estructura del texto, resumir, elaborar mapas conceptuales.

2.2.3.2 Conocimientos Procedimentales

Son los concernientes al conjunto de acciones sistemáticas que un alumno debe ejecutar para lograr la realización de determinada tarea; es decir, que el alumno debe "saber hacer". Aquí va implícito el saber o conocer conceptos y principios básicos relacionados con la tarea (conocimiento declarativo). De acuerdo con Paris, et al., 1983; Jacobs y Paris, 1987 citados en Mateos, 2001), el conocimiento procedimental se refiere a "saber cómo" aplicar las acciones en la resolución de la tarea, por ejemplo: los pasos a seguir para realizar un mapa conceptual. En la lectura, de acuerdo con Colomer et al. (1997 citada en Lomas, 1999), los conocimientos procedimentales giran alrededor de que el alumno ponga en práctica o evidencie el saber hacer o aplicar las diferentes acciones o estrategias implicadas en la actividad lectora.

2.2.3.3 Conocimientos Condicionales

De acuerdo con Paris et al. (1987 citados en Mateos, 2001),este tipo de conocimientos, es producto del análisis acerca de cómo, cuándo y por qué resulta pertinente una determinada

estrategia, y consiente asociar situaciones de aprendizaje específicas con ciertas maneras de acción cognitiva, por ejemplo: En estas condiciones es preferible pensar o actuar de esta manera para alcanzar esa meta. Este conocimiento condicional, constituye un sistema de regulación que se caracteriza por los siguientes elementos:

a) Se fundamenta en la reflexión consciente que hace el alumno sobre las dificultades que van surgiendo durante la resolución de la tarea, mediante un tipo de conversación consigo mismo y como producto de ello, selecciona las estrategias que considere más adecuadas en el logro de la meta lectora. De este modo, el alumno que usa una estrategia, es de manera permanente consciente de sus propósitos, y al alejarse de ellos, puede regular su acción.

b) Asume un control permanente del procesos de lectura, tanto antes como durante y después de la misma. Inicia con la primera etapa de planificación, en la que se plantea lo que se hará en determinada situación de lectura, así mismo, cómo se realizarán las acciones durante cierto período de tiempo, seguidamente, se inicia la tarea y el lector va controlando constantemente el curso de la actividad de lectura e implementando modificaciones si fueran necesarias, de acuerdo al logro del objetivo de la tarea de lectura; finalmente, si el lector valora que el producto obtenido es satisfactorio con respecto al objetivo de la tarea lectora, se realiza la fase última de evaluación tanto de la tarea como de la conducta, analizando las propias acciones realizadas, con el fin de encontrar decisiones cognitivas que se hayan tomado de manera errónea o improductiva, y así poder enmendarlas en ocasiones futuras, evaluando de esta manera tanto el proceso como el producto de la actividad de lectura.(Monereo, et al., 1999).

De acuerdo con Colomer et al. (1997 citada en Lomas,1999), en la actividad de lectura, los conocimientos condicionales implican los procesos metacognitivos, los que brindan información acerca del proceso lector iniciado, y pueden ser empleados por el lector para regularlo y ajustarlo poco a poco. De esta manera, la metacognición, hace que el lector esté atento, asimismo, le indica cuando la comprensión no ha sido lograda, o que en el texto aparece una palabra o frase que no es coherente con el contexto, lo que le ayuda a adecuarse al texto y a la situación de la lectura, además, le orienta sobre la toma de medidas hasta obtener la comprensión. Al aplicar los conocimientos metacognitivos, el lector se vuelve estratégico, y

de acuerdo a estudios realizados sobre estrategias y sus efectos en la comprensión, se ha comprobado que los lectores más competentes desempeñan una función más activa y elaborativa en la lectura aplicando estrategias organizativas (Just y Carpenter, 1987), estructurales (Meyer, 1985) o de conocimiento, entre otras (Green, 1995) (citados en Vieiro y Gómez, 2004), además, usan de modo estratégico o condicional conocimientos declarativos y procedimentales en los niveles de análisis de los caracteres lingüísticos, es decir, saber cuándo, por qué y cómo implementarlos, lo cual demanda un control puntual y autorregulado de los elementos cognitivos utilizables por parte del lector. García Madruga y cols. (1995), Kintsch (1998) León (2000); Sánchez (1993, 1998), (citados en Vieiro y Gómez ,2004)

En este sentido se habla de metaconocimiento o metacognición que admite "planificar, evaluar y regular" el proceso y producto de la comprensión (Rueda, 1995; Sánchez, 1993, 1998,1999 citados en Vieiro y Gómez, 2004).

2.2.4. Procesos Cognitivos Implicados Durante la Actividad Estratégica de la Lectura

Al respecto, se revisaron varios autores (Colomer et al. (1997) citada en Lomas,1999; Escoriza, 2006; Mayer, 2002; Mendoza, 2003; Sánchez, 1995; Solé, 1998; Vieiro y Gómez, 2004) acerca de los procesos cognitivos que el lector debe desarrollar para que la comprensión lectora sea lograda.

Con respecto a los procesos implicados en la comprensión lectora, todos los autores citados hacen referencia al desarrollo de actividades cognitivas realizadas antes, durante y después del proceso lector, a la vez, coinciden en que el listado de procesos implicados en esta actividad intelectual, es de enorme tamaño, y de acuerdo a ello, en la lectura coexisten los procesos de nivel inferior y procesos de nivel superior, llamados por otros autores microprocesos y macroprocesos.

En este sentido Mendoza (2003) se refiere al proceso lector como a un proceso multinivel que va desde los procesos inferiores y perceptivos (ojo-oído), hasta los procesos superiores como la integración de significados a través de los procesamientos sintácticos y semánticos, o sea, la lectura como un proceso que exige del lector, recursos físicos como el análisis visual, para fijaciones, campo visual, etc. y reconocimiento de las palabras del texto,

así como, exige recursos intelectuales o cognitivos como la comprensión e interpretación de la información presentada en el texto.

A continuación se presentan aspectos esenciales correspondientes a los procesos de nivel inferior y superior de la lectura, sin embargo, en coherencia con el objetivo del estudio, se profundizará en los aspectos principales relacionados con procesos cognitivos de nivel superior, dado que son los que interesan para dar sustento conceptual al trabajo.

2.2.4.1 Procesos de Nivel Inferior de la Lectura

Los procesos cognitivos de nivel inferior básicamente son los que se desarrollan en el inicio del proceso de lectura, etapa a la cual llaman "enseñanza temprana de la lectura", en la que se identifican cuatro procesos cognitivos: el reconocimiento de fonemas, la decodificación de palabras, el acceso al significado y la integración de oraciones, con los que se obtiene una selección parcial de la información que debe obtenerse. (Colomer et al. (1997 citada en Lomas, 1999)

2.2.4.1.1 La Decodificación de Palabras

Se considera un proceso muy restringido debido a que se centra en la capacidad de pronunciar vocablos escritos, no en explicar su significado, por lo cual trata sobre el proceso de transformar una palabra impresa en un sonido (Mayer, 2002, p. 35; Mendoza, 2003). Como producto de la investigación sobre los efectos de la decodificación, se identifican tres aspectos importantes: efectos de la automaticidad, efectos de la superioridad de la palabra, y efectos de estrategias de pronunciación. Debido a la relación con los aspectos interactivos de la lectura, se presentarán elementos sobre los efectos de la automaticidad de la misma.

2.2.4.1.2 Efectos de la Automaticidad

El desarrollo de la comprensión lectora, requiere del dominio previo de las habilidades de decodificación, es decir, lectura e identificación de los signos gráficos y su significado (Cassany et al., 1997) Esta se debe practicar de forma automática, lo cual constituye una habilidad para efectuar un trabajo sin necesidad de prestar atención a cada uno de las fases que

éste requiere; esto es, que no es preciso que exista una atención reflexiva en su desarrollo (Mayer, 2002).

2.2.4.1.3 El Acceso al Significado de las Palabras

De acuerdo con Mayer (2002) y Vieiro y Gómez (2004), este proceso cognitivo se refiere a la indagación del significado de las señales gráficas, el cual es dirigido por procesos cognitivos superiores como la integración del conocimiento previo, la elaboración, la verificación, (metalectura) etc. que contribuyen para asignarle un significado pertinente de acuerdo al contexto de comprensión, visión que es propia de acuerdo con los modelos interactivos de lectura. En ese sentido se hace relevante el estudio de los efectos del contexto.

2.2.4.1.4 Efectos del Contexto

Para Mayer (2002) y Vieiro y Gómez (2004), el contexto hace referencia al impacto que tiene el contenido del texto en el significado de una palabra. Algunas investigaciones (Tulving y Gold, 1963, citados en Vieiro y Gómez, 2004) demuestran la función del conocimiento del lector en relación al significado y la sintaxis en la lectura de palabras, es decir; las señales gramaticales sobre a qué parte del texto correspondería la palabra, las proporciona el contexto sintáctico, y en cuanto a las relaciones entre palabras, es decir, el posible significado de la palabra, el contexto semántico. Para Vieiro y Gómez, generalmente, el lector también usa sus conocimientos previos para reconocer el significado de una palabra, y todavía un contexto sociolingüístico y situacional de la lectura, verbal y/o no verbal, lo cual genera otras ideas para contribuir al reconocimiento del significado de la palabra. Sin embargo, cada lector lo usa de acuerdo a su nivel de competencia lectora.

Asimismo algunas investigaciones (West y Stanovich, 1978 citados en Mayer, 2004) también han demostrado que los niños son más dependientes del contexto que los lectores mayores y que los lectores menos eficientes estaban más influidos por el contexto que los lectores eficientes (Spoher y Schubert, 1981, citados en Mayer, 2004). Estos resultados sirven de argumento empírico para concluir que los lectores eficientes, automatizan el uso de las pistas del contexto, en cambio, necesita mayor tiempo y atención consciente en los lectores más jóvenes y menos eficientes.

Según Stanovich (1980; 1991); Perfetti, (1985); Share y Stanovich, (1995); Nicholson, (1991) citados en Vieiro y Gómez (2004), sugieren que el contexto contribuye al proceso lector en los siguientes aspectos:

- La información del contexto ayuda al acceso al significado de vocablos que el lector no puede reconocer si están separadas de las demás.
- Se convierte en una ayuda particularmente para los lectores principiantes cuando menos competentes sean y estén menos automatizados sus procesos léxicos.
- Los contextos de lectura familiares facilitan el reconocimiento del significado de las palabras, por lo menos para los lectores menos competentes. Desde ahí que se vuelve necesario realizar tareas de lectura en contextos significativos y también fomentarla desde las primeras etapas del aprendizaje ya que entre más competencia lectora adquiere el niño, tendrá menos limitantes para comprender cualquier tipo de lecturas.
- Los lectores más competentes utilizan el contexto de una manera más y de manera más efectiva, ya que lo usan junto a los saberes previos y la información que brindan los grafemas y fonemas. Por ello, el contexto ayuda a deducir qué palabras aparecerán después, o adelantar sobre qué tratarán las siguientes líneas. Igualmente, el contexto les es útil para controlar la comprensión, verificar el significado otorgado a las palabras según el contexto.

2.2.4.1.5 La Integración de Frases

Para Mayer (2002) y Vieiro y Gómez (2004), se refiere a la integración de palabras en una estructura de frase coherente**.** Para Mayer 2002 y Vieiro, 2004; se refiere a la integración de palabras en una estructura de frase coherente. Para ello las investigaciones realizadas durante los últimos veinte años (Crowder y Wagner,1992; Rayner y Pollatsek,1989; Rayner y Sereno,1994 citados en Mayer) aportan información empírica acerca de los movimientos de los ojos durante la lectura. A continuación se detallan:

- **Los Movimientos Oculares Durante la Lectura**

Según las investigaciones, tienen mucha relevancia durante el procesamiento de la información debido a la relación que pueden tener con los procesos cognitivos implicados en la misma. Estos movimientos oculares son los sacádicos, las fijaciones y las regresiones.

Los movimientos oculares sacádicos, tienen la función principal de contribuir a que el lector traslade su mirada desde un punto del texto hasta el siguiente donde se va a detener con el fin de realizar el análisis visual de las señales gráficas.

En cuanto a las fijaciones oculares, se calcula que generalmente, las fijaciones absorben sobre el 90% total de la lectura y sólo el 10% de ellas se dedica a buscar nuevos puntos de fijación. Por tanto algunos estudios (Hogaboam, 1983; Just y Carpenter,1987; Rayner,1997) muestran que un "buen lector" solamente fija su mirada en el 85% de las palabras contenido como los nombres, verbos y adjetivos; y en el 35% de las palabras funcionales como los artículos, conjunciones y preposiciones. En este sentido, Vieiro y Gómez, 2004 citan los estudios realizados por Weaver, 2002, p.109, en el que se analizan los errores que cometen los lectores eficientes durante la lectura, los cuales confirman otros estudios que han analizado los movimientos oculares en estos aspectos:

- Los lectores eficientes no fijan su mirada en todas las partes del texto
- Los lectores eficientes usan el contexto tanto para identificar palabras como para hacerlo con mayor rapidez y menos fijaciones.
- Los lectores eficientes no leen sólo de izquierda a derecha, también realizan regresiones para corregir, aclarar, ratificar o reflexionar mentalmente las palabras y sus significados.

Efectivamente, el proceso lector a partir de la fijación comienza por dos tipos de operaciones: el análisis visual y el acceso al léxico.

2.2.4.2 Procesos de Nivel Superior en la Lectura

Los procesos cognitivos de nivel superior son los que se desarrollan para lograr una comprensión lectora efectiva y general del texto, hacia la asociación a nivel de las ideas que lo constituyen un todo relacionado y conducen al lector más allá del texto mediante los procesamientos que hace el lector para obtener la comprensión del mismo. Aquí se incluyen procesos cognitivos de organización, focalización, selección, elaboración, integración, análisis, síntesis, verificación, con los cuales se desarrollan los procesamientos léxicos, sintácticos y semánticos del texto, asimismo se desarrollan procesos metacognitivos que se encargan de conocer y controlar los procesos cognitivos lectores para obtener una comprensión lectora eficiente.

A continuación se realiza una síntesis de los aspectos fundamentales en relación a los procesos cognitivos de comprensión lectora correspondientes al nivel superior, es decir los aspectos específicos necesarios para que se alcance la comprensión lectora, integrando una serie de autores cuyos conceptos alrededor de la temática apuntan esencialmente hacia los mismos criterios, presentando en algunos casos, diferencias de nombre en cuanto a los procesos cognitivos involucrados en la lectura (Borafull et al., 2001; Cassany et al., 1997; Colomer et al., 1997 citada en Lomas, 1999; Escoriza, 2003; Goodman, 1996; Mayer, 2002; Mendoza, 2003; Solé, 1998; Tapia, 1995 citado en Lomas, 1999; Vieiro y Gómez, 2004).

En este contexto para Morles (1986 citado en Santiago et al., 2006), la comprensión lectora se obtiene debido al procesamiento de los contenidos del texto, para lo cual, el lector debe ejecutar una sucesión de procesos u operaciones cognitivas[5] de modo que sea posible integrarlos a sus esquemas o estructuras cognitivas, que corresponden a los conocimientos que posee el lector acerca de la lengua y del mundo.

Dichos procesos u operaciones cognitivas corresponden a la *organización*, la cual contribuye a volver a organizar la forma en que se presentan los contenidos en el texto; *focalización*, gracias a lo cual es posible determinar la información del texto en cierto fragmento del mismo; *elaboración*, la cual tiene relación con las actividades que genera la creación de diferentes aspectos coherentes con la información que presenta el texto; *integración*, que ayuda a componer las diversas partes del texto de manera ligada y global ; *verificación*, que da paso a las actividades que permiten evidenciar si se ha alcanzado la comprensión del texto o es necesario continuar con otras estrategias para lograrla (p.43). Tales procesos mentales se ejecutan con el objeto de organizar, focalizar, integrar, almacenar, etc. los contenidos y hacer un adecuado procesamiento léxico, sintáctico y semántico del texto.

De igual manera, Sternberg y Spear-Swerling (2004), consideran un proceso cognitivo, el proceso de *selección* ya que en una tarea de lectura se deben seleccionar o descubrir los procesos adecuados en la resolución de la misma. Asimismo Mayer (2002), toma como

[5] En la mayoría de estas propuestas, a los procesos cognitivos también se les llama operaciones cognitivas. Excepto en la propuesta de Escoriza, 2003, quien les denomina objetivos cognitivos.

procesos cognitivos el *análisis y síntesis* mediante los cuales se da la evaluación de la comprensión y ajuste de cada una de las estrategias de lectura.

Para efectos del estudio, los procesos cognitivos de la lectura, propuestos en la literatura revisada, se organizaron tomando como referencia las procesos u operaciones cognitivas establecidas por Morles (1986 citado en Santiago et al., 2006), ya que esencialmente todas las posiciones convergen en dichos procesos cognitivos y apuntan a operar o desentrañar la información del texto. (Sánchez, 1995)

2.2.4.2.1 Integración

Proceso cognitivo de nivel sintáctico y semántico, en el que todos los autores enunciados, coinciden que es un proceso esencial en la comprensión ya que con ello se vinculan las frases, así como las inferencias declaradas en función del texto y a los saberes previos del lector sobre determinado tema, los cuales son necesarios para construir el significado de la lectura. Para Solé (1998), dicho proceso cognitivo se realiza a partir de la superestructura, títulos, ilustraciones, etc. y de las experiencias y conocimientos que posee el lector en base a las partes del texto que ha visto, a la vez que lo aplica al igual que Morles (1986) citado en Santiago et al. (2006), como un proceso que ayuda a componer las diversas partes del texto de manera ligada y global. Aquí se desarrollan estrategias como las predicciones, activación de conocimientos previos, formulación de hipótesis, inferencias.

Borafull et al. (2001), enfatiza en que los alumnos deben tener una actitud crítica ante lo que leen confrontando la información que reciben del texto con lo que ellos ya conocen. Mayer (2002), cita los trabajos de Hansen y Gordon (1979) y de Marr y Gormley (1982), quienes encontraron convicciones de que el uso del conocimiento previo, venía a fortalecer el proceso lector ya que contribuía en la elaboración de inferencias, mas que los aspectos de simple retención de los hechos. Expresa pues que uno de los descubrimientos más constantes en los estudios sobre la comprensión de textos es el uso de conocimiento previo que el lector haga en la lectura de textos.

La posición en la que se amplía el sentido de la integración como proceso cognitivo, es la de Goodman (1996 citado en Goodman y Kintsch, 1996), quien lo considera como un

proceso de muestreo y selección, el cual consiste en que el lector de acuerdo a sus intereses y busca información del entorno y de lo que sus sentidos perciben y escoge aquella que considera más productiva y válida, asimismo, manifiesta que la efectividad de todo proceso cognitivos requiere esta selectividad e integración, de lo contrario los procesos de la mente serían saturados de datos irrelevantes.

2.2.4.2.2 Organización

Proceso cognitivo de nivel sintáctico y semántico, por el cual se reconocen los elementos que constituyen la oración y se establecen las relaciones entre ellos. Consiste en identificar la estructura que da organización al texto y así conocer la información más importante que el autor quiere comunicar, a la vez que mediante la identificación de las relaciones existentes entre las ideas del texto, proporciona una idea global de su significado. Ello contribuye a que el lector pueda volver a organizar la forma en que se presentan los contenidos en el texto. En este proceso el componente sintáctico permite inferir las relaciones adecuadas entre los elementos de cada oración del texto (Cuetos, Mitchell y Corley, 1996 citados en Vieiro y Gómez, 2004).Involucra estrategias como las ideas principales, el resumen, el uso de la estructura del texto, la elaboración de mapas conceptuales.

2.2.4.2.3 Focalización

Proceso cognitivo de nivel sintáctico y semántico por el cual es posible determinar la información del texto en cierto fragmento del mismo. La comprensión del texto conlleva tener una secuencia de ideas organizadas, pero a la vez, se necesita conocer las relaciones de importancia que se entrelazan entre las diversas ideas del texto y generan la esencia semántica del mismo. Implica estrategias como la identificación de ideas principales.

2.2.4.2.4 Elaboración

Proceso cognitivo de nivel sintáctico y semántico que para Vieiro y Gómez (2004), consiste en la elaboración de inferencias por parte del lector a partir de la extracción del significado literal y la integración del significado extraído de los conocimientos previos del lector, dando como resultado la interpretación semántica del texto, es decir una representación mental jerarquizada de ideas que conducen al lector más allá del texto (Borafull et al.,

2001).Aquí se ubican estrategias como las predicciones, construcción de imágenes, inferencias, actividades interpretativas y el análisis crítico.

2.2.4.3.5 Selección

Es considerado por Sternberg y Spear-Swerling (2004) un proceso de orden superior o metacognitivo, ya que en la resolución de una tarea lectora se deben seleccionar o descubrir los procesos convenientes que lleven a su comprensión, por lo que correspondería en este aspecto el proceso metacomprensivo de planificación de las estrategias adecuadas en la realización de la tarea. Abarca estrategias como el subrayado, la relectura.

2.2.4.3.6 Análisis y Síntesis

Mediante este proceso cognitivo, el lector evalúa si ha logrado la comprensión y hace una adecuación de cada una de las estrategias de lectura, aplicando con ello a la vez, procesos metacognitivos de evaluación y regulación de las estrategias de lectura, en este sentido, tanto lo cognitivo como lo metacognitivo, son operaciones de orden mental, inobservables de forma directa.

El proceso de análisis significa descomponer un todo en sus elementos constitutivos y relacionarlos para elaborar significados o extraer inferencias (síntesis). En este proceso de construcción del significado se van identificando las ideas principales que expresan la esencia de lo que el autor desea transmitir. Una lectura se compone de varios párrafos. Si se reúnen las ideas principales de cada uno de ellos, se obtiene el resumen de la lectura que recoge el significado esencial del texto. Todas las ideas se integran en una idea o estructura general que proporciona un sentido y coherencia global, correspondiendo este nivel de coherencia a la macroestructura que es el conjunto de las ideas principales del texto jerarquizadas y que funciona como modelo-resumen del texto (González, 2001, citado en Revista Psicología, 2008).

2.2.4.3.7 Verificación

Para Mayer (2002), Vieiro y Gómez (2004), aparte de funcionar como un proceso cognitivo, constituye un proceso metacognitivo ya que consiste en darse cuenta de si se está comprendiendo o no lo leído.

Estos procesos cognitivos implicados en la lectura, son enunciados por Escoriza (2003, p.45), en su propuesta de relación entre metacognición y lectura, en la que establece "niveles integrados de análisis que permiten conceptualizar a la lectura como un sistema funcional". En dicha propuesta este autor los denomina como *objetivos cognitivos*, en el sentido de que son los procesos mentales que el alumno debe lograr desarrollar en el procesamiento del texto, los cuales son llamados a lo largo del presente marco teórico *procesos u operaciones cognitivas,* según los diversos autores revisados.

No obstante, con ambos nombres, se hace referencia en el presente estudio al mismo fenómeno cognitivo, esto es, procesos cognitivos involucrados en la actividad lectora. Por tanto, para efectos del marco teórico y análisis de datos de la actual investigación, se utilizará el término "procesos cognitivos" de manera general, para referirse a los procesos u operaciones cognitivas involucrados en la lectura.

Dichos procesos u operaciones cognitivas abstractos, hacen referencia a la acción o, si se quiere actividad de tipo cognitivo, no perceptible de forma directa, por lo que, los procesos cognitivos, en este orden de ideas, suponen entonces estrategias cognitivas, las que se representan o materializan de manera concreta mediante acciones como toma de notas, ojear el texto, subrayados, relectura, identificación de la idea principal, elaboración de mapas conceptuales, resúmenes, entre otras.

Dichas acciones son empleadas de manera estratégica por el lector para el desarrollo de la tarea lectora, por lo que pueden considerarse como elementos que permiten dar cuenta de los procesos cognitivos de forma consciente, en esa medida se constituyen en herramientas que permiten formalizar lo cognitivo y lo metacognitivo, así, por ejemplo, subrayar permite dar cuenta de la identificación de ideas y de la focalización de estas, ello de acuerdo con la intención con la que se empleen para informar del proceso lector antes, durante o después de

la lectura (Burón, 1999; Mayer, 2002; Sánchez, 1995 Morles, 1986, citado en Santiago et al., 2006, Solé, 1998; Vieiro y Gómez, 2004).

Por otro lado, Martí (1999) se refiere a los *procesos cognitivos o procesos mentales,* como una red de asociaciones que al tener un punto central común, se desencadenan en el campo de la conciencia ante una palabra, idea, imagen, etc. que se presenta a manera de estímulo.

Ahora bien, en el caso específico que nos ocupa el presente estudio diagnóstico, el punto central común que desplegaría la red de asociaciones mentales ante una palabra, idea, imagen u otro estímulo, sería la comprensión del texto que se lee, lo que desencadenaría la interacción de procesos cognitivos de selección, integración, organización, elaboración, focalización, análisis, síntesis, verificación, entre otros, los cuales serían autorregulados por estrategias de orden superior como las metacognitivas, es decir que en este momento pondrían en práctica los conocimientos condicionales o estratégicos; así para Vieiro y Gómez (2004), los procesos cognitivos se refieren a las operaciones estratégicas involucradas en el transcurso de la ejecución de la actividad lectora, tal y como se presenta a continuación:

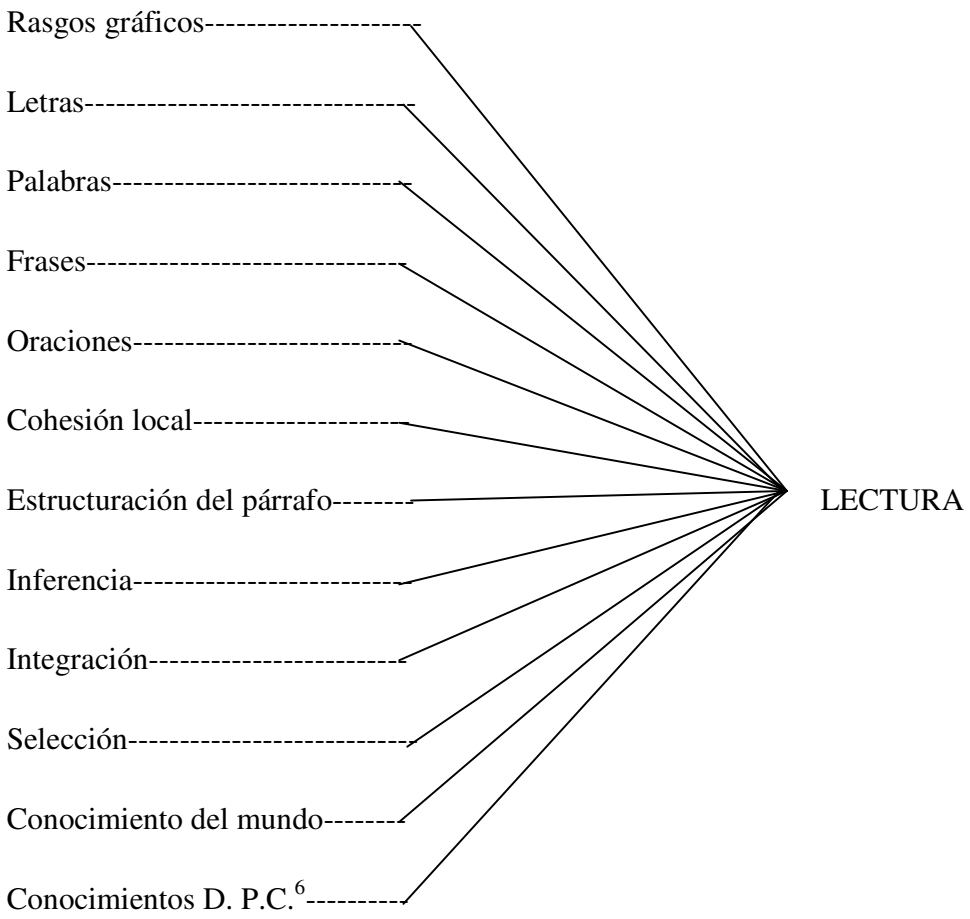


Figura 1. Adaptación elaborada por la autora de la tesis (2008), del esquema simplificado del procesamiento interactivo paralelo, según Weber, 1984, citado en Rodríguez y Lager (1997).

En base a la exposición referente a la comprensión lectora, se presenta una síntesis sobre la estructura de la actividad de Lectura.

- **Estructura de la Actividad de Lectura**

Bedny y Meister (1997 citados en Escoriza, 2006) definen la actividad de la lectura como un sistema coherente de procesos mentales internos, conductas externas y motivación que responde a una meta o motivo en condiciones diferentes, siendo esta la que determina la macroestructura de la actividad; esto es, el establecimiento de objetivos, procesos mentales a

[6] Conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales.

desarrollar y la selección de acciones operativas o actividades reales o concretas a ejecutar en el logro de la meta u objetivo de la lectura.

De acuerdo a lo anterior se pueden identificar en la actividad de la lectura los siguientes componentes estructurales como un sistema integrado de análisis:

a. La lectura como *actividad,* relacionada con un *motivo, objetivo o meta personal*.
b. *Los procesos cognitivos* internos, relacionados con las *acciones* concretas a ejecutar en el logro del objetivo de la lectura.

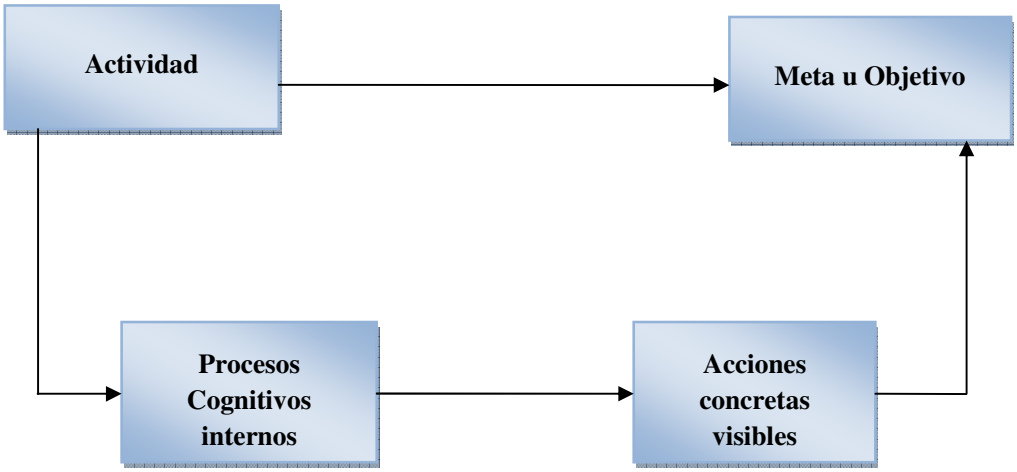


Figura 2.Adaptación de la actividad de la lectura, realizada por la autora de la tesis (2008) según Escoriza (2006).

Siguiendo la secuencia de los distintos planteamientos alrededor de la lectura, **la noción que asumirá el estudio es el que corresponde a la lectura desde el punto de vista del modelo interactivo, enmarcado dentro del enfoque comunicativo de la lengua,** en el cual se asume la lectura como un proceso cognitivo complejo y dialéctico[7] que implica, entre otras cosas, considerar las estrategias como parte del proceso lector, las cuales se pueden convertir en contenidos de enseñanza, con el fin de que el alumno adquiera el conocimiento y

[7] Fil. En la doctrina platónica, proceso intelectual que permite llegar, a través del significado de las palabras, a las realidades trascendentales o ideas del mundo inteligible. Real Academia Española. (s.f.). Diccionario de la Lengua Española - Vigésima segunda edición.

las habilidades necesarias para implementarlas exitosamente en la tarea lectora, ya que inciden positivamente para mejorar el desempeño lector, por tanto no se conceptualiza la lectura como un producto o totalidad, ya que ese proceso interactivo que asume la lectura, admite la relación en la que participan un lector y un texto en una situación o contexto comunicativo y que tiene como objetivo la comprensión y la interpretación.

En el mismo orden de ideas, y como un elemento fundamental en la tarea lectora, se hace necesario tratar otros elementos específicos del texto, los cuales, vienen a formar parte de los conocimientos declarativos y procedimentales que el lector debe manejar para mejorar el procesamiento del texto e incrementar su comprensión, empleándolas de manera condicional o estratégica hasta obtener la misma.

En este sentido, el objetivo de la escolaridad es capacitar a los alumnos para manejar adecuadamente el flujo de textos escritos y diversas formas de información con que se enfrentarán durante su vida escolar y también en su vida adulta cuando se integren a su actividad laboral.

Durante la vida escolar, las primeras lecturas de la mayoría de niños se centran en textos de tipo literario y narrativo, sin embargo, a muchos lectores de corta edad también les gusta adquirir información a partir de libros y otros tipos de material de lectura. Esta clase de lectura va adquiriendo mayor importancia a medida que los alumnos desarrollan sus habilidades lectoras y, de forma progresiva, se les exige que lean para aprender en las diferentes áreas y materias curriculares, a partir de ello la lectura se convierte en un instrumento para adquisición y uso de información pertinentes al mundo real, asimismo esta información pueden utilizarla para practicar el razonamiento y la acción.

En ocasiones, los textos informativos son de carácter expositivo y presentan explicaciones o bien describen personas, acontecimientos o cosas. Al respecto, diversos autores, Mendoza (2003); Sánchez (1995); Solé (1998), consideran que uno de los aspectos que los lectores deben conocer porque presenta rasgos claves que le orientan para adelantar la información que el texto contiene y a la vez, proporcionan elementos para su comprensión, es la estructura textual, superestructura o tipo de texto; asimismo, ayuda a la elaboración de preguntas y a elegir la estrategia a usar en relación al tipo de texto a leer; y a la vez impone

restricciones al proceso lector, pues no es lo mismo leer una novela (texto narrativo), un artículo editorial (texto argumentativo) o un texto informativo sobre los medios de comunicación (texto expositivo).

Tomando en cuenta el uso informativo de los textos expositivos en la actividad académica, específicamente de la educación básica, el presente estudio se centró en el trabajó con ese tipo de texto, del cual, los niños ya poseen un mayor conocimiento y dominio. Al respecto se presenta información elemental sobre éstos.

2.2.5 Los Textos Expositivos

De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2004); Mendoza (2003); Sánchez (1995); Solé (1998); los textos expositivos tienen como función exponer al lector de manera clara, información sobre determinados fenómenos, aparte de ello, consideran que tienen relación con la capacidad humana de aprender, partiendo de la ejecución de operaciones analíticas y sintéticas.

Para Cooper (1990 citado en Solé, 1998); Mendoza (2003); Sánchez (1995) este tipo de superestructura textual o tipo de texto, presenta varios tipos de organización, la cual dependerá del tipo de información que quiera transmitir y de los objetivos que pretenda con ésta. De acuerdo con estos autores, la forma de organización que presentan los textos expositivos es la siguiente:

a).Descriptiva: presenta elementos clasificados alrededor de una determinada idea, objeto o entidad como rasgos y caracteres de ellos.

b).Agrupador o Enumeración: presenta varios argumentos relacionados con un tema y pueden ser agrupados de varias formas, pero todos conservan el mismo valor. Las señales textuales que activan estos esquemas son: “hay varias…que…”, “en primer lugar”, “por último”. López, llama a esta forma de organización, colección.

c).Causal: la información se presenta en una secuencia donde se identifica la relación causa-efecto. Las señales textuales son: “A causa de (…); La razón por la cual (…); A raíz de (…); Por el hecho de que (…).

d). Aclaratorio: organiza los contenidos del texto alrededor de dos clases esenciales: problema y solución. Se utiliza frecuentemente en los textos de ciencias naturales, ciencias sociales y en la clase de matemáticas, en la cual, muchas veces se espera a que el lector resuelva los problemas planteados. Las señales que indican esta organización son: "un problema que debe resolverse es…"; "las soluciones… que proponemos para…", las medidas que deben tomarse para…"; "El interrogante que se plantea (…)".En algunas situaciones, el lector debe inferir el problema que se plantea en el texto.

e).Comparativo: a través de ésta, dos fenómenos, conceptos o ideas son confrontados entre sí, para ahondar en la información que se quiere dar a conocer. Para López, existen tres formas en la comparación: alternativa, en caso de que los fenómenos tengan el mismo valor; adversativa, se da cuando una de las opciones aparezca como relevante con respecto a la otra; y analogía, cuando uno de los argumentos sirve como ejemplo de otro antes señalado, quedando éste subordinado al primero. Las señales indicadoras de este tipo de organización son: "a diferencia de…", "una medida inadecuada…", "mientras que…, los…", "tal como sucedía con (…)" y otras expresiones sinónimas.

Meyer, citado en Calsamiglia y Tusón (2004) y Sánchez (1995), sostienen que en los textos generalmente se presentan más de un tipo de organización textual, y cuando se expresa que el texto tiene determinada forma organizativa, es porque esa, es la que predomina de manera más general, o sea que es en la que más se representa la información textual.

De este modo, la tipología textual es uno de los variados aspectos que el lector debe conocer para desarrollar de manera comprensiva el proceso lector, lo que se realizará de manera óptima si se aplican procesos y estrategias que guíen al lector hacia aprendizajes reflexivos y conscientes, por lo que, en coherencia con el objetivo de la investigación, el énfasis central de la misma será puesto en el diagnóstico de los conocimientos metacognitivos aplicados al campo de la lectura específicamente en los textos expositivos; asimismo, en saber si existe relación entre éstos y la comprensión lectora, por lo que, para tener un panorama general sobre este tipo de conocimientos, se desarrollarán las concepciones generales de la metacognición, para luego presentar sus diferentes paradigmas y en base a ello, asumir una teoría conceptual metacognitiva para dar cuenta de los objetivos del estudio.

2.3 Concepciones Generales Acerca de la Metacognición

A continuación se presentan los elementos teóricos más relevantes según el propósito del estudio, en relación a la metacognición, la que para Garham y Oakill, 1994; Greeno,1996 (citados en Marchesi, Coll y Palacios (2002) es considerada como uno de los elementos básicos del pensamiento.

2.3.1 Perspectivas, Representantes y Tratamientos Teóricos.

Etimológicamente, la palabra metacognición, está compuesta por el prefijo griego "meta", que suele entenderse como "más allá de" o "por encima de", y la palabra "cognición", que se asume como "conocimiento" o "actividad mental". A partir de ello, la metacognición significa "más allá del conocimiento" (Burón, 1999, p.11); aplicar la cognición a la cognición misma. (Pinzas 2003:24); "Suspendida por encima de la actividad mental (Chávez, 2006, p.8). En ese sentido pues, la metacognición apunta al ejercicio de dos procesos mentales: "al conocimiento y control de la propia actividad cognitiva" (Mateos, 2001, p. 32), dicho de otra manera, al conocimiento de que disponen los sujetos de todas las operaciones mentales: "qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, que factores ayudan/interfieren su operatividad" con el fin de hacerlos más eficientes en situaciones de aprendizaje y resolución de problemas (Burón, 1999, p.11; Flavell, 1993 citado en Chávez, 2006).

De acuerdo a ello, Pinzas (2003, p. 25), expresa que el uso de la metacognición posibilita al sujeto a ser un "aprendiz independiente", por lo que se determina al aprendizaje de la metacognición como "aprender a aprender". En ese sentido, la metacognición, se relaciona con la conciencia que el sujeto tiene sobre ese conocimiento; es decir, "la cognición sobre la cognición, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento" (Mayor, Suengas y González, 1993:51 citados en Santiago et al., 2006: 38).

Por su parte, en psicología cognitiva y en ciencia cognitiva, de manera frecuente, con el término cognitivo se hace alusión al conocimiento que las personas van adquiriendo en el transcurso de su vida, por medio de su relación con los demás y específicamente con los que desempeñan una función de educadores, así van construyendo y acumulando representaciones

en su mente sobre su realidad y su cultura (Solé, 1998), los cuales constituyen nuestros esquemas de conocimiento (Coll et al., 1999). Así, de acuerdo con varios autores (Burón, 1999; Chávez, 2006; Pinzas, 2003; Vieiro y Gómez, 2004) los procesos cognitivos se emplean para referirse a aquellas operaciones o actividades mentales tales como la "percepción, atención, memoria, lectura, escritura, comprensión, comunicación, pensamiento", etc. que participan en la construcción de una representación mental o del conocimiento, por medio de los cuales los sujetos aprenden, ya que "reciben, interpretan, almacenan y utilizan la información que se les presenta". (Pinzas, 2003).

Según el campo de situaciones a que se hace referencia con el término de metacognición, se han presentado diferentes concepciones abordadas desde distintas perspectivas psicológicas. En esta línea, de acuerdo con Mateos (2001); Pozo (citado en Pozo y Monereo, 1999), se pueden distinguir dos perspectivas, cada una de las cuales presenta diferentes paradigmas:

2.3.1.1 Perspectivas Tradicionales o Clásicas sobre la Metacognición
2.3.1.2 Nuevas Perspectivas sobre la Metacognición
Seguidamente se presentan los elementos medulares de cada una de ellas en relación con el objetivo del estudio.

2.3.1.1 Perspectivas Tradicionales o Clásicas sobre la Metacognición

Acerca de estas perspectivas Mateos (2001), presenta la siguiente clasificación, exponiendo las referencias teóricas sobre qué comprende cada una de ellas. Asimismo para efectos del estudio, se enfatizará, en las perspectivas sobre la metacognición a partir de las cuales se interpretarán los resultados obtenidos.

2.3.1.1.1 Psicología Cognitivo-Estructural

Su representante es el Psicólogo Infantil John Flavell (1971) quien da a conocer el vocablo "metamemoria" con el cual hace referencia al conocimiento que el sujeto obtiene sobre aspectos de su memoria tales como contenidos y procesos. Después, el mismo Flavell, establece el concepto "más general e inclusivo" de metacognición (1976) al deducir que la metamemoria no está incomunicada del conocimiento sobre otros aspectos de la mente.

En palabras de Flavell:

> la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje. Así practico la metacognición (metamemoria, metaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes que aceptarlo como un hecho, cuando se me ocurre que debería examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debo tomar D porque puedo olvidarlo… La metacognición hace referencia entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto. (1976: 232; citado en Mateos, 2001:22-23).

Para Flavell, la metacognición se identifica con los siguientes aspectos:

a) Conocimiento de la actividad cognitiva y
b) Control que se ejerce sobre la actividad cognitiva.

De acuerdo con el modelo desarrollado por Flavell (1981 citado en Mateos, 2001); el control que una persona puede realizar sobre su propia actividad cognitiva obedece a las acciones e interacciones entre estos cuatro componentes:

a) el conocimiento metacognitivo
b) las experiencias metacognitivas
c) las metas cognitivas y
d) las estrategias

A continuación, desde la perspectiva de Mateos, se explica cada uno de ellos:

a) Conocimiento Metacognitivo

En relación a este tipo de conocimiento, de acuerdo con Flavell (Flavell y Wellman, 1977; Flavell, 1987 citados en Mateos, 2001) las personas pueden desarrollar un conocimiento sobre tres aspectos de la actividad cognitiva: la persona, la tarea y las estrategias.

a.a) El Conocimiento Metacognitivo de la Persona

Este conocimiento alcanza el saber y las creencias acerca de las características de las personas- "intraindividuales, interindividuales y universales"- que se ponen en marcha para las tareas que requieren algún tipo de actividad cognitiva. A continuación se detalla cada una de ellas:

- **Las Variables Intraindividuales**

Estas variables hacen referencia a las habilidades, recursos y experiencia que la persona emplea en la realización de varias tareas cognitivas, intereses y motivaciones, entre las cuales, como producto de una reflexión consciente, establece comparaciones. Un ejemplo sería que el sujeto sea consciente de que tiene más facilidad para recordar las palabras que los números.

- **Las Variables Interindividuales**

De acuerdo con éstas, la persona establece comparaciones con respecto a los demás. Por ejemplo que la persona esté consciente de que tiene más dificultades para comprender la lectura que los demás.

- **Las Variables Universales**

Estas variables contemplan los rasgos de los individuos de manera general como seres pensantes o cognitivos. Por ejemplo, que la persona se dé cuenta de que su memoria no registra de manera exacta sus experiencias.

a.b) El Conocimiento Metacognitivo de la Tarea

Este tipo de conocimiento, hace referencia a la conciencia que tiene el sujeto en relación a cómo la naturaleza y exigencias de la tarea, intervienen en su realización y en el nivel de dificultad que ésta pueda presentar. Por ejemplo: cuando el lector se da cuenta que la comprensión de un texto depende, por un lado de las características del mismo, como puede ser su estructura.

a.c) El Conocimiento Metacognitivo de la Estrategia

El conocimiento metacognitivo de la estrategia se relaciona con la conciencia que tiene la persona sobre la eficacia de las distintas formas o procedimientos posibles para emprender una tarea. Por ejemplo: que el lector se dé cuenta de que asociar una idea con una imagen visual le ayuda a recordar mejor la misma, que estudiarla y repasarla verbalmente.

Además del conocimiento que se alcanza sobre estos tres elementos de la actividad cognitiva: características personales como seres cognitivos, las características de las tareas, y estrategias, del mismo modo se desenvuelve un conocimiento sobre las diferentes maneras en que esos tres aspectos-persona, tarea y estrategias- pueden interactuar. Así, las estrategias elegidas para solucionar una tarea concreta, obedecen a las características de esa tarea y a las características de la persona. Un ejemplo del conocimiento de la interacción entre las características de la tarea y las estrategias, sería que el lector esté consciente de que subrayar las ideas principales del texto, puede resultar útil para construir un resumen, sin embargo no lo sería para aprenderse el texto de manera literal.

b) Componente de las Experiencias Metacognitivas

En este aspecto, Flavell hace referencia a "los pensamientos, sensaciones, emociones" que acompañan a la actividad mental relacionadas con el avance en dirección a las metas, que pueden ser comprendidas de manera conciente por la persona. Por ejemplo: la lectura de un texto ya conocido puede despertar en la persona la sensación de "ya sé algo de esto", o la lectura de una palabra desconocida, puede generar el pensamiento de "No conozco el significado de esta palabra". Flavell y Wellman (1977, citados en Mateos, 2001) presentan un ejemplo en relación con la memoria refiriéndose a la sensación de "tenerlo en la punta de la

lengua" cuando se tiene dificultad en recordar una información, pero la persona, es conciente de que lo sabe.

c) Componente de las Estrategias: son dos los tipos de estrategias que distingue Flavell, cognitivas y metacognitivas.

- **Estrategias Cognitivas**

Se utilizan con el fin de que la actividad cognitiva progrese hacia la meta, por ejemplo, cuando un estudiante relee y toma notas del contenido de un texto preparándose para el examen, utiliza las estrategias cognitivas de relectura y toma de notas para lograr la meta de aprendizaje, aprender y entender el contenido del texto**.**

- **Estrategias Metacognitivas**

Se emplean con el objetivo de supervisar el progreso de la actividad cognitiva hacia la meta, por ejemplo, el alumno que relee y toma notas, posteriormente se hace auto preguntas o se autocuestiona para verificar si la meta de aprender y entender el contenido del texto ha sido alcanzada o no.

Para Flavell, también es posible que una misma actividad tenga doble fin, cognitivo y metacognitivo, por ejemplo, que la persona se haga asimismo preguntas sobre el contenido de un texto para aprendérselo, puede considerarse como una actividad encaminada a ampliar el conocimiento (actividad cognitiva) a la vez, como una forma de verificar el control que uno va alcanzando del texto durante su lectura (actividad metacognitiva).

Subraya Mateos (2001) que en este modelo, el conocimiento metacognitivo asume una función básica en toda clase de actividad cognitiva, ya que son los elementos que informan sobre las variables de persona, tarea y estrategias, que se deben movilizar para lograr las metas cognitivas. Por ejemplo, las actividades que realiza un lector en sus tareas de comprensión, pueden responder a algún conocimiento que tenga guardado en su memoria acerca de esas acciones lectoras; la experiencia que ha alcanzado en este tipo de actividad, se generaría desde el conocimiento que el lector tiene acerca de lo que él ya conoce y lo que todavía no (variable de persona).

Asimismo, esa experiencia metacognitiva se desempeña como una alarma que activa el empleo de estrategias, orientado por el conocimiento que él ya tiene de tales estrategias. En ese sentido, se ha descrito hasta aquí la sucesión de -conocimiento, experiencia, uso de estrategias-, pero asimismo se pueden realizar otro tipo de relaciones. Con ello se concluye que para Flavell, los diferentes componentes metacognitivos y cognitivos que participan en la actividad cognitiva, interactúan de manera recíproca. Sin embargo, de acuerdo con el objetivo del presente estudio, se hará énfasis en los componentes:

a) Conocimiento Metacognitivo: específicamente el conocimiento metacognitivo de la tarea y el conocimiento metacognitivo de la estrategia, los cuales interactúan recíprocamente con el conocimiento metacognitivo de la persona; y
b) Componente de las Estrategias: cognitivas y metacognitivas, cuyo mayor énfasis se hará en las estrategias metacognitivas.

2.3.1.1.2 Redefinición de los Componentes Metacognitivos

Otros autores, Paris y Colbs. (Paris, Lipson y Witson, 1983 ; Jacobs Y Paris 1987, citados en Mateos, 2001) redefinen los componentes metacognitivos y se centran en el componente metacognitivo del "conocimiento sobre la propia cognición":

Diferencian tres tipos de conocimientos metacognitivos: declarativos (saber qué); procedimentales (saber cómo) y condicionales (saber cómo, cuándo y porqué).

a) Conocimientos Declarativos

Se refieren al "saber qué" acciones pueden emplearse para llevar a cabo una tarea de aprendizaje y qué factores influyen sobre el rendimiento. El individuo debe aprender cuál es el repertorio de estrategias o cursos de acción alternativos para llevar a cabo una tarea, por ejemplo: estar al tanto de que hacer un resumen de un capítulo contribuye al recuerdo del mismo. (Paris, Lipson y Witson, 1983; Jacobs y Paris 1987, en Mateos, 2001:29).

b) Conocimientos Procedimentales

Se refieren al "saber cómo" aplicar dichas acciones o estrategias seleccionadas, por ejemplo: conocer los pasos a seguir para hacer el resumen. (Paris, Lipson y Witson, 1983; Jacobs y Paris 1987, en Mateos, 2001:29).

c) Conocimientos Condicionales

Tratan sobre "saber cuándo y por qué" deben emplearse las distintas estrategias particulares; es decir, conocer las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias resultan más efectivas, por ejemplo: saber que elaborar un resumen puede ser un procedimiento efectivo cuando se trata de prepararse para un examen de ensayo, sin embargo no lo es tanto cuando debe prepararse para una prueba objetiva. (Paris, Lipson y Witson, 1983; Jacobs y Paris 1987, en Mateos, 2001:29).

2.3.1.1.3 Psicología del Procesamiento de la Información

Su representante es la psicóloga Ann Brown (1978, citada en Mateos, 2001), con quien a partir de la década de los ochenta (Brown, 1980 citada en Gómez, Parodi, Peronard y Núñez, 1997) se comienza a aplicar el concepto a la lectura.

Para Brown, una circunstancia fundamental para la solución eficaz de los problemas, es que la persona posea algún tipo de conciencia y conocimiento explícito del funcionamiento de su actividad cognitiva, así que, si una persona no conoce su listado de estrategias, lo más seguro es que no las desarrolle en forma manejable para responder a las necesidades de la tarea. Al respecto, señala la diferencia entre emplear una técnica y desarrollar una estrategia, desde esta perspectiva supone que, una persona puede utilizar una técnica "ciegamente" sin aplicarla "estratégicamente", por tanto, la técnica se convierte en estrategia en el instante en que se posee conocimiento relacionado con cuándo, cómo y dónde utilizarla. Asimismo, establece una distinción entre dos tipos de fenómenos metacognitivos: a) conocimiento de la cognición y b) la regulación de la cognición. (Brown 1987, citada en Pozo y Monereo, 1999; Brown, 1987; Brown et al., 1983, citada en Mateos, 2001), aspecto en el cual, coincide con Flavell, quien identifica la metacognición con a) conocimiento de la actividad cognitiva y b) control que se ejerce sobre la actividad cognitiva.

Por tanto, siguiendo la orientación de las concepciones tradicionales, en la metacognición se distinguen dos tipos de conocimientos:

1. El primer tipo de conocimiento es de naturaleza declarativa: "Saber qué", es decir, conocimiento de los procesos cognitivos o "Conocimiento Metacognitivo". De acuerdo con Flavell, abarca el conocimiento sobre tres aspectos de la actividad cognitiva: la persona, la tarea y las estrategias; y según Brown, es un conocimiento "explícito" o manifiesto y "verbalizable", firme o estable, con posibilidades de ideas erróneas y aparece de forma tardía debido a que el individuo debe considerar sus propios procesos cognoscitivos como elementos de reflexión. (Mateos, 2001).

2. El segundo tipo de conocimiento, es de naturaleza procedimental: "Saber cómo", es decir, regulación de los procesos cognitivos o "Control Metacognitivo. Para Brown, contrario al conocimiento declarativo, se considera difícilmente verbalizable, más inseguro o inestable, subordinado al contexto como a la tarea y menos dependiente de la edad. En esta línea, los expertos son sólo conscientes de sus acciones de control cuando tropiezan con algún problema. (Mateos, 2001). Implica los procesos de control metacognitivos:

a) Planificación (antes de la ejecución de la tarea)

Incluye el plan de acciones que el aprendiz experto elabora antes de realizar una tarea de aprendizaje específica. En él establece los objetivos de la tarea, determina los recursos disponibles, selecciona el procedimiento para alcanzar la meta deseada, programa el tiempo y el esfuerzo.

b) Control, supervisión y regulación (durante la ejecución de la tarea)

Se refiere a que los aprendices expertos durante la aplicación del plan trazado, van comprobando si están encaminándose a la meta propuesta, identifican problemas u obstáculos, y como producto de esa supervisión realizan ajustes sobre la marcha, obviando pasos innecesarios poniendo en práctica estrategias alternativas en caso de que no resulten eficaces algunas de las acciones seleccionadas, asimismo ajustan el tiempo y el esfuerzo. El control metacognitivo pues, permite encadenar de forma eficaz las acciones necesarias para alcanzar una meta.

c) Evaluación (después de la ejecución de la tarea)

Una vez terminada la tarea, los aprendices más competentes, evalúan el producto, para ver en qué medida se logró alcanzar la meta propuesta, como también evalúan el proceso seguido, para conocer su efectividad. (Brown, 1987, citada en Pozo y Monereo, 1999: 112; Flavell y Wellman, 1977 citados en Mateos, 2001, Mateos, 2001).

En relación a estos procesos mentales, varios autores (Chávez, 2006; Mateos, 2001); Solé (1998)) aclaran que los mismos se describen en un orden lineal de tres etapas, no obstante, ello no significa que las tareas de aprendizaje o resolución de tareas integren los tres tipos de etapas, ni que se empleen siempre en ese mismo orden. Muchas veces interactúan de manera "compleja" influyéndose unas a otras, por lo que son procesos de control "recurrentes más que lineales" (p.71) en el sentido de que interactúan en varios niveles en busca del significado de la lectura.

Al respecto, se puede observar que al hablar acerca de la metacognición, se hace referencia a la cognición, tal y como la plantean Flavell y Brown desde su perspectiva, en la cual hace referencia a los procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas, de igual manera se plantea en el apartado 2.5.1.1. sobre los Procesos Cognitivos y Estrategias Metacognitivas; sin embargo, el interés del presente estudio se centra en los procesos y estrategias metacognitivas en el dominio específico de la tarea lectora, como parte de los conocimientos metacognitivos, aclarando que no se pueden dejar de lado, los procesos y estrategias cognitivas, ya que precisamente la metacognición, abarca el conocimiento y control de los mismos, por lo que el énfasis del estudio será en *el conocimiento y control de los procesos y estrategias cognitivas, es decir, en los conocimientos metacognitivos en cuanto a la tarea lectora (variable de tarea) y las estrategias empleadas en ésta(variable de estrategias) por parte del lector (variable de persona).*

Se vuelven relevantes estos elementos teóricos, ya que a la luz de estas perspectivas teóricas tradicionales sobre la metacognición, se realizará una parte del análisis de los datos obtenidos, lo cual se complementará con una de las nuevas perspectivas teóricas sobre la misma.

2.3.1.2 Nuevas Perspectivas sobre la Metacognición

Las mismas serán presentadas desde la perspectiva de Mateos (2001).

De acuerdo al avance que han experimentado algunas líneas de investigación dentro de la psicología cognitiva del aprendizaje y de la instrucción, han surgido las siguientes perspectivas en el campo de la metacognición:

- La teoría de la mente
- El aprendizaje autorregulado
- La motivación y
- El cambio conceptual.

De la misma forma, el componente sobre el desarrollo del conocimiento metacognitivo, ha evolucionado como consecuencia de la influencia del constructivismo sobre la investigación en el campo del aprendizaje y de la instrucción. (Mateos, 2001).
De acuerdo a ello, posteriormente se presentan las nuevas perspectivas sobre su desarrollo, así como breves elementos esenciales, sobre las mismas. De igual manera, en consonancia con el objetivo del presente estudio, se profundizará y expondrán los aspectos pertinentes a la perspectiva teórica que servirá como sustento a los resultados de la investigación; esto, la teoría sobre El Cambio Conceptual.

De acuerdo a ello, posteriormente se presentan las nuevas perspectivas sobre el su desarrollo.

2.3.1.2.1 Metacognición y Teoría de la Mente

Investiga la comprensión que desarrollan las personas, sobre todos los niños más pequeños, acerca de los estados mentales y de la utilización que se hace de esa comprensión para interpretar el comportamiento de los demás, lo cual hace referencia a la "cognición acerca de la cognición", y como ya se ha expuesto antes, la metacognición presupone la existencia de la cognición como estado o actividad mental, o sea un concepto de cognición. En base a ello algunos autores han vinculado la metacognición con el desarrollo de la "teoría de la mente".

2.3.1.2.2 Metacognición y Aprendizaje Autorregulado

En esta teoría, se habla de aprendizaje autorregulado por oposición al incidental, y la idea básica es que el aprendiz experto o competente, es un aprendiz intencional y activo, capaz de iniciar o dirigir su propio aprendizaje, y no un aprendiz reactivo, como lo defienden los modelos anteriores para, los que el rendimiento académico depende fundamentalmente, bien de las habilidades intelectuales de los estudiantes, entendidas como entidades fijas, bien de las condiciones del medio escolar y social. Por tanto, está dirigido siempre a una meta y controlado por el propio sujeto que aprende.

2.3.1.2.3 Metacognición y Motivación

Esta teoría, destaca la función que ejercen las variables motivacionales y afectivas en el ejercicio de las tareas cognitivas. En función de ello se han incorporado una serie de constructor tomados desde los distintos modelos teóricos sobre la motivación.

2.3.1.2.4 Metacognición y Cambio Conceptual

La metacognición tiende a concebirse como conceptualización explícita y consciente del conocimiento que tiene un sujeto sobre cualquier dominio específico de fenómenos, entre ellos los de naturaleza cognitiva, lo cual se puede interpretar como la transformación de representaciones que existen en los esquemas de las personas, en los cuales se da un progresivo desarrollo que va desde lo implícito e inconsciente hasta lo explícito y consciente, con lo cual se va cambiando el conocimiento sobre los distintos aspectos del mundo, elemento fundamental en la teoría piagetiana de conocimiento que está basada en dirección al equilibrio cada vez mayor entre asimilación y acomodación, cuyo fin es explicar cómo cambia el conocimiento sobre el mundo, ideas que fueron influyentes en los planteamientos de Flavell acerca de la metacognición, por lo que se considera que tienen en Piaget a su más influyente precursor, y es precisamente en el modelo del cambio conceptual donde se encuentran desarrolladas muchas de esas ideas piagetianas (Mateos, 2001). En base a ello se expondrán algunas ideas del epistemólogo Suizo Jean Piaget (1896-1980) en relación a cómo cambia el conocimiento sobre el mundo.

En ese contexto, según la teoría de Piaget (1981) a través del desarrollo cognitivo, el pensamiento que al principio se orienta a las características de los objetos cuya presencia es concreta y observable y por tanto se pueden manipular por determinadas acciones que corresponden con la realidad externa de la persona, lo cual constituye la "abstracción empírica", finalmente se dirige hacia las representaciones internas de la realidad del sujeto, lo cual corresponde a la "abstracción reflexiva", lo cual equivale a la toma de conciencia. Así, que el mecanismo de la toma de conciencia que semeja un proceso constructivo, puede transportarse desde el inicio, del plano de la acción, es decir "saber cómo", al de la conceptualización, esto es, "saber qué", demanda una compleja labor cognitiva. De este modo, esta toma de conciencia gradual del propio conocimiento sobre los objetos como una situación obligatoria para la reelaboración del mismo es, indudablemente, una de las ideas esenciales del modelo de Piaget así como de las corrientes más nacientes del cambio conceptual.

Dicho planteamiento deja ver la complejidad de procesos cognitivos por las que atraviesa toda persona desde el inicio de su desarrollo cognitivo hasta el logro óptimo del mismo, durante los cuales se da una progresiva transformación que parte desde las acciones, como elemento externo, hasta llegar a los procesos mentales, elementos internos, los que conducen a la reflexión consciente y al conocimiento. Esto es confirmado por Martí, citado en Pozo y Monereo (1999), cuando explica que en toda la producción psicológica de Piaget, se manifiesta la intención de ilustrar la transferencia de la acción a la representación; es decir de los niveles más sencillos de la "acción sensoriomotora" a los niveles más adelantados de "reflexión", lo cual vendrá a significar que el conocimiento que adquiere el alumno va desarrollándose progresivamente, iniciando de forma automática y llegando a procesos de reflexión consciente.

A partir de esto, surge un concepto fundamental en la teoría de Piaget, el cual corresponde a las unidades de estructuras cognoscitivas a las que denomina *esquemas,* los cuales son *representaciones interiorizadas de cierta clase de acciones o ejecuciones*, como cuando se realiza algo mentalmente sin realizar la acción, debido a lo cual el esquema constituye un procedimiento cognoscitivo que implanta la secuencia de pasos que llevan a la solución de un problema. (Santamaría, Milazzo y Quintana, s. f., parr. 9), lo que aplicado a una actividad académica particular, se evidenciaría en que, de acuerdo a las acciones y

prácticas que los alumnos ejerzan para la resolución de un problema, así va a ser el esquema o la representación mental que tengan definido y apliquen siempre que se enfrentan a dicha situación, es decir que los procedimientos realizados van conformando los esquemas de cada alumno.

De este modo, Martí, citado en Pozo y Monereo (1999) considera a las representaciones, como modelos o conocimientos propios formados por las personas al tener contacto con la tarea e igualmente, Delval (2006), las describe como los modelos que las personas van formando en su mente adecuados a la realidad que les rodea y en la que actúan y de acuerdo a ello, expresa que: "todo nuestro conocimiento está organizado en esos modelos y dentro de ellos se realiza nuestra acción" (p.51),como por ejemplo, si a un niño se le pide que lea un texto, aplicará en su actividad lectora, las estrategia de lectura que respondan a la representación que él tenga sobre qué es leer, las cuales serán producto de sus prácticas en esta actividad, por consiguiente, si para él, leer es sinónimo de memorizar, entonces sus estrategias irán encaminadas a la memorización, por el contrario, si su representación de leer, es sinónimo de comprender, entonces sus estrategias se orientarán a la comprensión del texto.

En continuidad con el pensamiento de Piaget, Pozo (2003) enuncia que la propuesta que mejor plantea esta posición compleja en base a las ideas de Piaget, es la de Karmiloff-Smith (1994) quien, de acuerdo al modelo de cambio conceptual, propone los "niveles de explicitación" en la teoría de la "Redescripción Representacional" y por tanto termina con la dicotomía inconsciente-consciente. Al respecto el mismo autor, expone: "Dando un paso más, Karmiloff- Smith (1992) ha propuesto un proceso de Redescripción Representacional para explicar cómo el proceso de convertir una representación implícita en conocimiento (o representación explícita) implica un cambio más general en la naturaleza de los sistemas representacionales".(p. 147).

Así pues, de acuerdo al modelo de cambio conceptual formulado por Smith (1994), la construcción de teorías en dominios específicos de conocimiento, aparece debido a la reincidencia del "proceso de redescripción representacional del conocimiento" en un dominio particular, es decir, mediante un proceso de explicitación y sociabilidad, accesibilidad o penetrabilidad cada vez mayor del conocimiento, inicialmente expresado o representado en un

esquema tácito o implícito. Ello significa que el conocimiento que inicialmente está implícito, aislado y encerrado en un todo inaccesible, por lo cual su procesamiento es veloz, automático, irreflexivo e impenetrable, poco a poco va interactuando entre sus diversos componentes, por lo que se va tomando más conciencia de él y en consecuencia se puede ir representando o redescribiendo de otras maneras y así se va explicitando, proceso al que se le llama redescripción representacional; esto sucede porque esas representaciones después de estar implícitas, encapsuladas o aisladas, van interactuando en diferentes direcciones, de abajo a arriba y viceversa, lo que hace que las información que se procesa, pueda descomponerse en sus diversos elementos, por lo que de manera progresiva la persona va accediendo a ese conocimiento. En el caso de la lectura, se efectuaría la interacción entre los elementos del proceso lector: lector, texto y contexto.

En ese sentido para Smith (1994), un dominio es un conjunto de representaciones que posee una determinada área de conocimiento, por ejemplo, el lenguaje, la lectura, la física, etc. en el cual se realiza el almacenamiento y procesamiento de información, sin quedar "encapsulado" o aislado; es decir, que tienen la característica de interactuar entre sí y también a nivel de otras representaciones, por ejemplo, en el caso de la lectura(dominio), según la teoría en dominios específicos de conocimiento, el conocimiento sobre el proceso lector, inicialmente podría estar implícito en el sentido de existir en la mente del niño como un todo, lo cual no permitiría ningún tipo de relación o interacción entre sus mismos componentes(procesos cognitivos del lector, características del texto y elementos del contexto), ya que estaría aislado e impenetrable a ello; sin embargo existe toda la posibilidad de que esa información que se procesa, pueda moverse o interactuar de manera ascendente como descendente, lo que va a permitir la interacción entre los diferentes procesos cognitivos lectores (microdominios), tanto los de nivel inferior (decodificación, identificación de palabras) como superior (integración de conocimiento previo, selección y focalización de ideas principales, organización de la información, elaboración y comprobación de hipótesis, entre otras), y paulatinamente este conocimiento, se iría haciendo más accesible a la conciencia del lector y teniendo la posibilidad de volver a describir sus procesos lectores hasta lograr el mayor nivel de conocimiento de éstos, momento en el cual, sería un lector metacognitivo porque ya conocería sus procesos cognitivos lectores y los usaría en la lectura

de manera reflexiva, lo que le permitiría alcanzar una mejor comprensión porque él sabría cómo controlarlos.

Así, en el nivel más alto del desarrollo del conocimiento en un dominio, las representaciones además de encontrarse precisadas de manera explícita, también son accesibles a la reflexión consciente y verbalizables, de manera que para Rodrigo y Correa (s.f.) citados en Pozo y Monereo (1999), el hecho de que los alumnos lleguen a verbalizar los conocimientos, significa que utilicen formas del discurso científico y que aprendan a describir y a exponer las ideas y conceptos que forman parte de los contenidos escolares (Lemke, 1997 citado en Pozo y Monereo, 1999); igualmente para Kuhn et al. (s.f.) citados en Pozo y Monereo (1999), significa aprender a prestar atención, inferir, organizar, investigar, explicar, etc. o sea desplegar destrezas propias del conocimiento científico para conjugar la teoría con la práctica. A partir de ello a estas teorías conscientes, explícitas y verbalmente expresables sobre algún aspecto de la realidad se refiere Karmiloff -Smith como *conocimiento metacognitivo* y es en relación a ello, que dentro de su teoría surgen los niveles de explicitación (Mateos, 2001) y para introducirse a éstos se expondrá previamente lo relacionado con los elementos de transición del conocimiento explícito "todo o nada" a los niveles de explicitación.

• Del Conocimiento Explícito "Todo o Nada" a los Niveles de Explicitación

Dentro de la perspectiva del cambio conceptual, surge el aspecto de la progresiva explicitación del conocimiento, en la cual aparece la propuesta de Karmiloff- Smith (1992, 1994, 1996) en la que se plantea la idea de los Niveles de "Redescripción Representacional" bajo la cual se admiten diferentes grados de explicitación. (1992 citada en Mateos, 2001; Pozo y Monereo, 1999; Pozo, 2003; 1994, citada en Smith, 1994; 1996, citada en Flores, Mondragón, Pérez y Torrado, 2003) en la cual una forma humana de adquirir conocimiento radica en que la mente explote en su interior la información almacenada, mediante el proceso de redescribir sus representaciones; es decir, presentando nuevamente de manera repetida, en formatos de representación distintos, lo que está representado por sus representaciones internas, (Smith, 1994), esto es, explicitarlo o darlo a conocer presentándolo de distintas maneras, lo cual significa que es un proceso que se va desplegando de manera progresiva en

la mente del niño, por lo que, para esta autora, constituye un modelo evolutivo, en el cual "los procesos de desarrollo son la clave para comprender la mente del adulto" por lo que el proceso de "redescripción representacional", asume que la total manifestación, o sea, la edificación del conocimiento, demanda volver a describir o convertir una representación en un nuevo esquema o formato de representación.

Asimismo, según Pozo (2003), dicho modelo está elaborado para exponer de qué manera nacen las representaciones explícitas en el proceso del desarrollo cognitivo, por lo que no se trata de suplantar un objeto por otro, más bien se trata de construir si se pretende, una "nueva teoría-un sistema de significados relacionados" (p. 151); es decir, que a partir de las representaciones que existen en la mente del niño, se reelaborarán otras representaciones como producto de la interacción entre sus elementos componentes ya que al alcanzarse un nivel de conciencia reflexivo, el niño puede formular sus propias creaciones, esto es posible debido a que, como plantea Smith (1994), las redescripciones constituyen abstracciones en un lenguaje de nivel superior y, contrario a las representaciones del nivel implícito (I), no se encuentran aisladas, esto es que los elementos que la forman están abiertas a interactuar o establecer relaciones funcionales entre sí.

A partir de este planteamiento teórico sobre el desarrollo cognitivo basado en la teoría de Smith (1994) según la cual "el desarrollo es un fenómeno de dominio específico" entendiéndose por dominio, elementos como el lenguaje, la lectura, la física, etc. y como microdominios, a elementos que están dentro de cada dominio, se propone un modelo de fases del desarrollo llamado modelo de Redescripción Representacional (RR).

2.3.1.2.4.1 El Modelo de Redescripción Representacional (RR)

Es un proceso interno que persigue dar a conocer de qué forma se hacen de modo progresivo más manipulables y flexibles las representaciones o contenidos mentales que existen en la mente de los niños, en qué condición se origina el acceso consciente al conocimiento y cómo los niños construyen teorías. Smith (1994). Es decir que es un proceso de desarrollo mental que parte desde la información que existe de manera innata en la mente del niño, llegando poco a poco a una reflexión progresiva y consciente de la misma, hasta

convertirla en conocimiento, y finalmente como producto de esa reflexión y toma de conciencia, llegar a ser capaz de formular sus propias teorías sobre ese conocimiento y las distintas tareas a las que se enfrenta, en lo cual, existe la influencia de las entradas del entorno en que se desenvuelve. De acuerdo a lo anterior, plantea Smith, que las representaciones redescritas, son las que forman la base en la que los niños se apoyan para formular después sus propias teorías y así, responder a tareas metacognitivas, las cuales corresponden a representaciones del nivel explícito 2/3 (E2/3).

El proceso explicado es de carácter cíclico, a través del cual, la información ya existente en las representaciones del organismo que funcionan de modo independiente y se encuentran a la disposición de propósitos específicos, se dispone de manera progresiva en otras partes del sistema cognitivo, debido a la intervención de procesos de redescripción; es decir, que la información que está implícita en la mente llega a convertirse en conocimiento explícito para la mente, al inicio dentro de un dominio y, después se extiende a los distintos dominios. Smith (1994).

Ello significa que, la información existente en la mente del niño, inicialmente es concebida en forma de procedimientos. Una representación procedimental como un todo, es un conjunto de datos cuyas partes que lo componen funcionan de manera aislada, no hay interacción entre ellas por lo que el conocimiento se encuentra representado internamente o de manera implícita, por lo cual no hay acceso al mismo; sin embargo de manera creciente se va dando la interacción entre los distintos componentes de la información mediante los análisis que el propio niño hace de la misma y de este modo, la información que antes estaba aislada, la va representando o redescribiendo de distintas maneras, por lo que esa información inicial que se encuentra implícita en la mente, al ser analizada por el niño, se convierte en conocimiento para la mente.

Se propone que este proceso surge de manera espontánea como parte de un impulso interno que empuja a la creación de relaciones "intra"(al interno de cada dominio del sistema cognitivo, por ejemplo, al interno del dominio lingüístico) e "interdominios"(entre cada dominio del sistema cognitivo, por ejemplo, entre los dominios lingüístico, comprensión

lectora, matemática, psicológico, entre otros), aunque el proceso también puede generarse por influencias externas, es decir, elementos del entorno ambiental.

Este es un proceso de dominio general, en el sentido de que al interno de cada dominio, el proceso de Redescripción Representacional es el mismo. Para establecer bien la idea, la autora expresa que el modelo de Redescripción Representacional (RR) es un modelo de fases que establece que la Redescripción Representacional sucede de manera recurrente, esto es, que se repite una y otra vez al interno de los microdominios, que son los distintos elementos de un dominio, durante el desarrollo, en oposición a los modelos de estadios como el de Piaget, los cuales dependen de la edad e involucran cambios esenciales que afectan a todo el sistema cognitivo, en lo que al respecto, Según Busemann et al. (1982), los estadios de desarrollo, se refieren a las formas de conducta que surgen de manera contínua, uno a partir de otro, y se diferencian entre sí por su estructura.

En base a la explicación anterior sobre el modelo de Redescripción Representacional, de acuerdo con Smith (1994) existen cuatro niveles en los que el conocimiento puede representarse y re-representarse; es decir, redescribirse. Les ha dado el nombre de Implícito (I), Explícito I (EI), Explícito 2 (E2) y Explícito 3 (E3), los cuales al constituir tres formas distintas de representación, los distingue como tres niveles distintos de formato representacional: Implícito(I), Explícito 1(EI) y Explícito 2, Explícito 3(E2/3), que *no forman estadios de desarrollo que dependen de la edad, sino elementos de un ciclo que se repite y que sucede una y otra vez en distintos microdominios durante el desarrollo.* A continuación desde su perspectiva se exponen cada uno de ellos:

a) Nivel Implícito (I)

En este nivel, las representaciones están a manera de procedimientos de análisis y respuesta a estímulos del entorno exterior, por lo que este primer aprendizaje está orientado por los datos que provienen del entorno externo y el inicio del aprendizaje está dirigido por los datos, debido a ello la información se procesa de abajo-arriba, es decir que sólo se tiene acceso a información que procede de procesamientos situados a niveles inferiores, no a la información de procesos que suceden de arriba-abajo, por lo que, no se toma en cuenta los

procesos internos del niños, lo que el niño sabe, opina, infiere, etc., sólo se toman en cuenta los datos externos (Fodor, 1983, citado en Smith,1994).

En él existen una serie de limitaciones como que, la información que contiene se representa de modo procedimental, en el sentido que sólo se realizan en su "totalidad", por lo tanto hay muy poca flexibilidad cognitiva porque no se tiene acceso a los componentes, no hay conocimiento, ni mucho menos control de los procesos cognitivos, además, las representaciones se recolectan de manera independiente, es decir que se encuentran aisladas unas de otras, por lo que todavía no es posible establecer ninguna interacción o relación entre sus elementos, en este sentido, la información existente en el nivel implícito(I), no está disponible a otros operadores del aparato cognitivo, no hay interacción entre los elementos que lo compone, sino, sólo en condición de datos, como totalidades. Smith (1994).

En este sentido, si el niño no emplea sus procesos cognitivos de manera integrada, no logrará analizar los distintos elementos de una tarea, y asumirá una noción muy superficial de la misma, lo cual no le permitirá profundizar sobre ninguno de sus aspectos, por eso, la información se encuentra a manera procedimental porque debido a ese nivel bajo de percepción, no se detiene a analizar diferencias, semejanzas, etc. en la información, por ese motivo las acciones son automáticas, irreflexivas y adquieren velocidad en la ejecución del procedimiento. **De acuerdo a lo anterior no existe aún conocimiento ni control de los procesos del sistema cognitivo, es decir no hay metacognición (desarrollo metalector y metacomprensivo), por el contrario, los conocimientos están a nivel implícito, presentes en la mente del niño, pero sin poder dar cuenta de ellos.**

Desde lo anterior, lleva mucho tiempo de desarrollo y redescripción representacional que sus partes o componentes se hagan accesibles a las relaciones de interacción en el sistema cognitivo, es decir que sus procesos cognitivos interactúen, lo cual propicia que aparezcan interrelaciones manejables en el sistema cognitivo ya que el contacto entre dichos procesos permitirá que se desarrollen habilidades creativas de resolución de problemas. Sin embargo en este nivel primario, las relaciones entre los distintos conocimientos o representaciones y la información que se encuentra en los procedimientos permanecen implícitos, por lo que se desarrolla la habilidad de procesar entradas particulares y contestar de manera rápida y eficaz

al entorno; es decir se contesta de manera automática e irreflexiva, por lo que la conducta que se genera es rígida y menos accesible, debido a que no se ha iniciado la interacción entre los procesos del sistema cognitivo.

A partir de este recorrido, el modelo de Redescripción Representacional (RR), propone un proceso de repetición posterior de redescripción representacional que implica los niveles explícito 1 (E1), explícito 2(E2) y explícito 3(E3). Así, las representaciones del nivel explícito 1(E1), son el producto de la redescripción de las representaciones formuladas de manera procedimental en el nivel implícito (I), ya en un nuevo formato aún "comprimido" o con límites, manifestado a través de errores en las representaciones realizadas, lo cual es signo de que los componentes del sistema cognitivo están entrando en interacción y ya no se encuentran aislados unos de otros, producto de lo cual se generan asociaciones en la información presente y se formulan pequeños análisis por parte de los niños.

De acuerdo a lo anterior, las redescripciones constituyen pensamientos en un lenguaje de orden superior, ya que sus elementos componentes se encuentran abiertos a integraciones representacionales a nivel intra como interdominios. Ello se refiere a que en las redescripciones, el niño ha logrado que los componentes del sistema cognitivo se abran a nivel de los procesos mentales propios del mismo dominio, por ejemplo, en la lectura, se ha iniciado la interacción entre los procesos cognitivos de selección, elaboración, verificación, etc., así como las interacciones se pueden empezar a dar a nivel de otros dominios como el lenguaje, por tanto, los componentes del sistema cognitivo, no están separados unos de otros; esta interacción en el sistema cognitivo se efectúa simultáneamente con la información, lo cual va aclarando las representaciones en su mente.

b) Nivel II: Nivel Explícito 1(E1)

En este nivel, las descripciones son limitadas en el sentido de que no logran representar la variedad de detalles de la información representada de manera procedimental en el nivel implícito (I) en un nuevo formato que aún está comprimido o reducido, ya que los análisis por parte de los niños aún no son completos, debido a que se inicia la interacción entre los componentes del sistema cognitivo, lo cual se reflejará en las representaciones que los niños realicen con autocorrecciones y errores, pero se observa que ya se están relacionado

los procesos cognitivos implicados en la tarea asignada, por lo que ya hay un nivel de mayor reflexión en el niño y precisamente los errores son a causa de la revisión, asociación, reflexión consciente que empieza a desarrollarse en ellos, ya no actúan de manera superficial porque sus procesos cognitivos están interactuando. Estas redescripciones constituyen ideas representadas en un lenguaje complejo y elevado y, contrario a las representaciones del nivel implícito (I) no se encuentran aisladas, lo cual significa que los elementos que componen la representación están en interacción.

La representación que se redescribe es más sencilla, pero a la vez, es de manera cognitiva más flexible, ya que con ella se pueden lograr otras metas, por ejemplo asociar ese conocimiento con otros gracias a la interacción de procesos a nivel inter o intradominios, es decir que estas representaciones determinadas explícitamente pueden ser objeto de manipulación por parte del niño: corregirlas, agregar elementos, etc. y se pueden relacionar con otras representaciones redescritas, o sea, asociarlas con otras ideas ya expuestas, y a partir de ello, empezar a elaborarse las sencillas teorías del niño. Por tanto, estas representaciones del nivel explicito 1(E1), superan las limitaciones establecidas en el nivel implícito (I), en el cual se emplean solamente representaciones procedimentales como una respuesta a estímulos del ambiente externo, procesándose la información de abajo-arriba. (Fodor, 1983, citado en Smith,1994)

Una vez explicitado ese conocimiento que anteriormente estaba encerrado en procedimientos, se pueden señalar y representar de manera interna los vínculos existentes entre los elementos de esos procedimientos, esto significa que se establece contacto o interacción entre los procesos del sistema cognitivo y los componentes de la información. La autora destaca que a pesar de que estas representaciones, se encuentran disponibles al sistema en condición de datos (información), y han superado el nivel procedimental, no significa que se tenga acceso consciente a ellas o se puedan expresar de manera verbal, pero ya establecen asociaciones, discriminan elementos de la información, en donde interactúan las representaciones internas con lo que han captado del ambiente según sus inclinaciones, con lo cual se refleja la sensibilidad de los niños ante lo que existe en su entorno, de ahí que a partir de la interacción entre los procesos cognitivos que ya no están aislados, sino que están integrados como un sistema, los niños desarrollan elementos de la tarea y hacen con elementos

reflexivos sus propias producciones, aunque aún con autocorrecciones; ello es indicio de que algo ha cambiado en sus representaciones internas o conocimiento interno, después de la fase de uso procedimental; no obstante, todavía no se logra el conocimiento y control de los mismos, por lo que todavía el niño no ofrece una explicación metacognitiva (metalectora y metacomprensiva).

Según el modelo de Redescripción Representacional (RR), el nivel de acceso conciente y de verbalización sólo se logra superando el nivel explícito 1(E1); es decir que, esas representaciones iniciales en forma de procedimientos, se transforman en representaciones simbólicas, o envoltorios de información concentrada, que serían estables o explícitas debido a que hay presencia de ellas en la memoria, es decir que es información que se sabe que existe en la mente del niño, sin embargo, serían representaciones implícitas ya que el niño no puede dar cuenta de ellas.

c) Nivel III: Nivel Explícito 2/3 (E2/3)

En este nivel las representaciones se vuelven comprensibles a la conciencia, sin embargo todavía no pueden formularse de modo verbal, lo que sólo ocurrirá en el nivel explícito 3 (E3). Según Smith, en su modelo, las representaciones explícitas 2 (E2) que son redescripciones de las representaciones explícito 1 (E1), son penetrables a la conciencia pero todavía están en un nivel representacional similar a las de las representaciones explícito 1 (E1), por tanto, aún no se pueden informar de manera verbal. Por ejemplo, las representaciones espaciales explícito 1 (E1), se reconstruyen en representaciones espaciales explícito 2 (E2) a las que puede accederse conscientemente, en ese sentido, un estudiante puede dibujar figuras o diagramas de problemas que no es capaz de verbalizar, aunque ya constituye una representación consciente. Smith (1994) Lo anterior manifiesta que ya adquirió un significado para él, puede atribuirle un sentido y dar una explicación lógica al respecto, de ello se deduce que la interacción entre sus procesos cognitivos y la información fluye de una manera más eficiente, ya hay relación a nivel de intra e interdominios, pues las representaciones son claras y completas a nivel gráfico, pero, aún no está preparado para explicitarlas de manera verbal, es decir que faltaría más interacción a nivel de interdominios de comprensión lectora y expresión oral.

Al respecto, la autora, hace la aclaración ya que según algunos teóricos, la conciencia puede reducirse a la expresabilidad verbal y no pasar por esta fase de redescripción o reestructuración representacional del conocimiento como un paso más de explicitación o conciencia. Es decir que en el nivel explícito 2 (E2), las representaciones son conscientes pero no verbalizables.

Smith (1994) establece la diferencia entre dos niveles completamente explícitos, el nivel explícito 2 (E2), correspondiente a representaciones conscientes no verbales, y el nivel explícito 3 (E3) consistente con representaciones conscientes verbales, mediante las cuales las personas estarían en la capacidad de representarse sus propias teorías, en función de relaciones entre representaciones, siendo capaces tanto de ver el mundo por medio de ellas, como de verse a sí mismos en ellas, ante lo cual expresa: "la información que se encuentra implícita en la mente llega a convertirse en conocimiento explícito para la mente"(P.71), lo cual significará ser metacognitivo.

No obstante, al marcar esta diferencia, la autora aclara que *no va a establecer diferencia entre ambos niveles: explícito 2 (E2) y explícito (E3), ya que los dos involucran acceso consciente.* Expone que aún no existen investigaciones que se hayan centrado solamente en el nivel explícito 2 (E2), consistente con el "acceso consciente sin expresividad verbal", afirmando que la mayor parte de las investigaciones metacognitivas, "sino todas", se han centrado en la expresabilidad verbal (es decir, en el nivel explícito 3(E3)). De acuerdo a ello, la autora distingue tres niveles distintos de formato representacional: implícito (I), explícito 1(E1) y explícito 2/3 (E2/3). *Por tanto, según Smith (1994) el nivel explícito 2/3 (E2/3), corresponde al nivel metacognitivo ya que ambos involucran acceso consciente,* los errores manifestados en el nivel explícito 1(E1) se superan y en esta fase ya están preparados para explicar los distintos componentes de la tarea desarrollada.

En relación a lo anterior, Pozo (2003) expresa que "La redescripción representacional, postula que la total explicitación, la construcción del conocimiento, requiere redescribir o traducir una representación en un nuevo sistema o formato representacional", y que con ello se trata de construir un sistema diferente de relaciones entre representaciones, o si se prefiere, de construir una teoría novedosa, un régimen de significados coherentes. (p. 151) Asimismo,

expone que el hacer consciente esa relación epistémico con una frase como: "creo, recuerdo, siento, olvido, conozco, ignoro", ayuda tanto a reelaborar el contenido de esa representación como a la representación o reestructuración en sí, que de tal forma se transforma en objeto de conocimiento. En ese sentido, "adquirir conocimiento no es sustituir ni eliminar representaciones, sino multiplicarlas e integrarlas". (Pozo, 2002; Pozo y Gómez Crespo, 2002, en Pozo, 2003, p.154).

Dichas representaciones o contenidos mentales, inicialmente corresponden con el conocimiento implícito, el cual es producto del aprendizaje implícito, sobre el cual se expondrán elementos principales.

- **Aprendizaje implícito.**

De acuerdo con Vaquero, J. (2004, p.18-19), en el campo de la Psicología Cognitiva, el término "implícito" se refiere a los fenómenos inconscientes, y se muestra en contraposición al término "explícito", válido para aludir a los procesos conscientes. Al transportar estas concepciones al marco del aprendizaje, habría consistencia en que el aprendizaje implícito se refiere a la adquisición de conocimiento que tiene lugar sin consciencia de haber aprendido, destacando también la ausencia de intención de aprender. Un ejemplo de las condiciones del aprendizaje implícito de aprender de manera no intencional y sin consciencia de lo que se aprende sería reparar en que todos tenemos preocupaciones o recuerdos aversivos que ocupan nuestra consciencia y está muy lejos de nuestra intención querer que nos aborden.

Del mismo modo, soñar es tan consciente como alejado de nuestra intención y, en sentido contrario, muchos fumadores son conscientes de que han encendido un nuevo cigarrillo cuando han pasado unos segundos desde que iniciaron el comportamiento (fumar) que sin duda "querían" hacer. Asimismo, intención y consciencia son también separables en contextos de aprendizaje ya que se pueden aprender acontecimientos o relaciones entre ellos sin ninguna intención y ser completamente consciente de lo aprendido, por ejemplo, nadie tuvo nunca intención de aprender cómo visten los enfermeros o de adquirir ciertos miedos ante algunos estímulos, sin embargo es difícil pensar que se haya aprendido intencionalmente cuando no tenemos consciencia de lo aprendido, por tanto, parece que el carácter inconsciente de un aprendizaje lleva ligado la falta de intención en su adquisición, por lo que, en este caso

aprender de manera no intencional y sin consciencia de lo que se aprende en este caso no estarían disociados, por el contrario, están interrelacionados.

Al respecto, este concepto podría relacionarse con la noción de conocimiento implícito que plantea Smith (1994), en el sentido de que, en este nivel de conocimiento las diferentes acciones realizadas por el alumno al abordar una actividad de aprendizaje, inicialmente son adquiridas en forma de procedimientos que son procesados o analizados como un todo, en base a estímulos del entorno exterior, lo cual se puede asociar con la falta de intención o ausencia intrínseca de motivos propios del alumno para crear sus propios elementos de aprendizaje en torno a determinada actividad, dando esto como producto el no establecer ninguna interacción o relación entre tanto sus elementos cognitivos, como entre éstos y la tarea, impidiendo ello que las acciones desarrolladas, se queden en procedimientos globales y no lleguen a la conciencia.

Igualmente, para Santoianni, Striano y Nucci (2006, p.135), el aprendizaje implícito se ha definido como adquisición automática no intencional de conocimientos, asimismo de reglas abstractas y de conocimiento procedimental, como de datos objetivos, en el sentido de que se perciben como un todo, y de propiedades intrínsecas de las relaciones entre ellos, esto es, que las relaciones entre sus datos no se exteriorizan o manifiestan, por tanto no se da interrelación entre los mismos (Buchner; Frenchs,1998; Jonhson,1998; Reed, (s.f.) Wicpich,1998, citados en Santoianni et al., 2006), que llevan, de este modo, a la puesta en evidencia de relaciones no estructuradas, refiriéndose con esto a que los datos no están organizados en sus distintas partes o componentes, por tanto son percibidos por el alumno como un todo, que no recoge el pensamiento explícito, en cual sí existe una interacción entre los componentes de la información y entre éstos y las habilidades cognitivas del lector, propiciándose de ese, modo un conocimiento consciente, reflexivo e intencional, con lo cual se llegaría a la metacognición.

En esta línea de pensamiento, se percibe la dimensión implícito-explícito, mediante la cual, se puede interpretar que los alumnos, en su proceso de formación escolar interactúan con una serie de conceptos o contenidos académicos, los cuales muchas veces son adquiridos de manera no intencional; es decir, inconsciente, en el sentido de que realizan todo un proceso de aprendizaje, pero no lo hacen de manera reflexiva ni controlada hasta el punto de que puedan

llegar a dar cuenta de modo consciente y con los niveles de comprensión necesarios, de los contenidos escolares de determinada área de conocimiento. De acuerdo a ello, para Rodrigo y Correa (citados en Pozo y Monereo, 1999), adquirir o aprender un determinado concepto en un proceso paulatino, que abarca desde las iniciales expresiones implícitas hasta sus versiones más explícitas que integran su verbalización.

Por consiguiente, como exponen los autores antes mencionados: "con cada tipo de demanda se accedería a un nivel distinto de competencia del sujeto" para lo cual presenta el ejemplo de la elaboración del concepto de familia, en el que habrían diferentes resultados si se presenta al niño una lista de elementos como una casa, una madre, una hermana, un perro, etc. y se le solicita que forme una familia con esos elementos (expresión procedimental), que pedirle un concepto de lo que es una familia (expresión verbal). Como se mostró anteriormente, en relación al tipo de solicitud se podría ir logrando resultados mentales con distintos niveles de construcción. Así, antes de que el niño sea capaz de expresar verbalmente, un concepto de familia, puede representar de manera procedimental lo que es una familia mediante la asociación de figuras. (Rodrigo y Correa (s.f.) citados en Pozo y Monereo, 1999).

Después de esta detallada descripción sobre las nuevas concepciones teóricas acerca de la metacognición y los elementos conceptuales pertinentes a la misma, **la posición conceptual desde la cual se sustentará conceptualmente el trabajo y, a la vez, se dará cuenta de los datos obtenidos dentro de las nuevas perspectivas teóricas, corresponde al modelo de cambio conceptual y dentro de él, la construcción de teorías en dominios específicos de conocimiento a partir de la cual se propone el modelo de "Redescripción Representacional" según Smith (1994), complementando el análisis con los elementos enmarcados en las teorías tradicionales ya expuestas.** Debido a que este modelo constituye un proceso de dominio general; es decir, aplicable a cualquier dominio como por ejemplo, al dominio de lenguaje, la lectura, la fisíca, entre otros y asumiendo que al interno de cada dominio existen microdominios; esto es, elementos que están dentro de cada uno de ellos, el dominio al que se aplicará dicho modelo teórico de acuerdo al propósito del presente estudio, es el dominio de la lectura, el cual es considerado así por Leiva (2003) por lo que a continuación se expone la relación existente entre la lectura y la Metacognición.

2.4 La Lectura y su Relación con la Metacognición

De acuerdo a los distintos tópicos expuestos en el estudio, los modelos cognitivos actuales, conciben la comprensión como una tarea cognitiva compleja, en la que para lograr la interpretación del texto, debe integrarse tanto la información que aporta el texto como el conocimiento previo que ha adquirido el propio lector a través de sus diversas experiencias. Para lograr esto, es necesario que el lector pueda desarrollar fundamentalmente dos tipos de procesos: los procesos cognitivos que intervienen en la lectura y el desarrollo de conocimientos metacognitivos en la lectura, el cual se refiere a conocer y regular dichos procesos cognitivos (Vieiro y Gómez, 2004).

En esta línea, y desde los enfoques del procesamiento de la información y la sicología cognitiva (Garnham y Oakill, 1994; Greeno, 1996 citados en Marchesi et al. 2002) distinguen estos dos tipos de procesos, es decir, los procesos cognitivos y los conocimientos metacognitivos, como dos de los cuatro componentes del pensamiento, no obstante, para efectos de los objetivos del presente estudio diagnóstico, se hará énfasis en los dos ya mencionados. Tales componentes del pensamiento, se contextualizarán en función del proceso cognitivo de la comprensión lectora, de manera que los procesos cognitivos básicos, y los conocimientos metacognitivos serán los pertinentes y aplicados específicamente al campo de la comprensión lectora, sobre lo cual se expondrá a continuación.

2.4.1 Comprensión Lectora

Según varios autores (Burón, 1999; Mendoza, 2003; Solé, 1998; Vieiro y Gómez, 2004), desde las aportaciones de la psicología cognitiva, comprender significa interactuar con un texto de manera profunda, de modo que su información se elabore e interprete a partir del conocimiento previo de los lectores y se integre en éstos, estimulando la activación de varios procesos mentales básicos para el conocimiento del texto, tales como la integración del conocimiento previo del lector a la información que presenta el texto, la elaboración de ideas coherentes mediante la relación de las diferentes informaciones del texto, las inferencias para restablecer lo implícito, etc. lo que demanda la presencia de un lector activo que pone en marcha una serie de estrategias para lograr el objetivo de la lectura.

Es notable pues, que la comprensión es el objetivo principal de la lectura y ésta en su carácter de "instrumento de aprendizaje" (Solé, 1998, p.45) constituye la base primordial del aprendizaje y rendimiento escolar, ya que difícilmente un alumno puede tener un buen desempeño académico si tiene una deficiente comprensión lectora en el momento de leer para estudiar, para encontrar información, para seguir instrucciones, etc. que son parte de los diferentes objetivos que se pueden plantear en una tarea lectora (Burón, 1999; Pinzas, 2003; Solé, 1998).

En la misma línea de la comprensión lectora, Sánchez (1995) argumenta que aparte de los procesos cognitivos de integración, selección, elaboración, verificación, entre otros, manifestados en las estrategias específicas de lectura como la activación de conocimientos previos, identificación de la idea principal, el subrayado, el resumen, etc. ya expuestos en el apartado 2.2 sobre las Concepciones Generales de la Lectura, la comprensión lectora demanda una completa interacción y coordinación entre ellas, de acuerdo a las metas de la lectura; es en ese aspecto cuando se refiere a las estrategias metacognitivas, concretamente a las estrategias de planificación, supervisión y evaluación, que se encuentran íntimamente asociadas entre sí y funcionan en el proceso lector de acuerdo a la meta de lectura y que dan cuenta específicamente del conocimiento y control de los procesos cognitivos lectores para obtener una comprensión lectora eficiente.

Ahora bien, para denominar de manera específica cada uno de estos aspectos metacognitivos, los estudios se refieren a metamemoria, meta-atención, metacomprensión, metalectura, metaescritura, metapensamiento, metamotivación, etc. Así, todo el grupo de estas "metas" constituyen modalidades de la metacognición. (Burón, 1999:11; Chávez, 2006; Pinzas, 2003), por lo cual, siguiendo el objetivo del presente estudio, el que corresponde al diagnóstico de conocimientos metacognitivos y su relación con la lectura, se tomarán las modalidades metacognitivas de Metalectura y Metacomprensión, ya que ambos términos son los que hacen referencia a la metacognición en la lectura (Burón, 1999, p.11; Chávez, 2006; Pinzas, 2003) por lo que para tener una idea clara sobre la metalectura y metacomprensión como los elementos metacognitivos en el campo de la lectura, se presenta seguidamente una explicación sobre aspectos relevantes de cada uno de ellos.

2.4.2 Metalectura

Para algunos autores (Burón, 1999; Pinzas, 2003; Santiago et al., 2006; Vieiro y Gómez, 2004) uno de los aspectos que se debe estimular para alcanzar un mejor nivel de comprensión lectora, es el referente al conocimiento de los procesos de nivel superior de la lectura, entendidos éstos como los conocimientos que la persona que lee, debe tener en relación a la tarea de lectura y a los procesos mentales que hay que realizar para entender el texto, ello se refiere a la metalectura: con qué objetivo se lee el texto, qué se debe hacer para leer bien, qué implica leer, conocer la secuencia de las acciones que se deben realizar para comprender el texto, qué diferencias existen entre leer diferentes tipos de textos y qué aspectos afectan el proceso de leer.

Para no confundir la lectura con la metalectura, se establece que mediante la lectura se obtiene el sentido del texto escrito y por medio de la metalectura, se especifican los conocimientos sobre los procesos mentales que se deben practicar para obtener el sentido o significado de ese texto escrito. Por ejemplo, cuando una persona está leyendo un texto determinado, y se detiene para pensar en que ese texto está claro o ambiguo, fácil o difícil, organizado o desorganizado, interesante o aburrido, no está leyendo las palabras del texto, sino que está valorando su lectura del texto, lo cual no podría hacer si no conociera algo sobre los procesos mentales realizados al leer, en este caso el lector está haciendo una verificación de su comprensión lectora, lo cual es un proceso cognitivo lector.

La metalectura, concierne entonces a la noción que el niño asume de la lectura, (Burón, 1999) en tanto este es consciente de que la función esencial de la misma, es formar representaciones o conocimientos mentales coherentes y con significado; asimismo, es capaz de establecer metas u objetivos lectores, desarrollando los procesos u operaciones mentales necesarios para alcanzar la meta lectora y traducir estos procesos mentales en acciones concretas en la ejecución de la tarea lectora, aplicando en todo momento el conocimiento estratégico, elaborando un plan eficaz que corresponda con el objetivo lector. (Escoriza, 2006).

Por tanto, el conocimiento que tiene el alumno con respecto a la lectura influye en la forma en que desarrolle la capacidad lectora, y ello, aumenta, al mismo tiempo el

conocimiento acerca de la lectura; es decir, la metalectura. Por ejemplo, si el alumno sabe que el objetivo de la lectura es encontrar el significado de la misma, y conoce los procesos cognitivos que debe lograr para alcanzar ese objetivo, consecuentemente irá seleccionando las acciones estratégicas efectivas que le ayuden a encontrar el mismo, concretizando así la actividad lectora. A este conocimiento de la actividad lectora se le llama metalectura, el cual Yussen et al., citado en Burón (1999), lo considera un proceso bilateral que representa así:

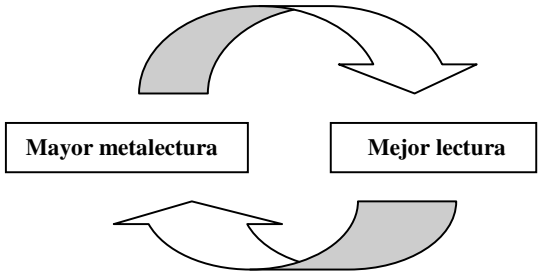


Figura 3. Adaptación sobre el proceso bilateral de la metalectura, realizado por la autora de la tesis (2008), según Yussen et al., citado en Burón (1999).

En este sentido, el autor antes mencionado, expone que a los estudiantes les corresponde ser conscientes de cuáles son los procesos mentales indispensables para desarrollar la tarea de lectura; es decir que se debe promover el desarrollo de la metalectura para que sean alumnos metalectores, ya que si no conocen el verdadero significado de leer y el modo adecuado de leer, tienden a centrar su esmero en transcribir palabras, ya que aún no han desarrollado ninguno de los elementos metacognitivos que corresponden a asumir ideas correctas en relación a lo que deben indagar al leer y ser conscientes sobre qué acciones mentales son las apropiadas para adquirir los distintos objetivos que se pueden alcanzar al leer, lo que equivale a seleccionar y practicar el conocimiento estratégico más importante y adecuado al objetivo lector (Escoriza, 2006), lo cual tiene relación directa con la instrucción escolar, por lo que la noción de lectura o metalectura se debe ir desarrollando desde este escenario educativo.

De este modo, si para el niño, leer bien es lo mismo que pronunciar bien, realizará esa actividad al momento de leer y su trabajo cognitivo estará orientado a ello, ya que corresponderá con la concepción que él tiene de la lectura, lo cual sería un indicador de un bajo desarrollo metalector. De aquí se concluye que, el niño va a realizar su actividad de

lectura, de acuerdo al conocimiento que tenga acerca de la misma, en otras palabras, su metalectura, lo que implica ser consciente de los procesos lectores y su desarrollo.

En este sentido muchos estudios realizados (John y Ellis, 1976; Myers y Paris, 1978; Forrest y Waller, 1980; Garner y Graus, 1981-82 citados en Burón, 1999) encontraron que los "malos lectores" daban mayor interés a la pronunciación correcta de las palabras que a comprender el significado de lo leído; por el contrario los "buenos lectores" trataban de encontrar el mensaje de la lectura. En consecuencia pues, antes, durante y después del proceso lector, se deben realizar esfuerzos mentales por obtener un significado del texto, para ello, el lector debe conocer qué va a leer, para qué va a leer y qué implica leer.

De esta manera, Burón (1999), identifica en la **metalectura** dos aspectos metacognitivos esenciales:

a) El conocimiento del propósito de la actividad de lectura, esto es, para qué se lee, y

b) La autorregulación de la actividad cognitiva para conseguir el propósito de la lectura; es decir, cómo se lee.

Así, la manera en que se lee y regula la actividad mental durante la lectura está orientada por el objetivo que se busca al leer, lo que hace posible la aplicación de estrategias eficaces en la comprensión lectora.

Este conocimiento acerca de la lectura genera desde el inicio de la misma, motivación e interés para el niño, ya que al conocer y entender la actividad a realizar, se involucra como un partícipe activo y reflexivo, con lo cual se dispone a realizar esfuerzos cognitivos de una manera voluntaria y placentera, lo que contribuye a una excelente producción cognitiva alrededor de la lectura y lo conduce a que durante la misma se dé cuenta del nivel de comprensión que está desarrollando, lo cual lo lleva a reflexionar y revisar en qué está fallando, qué aspectos no comprende y por qué no los entiende. De este modo podrá buscar las estrategias adecuadas para corregir los aspectos deficientes de su lectura. Pero, ¿qué pasa cuando el niño ni siquiera se da cuenta de que no comprende?. Para dar respuesta a ello, se tratará a continuación lo relacionado con la metacomprensión.

2.4.3 Metacomprensión

Según distintos autores (Burón, 1999; Chávez, 2006; Escoriza, 2006; Santiago et al., 2006; Vieiro y Gómez, 2004) la **metacomprensión se refiere a la conciencia que el lector tiene acerca de su propia comprensión en la lectura, así como al control de las operaciones cognitivas que intervienen en el ejercicio de comprender, por medio del uso de estrategias que fomentan el aprendizaje significativo.** Es decir que el lector debe realizar un proceso autorreflexivo, el cual exige conocer los procesos mentales que va generando durante la lectura, por ejemplo, ser consciente de que su nivel de atención y concentración ejercen influencia en la comprensión de lo leído, así como saber y valorar si las estrategias que está aplicando resultan efectivas para su comprensión, ya que de lo contrario deberá implementar nuevas alternativas estratégicas que le garanticen el logro de su objetivo.

Así pues, este componente metacognitivo tiene como **función, verificar que las acciones cognitivas empleadas, como concretización de los procesos cognitivos lectores, que se desarrollan en función de un objetivo lector, están siendo funcionales o no, en ese caso, introducir otras acciones estratégicas que respondan a la solución de la tarea lectora.** Según Escoriza (2006), el control de la actividad de la lectura está compuesto por **dos subprocesos** diferentes pero complementarios que son, la regulación de los procesos cognitivos que se están implementando y la respectiva evaluación constante del proceso y del resultado logrado de acuerdo al objetivo de la lectura planteado. Ello conlleva controlar y evaluar la relación funcional entre acciones estratégicas de lectura y el objetivo de la misma, detectando dificultades y si es necesario hacer modificaciones al plan de acción trazado durante la planificación del proceso lector, el cual es acorde con el componente metacognitivo de la metalectura.

Los dos componentes metacognitivos presentados tienen una relación de dependencia e influencia mutua en el proceso de la lectura, ya que si un alumno no tiene el conocimiento necesario del proceso lector, de su estructura y no es consciente a nivel personal de las estrategias lectoras que es pertinente aplicar en cada ocasión, con muchas dificultad controlará su proceso lector y cambiará o incorporará nuevas estrategias en función del objetivo lector.

El logro de los elementos antes expuestos, permitirá que la actividad lectora, sea una experiencia en la cual el alumno dé a conocer y ejercite sus habilidades cognitivas, lo cual le revelará a él mismo su capacidad y considerará la lectura como una práctica de mucho significado y valor, no una actividad aburrida y tediosa, ya que se percibirá como un elemento activo en ella; esto será logrado si el alumno logra desarrollar los procesos metalectores y metacomprensivos ya que habrá tomado conciencia de sus procesos lectores y la forma de cómo controlarlos, lo que le permitirá optimizar su nivel de comprensión.

En relación a ello, el físico y matemático de prestigio mundial, Roger Penrose, quien está tratando de descubrir los misterios del universo, ha decidido adentrarse en lo más profundo del cerebro humano, intentando descubrir cómo funciona la conciencia, con respecto a lo cual, la física actual ha quedado pequeña, expresa que no sabe qué es la conciencia, ni la inteligencia ni la comprensión, pero sí que esas tres palabras están interconectadas, ya que no es posible tener comprensión sin ser consciente, porque no tiene sentido, ya que sólo teniendo conciencia de las cosas se puede lograr la comprensión verdadera. Continúa argumentando que la comprensión es una parte indispensable de la inteligencia; es decir que si no existe conciencia en una persona, tampoco va a haber comprensión ni inteligencia. (Penrose, 2007).

En ese sentido pues, y en relación a la conciencia, Garnham y Oakill, 1994; Greno, 1996, citados en Marchesi et al. (2002), desde la psicología cognitiva se refieren a uno de los elementos del pensamiento, a ser las "estrategias metacognitivas" (p.441), que son evidenciadas en la tarea lectora mediante la aplicación consciente, estratégica y controlada de las distintas acciones, técnicas, actividades o procedimientos para resolver una tarea de lectura, por lo que seguidamente, se expondrán los aspectos pertinentes a las mismas.

2.4.4 Estrategias Metacognitivas (Metalectoras y Metacomprensivas) de Lectura

La aplicación de las estrategias metacognitivas en la lectura, llevará al individuo a elegir una secuencia de actividades o procedimientos, entre otras varias opciones, que lo conducirán al logro de una meta u objetivo que desea conseguir; así, subrayar, resumir o hacer un mapa conceptual serían diferentes técnicas; decidir entre ellas la acción más adecuada para dar cuenta de la comprensión del texto, sería el ejemplo de un comportamiento estratégico, por lo que Monereo et al. (1999) definen la **estrategia como un proceso consciente de toma de**

decisiones sobre los procedimientos que son necesarios para resolver una tarea, comportamiento que forma parte esencial del desarrollo metalector y metacomprensivo (modalidades de la metacognición en la actividad lectora), los cuales están detallados en el apartado 2.4. referente a la lectura y su relación con la metacognición. A continuación pues, se detallan las tres fases a las que se reducen estos procesos.

- **Procesos Metacomprensivos y Metalectores**

Estos procesos se reducen a tres fases:

a) Planificación (antes de la lectura)

La planificación implica el conocimiento del proceso de comprensión lectora, a partir de lo cual, el lector antes de iniciar la lectura, debe tener claro el objetivo de la tarea lectora a realizar y en función de ello, desarrollar un plan de acción que le ayude a seleccionar estrategias que le permitan dirigirse hacia su objetivo, y anticipar las consecuencias de las propias acciones, para llegar a la comprensión del texto.

Marchesi et al. (2002), explica que las estrategias de planificación son las que garantizan que la elección de las acciones estratégicas lectoras, se haga de una manera reflexiva y consciente; por tanto, pensar de manera eficaz exige disponer de una variedad de estrategias, pero más que nada, saber aplicarlas en el momento más apropiado. Significa pues, tener un conocimiento declarativo de la estrategia (saber qué), conocer los pasos que la componen, es decir, tener un conocimiento procedimental, o sea, saber cómo ejecutarla; y un conocimiento condicional, esto es, saber cuándo y por qué se deben emplear los distintos tipos de estrategias. Todo este uso intencional y consciente en el uso de las estrategias se refiere al componente del pensamiento metacognitivo enunciado por Garnham y Oakill, 1994; Greeno, 1996 (citados en Marchesi et al., 2002; Mateos, 2001, Solé, 1998).Esto significa que la metacognición es considerada como la capacidad de conocer el propio pensamiento, de pensar sobre la actuación propia, de planificarla y permitir controlar y regular el desempeño inteligente.

b) Supervisión, Control, Autorregulación (durante la lectura)

La supervisión se desarrolla durante la lectura e involucra el control y regulación del proceso de la actividad lectora y se refiere a la conciencia que el lector tiene sobre su propia

comprensión y sobre la realización de la tarea. El lector debe preguntarse sobre su progreso en la comprensión durante su tarea de lectura en relación al objetivo propuesto. Por tanto debe verificar si las estrategias que está utilizando son efectivas o no en cuanto al logro del objetivo planteado y en caso de encontrar dificultades de comprensión, buscar alternativas para solucionarlo modificando el plan de acción y proponiendo otras estrategias alternativas.

c) Evaluación (después de la lectura)

Implica la evaluación tanto del proceso como del producto de la tarea lectora, por lo que se sugiere realizar después de la lectura. De este modo el lector se da cuenta del grado de comprensión obtenido de acuerdo al objetivo planteado, de la efectividad de las estrategias utilizadas y de las dificultades encontradas en el proceso de la lectura.

Tales procesos están estrechamente relacionadas entre sí, por lo que constituyen procesos recurrentes durante los cuales se establecen metas, se seleccionan estrategias que orienten a su logro, se supervisa su eficacia y se evalúa si se ha conseguido la meta, en caso contrario, se toman medidas correctivas cuyas consecuencias serán de nuevo evaluadas hasta conseguir la meta establecida.

De acuerdo a lo anterior, se evidencia que para alcanzar la comprensión lectora, se deben desarrollar los procesos metalectores y metacomprensivos expuestos, ya que cuando no se está consciente del nivel de comprensión obtenido en el texto, difícilmente, el lector se dará cuenta de los obstáculos que le han generado la no comprensión. De acuerdo a ello, un lector metacognitivo, se está preguntando con frecuencia: ¿tiene sentido esto?. Por ejemplo Markman (1979 citado en Mayer, 2002) presentó un texto a alumnos de tercero, quinto y sexto grado, el mismo contenía contradicciones explícitas como implícitas, encontrando que la mitad de ellos identificó las contradicciones explícitas, mientras que casi ninguno encontró las implícitas.

De modo que ante la pregunta ¿Por qué los niños no reconocen las contradicciones en el texto?, Mayer (2002), argumenta dos explicaciones: según la teoría representacional, los alumnos no consiguen “representar” y “retener” de manera apropiada dos aseveraciones en su memoria de trabajo; y de acuerdo con la teoría del procesamiento de la información, los

alumnos representan de manera apropiada las dos declaraciones conflictivas en su memoria de trabajo; no obstante, se desubican al compararlas correctamente. Además de ello, se requieren los conocimientos firmes acerca del propio conocimiento como los conocimientos sobre los diferentes objetivos de la lectura, las estrategias disponibles en la tarea de lectura y su forma de uso de acuerdo a cada situación, conocimiento sobre las propias capacidades como lector o sobre la naturaleza de las diferentes tareas de lectura que puedan existir.

En base a lo anterior, según Sánchez (1995) se puede observar que estas estrategias metacognitivas operan o actúan sobre otras estrategias y no sobre elementos como palabras o significados, de manera que al evaluar, se evalúa (lo que en sí mismo, es una actividad cognitiva) los logros obtenidos al aplicar otras estrategias cognitivas; al planificar, se planifica el propio comportamiento y actividad mental; **en este sentido las estrategias metacognitivas son estrategias de segundo orden o procesos ejecutivos de orden superior, que se utilizan en la planeación de lo que se hará, en el monitoreo de lo que está llevando a cabo y en la evaluación de lo realizado (Sternberg y Spear-Swerling, 2000)**; en este sentido pues, se puede decir que controlan y regulan los procesos cognitivos más específicos referidas a determinadas tareas como es la lectura, y al igual que los procesos cognitivos de esta, como la integración del conocimiento previo, la organización textual, la elaboración de inferencias, son específicas de la comprensión, las estrategias metacognitivas son genéricas y podrían ser igualmente útiles en cualquier otra actividad cognitiva.(Sánchez ,1995). Desde este punto de vista, la lectura es un caso particular de resolución de problemas, en el cual, el lector debe ser capaz de detenerse a pensar cuáles son los pasos apropiados para desarrollar la tarea.

De acuerdo a lo anterior, ambos elementos metacognitivos: la metalectura y la metacomprensión resultan fundamentales en la práctica lectora ya que orientan al lector con respecto a qué sucede en su mente mientras lee, qué factores influyen para que logre o no la comprensión del texto, así como qué estrategias lectoras es conveniente utilizar para entender el texto y cómo controlar su comprensión de lo leído. Así lo expresa Pinzas (2003, p.90) en su trabajo sobre Metacognición y Lectura: “Baker y Anderson han planteado que cuando el individuo utiliza su saber sobre cómo se lee y sobre cuáles son los procesos que mejoran la comprensión está llevando a cabo un trabajo de monitoreo o metacomprensión.”

La misma autora, cita a Halley y colaboradores, los cuales en sus estudios sobre metacognición y lectura, exponen que el conocimiento de las "propias actividades metacognitivas" constituye un grupo esencialmente de conocimientos metacognitivos debido a que proporciona el control y consecuentemente, la comprensión. Para el caso, si el "lector experto" está consciente de que su comprensión del texto no es la necesaria, se motiva a descubrir cuál es la causa de su dificultad: será qué no tiene conocimientos previos sobre el tema, qué no conoce algunas palabras de la lectura, o que la forma en que el autor presentó el contenido no es la adecuada.

Así, el nivel de conciencia metacognitiva, genera en el lector una posibilidad de consulta e indagación a muchos aspectos de su proceso lector en cuanto a su nivel de comprensión. Halley manifiesta asimismo, que monitorear o guiar la comprensión durante la lectura, conlleva al lector a una lectura encaminada de manera intencional a objetivos determinados, los que precisamente brindan un contexto significativo o un marco de referencia, el cual utiliza para seleccionar o integrar los nuevos conocimientos que extrae de la lectura (p. 90).

A partir de ello, pues, al enfrentar una tarea de lectura, el lector aplica varios procesos cognitivos, expuestos anteriormente; y a la vez, para lograr un mejor rendimiento en su comprensión, también demanda el uso de conocimientos metacognitivos; es decir, trata de conocer qué tanto ha comprendido la lectura, busca estrategias para mejorar su nivel de comprensión, ello, en varias ocasiones de manera inconsciente o implícita (Santoianni et al., 2006; Smith, 1994).

De acuerdo a lo anterior, dado que la cognición se relaciona por un lado, con procesos cognitivos de atención, comprensión lectora, escritura, etc. y por otro, la metacognición se encarga del conocimiento y regulación de dichos procesos cognitivos mediante las estrategias de planificación, supervisión y evaluación de la tarea, **la relación que existe entre ambos procesos mentales es de interacción y coordinación permanente en función de la meta de la lectura (Escoriza, 2006; Mateos, 2001; Mayer, 2002; Sánche**z, 1995; Solé, 1998; Vieiro y Gómez, 2004), encontrándose dentro del campo de la lectura correlaciones positivas entre la metacognición y la comprensión de textos (Mateos, 2003). Asimismo, **el contraste entre lo**

cognitivo y lo metacognitivo no siempre se puede delimitar de manera clara, ya que cuando un lector busca las ideas principales de un texto, está realizando una estrategias dirigida a un objetivo, por lo que al ser elegida como una acción estratégica, se le puede considerar como una actividad estratégica cognitiva, sin embargo, de manera simultánea, la misma, puede considerarse una metaestrategia[8] dirigida a controlar el propio proceso de comprensión, por lo que se le puede considerar como una estrategia de regulación metacognitiva (Mateos, 2001, Vieiro y Gómez, 2004). Como se puede observar, pues tanto los procesos cognitivos como metacognitivos se encuentran interrelacionados de manera contínua, no son procesos independientes, sino recurrentes e interactivos.

Por tanto, en este claro contexto de interacción entre las estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas, queda establecido según Garnham y Oakill, 1994; Greeno, 1996 (citados en Marchesi et al., 2002) que tanto los procesos cognitivos como las estrategias metacognitivas, son considerados como "**elementos básicos del pensamiento**" (p.441). En ese sentido, con la intención de fortalecer la relación entre metacognición y lectura, Marchesi et al. (2002), presentan programas dirigidos a enseñar a pensar, cuyo fundamento se basa en enseñar a los alumnos a realizar un empleo más eficiente de sus recursos cognitivos y pensar de una forma más crítica y creativa, lo cual es indispensable potenciar en la actividad de la lectura.

Según los autores citados, al hablar de metacognición se refieren a la misma, como estrategias metacognitivas (Pozo y Monereo, 1999; Sánchez, 1995; Santiago et al., 2006; Solé, 1997; Vieiro y Gómez, 2004), como conocimientos metacognitivos (Smith, 1994; Pozo, 2003) y conocimientos y/o estrategias metacognitivas (Mateos, 2001) sin establecer ninguna diferencia entre ellas. Sin embargo, según los autores clásicos estudiados sobre la metacognición, como Flavell y Brown, las estrategias metacognitivas, son parte del conocimiento metacognitivo o metacognición; asimismo, de acuerdo con el Centro Virtual Cervantes (© Instituto Cervantes, 1997-2009), el conocimiento metacognitivo, incluye las estrategias metacognitivas, las cuales consisten en los diversos recursos de que se sirve el

[8] Se le llama metaestrategia porque se emplea de manera consciente, reflexiva e intencional en la resolución de la tarea lectora.

aprendiz para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje y a diferencia de las estrategias cognitivas, estas estrategias permiten al aprendiz observar su propio proceso, son externas al mismo proceso y comunes a todo tipo de aprendizaje, por lo que se encuentran en un orden superior del pensamiento y se caracterizan por un alto nivel de conciencia y de control voluntario, ya que permite gestionar otros procesos cognitivos más simples, tal y como se abordó en el apartado, 1.8. sobre Estrategias Metacognitivas de Lectura; en esta línea de pensamiento, dicha concepción, coincide con la perspectiva del estudio presente, en el cual, dentro del amplio término del conocimiento metacognitivo, **se especifica que se puntualizó el análisis en la variable de la *tarea lectora, las estrategias metacognitivas* y evidentemente en *la variable de la persona (lector)* empleadas en la misma, por lo cual el presente estudio diagnóstico, dará cuenta de los conocimientos metacognitivos en la lectura y su relación con la comprensión lectora, de acuerdo al uso de las estrategias metacognitivas que se ejecuten por parte del (a) lector (a) en la tarea lectora asignada.**

Por consiguiente, para efectos del estudio realizado, se tomará **el término que corresponde a estrategias metacognitivas, las cuales vienen a formar parte del conocimiento metacognitivo general, que supone planificación, supervisión y evaluación de cualquier tarea cognitiva, en este caso específico, la comprensión lectora**; ello como parte del tipo de estudio metodológico aplicado, el cual corresponde a un estudio exploratorio (diagnóstico), descriptivo y correlacional, en el que no se profundizará en aspectos teóricos fuera de los parámetros de investigación correspondientes al tipo de estudio planteado.

En cuanto a los conocimientos o procesos metacognitivos aplicados específicamente en este estudio al campo de la lectura, existen varias propuestas. A continuación se expondrán algunas de ellas, tomando en cuenta que las mismas integren los elementos fundamentales de metalectura y metacomprensión lectora:

2.4.4.1 Propuestas Teóricas sobre Estrategias Metacognitivas (Metacognitivas y Metalectoras) en la Lectura

a) Escoriza (2003, p.28), presenta la propuesta de Palincsar y Brown (1984,1989) autores clásicos en la literatura de la metacognición (Pinzas, 2003, p.33) en la que dan a conocer las acciones que constituyen la base del conocimiento estratégico del (a) lector (a) gracias a lo

cual regulan el proceso de lectura y mejoran el nivel de comprensión:

- Clarificar el objetivo de la lectura, esto es entender las demandas de la tarea de lectura, tanto tácitas como explícitas.
- Activar el conocimiento previo relacionado con la lectura
- Identificar los aspectos relevantes de la lectura
- Focalizar la atención sobre la información importante
- Controlar el orden de acciones para verificar que la comprensión se está realizando
- Plantearse preguntas para establecer si la comprensión se está logrando o no.
- Aplicar correcciones oportunas cuando se detecten dificultades en la comprensión
- Construir y verificar inferencias

b). Escoriza (2003, p.29), también presenta su propuesta de conocimientos metacognitivos en la comprensión lectora en la cual plantea los siguientes aspectos:

b.a) Conocimiento del proceso de comprensión lectora: incluye el

- Conocimiento del objetivo, meta o motivo esencial de la actividad lectora: comprensión lectora como un proceso activo de elaboración de representaciones mentales interrelacionados
- Conocimiento de los diversos objetivos específicos de cada una de las acciones cognitivas de la lectura y que constituyen los objetivos instrumentales o mediadores en relación el logro de la meta, ya sea selección, organización, elaboración y expresión o comunicación del conocimiento.
- Planificación de la actividad de lectura: contempla la concreción o ejecución de las acciones cognitivas que conlleven a lograr los objetivos específicos planteados.

b.b) *Control del proceso de la actividad lectora*: incluye la evaluación y regulación e involucra:

- Valorar la efectividad de las acciones cognitivas empleadas, en relación tanto de los objetivos específicos como selección, organización, elaboración y expresión o comunicación del conocimiento, así como del objetivo general o meta. Para ello se debe valorar tanto el proceso como el producto.
- Identificar los problemas que se vayan presentando e implementar medidas de corrección,

esto es, definir se necesita o no modificar el plan de acción inicialmente planteado. Para Escoriza y Boj. (2002 citados en Escoriza, 2003), los procesos de evaluación y regulación de la actividad lectora se deben centralizar en el tercer nivel de análisis de la actividad lectora, esto es, en el control de la efectividad de las operaciones cognitivas empleadas con la finalidad de:

- Seleccionar la información, es decir realizar la construcción de la coherencia interna de acuerdo al objetivo específico y general, por medio de la ejecución de las operaciones cognitivas que determinan la composición operacional de las acciones cognitivas de subrayar, resumir, etc.
- Organizar la información, esto es construir las relaciones de subordinación mediante la ejecución de las operaciones cognitivas que determinan la composición operacional de las acciones cognitivas de estructuración interna del contenido y/o construcción de un mapa conceptual: construcción de la idea principal, enunciación de ideas subordinadas, etc.
- Elaborar el conocimiento, o sea, construir representaciones mentales coherentes y organizadas, relacionando de manera profunda y sustancial los conocimientos previos con la nueva información mediante la ejecución de las operaciones cognitivas que determinan la composición operacional de la acción cognitiva relacionada con la activación y explicitación de lo que ya se conoce, identificación de información no conocida, explicación de la información implícita, construcción de inferencias, etc.
- Expresión del conocimiento, por razón de la ejecución de las operaciones cognitivas que establecen la composición operacional de la acción cognitiva consistente en producir una composición escrita que evidencie la producción de ideas, organización, elaboración de un borrador, producción de la versión final, revisión, etc.

Para Escoriza (2003), en esta propuesta la competencia metacognitiva del lector, se puede definir como la habilidad personal declarada en el "conocimiento de la estructura interna de la actividad de lectura" y en la efectividad de su realización en el momento de construir un discurso escrito (p. 30).

En esta propuesta, se establece de manera puntual el objetivo, meta o motivo esencial de la actividad lectora así como los objetivos específicos (selección, organización, elaboración

y expresión o comunicación del conocimiento) de cada una de las acciones cognitivas (subrayar, resumir, estructuración interna del contenido y/o construcción de un mapa conceptual, activación y explicitación de lo que ya se conoce, producción de una composición escrita).

Asimismo a cada acción cognitiva, le corresponde una serie de operaciones cognitivas para ejecutar u operativizar la misma. Por ejemplo: para el objetivo específico de "Seleccionar información", corresponde la acción cognitiva de "Subrayar", para lo cual se establecen las siguientes operaciones cognitivas: "construcción del argumento compartido, seleccionar las proposiciones más inclusivas que comparten el mismo argumento, selección del tema y la idea más inclusiva, diferenciar entre información nueva e información dada" (Escoriza, 2003, p. 25).

c) Santiago et al. (2006, p.44), cita a Morles (1986, p.17), para quien el lector utiliza conocimientos metacognitivos en la lectura y las considera como acciones conscientes para garantizar que la información leída sea comprendida. Al respecto presenta las siguientes categorías:

- *Planificación de la tarea lectora,* etapa en la cual el lector prevé como va a organizar la lectura;
- *La ejecución del proceso de la tarea lectora*, que se refiere a la aplicación e las estrategias cognoscitivas que se han seleccionado;
- *Regulación del proceso de la tarea lectora*, momento en el cual el lector va monitoreando cómo va su nivel de comprensión en cuanto al objetivo propuesto. En caso de encontrar dificultades de comprensión, busca alternativas para solucionarlas proponiendo otras estrategias alternativas; y finalmente,
- *Evaluación del proceso de la tarea lectora*, etapa en la cual el lector valora tanto el proceso realizado en la lectura como el grado de comprensión obtenido de acuerdo al objetivo planteado.

Desde esta perspectiva se identifica la relación entre las estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo, las que se asocian de manera particular con estrategias cognitivas de ejecución.

Así pues, el lector es consciente de las distintas estrategias cognitivas que pone en práctica durante el proceso de lectura.

d) Igualmente, Santiago et al. (2006, p.45) cita a López (1997:134-136), quien se basa en la propuesta de Baker y Brown, Garner, Palincsar, Paris y otros y de acuerdo a ello presenta la interacción que se desarrollar a nivel de los objetivos de la metacomprensión versus las estrategias de metacomprensión.

Los objetivos de la metacomprensión corresponden a:

- *Planificar la actividad*, se refiere a determinar los objetivos y las metas de la lectura, los conocimientos previos que se tienen acerca del tema, el plan de acción y las estrategias a aplicar de acuerdo al texto, del lector y de la situación ambiental(lo cual correspondería a la metaslectura);
- *Supervis*ar, es decir, observar y controlar que lo planificado se esté realizando, a la vez, que las estrategias usadas sean adecuadas a la tarea y resulten eficaces para la resolución de la misma;
- *Evaluar,* esto es, el lector debe valorar cómo se realizó el proceso e lectura y cómo fueron los resultados del mismo en coherencia con los objetivos de la lectura.

Del mismo modo, las estrategias de metacomprensión, se clasifican en dos categorías llamadas metaestrategias:

a). Toma de conciencia del proceso lector, implica realizar acciones y a la vez determinar el objetivo de lectura, planificar el proceso para conseguir el objetivo de la lectura y centralizar la atención en lo fundamental (relacionado con la metalectura);

b). Control y regulación del proceso, involucra el desarrollo de los procesos u operaciones cognitivas necesarios para comprender la lectura, los cuales se materializa en acciones como tomar notas, elaborar resúmenes, aplicar medidas de corrección al encontrar dificultades de comprensión, plantearse interrogantes durante la lectura, valorar tanto el proceso como el producto de la lectura.

De este modo pues, las estrategias metacomprensivas responderán a los objetivos de la metacomprensión.

1. Planificación (Antes de la lectura)
2. Supervisión, Control o Autorregulación (Durante la lectura)
3. Evaluación (Después de la Lectura)

Este proceso se representa de manera gráfica tal y como se muestra en la figura 1:

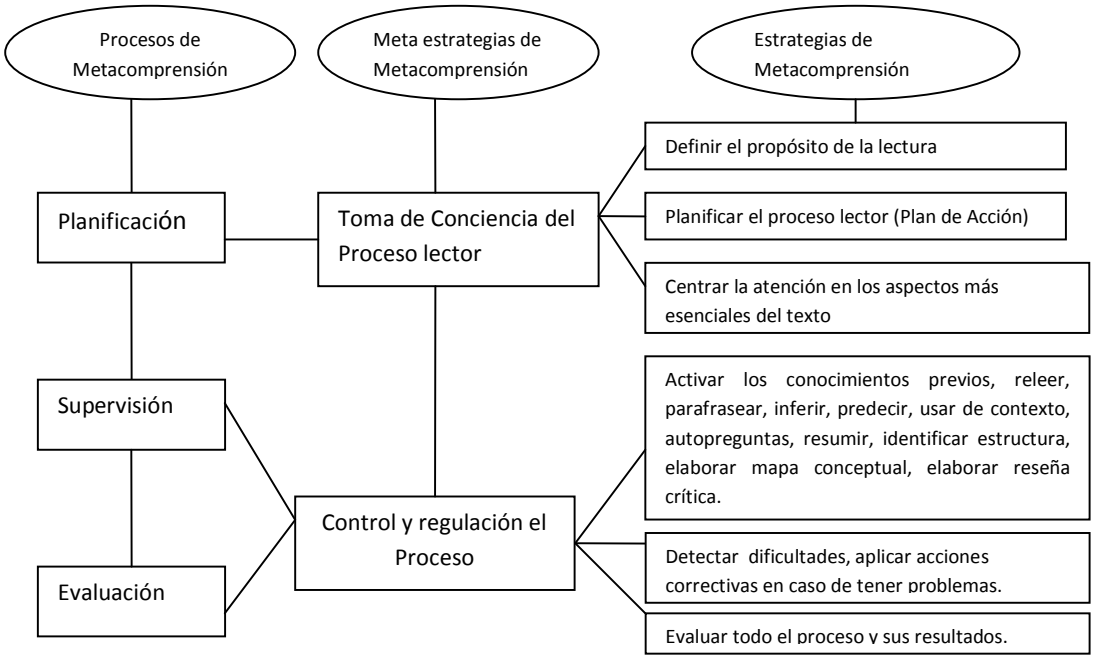


Figura 4.Adaptación realizada por Santiago et al. (2006) de la Relación entre Procesos, metaestrategias y estrategias de comprensión, según López, 1997citado en Santiago et al. (2006).

Las propuestas planteadas, convergen en cuanto a los componentes del conocimiento metacognitivo que según Mateos (2001), se plantean desde la perspectiva tradicional, en la cual se identifican dos componentes, que corresponden a la delimitación de dos significados diferentes que hacen la mayoría de los autores que han estudiado la metacognición, pero que, realmente están estrechamente vinculados durante todo el proceso de ejecución de una actividad cognitiva, en este caso, la lectura. Tales componentes corresponden a:

a) El primero, relacionado con el conocimiento de naturaleza declarativa, que hace

referencia al conocimiento que el lector tiene acerca de sus propios procesos cognitivos: conocimientos sobre sus habilidades como lector, su conocimiento acerca de las exigencias en la tarea de lectura que se le presenta y su conocimiento sobre las estrategias a emplear en la tarea de lectura. Este conocimiento se relaciona con el componente metacognitivo de la metalectura.

b) El segundo, asociado con el conocimiento procedimental, es decir regulación de los procesos cognitivos, gracias a lo cual, el lector controla y regula las acciones necesarias para alcanzar su meta en la lectura, elaborando y regulando un plan de acción que va desde la selección de estrategias hasta la aplicación de las mismas. Este conocimiento se relaciona con el componente metacognitivo de la metacomprensión.

En la interacción y complemento de ambos componentes metacognitivos, se integran los conocimientos sobre la persona, la tarea y las estrategias, y se regulan y evalúan los procesos cognitivos por lo que se desarrollan y distinguen tres procesos ya que a través de ellos se llega a la meta de la lectura:

- Planificación
- Supervisión, Control, Autorregulación
- Evaluación

Para la interpretación de los resultados obtenidos en el análisis de datos de la población estudiada, en relación al uso de los conocimientos metalectores y metacomprensivos como componentes metacognitivos en el proceso de lectura, se tomará como referencia esta perspectiva tradicional que coincide con las perspectivas tradicionales de Flavell y Brown. Específicamente se complementará con la propuesta de López (1997 citado en Santiago et al., 2006) y Escoriza (2003), por constituir propuestas que incluyen de manera explícita y elaborada la relación entre los conocimientos metalectores y metacomprensivos (metacognitivos) y la comprensión lectora; de tal manera que en observación a estas propuestas y a sus respectivos autores, entre otros expuestos en el capítulo 3 del marco metodológico, se diseñaron los instrumentos de recolección de datos. Asimismo se aclara que el único objetivo de la propuesta de Escoriza (2003) que no se tomó en cuenta, fue el de expresión del conocimiento, para no incluir

elementos de la competencia de expresión escrita ya que no constituye uno de los objetivos del estudio.

Desde otra perspectiva, para **determinar si los conocimientos que usan los alumnos en la actividad de la lectura se pueden asumir como conocimientos metacognitivos o no, se tomará tal y como se explicitó en el apartado teórico 2.3, una de las "nuevas perspectivas sobre la metacognición" (Mateos, 2001 p.39); esto es, metacognición y cambio conceptual, dentro de la cual se presenta el modelo de Redescripción Representacional planteado por Smith (1992,1994,1996); y adaptado a la comprensión lectora por Flores et al. (1996),** ya expuesto en el apartado 2.3 del marco teórico.

De acuerdo a los autores antes mencionados y a la anterior exposición teórica planteada en base a ellos, se puede observar que lectura y metacognición son dos fenómenos cognitivos estrechamente vinculados para alcanzar el éxito en la comprensión lectora, por lo que en continuidad con esta línea de pensamiento, se presentan a continuación aspectos puntuales en relación a la didáctica de la lectura centrándose en las estrategias metacognitivas apropiadas para abordar la actividad de la lectura

2.5 Estrategias de Lectura y Didáctica de la Lectura

Varios autores que tratan de manera experta el tema de la lectura desde la perspectiva de la psicología cognitiva (Borafull et al., 2001; Cassany et al. 1998; Colomer et al.,1997 citada en Lomas, 1999; Mayer, 2002; Mendoza, 2003; Sánchez,1995; Santiago et al., 2006; Solé, 1998; Vieiro y Gómez, 2004), coinciden en que el actual enfoque didáctico de la lectura, se enmarca en el enfoque comunicativo y dentro de éste, el modelo interactivo de la lectura, según el cual, el lector debe alcanzar los procesos cognitivos superiores de comprensión e interpretación basado en su objetivo de la lectura, que de manera concreta es comprender y aprender, y en la elaboración de inferencias personales en relación al sentido del texto.

Al respecto pues, la actividad de la lectura exige muchas habilidades y esfuerzos cognitivos por parte del lector, con lo cual, éste se convierte en un lector activo, que procesa y otorga sentido a los signos gráficos representados en un texto, lo cual convierte a la lectura en

un aprendizaje significativo; no obstante, se debe tener presente que al realizar una actividad de lectura con el propósito de comprender y aprender, el lector necesita practicar de manera intencional y consciente varias estrategias, lo cual le permitirá garantizar el objetivo último de la lectura (Solé,1998).Pero, ¿Qué implica la práctica de estrategias por parte del alumno?. Para responder a ello se expondrán seguidamente aspectos esenciales con respecto a las estrategias de aprendizaje en la actividad escolar del alumno.

2.5.1 Las Estrategias de Aprendizaje en la Actividad Escolar del Alumno

De acuerdo con Valls (1990 citado en Solé, 1998), una estrategia es un procedimiento útil para que quienes la usan, puedan regular su actividad, guiándolos para que seleccionen, evalúen, mantengan o dejen de realizar algunas acciones con el fin de alcanzar una meta fijada; es decir que indican el rumbo más efectivo a seguir en el logro de una meta, pudiendo generalizarla y contextualizarla a cualquier tipo de situación que se necesite.

Su componente esencial, es que demandan tanto el establecimiento de un objetivo y la conciencia de ello, como el autocontrol, esto es, que la persona que la usa, supervise y evalúe su propio comportamiento en relación a los objetivos que se ha propuesto, lo cual posibilita que se tomen medidas correctivas cuando se necesite.

En este sentido, Pozo (s.f.) (citado en Pozo y Monereo, 1999), argumenta que las estrategias de aprendizaje están vinculadas al concepto de metacognición en el sentido de que éstas, no podrían desarrollarse sino existe planificación, control o evaluación de la tarea a desarrollar, en este caso, la tarea lectora, lo que exige la determinación de objetivos, la autoobservación y la autoevaluación de la comprensión en base a los objetivos, y esto, en la actualidad, resulta muy difícil para los lectores, ya sea porque no se les ha enseñado la forma de hacerlo o por cualquier otra razón, por lo que de acuerdo con Monereo et al. (1999), el uso de una estrategia se justifica precisamente cuando “no se sabe qué hacer” ; es decir, cuando la persona se enfrenta a circunstancias de indecisión; por el contrario, si la tarea le resulta conocida y clara, no necesita aplicar una estrategia, siendo suficiente para el caso, una acción automatizada, lo que se asemejaría a una técnica.

Acerca de ello, Mateos (2001) concluye de manera enfática que la aplicación de una estrategia, ya sea de forma consciente o inconsciente, demandará siempre la organización de un plan de acción para adecuarse a las metas planteadas y, en consecuencia, requerirá a la evaluación de su eficacia en cuanto al logro de las mismas, así que al momento de enfrentar una tarea, el alumno debe disponer de las estrategias apropiadas para realizar de manera exitosa la misma, para lo cual debe haber desarrollado tanto procesos o estrategias cognitivas como metacognitivas, conocidas como estrategias de segundo orden u orden superior, acerca de las cuales se expondrá a continuación.

2.5.1.1 Estrategias Cognitivas y Estrategias Metacognitivas

En relación a las aportaciones anteriores sobre aspectos específicos de las estrategias, como su aplicación y su relación con la metacognición, muchos autores (Flavell, 1981; Pintrich y De Groot, 1990; Weintein y Mayer, 1986; Nisbet y Schucksmith,1986, citados en Mateos, 2001), opinan que puede ser beneficioso definir una diferencia entre procesos cognitivos (manifestados a través de las distintas estrategias lectoras) y las estrategias metacognitivas, ya que conocer estos procesos y su importancia en la actividad lectora, orientará al lector sobre cómo mejorar su desempeño en esta actividad cognitiva. Al respecto se presenta una tabla comparativa entre ambos procesos de pensamiento:

Tabla n°6

Diferencias entre Estrategias Cognitivas y Estrategias Metacognitivas en la Didáctica de la Lectura

Estrategias Cognitivas	Estrategias Metacognitivas
*Constituyen una serie de acciones de orden mental o cognitivo que se desarrollan de acuerdo a las estructuras cognitivas o esquemas mentales que el individuo almacena en su cerebro y que son particulares de la tarea a realizar, por ejemplo, tareas de lectura, de escritura, de matemáticas, etc. **Los procesos cognitivos tienen la función de desarrollar y optimizar los resultados de la actividad cognitiva, beneficiando así la decodificación y almacenamiento de información, su recuperación y su empleo en la acción de solventar dificultades cognitivas, mediante las distintas estrategias de lectura como el subrayado, el resumen, mapa conceptual, etc.	*Establecen acciones cuya función es operar sobre las estrategias cognitivas, guiando al lector a usar estrategias que le ayuden a realizar la tarea de forma planificada, supervisada y evaluada, y que por tanto, al ser generales, son de igual manera, útiles en cualquier otra actividad cognitiva compleja. Sánchez (1995). **Tienen la función de conocer y controlar el funcionamiento de los procesos cognitivos, concretizados a través de las estrategias de lectura como el subrayado, el resumen, etc. hasta llegar a la meta de la lectura.

Tabla n°7

Ejemplo de la Interacción de procesos cognitivos y metacognitivos en la Actividad de la Lectura

La Actividad de la Lectura	
Los procesos cognitivos que utiliza un lector para comprender el texto de los que da cuenta mediante acciones o estrategias de lectura, le facilitan la comprensión de la lectura y deben estar de acuerdo al objetivo de la tarea de lectura planteado. *Así las estrategias cognitivas a emplear **antes de la lectura**, pueden ser: hacer predicciones, mediante la activación de conocimientos previos, formular hipótesis, etc. ****Durante la lectura**, puede hacer uso del contexto para descubrir el significado de palabras desconocidas, la identificación de la idea principal, etc. y, *****Después de la lectura**, es útil la elaboración de un resumen, un mapa conceptual, entre otras estrategias.	*Las estrategias metacognitivas correspondientes a la fase de **prelectura**, se emplean para **planificar** las acciones necesarias en el desarrollo del proceso de lectura, lo cual incluye: fijar el objetivo de la tarea de lectura, activación de conocimientos previos, seleccionar las estrategias cognitivas adecuadas para alcanzar el objetivo de la lectura. **En la fase de **lectura**, corresponde **supervisar** que las estrategias de lectura seleccionadas y en ejecución como la identificación de las ideas principales, relectura, etc. conduzcan al logro del objetivo de la lectura, que es la comprensión; en caso contrario, hacer modificaciones y tomar medidas correctivas, y finalmente, ***En la fase de **postlectura**, se **evalúa** la efectividad de cada una de las estrategias cognitivas empleadas tanto en el proceso como en el producto de la lectura. Se puede resumir la lectura, hacer un mapa conceptual, para verificar si se comprobó el objetivo de la lectura.

De acuerdo a los aspectos que conlleva la aplicación de estrategias, en este caso particular, de lectura, de acuerdo con Monereo et al. (1999) para que los alumnos sean estratégicos, se deben fortalecer y adquirir destreza en varios aspectos, uno de ellos es mejorar el conocimiento declarativo en relación a la asignatura particular estudiada, los conocimientos procedimentales, tanto específicos o disciplinares, y favorecer el análisis de las condiciones en que se realiza una tarea**.**

Asimismo, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, también se ofrecen las últimas aportaciones sobre la forma de enseñar a comprender un texto, aunque se establece claramente que debido a la complejidad de la comprensión lectora, resulta difícil proponer una metodología específica para su didáctica (Mendoza, 2003). Sin embargo, tras la revisión de autores interesados en la didáctica de esta competencia (Borafull et al., 2001; Cassany et al., 1997; Colomer et al., 1997 citada en Lomas, 1999; Mayer, 2002; Mendoza, 2003; Sánchez, 1995; Santiago et al., 2007; Solé, 1998, Vieiro y Gómez, 2004), se han integrado las fases y las estrategias necesarias para desarrollar el proceso de la lectura. Igualmente, estos autores enfatizan en que el propósito de las mismas, apuntan a formar lectores autónomos y competentes, capaces de utilizar de manera efectiva las estrategias de lectura y de controlar su propio proceso de comprensión, es decir, formar lectores metacognitivos.

Momentos en el Desarrollo del Proceso Lector

De acuerdo a lo antes mencionado, se proponen tres momentos en el desarrollo del proceso lector: antes, durante y después de la lectura, aunque se aclara que dicha clasificación no se realiza en la lectura de manera rígida e inflexible, puesto que varias de las estrategias se ponen en marcha durante todo el proceso lector, tampoco indican un orden temporal, una jerarquía, ya que todas tienen una función en la comprensión del texto, ni puede considerarse que desarrollan procesos de igual nivel, ya que unas generan procesos cognitivos de pensamiento más generales como la atención; en cambio otras despliegan procesos cognitivos más específicos de la lectura como la integración, elaboración, la verificación, entre otras (Borafull et al., 2001; Solé, 1998).

Con este preámbulo y desde la óptica de los autores que se han revisado, se exponen a

continuación las estrategias que se desarrollan en el proceso de lectura en sus tres momentos: antes durante y después, como recursos que se usan para dar cuenta de un ejercicio lector, lo que implica una operación cognitiva, en el cual deben prevalecer los conocimientos condicionales, declarativos y procedimentales, con lo cual se hace referencia a las estrategias metacognitivas, por lo que seguidamente se detallan de manera general las mismas, aplicando a éstas los conocimientos que debe tener el lector:

Tabla n° 8

Conocimientos que debe Tener el Lector en el Desarrollo de una Tarea de Lectura

Conocimientos Condicionales	Conocimientos Declarativos	Conocimientos Procedimentales
Implica las estrategias metacognitivas o de autorregulación; es decir, saber cómo, cuándo y por qué emplear determinada estrategia. Entre ellas están: **1.1** ***Estrategias de Planificación (Antes de la Lectura):*** La lectura de un texto depende específicamente de la meta o finalidad de la lectura. David Kieras (1985 citado en Sánchez, 1995), por ejemplo, ha señalado que el tiempo de lectura de una oración se modifica en relación a cual sea el objetivo de la lectura, de ese modo, por ejemplo, cuando se lee con el objetivo de poder recordar después la información, se puede tardar más del doble que cuando se lee sin ningún propósito concreto. Ello es una demostración de que los procesos y estrategias propias de la actividad lectora (inferencias, predicciones, resúmenes, subrayados, etc.) son realizados según cual sea la finalidad de la lectura. Entre estas estrategias se encuentran: • **Planificación y análisis de la tarea.**	Estos conocimientos ya fueron explicados en la sección 2.2.4.1 del apartado teórico 2.2 sobre las Concepciones Generales acerca de la Lectura. **1.1** El alumno debe saber qué, es decir, conocer los elementos conceptuales de cada una de las estrategias de lectura siguientes: • **Activar los conocimientos previos** Para Goodman (1996 citado en Goodman y Kintsch, 1996), Mayer (2002), Rumelhart (s.f.) en Rodríguez y Lager (1997), el conocimiento previo, que para ellos, se da en términos de esquemas (para otros autores no es así), permite representar cómo se incorpora el conocimiento y cómo esta incorporación proporciona el uso de conocimiento en formas específicas. Como consecuencia, los lectores han interpretado el texto cuando pueden encontrar una configuración de hipótesis (esquemas) que brinden una	Estos conocimientos ya fueron explicados en la sección 2.2.4.2. del apartado teórico 2.2 sobre las Concepciones Generales

• **Establecer los objetivos de la lectura.** Solé (1998) cita a Brown (1984), para referirse a la función que ejercen los objetivos en la lectura, el cual corresponde a establecer la posición que adopta el lector ante la lectura y la manera en que va a controlar la comprensión del texto para alcanzar dicho objetivo. De acuerdo al tipo de actividad y contexto en que se desarrolle la tarea lectora, así surgirán diversos tipos de objetivos para la lectura, tales como leer para conseguir una información específica, leer para seguir indicaciones, leer para encontrar información general sobre determinado asunto, leer textos académicos para estudiar y adquirir determinados conocimientos, leer para evaluar un escrito propio, leer para disfrutar, leer para ejercitar la lectura oral, leer para dar a conocer que se ha comprendido (en la escuela) etc., es decir que de acuerdo a las distintas circunstancias existirán diversos objetivos de lectura. (Solé, 1998). Es fundamental pues que el lector sepa hacia dónde se dirige, por qué y qué espera con respecto a las actividades de lectura planteadas, ya que ello hará que la actividad lectora adquiera sentido y significado, a la vez que, va a orientar la evaluación de los resultados de la misma (Borafull et al., 2001).	explicación vinculada de los distintos aspectos del texto, en caso contrario, el texto se presentará ante el lector, sin sentido e incomprensible. De acuerdo a ello pues, para poder asimilar de manera comprensiva la nueva información recibida, el lector debe integrar a la misma lo que ya sabe sobre ella, esto es, crear relaciones significativas entre las vivencias anteriores del lector, asociadas con la actividad de lectura indicada, con los conocimientos que brinda el texto (Borafull et al., 2001). McDowell citado en Cassany et al. (1997, p. 206), en su clasificación de las microhabilidades de la comprensión lectora, lo llama anticipación. • **Formulación de hipótesis (Predicciones).** Consiste en establecer hipótesis o suposiciones reflexivas sobre lo que puede contener la lectura, basándose en la información que ofrecen elementos textuales como la superestructura, títulos, ilustraciones, así como en los saberes previos del lector. Asimismo, durante la lectura las predicciones son las interpretaciones que se van generando en relación a lo leído, integrando los conocimientos y vivencias del lector. (Cassany et al., 1997; Solé, 1998).	acerca de la Lectura. **1.1**Envuelve saber cómo desarrollar las diferentes estrategias a emplear antes, durante y después del proceso lector, según el objetivo de la tarea.

Conocimientos Condicionales	Conocimientos Declarativos	Conocimientos Procedimentales
1.2 ***Estrategias de Supervisión y Regulación (Durante la Lectura):*** Aparte de planificar, es necesario supervisar la eficacia de las estrategias de lectura empleadas en función del nivel de comprensión que se va logrando conforme a la meta planteada. Mateos (1991 citado en Sánchez, 1995) ha revisado los criterios en los que el lector se debe apoyar para definir el nivel de comprensión que se va obteniendo. Hay criterios léxicos, los cuales se emplean para considerar si se ha comprendido el significado de las palabras; asimismo existen criterios sintácticos, con los que se considera la coherencia en la relación de frases y oraciones, finalmente, semánticos, a través de los que se establece si lo que se afirma en el texto es consistente y coherente entre sí, de igual manera, si está acorde con los conocimientos sobre el mundo, o suficiente para alcanzar el propósito de la lectura. En caso de identificar problemas de comprensión según alguno de los criterios anteriores, el lector debe decidir si es preciso adoptar alguna medida al respecto. Algunas de ellas pueden ser releer el texto para aclarar el significado, avanzar hacia delante en el texto con el objetivo de encontrar alguna información útil, resumir lo que ya se	**1.2** El alumno debe saber qué, es decir conocer los elementos conceptuales de cada una de las estrategias de lectura siguientes: • **Usar el contexto para definir el uso de palabras nuevas.**Mateos (1991) citado en Solé (1998), destaca la importancia que puede tener una palabra, una frase en el texto para atribuirle un significado al mismo, por lo que el lector debe conocer el sentido correcto de determinada palabra o frase de acuerdo al contexto en que se encuentre, para ello debe indagar la acepción adecuada dentro del texto. • **El Subrayado** Esta estrategia se utiliza para separar lo importante de lo secundario, y este proceso comprende dos fases: • Una fase mental: Destacar la información relevante mediante un proceso de valoración. • Una fase manual: Indicando las ideas centrales mediante el subrayado. Las normas generalmente admitidas para un subrayado	**1.2** El alumno debe saber cómo aplicar las estrategias de lectura según el objetivo de la tarea.

conoce de acuerdo a lo leído, identificar palabras que obstaculicen el significado. Entre estas estrategias se encuentran: • **Decidir acerca de la conveniencia de adelantar acciones correctivas o compensatorias en caso de tener problemas.** • **Preguntarse sobre lo que se está leyendo para verificar si se está comprendiendo.** • **Detección de la información más relevante** • **Detección de dificultades y problemas** • **Controlar la aproximación a los objetivos** • **Flexibilidad en el uso de las estrategias**	eficaz son: • Lectura de toda la pregunta (o capítulo). • El subrayar desde el principio tiene el riesgo de destacar ideas que más adelante resultan irrelevantes. • No subrayar largos párrafos, sino breves frases o palabras significativas. Una forma de comprobar que el texto esté bien subrayado consiste en leer sólo lo subrayado y que tenga sentido. (Xelu. S.f. Sección de Técnicas de Lectura, parr. 6). • **Relectura:** Esta estrategia se refiere a volver a leer una parte del texto, ya sea una palabra, frase, oración, párrafo, etc. que no se ha entendido. • **Parafrasear:** Es leer un párrafo y luego decir lo que significa utilizando las propias palabras. Si no se comprende lo que se lee tampoco se podrá decir con las propias palabras. Además, ayuda a extraer lo más importante del párrafo para después resumirlo. • **Hacer Inferencias** De acuerdo con Cassany et al. (1997), las inferencias	

	constituyen una habilidad de entender aspectos del texto en los cuales existe alguna duda partiendo del significado del resto. De igual manera, lo confirma Mendoza (2003), al referirse a éstas, como "actos fundamentales de comprensión" que ayudan a darle significado a distintas proposiciones, integrando aspectos estructurales y / o temáticos del texto. Son pues, conclusiones incompletas que el lector define y que el texto complementa y confirma. La lectura inferencial supone una comprensión global de la situación comunicativa y de los significados del texto, el reconocimiento de relaciones entre sus partes y de la intención comunicativa que subyace en él. Asimismo, cuando se predice lo que viene a continuación también se está realizando una inferencia a partir de la información disponible en el texto. También se ponen en juego los saberes previos y la posibilidad de identificar el tipo de texto: narrativo, expositivo, argumentativo, etc. Goodman (1982 citado en Revista Psicología, 2008), en relación a este proceso, expresa que la inferencia es un recurso eficaz por el cual las personas integran la información disponible, usando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas que ya poseen. Considera que los lectores utilizan estrategias de inferencia para encontrar lo	

	que no está explícito en el texto. Pero también infieren situaciones que se harán explícitas posteriormente, aparte de ello, la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre cosas. • **Identificar la Estructura del Texto** Para Solé (1998), la estructura del texto constituye los esquemas a los cuales se adecua el discurso escrito, por lo que para el lector representan esquemas de interpretación que lo orientan en cuanto al tipo de lectura a tratar, tipo de lenguaje a utilizar, entre otras señales que le permiten comprender mejor el texto. Para Cassany et al. (1997), involucra los aspectos de "comprensión y análisis de las propiedades textuales del texto como la coherencia; es decir, los aspectos generales y profundos del significado del texto; la cohesión, esto es, los aspectos más particulares y superficiales del texto como la sintaxis y el léxico. • **Identificar la Idea Principal** Para Solé (1998), la idea principal da cuenta de la proposición más importante que el autor emplea para exponer el tema que presenta. Puede encontrarse en cualquier parte del texto y de manera tácita o pronunciada**.**	

Conocimientos Condicionales	Conocimientos Declarativos	
1.3 ***Estrategias de Evaluación (Después de la Lectura):*** Aparte de planificar y supervisar se debe evaluar de manera permanente si el grado de comprensión es el adecuado de acuerdo a la meta. Cabe hacer explícito que debe existir una interacción permanente entre la capacidad para evaluar la comprensión y la capacidad para determinar en qué grado se ha comprendido (Vosniadau et al., 1988 citados en Sánchez, 1995). Con respecto a ello, destaca Sánchez (1995) que esta capacidad tan importante se visualiza mucho mejor cuando está ausente, es decir, cuando no tiene lugar, y a partir de ahí, un lector no es capaz de apreciar incongruencias, aparentemente visibles, entre la información que presenta el texto. Cassany et al. (1997), Sánchez (1995), Solé (1998), Vieiro y Gómez (2004). Entre estas estrategias se encuentran: • **Evaluación de la efectividad de las estrategias utilizadas durante todo el proceso de lectura.** • **Evaluación de los resultados logrados.**	**1.3** El alumno debe saber qué; es decir conocer los elementos conceptuales de cada una de las estrategias de lectura siguientes: • **Autopreguntas:** De acuerdo con Solé (1998) representan la responsabilidad que asume el alumno ante su propia comprensión ya que aparte de responder a las preguntas que se le plantean en el texto, también puede interrogarse o autocuestionarse a sí mismo, lo cual permite que se dé cuenta acerca de lo que sabe o no sabe sobre el tema, aparte de eso, la lectura adquiere sentido propio ya que el alumno se plantea sus propias interrogantes de manera personal de acuerdo a sus intereses con lo que el acto de leer se vuelve significativo. • **Elaborar Mapas Conceptuales** Los mapas conceptuales, constituyen aportes de la pedagogía cognitiva (constructivista), la cual se enmarca en la teoría del aprendizaje significativo, específica de la propuesta de Ausubel. El aspecto primordial de esta estrategia consiste en que el lector mediante su aplicación, comprende y asimila los nuevos conocimientos aportados por el texto, relacionándose por tanto con su habilidad para asociar sus ideas previas con las que el texto le brinda	**Conocimientos Procedimentales** **1.3** El alumno debe saber cómo aplicar las estrategias de lectura según el objetivo de la tarea.

	(Santiago et al., 2006). En cuanto a su representación gráfica, las distintas nociones del texto, se relacionan de manera coherente, organizada y en forma de esquema. (Novak y Wogin, 1988, p.33, citados en Santiago et al., 2006). • **El Resumen** Para Álvarez (2000 citado en Santiago et al, 2006), el resumen constituye una estrategia por medio de la cual el lector informa el nivel de comprensión del texto obtenido a nivel global. Debido a los procesos cognitivos empleados para su ejecución, el enfoque cognitivo de la lectura, lo considera como uno de los elementos que actúan en reducir el esfuerzo mental que se necesita para procesar y entender un texto. En ese sentido es considerado una herramienta didáctica, tanto para docentes, como para alumnos, ya que para los primeros, permite evidenciar deficiencias de comprensión lectora y expresión escrita en los alumnos, implementando a partir de ello, acciones remediales que mejoren su nivel de comprensión; y para los segundos, contribuye a hacer más eficaces sus procesos de lectura y escritura, y en consecuencia, fortalecer sus procesos de aprendizaje.	

Capítulo 3 Marco Metodológico de la Investigación

3.1 El Modelo de la Investigación: Enfoque teórico

3.2 Objetivos de la Investigación

3.3 Hipótesis

3.4 Variables

3.5 Categorías de Análisis

3.6 Diseño de la Investigación

3.7 Trabajo de Campo

3.8 Proceso de Análisis de la Información

3.1 El Modelo de la Investigación: Enfoque Teórico

El modelo de la investigación corresponde a un estudio mixto, cuyo tipo de diseño es de enfoque dominante o principal, en el cual prevaleció la investigación cuantitativa, al que se le agregó un elemento cualitativo que consistió en la entrevista estructurada. (Hernández, Fernández y Baptista, 2004). Este tipo de enfoque de acuerdo con Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) se ubicaría dentro de la perspectiva empírico- analítica.

En cuanto al elemento cuantitativo, el propósito fue medir dos variables:
a. Uso de Conocimientos Metacognitivos en la lectura y
b. Nivel de Comprensión Lectora
A partir de ellas se llevaron a cabo análisis estadísticos e inferencias.

Para ello se aplicaron dos instrumentos de recolección de datos:

a. Cuestionario de Conocimientos Metacognitivos Parte A y B.

b. Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora, bajo la noción de producto y de proceso (esta última corresponde a la parte B del cuestionario de Conocimientos Metacognitivos).

Con respecto al elemento cualitativo, se obtuvieron datos de personas en su ambiente natural. (Hernández et al., 2004) Para ello se aplicó la entrevista estructurada con el fin de profundizar y complementar la información obtenida en el cuestionario de Procesos Metacognitivos.

3.2. Objetivos de la Investigación

3.2.1Objetivo General

Establecer si los alumnos y alumnas del quinto grado de educación básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) disponen de conocimientos metacognitivos, hacen uso de ellos en sus procesos lectores y si existe relación entre éstos y la comprensión lectora.

3.2.2 Objetivos Específicos

- Determinar la noción de lectura que tienen los alumnos de quinto grado de Educación Básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE).
- Establecer el nivel de comprensión lectora en textos expositivos de los alumnos de quinto grado de Educación Básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE).
- Establecer si los alumnos de quinto grado de Educación Básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) disponen de conocimientos metacognitivos en el campo de la lectura y hacen uso de ellos al momento de adelantar una tarea de lectura.
- Determinar si existen diferencias entre los alumnos las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) en cuanto al nivel de comprensión lectora y el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura.
- Determinar si existe relación entre el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura y el nivel de comprensión lectora en textos expositivos de los alumnos y alumnas del quinto grado de educación básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE).

3.3 Hipótesis de Investigación

De acuerdo con algunos autores (Hernández, et al., 2004; Castañeda, De la Torre, Morán y Lara, 2005), las hipótesis constituyen las explicaciones posibles del fenómeno estudiado, las cuales se plantean como proposiciones. De acuerdo a ello, las hipótesis del estudio se consideran de un alcance descriptivo-comparativo-relacional. En esa dirección se formularon tres hipótesis descriptivas con el fin de plantear un valor previsto en las dos variables que se estudiaron y midieron, esto es, conocimientos metacognitivos y comprensión lectora; una hipótesis comparativa acerca de la diferencia entre los grupos de trabajo; es decir, los alumnos y alumnas del quinto grado de educación básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), y

una hipótesis correlacional bivariada mediante la cual se establece *únicamente* si las variables estudiadas y medidas, se encuentran vinculadas o asociadas.

3.3.1 Hipótesis Descriptivas

Para saber cuál es la noción de lectura que subyace en los alumnos de Quinto grado de las escuelas públicas: John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) se plantea la siguiente hipótesis descriptiva:

1. Los alumnos de Quinto grado de las escuelas públicas: John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) poseen una noción de lectura de producto.

Para saber cuál es el nivel de comprensión lectora de los alumnos de quinto grado de las escuelas públicas: John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) se plantea la siguiente hipótesis descriptiva:

2. El nivel de Comprensión lectora de los alumnos de Quinto grado de las escuelas públicas: John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) es bajo.

Para saber si los alumnos de quinto grado de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) disponen de conocimientos metacognitivos en la lectura, hacen uso de ellos y hasta qué punto se pueden considerar metacognitivos, se formula la siguiente hipótesis descriptiva:

3. Los alumnos de quinto grado de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) no disponen de conocimientos metacognitivos en la lectura, por tanto no hacen uso de ellos en esta actividad, ya que sus conocimientos están a nivel implícito.

3.3.2 Hipótesis Comparativa:

Para saber si existen diferencias entre los alumnos de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) en

cuanto al nivel de comprensión lectora y uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, se plantea la siguiente hipótesis comparativa:

Entre los alumnos de Quinto grado de las escuelas públicas: John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) existen diferencias en cuanto al nivel de comprensión lectora y uso de conocimientos metacognitivos en la lectura.

3.3.3 Hipótesis Correlacional:

Para saber si el uso de los conocimientos metacognitivos en la lectura está relacionados con el nivel de comprensión lectora de los alumnos de quinto grado de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) se expone la hipótesis relacional siguiente:

El uso de conocimientos metacognitivos en la lectura está relacionado con el nivel de comprensión lectora en los alumnos de quinto grado de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE). Lo cual se puede simbolizar de esta manera: **"X—Y"**

3.4 Variables: ¿Qué se Estudia?

A continuación se describen cada una de las variables del estudio:

3.4.1Uso de Conocimientos metacognitivos en la lectura en alumnos de quinto grado de educación básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)

Esta variable, se refiere a la realización por parte del lector, de los procesos de planificación, supervisión y evaluación de las estrategias cognitivas implicadas en el proceso lector con el fin de ser conscientes del nivel de comprensión obtenido en una tarea lectora. Esta variable se evidenció bajo la modalidad de dos pruebas cuantitativas: parte A, con escalamiento Likert; parte B, mediante el desarrollo de una tarea lectora. (Ver anexo n° 1, sobre Matriz de Variables e Indicadores y anexo n° 2 parte A y B del Cuestionario Metacognitivo).

3.4.2 Nivel de Comprensión lectora en alumnos de quinto grado de educación básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)

Esta variable se refiere al grado de comprensión que desarrolla el lector en un texto. Esta variable se registró a través de dos pruebas lectoras: una bajo la noción de producto, con la modalidad del tipo opción múltiple, en la cual los (as) alumnos (as) sólo debían encerrar la respuesta que consideraran correcta, sin desarrollar el proceso de la misma (Ver anexo n° 1, sobre matriz de variables e indicadores); y la otra, que corresponde a la parte B del cuestionario metacognitivo, bajo la noción del desarrollo de los procesos lectores interactivos, en la cual los alumnos debían ejercitar procesos cognitivos de atención, integración y organización de la información, focalización, análisis, selección, elaboración de inferencias y verificación de la misma, mediante una serie de estrategias lectoras como predicción, elaboración de hipótesis, subrayado, relectura, identificación de la idea principal, elaboración de inferencias y resúmenes. (Ver anexo n° 1, sobre Matriz de Variables e Indicadores, Anexo nº 2, Parte B y Tabla n° 3 sobre los Indicadores para Establecer Niveles de Lectura Bajo la Noción de Proceso **y** Tabla n° 4 acerca de la Distribución de Reactivos según los Procesos Cognitivos Evaluados).

Debido a que estas variables conforman el fenómeno de investigación, en base a ellas se establecieron las categorías de análisis del estudio, las cuales se presentaron según el orden establecido en las hipótesis del mismo.

3.5 Categorías de Análisis

1. Conocimientos metacognitivos en la lectura, en alumnos de quinto grado de educación básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE).

2. Comprensión lectora en alumnos de quinto grado de educación básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE).Estas categorías servirán para seguir un orden en la presentación de los resultados.

3.6 Diseño de la Investigación

El diseño del estudio es de tipo:

- **No Experimental,** debido a que no se realizó ningún tratamiento o intervención (variable independiente) para evidenciar su influencia sobre otra variable (variable dependiente) por lo tanto en el estudio no hubo manipulación o control de variables, sólo se observó cómo se dan los fenómenos estudiados; esto es, el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura y el nivel de comprensión lectora, en su contexto natural. De igual manera se centró en analizar cómo se comportan las variables del estudio en un momento específico: uso de conocimientos metacognitivos y nivel de comprensión lectora; a la vez se determinó cuál es la relación entre ambas variables (Hernández et al., 2004; Castañeda et al., 2005), por lo que el diseño apropiado al estudio fue el transversal o transeccional.

- **Transversal,** ya que el estudio se realizó en un momento dado, por lo que la recolección de los datos y los resultados de los mismos corresponde a un único momento y asimismo, se analizó tanto el nivel y uso de las variables seleccionadas, como la relación existente entre ellas en ese momento particular, siendo su alcance final descriptivo-relacional. (Hernández et al., 2004; Castañeda et al., 2005).

Debido al nivel de profundidad de su análisis, el estudio es: Exploratorio-Descriptivo-Correlacional**.** Seguidamente se explican cada uno de ellos:

- **Exploratorio,** ya que en la investigación se abordó un tema, estudiado en algunos países a nivel internacional, pero no en el contexto nacional, por lo que la exploración del mismo, planteada como un estudio diagnóstico, sirvió para acercarse y obtener información en cuanto a fenómenos novedosos en el campo educativo y tener la posibilidad de realizar una investigación más profunda que pueda ser útil en el contexto propio.
- **Descriptivo,** porque en el estudio, se seleccionaron una serie de conceptos: variables, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, se recolectó y midió información sobre cada una de ellos y se describió cómo son y se manifiestan.

- **Correlacional:** porque de acuerdo a los objetivos de la investigación, en el estudio se determinó si las variables del mismo se encuentran vinculadas. (Castañeda, et al., 2004; Hernández et al., 2004).

3.7 Trabajo de Campo

Comprende todo el trabajo empírico, cuya finalidad es la obtención de los datos en función de los objetivos de la investigación. Este trabajo de inició con la identificación y familiarización del entorno, correspondiente a los tres centros educativos objetos del estudio, y acordes al objetivo de la investigación. Seguidamente el proyecto se socializó con los Directores de los Centros Educativos y se solicitó su autorización para llevar a cabo la investigación. Ello condujo a la aplicación de varias técnicas de recolección de datos necesarias y complementarias como lectura y documentación, conversación y narración y encuesta.

3.7.1 Población y Muestra

La Población llamada también universo, se refiere al conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas descripciones. (Castañeda et al. 2005; Hernández et al. 2004). La población del estudio propuesto lo constituyeron 27 niñas(os) del quinto grado sección "U" del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de la Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán" de Tegucigalpa; 33 niñas(os) del quinto grado sección "A" de la Escuela Pública de Educación Primaria John F. Kennedy de Tegucigalpa y 9 niñas(os) del quinto grado sección "U" de la Escuela Pública de Educación Primaria Dr. Salvador Corletto de la aldea, de Zuntule, Tegucigalpa, M.D.C. lo cual hace un total de 69 alumnos. La edad promedio de los niños y niñas es de 11 años. Esta población se seleccionó ya que corresponde a tres grupos con características distintas en cuanto a su contexto educativo como socioeconómico, de manera que se pretendió explorar si estos aspectos contextuales de la población marcaban alguna diferencia significativa y ejercían alguna influencia en los fenómenos de estudio tratados en la investigación. (Ver anexo n° 15: Diagrama sobre el Modelo y Tipo de Investigación Realizada).

3.7.1.2. Muestra

Constituye el subgrupo de la población del cual se obtienen los datos. (Hernández et al., 2004; Castañeda et al., 2004). Para el estudio cuantitativo la muestra seleccionada estuvo constituida por la población misma. Para el estudio cualitativo, que consistió en la entrevista estructurada, la muestra seleccionada se realizó de forma aleatoria, y de acuerdo al principio de saturación, el cual según Hernández et al. (2004) consiste en que el análisis de los datos concluye cuando después de haber analizado muchos casos, ya no se encuentra nueva información.

La selección de los Centros Educativos de Educación Primaria se basó esencialmente en función de la estructura educativa que a nivel de la Secretaría de Educación a cada uno le corresponde, según la cual son centros con características diferentes.

Asimismo, se clasificó su clase social en media, media-baja y baja, tomando en cuenta el Enfoque Funcionalista empleado por la Sociología para establecer y ubicar las clases sociales, el cual plantea que la educación, el lugar de residencia y la ocupación, son algunos de los indicadores para determinar la clase social de un individuo. A continuación se presenta una breve descripción de cada uno de ellos, incluyendo datos de la información contextual de cada Centro Educativo, información brindada por los alumnos en el Cuestionario diagnóstico sobre uso de conocimientos metacognitivos (ver anexos n° 2):

Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)

En cuanto a las características del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), corresponde a un Centro Urbano Multidocente, cuyos alumnos provienen de colonias como Miraflores, El Hogar, Jardines de Toncontín, El Molinón, Palma Real, Kennedy, Jardines de Loarque, Residencial Plaza, entre otras.

- **Clasificación del Centro Educativo**

En cuanto a la clasificación de las escuelas primarias que establece el artículo 199 de la Leyes Educativas de Honduras, esta institución educativa está clasificada como escuela de Primera Clase, que corresponde a escuelas completas con más de 350 alumnos.(Leyes

Educativas de Honduras,1994).

- **Contexto en el Trabajo Escolar**

En dicha institución, en cuanto a los elementos del contexto en el trabajo escolar específicamente en el área de la lengua, los alumnos a partir del cuarto grado son atendidos por docentes especialistas en las distintas asignaturas del currículo, los mismos poseen grado académico desde licenciatura, hasta maestría y también continuamente se capacitan con Diplomados de distintas áreas académicas, según el área del docente. Los alumnos reciben 4 horas- clase semanales de la asignatura de Español, con una duración de 50 minutos cada hora clase; en este espacio, que corresponde a una aula de clases con mobiliario necesario, decoración adecuada a las actividades desarrolladas, los (as) alumnos(as) practican la lectura de textos de acuerdo a la temática desarrollada, pero en el aula cuentan con un pequeño rincón de lectura en el que disponen de algunos textos literarios para que sean leídos en forma libre (recreo) y a la vez, se prestan a los(as) alumnos(as) para llevarlos a casa, en caso de solicitarlo. Los(as) alumnos(as), trabajan en el aula en algunas ocasiones con los textos que imparte el Ministerio de Educación (Libro de Actividades y Libro de Lecturas) y algunos otros textos de lectura que son preparados por el docente de la casa editorial de Graficentro Editores y Santillana. Como recurso didáctico utilizan la pizarra, láminas y material didáctico elaborado por los docentes y en algunas ocasiones donados por la Dirección, así como textos literarios donados por los Padres de Familia.

Asimismo, para reforzar la clase de español, se imparte una hora-clase de Biblioteca, asignatura que es impartida por una docente del área de Español, la cual lleva a los niños a la biblioteca infantil del CIIE, en donde las prácticas realizadas son alrededor de la lectura de textos literarios infantiles de que dispone la biblioteca. (ver fotografías en anexo n° 15). También, en el CIIE, se les brinda dos hora-clase semanales de Inglés en un aula común y corriente, ya que todavía no hay un espacio habilitado para desarrollar dicha clase y una hora-clase semanal de computación en el Laboratorio de Computación.

- **Información Contextual**

De acuerdo a los resultados obtenidos en los alumnos del CIIE, se puede ver que son alumnos cuyo ámbito contextual a nivel académico es favorable iniciando desde el nivel de

escolaridad de sus padres en el que el **66.7%** posee título universitario: Profesores de Educación Media con diferentes especializaciones, a nivel de licenciatura Ingenieros, Abogados. En base a los datos planteados, la mayoría de las alumnas y alumnos del quinto grado del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), son de padres clase media, lo cual les da acceso a que opten a un mejor nivel educativo y académico y dispongan de recursos de información que contribuyan con el fortalecimiento de su educación, tales como el uso del Internet (**54.5%**)**,** la cantidad de libros que leen, que según su información corresponde a que el **55.6%** lee uno cada mes, y el **33.3%** visita de manera regular la biblioteca. Asimismo se deben tomar en cuenta las características del tipo de Centro Educativo, ya descrito en el capítulo de Metodología de la Investigación. (Ver anexos nº 10).

Escuela John F. Kennedy

Con respecto a la escuela John F. Kennedy, constituye un Centro Urbano Multidocente al que asisten alumnos de diversas colonias como la Kennedy, Hato de Enmedio, Las Palmas, Villa Nueva y Los Pinos.

- **Clasificación del Centro Educativo**

En cuanto a la clasificación de las escuelas primarias que establece el artículo 199 de la Leyes Educativas de Honduras, esta institución educativa está clasificada como escuela de Primera Clase, que corresponde a escuelas completas con más de 350 alumnos.(Leyes Educativas de Honduras,1994).

- **Contexto en el Trabajo Escolar**

En cuanto a los elementos del contexto en el trabajo escolar específicamente en el área de la lengua, los alumnos son atendidos en todas las asignaturas, excepto en la asignatura de inglés y biblioteca, por una docente generalista, maestra de Educación Primaria y estudiante en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en el área de Ciencias Sociales.

De igual manera, reciben 4 horas- clase semanales de la asignatura de Español, con una duración de 45 minutos cada hora clase; en este espacio, que corresponde a una aula de clases con mobiliario necesario, decoración adecuada al nivel de los(as) alumnos(as), quienes practican la lectura de textos de acuerdo a la temática desarrollada. Los(as) alumnos(as), trabajan en el aula en algunas ocasiones con los textos que imparte el Ministerio de Educación

(Libro de Actividades y Libro de Lecturas) los cuales están incompletos ya que nunca llegan los textos necesarios según el número de alumnos, asimismo, debido a la libertad de cátedra, la maestra del grado, utiliza otra bibliografía de apoyo como los textos de lectura la casa editorial de Graficentro Editores y Santillana. Como recursos didácticos emplean la pizarra, textos y láminas.

Asimismo, para reforzar la clase de español, se imparte una hora-clase de Biblioteca, asignatura que es impartida por una docente maestra de educación primaria y estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional, quien atiende a los (as) alumnos(as) en una sala especial de biblioteca la cual cuenta con la literatura suficiente para que los niños puedan realizar sus trabajo de lectura infantil. (ver fotografías en anexo n° 15).

En cuanto a la clase de inglés, se imparte de manera esporádica a los alumnos, ya que el docente, es contratado de manera particular por parte de la escuela y no es nombrado por la Secretaría de Educación.

• Información Contextual

En relación a los resultados que manifiestan los(as) alumnos(as) de la escuela John F. Kennedy, se puede ver que son alumnos cuyo ámbito contextual a nivel académico es favorable a su formación ya que entre otros aspectos cuentan con padres cuyo nivel de escolaridad aunque es diverso en el que predomina un nivel académico medio: maestros de educación primaria, peritos mercantiles y contadores públicos, secretarias y bachilleres, muy pocos poseen un título universitario acreditado y algunos de ellos aún estudian en el tercer nivel de educación básica. Existen datos mayoritarios como un **31.3%** que presenta el título universitario, así como un **28.1%** finalizó la educación secundaria, lo cual constituye un apoyo en su educación, asimismo ello les permite tener al alcance fuentes informativas como uso del Internet (37.5**%),** la cantidad de libros que leen, que según su información corresponde a que la mayoría que equivale al **32.1%** lea uno cada mes, y el **35%** correspondiente también la población mayoritaria, visita de manera regular la biblioteca. (Ver anexos nº 10)

Tomando en cuenta los aspectos anteriores, la mayoría de las alumnas y alumnos del quinto grado de la escuela John F. Kennedy, son de padres clase media-baja.

Escuela Dr. Salvador Corletto

En relación a la escuela Dr. Salvador Corletto corresponde a un Centro Rural Bidocente al cual asisten alumnos de las diferentes aldeas cercanas a dicha institución.

• Clasificación del Centro Educativo

En cuanto a la clasificación de las escuelas primarias que establece el artículo 199 de la Leyes Educativas de Honduras, esta institución educativa está clasificada como escuela de Primera Clase, que corresponde a escuelas completas con más de 60 alumnos y menos de 150.(Leyes Educativas de Honduras,1994).

• Contexto en el Trabajo Escolar

En esta escuela sólo laboran dos maestras, quienes atienden a los alumnos durante la jornada matutina con la técnica multigrado, la cual consiste en que un sólo maestro atiende de acuerdo a horarios establecidos, diferentes grados en la misma jornada. El grado académico de las mismas es de maestras de Educación Primaria con Licenciatura, una con especialidad en Administración Educativa y la otra, con especialidad en Orientación. Los alumnos, reciben 6 horas- clase semanales de la asignatura de Español, con una duración de 45 minutos cada hora clase; en este espacio, los (as) alumnos(as) practican la lectura de textos de acuerdo a la temática desarrollada. Los(as) alumnos(as), trabajan en el aula con los textos dotados por parte del Ministerio de Educación (Libro de Actividades y Libro de Lecturas).Su ubicación es en dos salones de clase: el primer ciclo, que corresponde a primero, segundo y tercer grado, comparten un solo salón, en el cual hay una pizarra grande, organizada en tres partes para cada uno de los grados, conteniendo información de manera simultánea de dos asignaturas, como en el caso de español y matemáticas. Asimismo, trabaja el segundo ciclo, que comprende cuarto, quinto y sexto grado. (ver fotografías en anexo n° 15).

Como recursos didácticos utilizan la pizarra, textos y láminas donadas o elaboradas por las docentes. La escuela no cuenta con biblioteca por lo que los(as) niños(as), no hacen uso de ésta.

• Información Contextual

Con respecto a la información contextual brindada por los alumnos de la escuela Dr.

Salvador Corletto, su entorno académico, no es tan favorable ya que en cuanto al nivel escolaridad de sus padres, la mayoría se ubica en la fase terminal de la educación primaria (**77.8%**), por lo que predomina un nivel académico primario sin concluir, y algunos son iletrados. Se dedican a la agricultura y otro tipo de trabajo de campo, lo cual presenta algunas limitantes en cuanto a brindar mejores posibilidades de educativas a los hijos, sin embargo, la población mayoritaria (**50%**) opinó que leen un libro cada mes, lo cual no coincide con los resultados obtenidos en las pruebas lectoras, asimismo, manifestaron no hacer uso del Internet (**100%**) ni visitar la biblioteca (**100%**), lo cual se contradice también con la lectura de un libro una vez al mes.(Ver anexos nº 10). Considerando las características de esta población, la mayoría de las alumnas y alumnos del quinto grado de la escuela Dr. Salvador Corletto, son de padres clase baja.

3.7.2 Técnicas de Recolección de Datos

En este apartado se presenta el plan detallado de procedimientos que conducen a obtener los datos que serán útiles en el estudio, de acuerdo al propósito del mismo.

De acuerdo con Hernández et al. (2004) y Valles (2003, citado en Orellana, 2006) se seleccionaron las siguientes técnicas de recolección de datos:

3.7.2.1 Lectura y Documentación

En esta etapa se efectuó una revisión bibliográfica y documental referente al tema de la investigación así como a los lineamientos metodológicos más pertinentes para el desarrollo de la misma. Igualmente se consultó referencia impresa y electrónica.

3.7.2.2 Conversación y Narración

En esta etapa se aplicó la técnica de recolección de datos de tipo cualitativo que consistió en una entrevista estructurada.

- **La Entrevista Estructurada:**

Dicha técnica se utilizó de acuerdo con el criterio de Monereo, et al. (1999); Vizcarro,

Liébana, Hernández, Juárez e Izquierdo, s.f., citados en Pozo y Monereo (1999) según los cuales mediante esta técnica se puede obtener información rica y profunda. Asimismo para su aplicación se recomienda realizar la entrevista sobre la base de una tarea que acabe de finalizarse, en base a lo cual se realizó la aplicación de dicha técnica cualitativa. En este sentido, en base a una guía de preguntas específicas sobre los conocimientos metacognitivos, empleados en la lectura de un texto, realizadas inmediatamente después de la lectura de un texto (pruebas lectoras de contenido) se logró una comunicación y construcción conjunta de significados respecto a los mismos. (Hernández et al., 2004)

El objetivo de su aplicación, mediante un interrogatorio individual fue:

a. Conocer cuál es la concepción de lectura y comprensión que tienen los alumnos.

b. Determinar el uso de conocimientos metacognitivos en la actividad lectora de los alumnos.

c. Confrontar los resultados y significados obtenidos en la entrevista, con los resultados obtenidos en el cuestionario diagnóstico sobre el uso de conocimientos metacognitivos en la Lectura, asimismo complementar dicha información para visualizar de manera global y más acertada, los resultados sobre el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura por los alumnos de quinto grado.

La forma de administración de la entrevista estructurada fue con la modalidad de interrogatorio -individual.

Descripción:

Se presentaron cuatro aspectos:

1. Concepto que tiene sobre Leer
2. Antes de la lectura
3. Durante la lectura
4. Después de la lectura

Total de reactivos: Once. (Ver Anexo nº 3)

Las categorías de respuestas se clasificaron de la siguiente manera: alto, medio, bajo, nulo, las cuales se contrastaron con los resultados obtenidos en el cuestionario metacognitivo

con el fin de profundizar en los resultados.

Tomando en consideración el enfoque utilizado en la investigación, la técnica más apropiada para la recolección de datos de tipo cuantitativo fue la encuesta.

3.7.2.3 La Técnica de la Encuesta:

Según Castañeda et al. (2005), consiste en la interrogación ordenada de personas con el fin de conocer su opinión respecto a un tema establecido por el investigador.

El instrumento utilizado en la encuesta fue el cuestionario, el cual se contestó, para posteriormente, generalizar la información a todos los individuos de la población de acuerdo a los objetivos de la investigación. (Hernández et al., 2004).

Para la construcción del cuestionario, se realizó inicialmente un proceso de revisión bibliográfica relacionada con su elaboración considerando las dimensiones del estudio, asimismo, se procedió a investigar otros cuestionarios utilizados en estudios similares tomando en cuenta el propósito de la presente investigación. A partir de ello, se elaboró el cuestionario haciendo las adaptaciones necesarias propias del propósito, población y contexto del estudio, de acuerdo con Hernández et al. (2004).

Seguidamente se realizó un proceso de validación de los instrumentos de recolección de datos de acuerdo a las siguientes fases:

- **Validación con Jueces Expertos:** consistió en facilitar los instrumentos de recolección de datos a un grupo de personas expertas en el tema con el fin de que valoraran la funcionalidad y pertinencia del mismo. El equipo estuvo integrado por docentes especialistas de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, así como instituciones educativas como la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMCE) actualmente adscrito al Instituto Nacional de Investigación y Evaluación Educativas (INIEED) (Ver Anexos nº5)
- **Prueba Piloto:** consistió en aplicar el instrumento a una pequeña muestra con características parecidas a las de la población objeto de investigación. Ello definió parámetros de orientación en cuanto a las condiciones de aplicación en relación a tiempo, espacio y los pasos a seguir durante la misma. Además se analizó el nivel de comprensión, lenguaje y

funcionalidad tanto de las instrucciones como de los reactivos redactados. (Hernández et al., 2004). Con el objetivo de elevar la validez y confiabilidad de los instrumentos, se realizaron dos pruebas piloto, por lo que se les llamó prepilotaje y pilotaje, los que fueron realizados durante los meses de octubre y noviembre, 2007 respectivamente. (Ver Anexos nº 6)

Como resultado de estas aplicaciones se hicieron valiosas observaciones y sugerencias a los instrumentos, por lo que se decidió aplicar la versión final de los mismos la primera semana de clases del año 2008, período durante el cual, de acuerdo con la programación académica de los docentes, los alumnos se encuentran en una etapa de diagnóstico escolar y ambientación académica, por lo que aún no se había iniciado la intervención académica correspondiente al nuevo año. Para ello se solicitó de manera formal la respectiva autorización para aplicar los instrumentos de recolección de datos a los (as) Directores(as) de dichos centros educativos. (Ver anexos n° 7). Los cuestionarios elaborados para la recolección de datos fueron dos, el cuestionario diagnóstico sobre el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura y la prueba diagnóstica de comprensión lectora (bajo la noción de producto).

1. Cuestionario Diagnóstico sobre el Uso de Conocimientos Metacognitivos en la Lectura

Su propósito fue:

a) Determinar la concepción de lectura de los alumnos: lectura de Proceso o de Producto.

b) Determinar si los alumnos disponen de conocimientos metacognitivos en la lectura, si hacen uso de ellos al adelantar una tarea de lectura y hasta qué punto se pueden considerar metacognitivos. El mismo de dividió en dos partes:

Parte A:

Consistió en un cuestionario para el cual se utilizó el método: Escalamiento Likert, aplicado a varias preguntas. (Hernández et al., 2004). En él los alumnos debían seleccionar la respuesta que consideraran adecuada a lo que se les indicaba. Por tanto, sólo se tomó en cuenta el resultado o producto del trabajo cognitivo de los mismos. (Johnston, 1989 citado en Mendoza, 1998; Mendoza, 2003).

Dicho cuestionario se basó en Dienes y Perner, 2002, citado en Vaquero, J. (2004, p.24), según quienes, este método se considera una medida subjetiva de consciencia en la cual el alumno contesta de acuerdo a lo que él considera que sabe, por lo que es una medida de metaconocimiento que consiste en "saber qué se sabe".

De acuerdo a ello se consideró el grado de conocimiento que tienen los alumnos sobre el uso que ellos hacen de los conocimientos metacognitivos en la lectura. Asimismo, se tomó en cuenta el criterio de Monereo, et al. (1999); Pozo y Monereo (1999), según quienes el método más apropiado para recoger información sobre estrategias de aprendizaje, es el cuestionario, a través de escalas tipo Likert, ya que son más objetivos en cuanto a la información brindada, por lo que su principal virtud es la rentabilidad-fiabilidad, más rápido y práctico; sin embargo, se pueden obtener resultados vanos y someros debido a factores evolutivos como la edad, por ejemplo, según el período preoperacional de Jean Piaget, los niños presentan pensamientos excepcionalmente egocéntricos hacia sí mismos (Cohen, 1988) y en este sentido, la información brindada por ellos en el cuestionario metacognitivo, sería muy sesgada ya que darían respuestas favorecedoras de sí mismo y no representarían lo que ellos realmente consideran que saben; nivel de maduración y compromiso del alumno, factores que los llevarían a contestar de acuerdo a lo que él considera que sabe.

En relación a lo anterior, la dificultad estaría en que ambos elementos se encuentren en los alumnos en inadecuada escala y los lleven a contestar de manera deshonesta, por el contrario, si éstos responden con sinceridad, las respuestas son fiables. Sin embargo, para profundizar en los resultados obtenidos y evitar la superficialidad en los mismos, estos autores sugieren combinarlos con otras medidas más contextualizadas a la situación, recomendando para ello la entrevista individual.

Objetivo del Cuestionario Diagnóstico sobre el Uso de Conocimientos Metacognitivos en la Lectura

Su objetivo fue:

a) Determinar la concepción de lectura que los alumnos consideran usar en sus tareas de lectura: lectura de Proceso o de Producto. Para ello debían seleccionar la respuesta que consideraran adecuada a su actividad lectora.

Las categorías para calificar la noción de lectura fueron baja, media, alta, las cuales correspondieron a las siguientes escalas:

Tabla n° 1

Categorías y Escalas para Calificar la Noción de Lectura

Categoría	Escalas
Baja	**Nunca, pocas veces**
Media	**Muchas veces**
Alta	**Siempre**

b)Determinar el uso de los conocimientos metacognitivos que los alumnos consideran usar en el proceso lector de acuerdo a lo que los alumnos "saben o creen que saben" al respecto. (Ver tabla n° 4, sobre los Indicadores de los Procesos Metacognitivos de la Lectura Correspondientes a dos aspectos).

Reactivos y Diseño del Cuestionario Diagnóstico sobre el Uso de Conocimientos Metacognitivos en la Lectura

En cuanto al número de reactivos del cuestionario metacognitivo correspondió a cuarenta y dos (42), por otra parte el escalamiento tipo Likert que se utilizó fue: nunca, pocas veces, muchas veces, siempre. (Ver anexo n° 2). En cuanto al diseño de la parte A, del cuestionario metacognitivo se tomó como referencia la Escala de Conciencia Lectora Escola (Jiménez, 2004), específicamente en orientación para la elaboración de algunos reactivos; sin embargo de manera general la parte A del cuestionario metacognitivo, fue elaborado por la autora de la tesis tomando en cuenta los fundamentos teóricos propios de la metacomprensión y metalectura. Al finalizar el diseño del cuestionario metacognitivo con escala Likert, se aplicó el análisis de fiabilidad en su medición para el cual se utilizó el cálculo de coeficiente de Alfa de Cronbach, la cual fue de .8760. (Ver anexo n°10).

Parte B:

Consistió en la aplicación de pruebas lectoras de habilidades metacognitivas del

control del propio proceso lector por el alumno, que involucra apreciar las autocorrecciones que el lector realiza mientras lee; identificación de errores existentes en el texto, subrayados e identificación, en donde debe identificar palabras e ideas importantes.(S.A, citado en Mendoza,1998) para lo cual se seleccionó un texto con una serie de ejercicios de lectura en los que debían desarrollar los procesos cognitivos y metacognitivos (procesos metalectores y metacomprensivos) de la lectura. En estas pruebas se tomó en cuenta tanto el proceso como el producto del trabajo cognitivo desarrollado por los alumnos. (Mendoza, 2003; Solé, s.f., p.4). Para la elaboración de la parte B del cuestionario metacognitivo, se utilizaron los fundamentos teóricos necesarios, pero, su elaboración y diseño es creación propia de la autora de la tesis.

Su objetivo fue:

a) Determinar cuál es la concepción de lectura que tienen los alumnos: lectura de Proceso o de Producto, a partir de su desempeño en la tarea, para lo cual los alumnos debían contestar una pregunta a partir de los ejercicios de lectura a desarrollar en el texto. Estos resultados se relacionaron con los obtenidos en la prueba de lectura bajo la noción de producto para profundizar en el conocimiento que tienen los alumnos sobre lo que saben de sus procesos lectores o su metalectura.

b) Determinar el nivel de comprensión lectora en relación a los procesos cognitivos desarrollados en las pruebas lectoras de contenido, el cual es el que se determinó como nivel de lectura de los alumnos ya que de acuerdo al objetivo y marco teórico del mismo, la noción de lectura que se asume es de proceso o interactiva; si bien hay una prueba de lectura bajo la noción de producto, es únicamente con la finalidad de relacionar resultados y obtener información más veraz y confiable, con lo cual se pueden evidenciar mejores resultados. (Ver anexo n° 2, parte B)

Indicadores para Niveles de Comprensión Lectora en las Pruebas Lectoras de Proceso (Noción de Proceso)

De acuerdo a escala estadística, se organizaron 3 niveles para que se pudieran relacionar con los niveles establecidos en el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, tomando como referencia a Flores, et al. (2003). (Ver tabla n° 2).

Tabla n° 2

Indicadores para Establecer Niveles de Lectura Bajo la Noción de Proceso

Indicadores / **Niveles**	**Descripción Indicadores**		
	Comprensión Mínima	**Comprensión Satisfactoria**	**Comprensión Amplia**
Nivel I	Se considera que se hizo un mínimo uso los procesos cognitivos requeridos		
Nivel II		Se considera que se hizo un medio uso los procesos cognitivos requeridos	
Nivel III			Se considera que se hizo un máximo uso los procesos cognitivos requeridos.

Fuente: Elaboración de la autora de la tesis

Tabla n° 3

Distribución de Reactivos según los Procesos Cognitivos Evaluados

Procesos cognitivos evaluados	N° de Reactivos
Organización	2
Integración	2
Focalización	2
Selección	2
Elaboración	2
Análisis	3
Verificación	3
Síntesis	2
Total	**18**

Fuente: Elaboración de la autora de la tesis.

Nota: A partir del desempeño en estos procesos cognitivos con lo demostrado o representado en los ejercicios realizados, se ubicó a los alumnos en un nivel de lectura, y asimismo en esos procesos hay unos que también en algunos momentos funcionan como metacognitivos ya que sirven para planificar, supervisar y evaluar la tarea, por lo que de esta misma prueba se clasificaron los que correspondían al uso de procesos metacognitivos y se estableció el uso de estos procesos en la lectura. [9]

c) Determinar a partir del desempeño en la tarea lectora si los alumnos disponen de

[9] Esta valoración se hizo de acuerdo a una escala estadística.

conocimientos metacognitivos y el uso que hacen de ellos en el proceso lector, y de acuerdo a ello, definir y hasta qué punto se pueden asumir como tal. Estos resultados se contrastarán con los obtenidos en el cuestionario de uso de conocimientos metacognitivos con escalamiento Likert para profundizar en los resultados. (Ver anexo n° 2, parte B)

Los indicadores de los procesos metacognitivos de la lectura, correspondieron a:

Tabla n° 4

Indicadores de los Procesos Metacognitivos de la Lectura Correspondientes a dos Aspectos

Indicadores / **Aspectos**	**Descripción**
Conocimiento	Conocimiento que tiene el lector de sus recursos cognitivos al enfrentar una tarea de lectura, por tanto la variable en la que se centró fue la variable tarea
Control	Control que ejerce sobre las estrategias como lector, enfrentando los procesos de Planificación (antes de la lectura), supervisión o control (durante la lectura) y evaluación (después de la lectura).

Fuente: Elaboración de la autora de la tesis con base a las teorías clásicas de la metacognición.

Asimismo se establecieron tres niveles de funcionamiento de metacognición en lectura propuestos por Flores et al., (2003, p. 89, citado en Revista Colombiana de Psicología) los cuales se apoyaron en la teoría de desarrollo cognitivo propuesta por Karmiloff-Smith en su Modelo de Redescripción Representacional aplicado al conocimiento lingüístico. Smith (1994); Flores et al. (2003).

Tabla n° 5

Niveles de Funcionamiento de Metacognición en Lectura Según los Niveles de Redescripción Representación de Smith (1994)

Niveles	Descripción
Nivel III	Nivel E2/3 (Nivel Explícito 2- Explícito 3) (Nivel Declarativo)
Nivel II	Nivel E1 (Explícito1) (Nivel Condicional)
Nivel I	(Nivel Implícito) (Nivel Procedimental)

Fuente: Elaboración propia de la autora de la tesis con base a Smith (1994)

Con respecto a la tabla anterior, el requisito para formar parte de un nivel era que la puntuación no fuera menor de 60%, según escala estadística. La forma de administración del cuestionario fue en el salón de clases, brindado por la investigadora a los participantes y contestado en forma individual, por lo que de acuerdo con Hernández et al. (2004), esta forma de administración corresponde a autoadministrado-individual.

Descripción de los niveles de Redescripción representacional:

Nivel 1: Nivel I (Nivel Implícito) (Nivel Procedimental)

En este nivel, las representaciones están a manera de procedimientos de análisis y respuesta a estímulos del entorno exterior, es decir que la información que contiene se representa de modo procedimental, en el sentido que sólo se representa en su "totalidad" por lo que no se tiene acceso a sus componentes, además, las representaciones se recolectan de manera independiente, es decir que se encuentran aisladas unas de otras, por lo todavía no es posible establecer ninguna interacción o relación entre sus elementos.

Aplicado a la lectura la teoría anterior, se establece:

El nivel 1: Nivel I (Nivel Implícito): este nivel es de tipo procedimental y se caracteriza por un conocimiento previo, no muy extenso, sobre estrategias que debe realizar en una tarea lectora para mejorar su efectividad. El lector selecciona algunas de esas estrategias sin recurrir a otras o cambiarlas para elevar su desempeño en la resolución de la tarea; es decir, que selecciona y aplica las estrategias sin valorar ni reflexionar en la eficacia ni funcionalidad de las mismas. En este sentido, se maneja en este nivel un conocimiento implícito. (Ver tabla n°6)

Indicadores de la Metacognición en Lectura a Partir de la Tarea Lectora

Tabla nº 6

Nivel I: Uso de Conocimientos de los Procesos Lectores (Conocimientos Metacognitivos en la lectura)

Nivel Procedimental

P*	Selecciona una estrategia para lograr la tarea de lectura.
A**	Identifica un obstáculo que le impida lograr el objetivo.
E***	Plantea una estrategia efectiva que contribuya con la comprensión del texto.

Fuente: Elaboración propia de la autora de la tesis con base a Flores et al. (2003)

Nota: *Planeación **Autorregulación (supervisión y control) * Evaluación

Nivel 2: Nivel E1 (Explícito1)

Son descripciones limitadas en el sentido de que no logran representar la variedad de detalles de la información representada de manera procedimental en el nivel implícito (I) ya

que continúan en un nuevo formato que aún está comprimido o reducido, sin embargo, en este nivel, los conocimientos, que antes estaban embutidos en procedimientos, se explicita, y es cuando se posibilita señalar y representar al interior (en la mente del niño) las relaciones que puedan existir entre los elementos que forman esos procedimientos o totalidades.

Por tanto, estas representaciones al ser redescritas y determinadas explícitamente pueden ser objeto de manipulación y se pueden relacionar con otras representaciones redescritas y a partir de ello empiezan a elaborarse las sencillas teorías del niño.

Por otro lado, son representaciones, que pese a que se encuentran disponibles al sistema operatorio en condición de datos, es decir, como componentes susceptibles de ser analizados y no como totalidades, y han superado el nivel procedimental, no significa que se tenga acceso consciente a ellas o se puedan expresar de manera verbal. Aún así, superan las limitaciones establecidas en el nivel implícito (I), en el cual se emplean solamente representaciones procedimentales como una respuesta a estímulos del ambiente externo. Smith (1994)

Aplicado a la lectura la teoría anterior, se establece:

El nivel 2: E1 (Explícito 1): este nivel destaca el saber "por qué" (énfasis de Flores et al.) determinada estrategia funciona y saber en qué momento o cuándo emplearla en vez de otra, con el propósito de dar cuenta explícita de los conocimientos que se poseen, para poder relacionarlos con otros conocimientos asociados a la actividad de lectura. Igualmente, estos conocimientos se van haciendo cada vez más sensibles a conciencia, pero aún no constituyen necesariamente objeto de reflexión consciente ni de expresión verbal, esto es, que el lector ya posee un nivel de conciencia que le lleva a optimizar su desempeño al abordar una tarea de lectura, no obstante, aún no es competente para recapacitar de manera perfecta acerca de los procesos ejecutados en la tarea. En la mayoría de los casos, lo que manifiesta de manera verbal está restringido en comparación con el proceso que ha desarrollado, por lo que todavía no está preparado para expresar verbalmente sus procesos cognitivos. Smith (1994). (Ver tabla n° 7)

Tabla nº 7

Nivel 2: Uso de Conocimientos de los Procesos Lectores (Conocimientos Metacognitivos en la lectura)

Nivel Condicional

P*	Prevé un obstáculo que le impida lograr el objetivo.
A**	Escoge dos estrategias para colaborar con la comprensión de la lectura.
E***	Modifica una estrategia para facilitar la comprensión del texto.

Fuente: Elaboración propia de la autora de la tesis con base a Flores et al. (2003)

Nota: ***Planeación **Autorregulación (supervisión y control) * Evaluación **Fuente:

Nivel 3: Nivel E2/3 (Nivel Explícito 2- Explícito 3)

Nivel 3: incluye el nivel Explícito 2 (E2) y el nivel explícito 3 (E3), ya que los dos involucran acceso consciente.

En el nivel Explícito 2 (E2), las representaciones se vuelven comprensibles a la conciencia, sin embargo todavía no pueden formularse debido a que todavía están en un nivel representacional similar a las de las representaciones explícito 1 (E1), por tanto, aún no se pueden informar de manera verbal, lo que sólo ocurrirá en el nivel explícito 3 (E3).

Ambos niveles son completamente explícitos, el nivel E2, correspondiente a representaciones conscientes no verbales, y el nivel E3 consistente con representaciones

conscientes verbales, mediante las cuales las personas estarían en la capacidad de representarse sus propias teorías, en función de relaciones entre representaciones.

En este sentido no se establece diferencia entre ambos niveles: explícito 2 (E2) y explícito (E3), ya que los dos involucran acceso consciente. Por tanto en este nivel se encontrará el nivel explícito 2/3 (E2/3). Smith (1994)

Aplicado a la lectura la teoría anterior, se establece:

El nivel 3: este nivel se considera declarativo, ya que las representaciones ya acceden y por tanto son comprensibles a la conciencia, o sea, en tanto un lector llega a ser consciente de sus conocimientos y logra controlarlos para analizarlos, ya puede declarar lo que sabe o conoce, por consiguiente, en este nivel, los conocimientos operan en un nivel más explícito. Smith (1994) (Ver tabla nº 8)

Tabla nº 8

Nivel 3: Uso de Conocimientos de los Procesos Lectores (Conocimientos Metacognitivos en la lectura)

Nivel Declarativo

P*	Informa las estrategias que considera poder utilizar en el desarrollo de la tarea.
A**	Expresa un obstáculo que le impida lograr el objetivo.
E***	Explicita todas las estrategias que fueron efectivas durante el desarrollo de la tarea y que le ayudaron a conseguir el objetivo.

Fuente: Elaboración propia de la autora de la tesis con base a Flores et al. (2003)

**Nota: ***Planeación **Autorregulación (supervisión y control) * Evaluación

2. Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora (Noción de Producto)

Consistió en una prueba de producto (Johnston, 1989, citado en Mendoza, 1998; Mendoza, 2003), a través de un cuestionario con diez y nueve reactivos: diez y siete de opción múltiple y dos de preguntas abiertas, las cuales se contestaban a partir de un texto dado. En esta prueba se tomó en cuenta sólo el producto del trabajo cognitivo desarrollado por los alumnos en el proceso lector comprensivo. La razón por la cual se aplicó esta prueba fue para conocer el desempeño de los alumnos en este tipo de prueba y contrastarlo con los resultados de la prueba de lectura bajo la noción de proceso y con su noción de lectura y de este modo obtener resultados más certeros. Por lo que aunque en el estudio se ha asumido la concepción de lectura como proceso, mediante esta prueba se constató la noción de lectura de los alumnos.

Dicho instrumento fue elaborado en todos sus aspectos por la autora de la tesis, tomando como referencia algunos elementos de PISA 2000-2003 por ser la única institución internacional que plantea criterios definidos estandarizados para evaluar la comprensión lectora en alumnos de 15 años; sin embargo los reactivos fueron elaborados y adecuados según el nivel académico de los niños de quinto grado. (Ver Anexo Nº 4)

Objetivo de la Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora (Noción de Producto)

Su objetivo fue:

Determinar el nivel de comprensión lectora de los alumnos a partir del resultado o producto cognitivo desarrollado en el proceso lector comprensivo. En esta prueba se debía seleccionar la respuesta que a juicio del alumno fuera la correcta.

Para la elaboración de la Prueba diagnóstica de lectura, se tomó como referencia las Pruebas PISA 2000-2003. (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos [PISA] Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2004; PISA 2000 citado en Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2005, p.58).

Los aspectos utilizados como referencia fueron los siguientes:

a) El formato de opción múltiple el cual corresponde a evaluación de la lectura por producto (Johnston, 1989 citado en Mendoza, 1998; PISA 2000 citado en Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2005, p.58).

b) La evaluación del nivel de comprensión lectora en los alumnos en el sentido de asignar un puntaje parecido al que utilizó PISA, 2000-2003 a los aspectos evaluados. (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos [PISA] Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2004). (Ver tabla n° 9).

Tabla n° 9

Indicadores de la Comprensión Lectora bajo la Noción de Producto

Niveles	Indicadores
5:Nivel alto	• Desarrollo de comprensión. Global (lectura inferencial) (nivel superior) • Obtención de información (lectura literal) (nivel inferior) • Desarrollo de una interpretación, (lectura inferencial) (nivel superior) • Reflexión sobre contenido (lectura crítica) (nivel superior) • Forma de un texto (lectura intertextual)
4:Nivel medio	• Desarrollo de una interpretación • Obtención de información • Reflexión sobre contenido • Forma de un texto
3:Nivel medio	• Desarrollo de una interpretación • Obtención de información • Reflexión sobre contenido • Forma de un texto
2:Nivel bajo	• Obtención de información • Forma de un texto
1:Nivel bajo	• Obtención de información

Fuente: Elaboración propia de la autora de la tesis, con base en PISA 2000-2003.

Para ubicarse en un nivel, todos los alumnos de determinado nivel deben responder correctamente, al menos la mitad de las preguntas de ese nivel.(Ver tabla n°10)

Tabla n° 10

Baremo de respuestas en Diagnóstico de Comprensión Lectora bajo la noción de Producto

Tipo	Indicadores
Opción Múltiple	**-1%: Respuesta correcta** **- 0%: Respuesta incorrecta**
Elaboración de respuesta abierta	
Alta	**-Respuesta con contenido académico y lógico o con sentido común**
Media	**-Respuesta con contenido lógico o con sentido común**
Baja	**-Respuestas vagas e incomprensibles.**
Nula	**-No contestó**

Fuente: Elaboración propia de la autora de la tesis, con base en PISA 2000-2003.

En la evaluación de la prueba diagnóstica de comprensión lectora, no se tomó en cuenta producción escrita, sólo las ideas que el alumno expresa para que este factor no sea un contaminante, sólo se colocaron las preguntas del aspecto: "Reflexión sobre el contenido" con el tipo: Elaboración de respuesta abierta.

La forma de administración de la prueba diagnóstica de lectura fue: Autoadministrado-individual.

Los textos de lectura utilizados respondieron a los siguientes criterios:

a) Que correspondieran al contexto educativo propio para que tanto el nivel de lenguaje como las situaciones presentadas en los mismos fueran coherentes con el nivel y contexto educativo, económico y social de los alumnos.

b) Que circularan de manera oficial y frecuente en la mayoría de escuelas tanto públicas como privadas, tomándose como referencia los textos utilizados en las escuelas públicas.

c) Que fueran textos de una de las asignaturas básicas.

d) Que los textos correspondieran a la tipología textual estudiada: textos expositivos. y argumentativos.

e) En el caso del texto argumentativo, se seleccionó un artículo de opinión de periódico accesible al nivel de los alumnos.

De acuerdo a los criterios señalados se seleccionaron tres textos:

a) Libros de Estudios Sociales, Quinto Grado de Graficentro Editores año 2007. p. 54-55.

b) Texto de Ciencias Naturales, Editorial Santillana año 2006. p.76.

c) Un artículo de opinión de periódico "El Heraldo"

(Ver Anexo nº 4)

- **Aplicación de los instrumentos de recolección de datos**

El estudio se realizó de acuerdo en las siguientes fechas:

Tabla n°11

Fechas en las que se Realizó el Estudio en Relación al Trabajo de Campo

Grupo	Centro Educativo	Nº Estudiantes	Fecha
Grupo 1	**CIIE-UPNFM**	**27**	**11-12 de Febrero del 2008**
Grupo 2	**John F. Kennedy**	**33**	**13-14 de febrero 2008**
Grupo 3	**Dr. Salvador Corletto**	**9**	**18-19 de febrero 2008**

Fuente: Elaboración propia de la autora dela tesis.

3.7.3 Registro de la Información: constituyó una fuente de datos valiosa durante el desarrollo de la investigación, ya que en ella se registra la información obtenida en la misma. (Hernández et al., 2004), entre ellos están:

3.6.3.1 Instrumentos preelaborados: constituido por los instrumentos de recolección de datos.

3.6.3.2. Materiales Audiovisuales y grabaciones de Audio: incluye la toma de videos que dan a conocer eventos que brindan valiosa información durante la aplicación del trabajo de campo.

3.6.3.2.1 Fotografías: presentan momentos relevantes en el desarrollo del trabajo de campo. (Ver anexo nº 13)

3.8. Procesamiento Informático de Datos

El tratamiento estadístico de la información se realizó siguiendo los lineamientos metodológicos planteados en Hernández et al., 2004:

1. Se realizó el análisis de los datos obtenidos, utilizando el programa de computación SPSS (Paquete Estadístico para Ciencias Sociales).La aplicación de este programa permitió que se realizaran estadísticos descriptivos como:

a) Descriptivos: consistió en presentar tablas con estadísticas fundamentales de las variables de la matriz.

b) Frecuencias: se presentan tablas de frecuencia, estadísticas básicas y gráficas.

c) Explorar relaciones entre variables de la matriz

d) Generar tablas de contingencia

e) Generar argumentos que expliquen las diferentes estadísticas obtenidas

f) Evaluar la confiabilidad del instrumento de medición

3.8.1 Análisis Estadístico de los Datos del Cuestionario

1. Para describir los datos, los valores o las puntuaciones obtenidas para cada variable se describieron las frecuencias de cada variable, las cuales presentaron las puntuaciones más informativas organizadas en sus respectivas categorías, las cuales se relacionaron con los datos relevantes de la información contextual de la población como nivel de escolaridad de los padres, cantidad de libros que lee, uso del internet y visita a la biblioteca.

2. Para analizar si los grupos difieren significativamente entre sí en cuanto a sus medias y varianzas, se realizó el Análisis de Varianza Unidireccional o de un Factor ANOVA (One Way). (Hernández et al., 2004). Se presentarán comparaciones informativas y relevantes entre las variables del estudio con el fin de establecer resultados y valoraciones más precisas.

3. Para analizar la relación entre las variables del estudio medidas en un nivel por intervalos o de razón, se utilizó la prueba estadística llamada coeficiente de correlación de Spearman o "Rango Ordenado de Spearman" simbolizado como "rs" (rho de Spearman), que es una medida de correlación para variables en un nivel de medición nominal u ordinal (o de intervalo o razón), en la cual los individuos del estudio pueden organizarse por rangos o jerarquías. Hernández et al. (2004).

4. Para calcular la confiabilidad del instrumento de medición se utilizó el cálculo de coeficiente de Alfa de Cronbach, que según Hernández et al. (2004), oscila entre 0 y 1, donde un coeficiente de 0 corresponde a nula confiabilidad y 1 representa un nivel de confiabilidad total.

3.8.2 Análisis de los Datos de la Entrevista

Los resultados de la entrevista fueron analizados de forma manual siguiendo los indicadores establecidos para el análisis correspondiente, ya que debido al tipo de entrevista aplicada, no fue necesario aplicar ningún paquete estadístico computacional.

Capítulo 4 Análisis y Resultados del Estudio

4.1 Análisis Descriptivo

4.2 Análisis Comparativo

4.3 Análisis de Relaciones entre Variables

En este capítulo se presentan los hallazgos más relevantes del estudio atendiendo al orden en que se presentan las hipótesis formuladas, las cuales son coherentes con los fenómenos que se estudian y que corresponden a las variables de estudio y asimismo a las categorías de análisis del mismo: Uso de Conocimientos metacognitivos en la lectura en alumnos de quinto grado de educación básica y Nivel de Comprensión lectora en alumnos de quinto grado de educación básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), elementos que están determinados por los objetivos de la investigación.

De acuerdo a lo anterior, se expondrán los resultados y el análisis estadístico descriptivo, comparativo y correlacional de las variables del estudio en función del siguiente orden:

4.1 Análisis Descriptivo

- **Hipótesis Descriptivas**

1. Los alumnos de Quinto grado de las escuelas públicas: John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) poseen una noción de lectura de producto.

2. El nivel de Comprensión lectora en las pruebas de proceso de los alumnos de Quinto grado de las escuelas públicas: John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) es bajo.

3. Los alumnos de Quinto grado de las escuelas públicas: John F. Kennedy, Salvador Corletto y del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) no disponen de conocimientos metacognitivos en la lectura, por tanto no hacen uso de ellos en esta actividad, ya que sus conocimientos están a nivel implícito.

4.2 Análisis Comparativo

- **Hipótesis Comparativa**

Entre los alumnos de Quinto grado de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) existen

diferencias en cuanto al nivel de comprensión lectora y uso de conocimientos metacognitivos en la lectura.

4.3 Análisis de Relaciones entre Variables

- **Hipótesis Correlacional:**

1. El uso de conocimientos metacognitivos en la lectura está relacionado con el nivel de comprensión lectora en los alumnos de quinto grado de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE).

A continuación se presenta el desarrollo del análisis realizado:

4.1Análisis Descriptivo

- **Hipótesis Descriptiva nº1:**

1. Los alumnos de Quinto grado de las escuelas públicas: John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) poseen una noción de lectura de producto.

Para conocer la noción de lectura que subyace en los alumnos se aplicaron reactivos en los dos instrumentos de recolección de datos utilizados:

a. Reactivos en el cuestionario metacognitivo en la lectura con el método escalamiento Likert, aplicado a varias preguntas, en el cual los alumnos respondieron, según su opinión, lo que ellos hacían al leer.

b. Reactivos en la prueba de comprensión lectora a partir del desarrollo de una tarea de lectura, en la cual, los alumnos, de acuerdo a su desempeño en una tarea lectora, debían expresar que hacían al leer.

Con el fin de profundizar en la noción de lectura se analizaron los resultados obtenidos en las dos pruebas de comprensión lectora:

a. La prueba de comprensión lectora de producto.

b. La prueba de comprensión lectora de proceso.

Los resultados obtenidos de acuerdo a los estadísticos descriptivos globales fueron los siguientes:

- Según el cuestionario metacognitivo en la lectura con el método escalamiento Likert, en el cual los alumnos debían seleccionar la respuesta que de acuerdo a su opinión consideraran adecuada a su actividad lectora, en los alumnos del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) predomina que "muchas veces" (73.1%) tienen una concepción de lectura en la que lo más importante es "*entender el significado de todas las ideas que se presentan en ella",* asimismo en los alumnos de la escuela John F. Kennedy, prevalece que "muchas veces (50%) y siempre (50%"), tienen esta misma concepción de lectura, y de igual manera en los estudiantes de la escuela Dr. Salvador Corletto, impera que "muchas veces" (55.6%) tienen la misma concepción de lectura (que es uno de los aspectos de la metalectura).

Tabla nº 1

Concepción de lectura en Cuestionario Metacognitivo con escalamiento Likert por Centros Educativos

		Baja		Media		Alta		Total de grupo	
		Recuento	% fila	Recuento	% fila	Recuento	% fila	Recuento	% fila
Escuela	CIIE			19	73.1%	7	26.9%	26	100.0%
	Jonh F. Kennedy			16	50.0%	16	50.0%	32	100.0%
	Salvador Corletto	1	11.1%	5	55.6%	3	33.3%	9	100.0%
Total de grupo		1	1.5%	40	59.7%	26	38.8%	67	100.0%

Nota: Las categorías: baja, media, alta corresponden a las siguientes escalas:
Baja: escalas: nunca, pocas veces.
Media: escala: muchas veces
Alta: escala: siempre.

En base a los resultados obtenidos en el cuestionario de conocimientos metacognitivos en la lectura con escalamiento Likert, se observa que según la opinión de los alumnos, en ellos prevalece una concepción de lectura en la que lo más importante en la lectura, es lograr su comprensión, lo cual podría interpretarse como una noción de lectura como proceso o interactiva, ya que en ella se pretende entender el significado de todas las ideas formuladas, con lo cual estarían interactuando simultáneamente los distintos procesos o estrategias cognitivas específicos de la lectura, tanto a nivel ascendente como descendente y de este modo, el análisis sintáctico por un lado, y el semántico por otro, intervendrían para determinar el significado de cada una de las ideas planteadas en el texto; asimismo, estarían interviniendo procesos de segundo orden o procesos cognitivos generales, con los cuales se estaría planificando, supervisando y controlando la actividad lectora hasta lograr la comprensión, lo

cual corresponde a los procesos o estrategias metacognitivas aplicadas en este caso a la actividad lectora.

Sin embargo, en los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora a partir del desarrollo de una tarea de lectura en la que se enfrentaron al desarrollo de la tarea de lectura, los estadísticos descriptivos globales de los tres grupos manifiestan que su concepción de lectura es de producto o implícita, ya que en ella reflejaron que no interesa lo que sucede mientras se lee, sino que lo más importante es trabajar en el texto, es decir, interesa el texto más que el lector, revelado en la respuesta que lo más importante en la lectura es " *leer los ejercicios de inmediato y empezar a desarrollarlos"* (60.9%, ver tabla nº 2), es decir que no ven la lectura como una actividad en la que se debe buscar un objetivo y en base a él, poner en marcha una serie de procesos mentales para alcanzar la comprensión del texto, contradiciéndose con ello, la respuesta brindada en el cuestionario metacognitivo con escalamiento Likert.

Tabla nº 2

Estadísticos Descriptivos Globales sobre Concepción de Lectura en Prueba de Comprensión Lectora de Proceso

Respuesta correcta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	42	60.9	60.9	60.9
	1	27	39.1	39.1	100.0
	Total	69	100.0	100.0	

Nota: 0: equivale a una concepción de lectura de producto (60.9%)
1: equivale a una concepción de lectura de proceso (39.1%)
La respuesta correcta corresponde a *"Revisar los ejercicios y pensar en lo que se le pide que haga*" (39.1%).A nivel de los tres grupos prevalece una concepción de lectura, cuya prioridad es "*leer los ejercicios de inmediato y empezar a desarrollarlos*" (60.9%).

Asimismo, en los estadísticos descriptivos por cada grupo se evidencia la misma respuesta (John F. Kennedy: 63.6%; Dr. Salvador Corletto: 88.9%), excepto en el caso del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), cuya tendencia, aunque mínima es a concebir la lectura como un proceso (51.9 %).

Tabla nº 3

Estadísticos descriptivos sobre la Concepción de Lectura en Prueba de Comprensión Lectora por Centros Educativos

- **Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)**

Respuesta correcta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	13	48.1	48.1	48.1
	1	14	51.9	51.9	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

Nota: La respuesta correcta corresponde a *"Revisar los ejercicios y pensar en lo que se le pide que haga*" (51.9 %). Los alumnos manifestaron con una mínima tendencia estadística, los inicios de una concepción de lectura de proceso (51.9%), lo cual revela todavía un bajo nivel de desarrollo metalector, pero manifiesta algunas interacciones de los procesos lectores, aunque en baja escala; y por otro lado, demostraron tener una noción de lectura de producto en menor grado: "*leer los ejercicios de inmediato y empezar a desarrollarlos*" (48.1%).

Tabla nº 4

- **Escuela John F. Kennedy**

Respuesta correcta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	21	63.6	63.6	63.6
	1	12	36.4	36.4	100.0
	Total	33	100.0	100.0	

Nota: La respuesta correcta corresponde a *"Revisar los ejercicios y pensar en lo que se le pide que haga*" (36.4%).De acuerdo a los resultados obtenidos los alumnos demostraron mantener con una alta tendencia estadística, una concepción de lectura de producto: "*leer los ejercicios de inmediato y empezar a desarrollarlos*" (63.6%), con lo cual demuestran tener un nivel muy bajo de desarrollo metalector.

Tabla nº 5

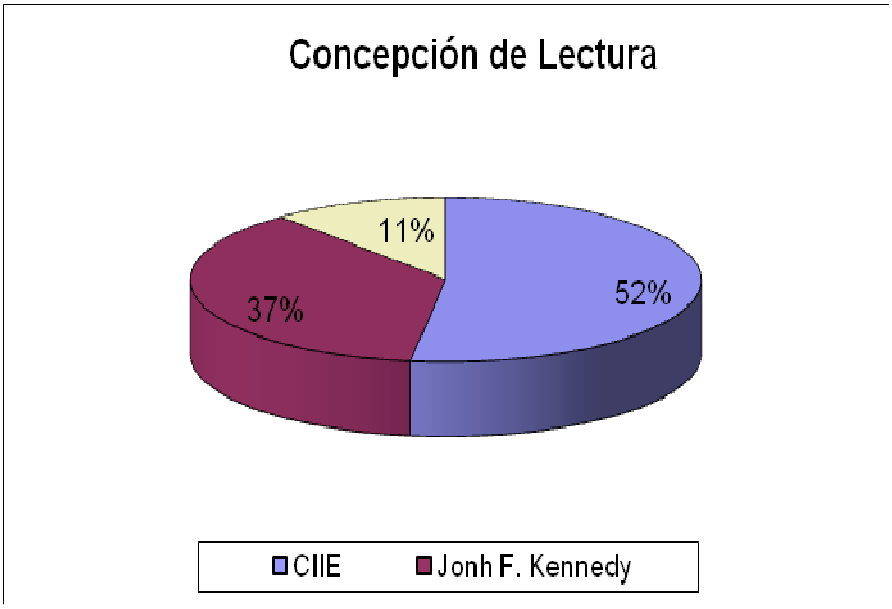
- **Escuela Dr. Salvador Corletto**

Respuesta correcta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	8	88.9	88.9	88.9
	1	1	11.1	11.1	100.0
	Total	9	100.0	100.0	

Nota: La respuesta correcta corresponde a *"Revisar los ejercicios y pensar en lo que se le pide que haga*" (11.1%).
Los resultados obtenidos evidencian que los alumnos poseen casi por completo una concepción de lectura de producto: "*leer los ejercicios de inmediato y empezar a desarrollarlos*" (88.9 %), lo que demuestra un nivel mucho más bajo de desarrollo metalector.

Gráfico n°1 Concepción de Lectura.



Análisis general sobre la concepción de lectura de los alumnos

De acuerdo a estos resultados, evidenciados a partir de una tarea lectora, se demuestra que en los alumnos de la escuela John F. Kennedy y la escuela Dr. Salvador Corletto, prevalece una concepción de lectura de producto(John F. Kennedy: 63.6%; Dr. Salvador Corletto: 88.9%), por tanto implícita, ya que no interesa que sucede en la mente mientras se

lee, y que al momento de iniciar una tarea lectora, no se utilizan procesos cognitivos de segundo orden como los procesos o estrategias metacognitivas de lectura, con las cuales se autorregula la comprensión del texto, para ello, antes de empezar la lectura se deben planificar las acciones a desarrollar en la misma, revisando el texto y estableciendo un objetivo de lectura según lo que se indique hacer en la misma, lo cual le orientará a seleccionar las estrategias cognitivas necesarias para abordar la lectura y poder conocer el significado de lo que le plantea la misma.

Consecuentemente, de manera simultánea, actuarían entonces los procesos o estrategias metacognitivas de lectura de supervisión, mediante las cuales, el niño autoobservaría si las estrategias cognitivas escogidas están adelantando la comprensión del texto o no, detectaría asimismo dificultades encontradas en el proceso y entonces después de este monitoreo, autorregularía el proceso cambiando de estrategias cognitivas si es necesario, hasta llegar a la compresión. Al finalizar la lectura, se haría una evaluación tanto del proceso realizado como del producto obtenido y se valoraría qué estrategias fueron efectivas, qué dificultades se encontraron y por qué, asimismo se verificaría si los resultados obtenidos están en función al objetivo de lectura planteado, entre otros aspectos.

Por otro lado, los alumnos del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), demostraron frente a la tarea lectora, una tendencia inicial a la lectura de proceso (51.9 %), lo que indica que inician a concebir la lectura como una actividad en la que intervienen procesos mentales para alcanzar la comprensión del texto y podrían ir acercándose al desarrollo de algunos de los procesos cognitivos y/o metacognitivos lectores en la realización de la tarea lectora.

Con el fin de profundizar en la concepción de lectura, se establece la comparación entre estos resultados con los datos estadísticos descriptivos del nivel de comprensión lectora, en lo cual se obtuvieron los siguientes hallazgos:

En la prueba de comprensión lectora en la cual se evaluó sólo el producto, los alumnos evidencian el siguiente nivel de lectura:

Tabla n° 6

Nivel de Lectura en la Prueba de Comprensión Lectora de Producto

Centro Educativo	Nivel de Lectura	Porcentaje %
Centro de Investigación e Innovación Educativas	Nivel 5*	56.53%
Escuela John F. Kennedy	Nivel 4*	39.71%
Escuela Dr. Salvador Corletto	Nivel 2*	22.22%

Nota:(*) El significado de cada nivel de lectura aparece detallado en el análisis descriptivo del nivel de comprensión lectora y en el capítulo III Metodología de la investigación.(Ver tablas nº 8,9,10).

Este resultado de cada uno de los grupos en cuanto a su opinión metalectora y su desempeño en la prueba de comprensión lectora bajo la noción de producto, es coherente, ya que en ambos resultados (opinión y desempeño) manifiestan un dominio aceptable en cuanto a su nivel de lectura, ubicándose en los niveles enunciados antes (nivel 5, nivel 4 y nivel 2), lo cual afirma su noción de lectura como una actividad de producto, con lo que están evidenciando que al leer un texto no toman en cuenta lo que sucede en su mente con respecto al procesamiento del texto, sino que lo más importante es llegar al resultado o producto de la comprensión del texto, pero no conocer los procesos que se llevan a cabo para llegar a ese resultado, desempeño que confirma que la noción que el niño tiene sobre la lectura, establece cómo lee.

En este sentido aún no está claro para los (as) alumnos (as) el verdadero significado y la manera adecuada de leer, por lo que existe en este grupo de alumnos un desarrollo metalector insuficiente que los conduce a centrar su atención sólo en el producto, pero no en el proceso lector, y esto determinará su esfuerzo y sus acciones al leer, por lo tanto la concepción de lectura o metalectura en ellos se debe ir desarrollando.

En consonancia a lo anterior, Resnick (1983 citado en Burón, 1999) opina que para leer de manera adecuada es necesario conocer qué se busca en la lectura y cómo se obtiene. Ahora bien, el conocimiento que el alumno tiene de la lectura, lleva a cuestionarse acerca de la

metodología que se efectúa en la instrucción escolar, ya que es la institución que ha orientado en su mayor parte dicha actividad intelectual.

Por otro lado, contrario al nivel de lectura aceptable (excepto en el caso de la escuela Dr. Salvador Corletto: 22.22%) demostrado en la prueba de comprensión lectora de producto, en los resultados obtenidos de comprensión lectora en la cual se evaluó el **desarrollo de los procesos cognitivos** (integración del conocimiento previo, organización del texto, focalización de ideas principales, verificación de procesos o estrategias cognitivas empleadas, elaboración de inferencias), los alumnos evidencian el siguiente nivel de lectura:

Tabla n° 7

Niveles de Lectura en la Prueba de Comprensión Lectora de Proceso

Centro Educativo	Nivel de Lectura	Porcentaje %
Centro de Investigación e Innovación Educativas	Nivel II*	7.4%
Escuela John F. Kennedy	Nivel II*	3.0%
Escuela Dr. Salvador Corletto	Nivel I*	0%

Nota:(*) El significado de cada nivel de lectura aparece detallado en el análisis descriptivo del nivel de comprensión lectora y en el capítulo III Metodología de la investigación.

Estos datos provienen de la valoración estadística descriptiva que se realizó sobre los procesos cognitivos lectores desarrollados por los alumnos en la tarea de lectura (ver tablas nº 11, 12 y 13).

Con ello, se buscaba verificar si los alumnos desarrollaban los procesos cognitivos lectores propios de esta actividad (integración del conocimiento previo, organización del texto, focalización de ideas principales, verificación de procesos o estrategias cognitivas empleadas, elaboración de inferencias), o por el contrario, tenían alguna dificultad en el desarrollo de estos procesos cognitivos, por lo que el mayor dominio lector se podría manifestar sólo cuando se les planteaba encontrar los resultados o productos de la lectura, obviando sus procesos cognitivos, lo cual sería consecuencia del bajo nivel de desarrollo metalector que prevalece en los alumnos.

Con ello se observa que los(as) alumnos(as):

A. No son conscientes de sus conocimientos acerca de la lectura, es decir que sus conocimientos acerca de ésta se encuentran a nivel implícito, porque demuestran que aun no los conocen ni los entienden, por lo tanto, todavía no son capaces de expresarlos, por consiguiente su metalectura es implícita en el sentido de que aún no tienen la capacidad de dar a conocer sus conocimientos acerca de los procesos lectores propios de la lectura, por lo que revelan un bajo desarrollo metalector o falta de conocimiento de todo lo que implica la lectura.

B. Asimismo se observa que no conocen los procesos cognitivos que se requieren para el desarrollo en la lectura, por tanto, al no estar conscientes de ellos, éstos se encuentran a nivel implícito; es decir que se han adquirido en algún momento de su formación pero no de manera planificada, sistemática, manifiesta e intencional, por lo que no se encuentran en sus representaciones o esquemas de conocimientos como estructuras definidas, claras, y consecuentemente, no pueden demostrar en sus acciones lectoras que los comprenden, por tanto, no pueden hacerlos explícitos.

Debido a ello, al comparar de manera inferencial estos resultados se puede ver que hay diferencia entre lo que los alumnos creen que hacen, con el desempeño que realmente demostraron en la tarea lectora. En este sentido, el mayor dominio lo evidenciaron en la lectura de producto, sin embargo cuando se les pidió desarrollar los procesos cognitivos implicados en la lectura, demostraron un bajo desempeño en relación a la lectura de proceso.

También, para profundizar en la concepción de lectura de los alumnos, se hizo la comparación con los resultados del uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, en los cuales se pudo evidenciar que los alumnos, no planifican la actividad lectora, no la supervisan, ni evalúan el desarrollo de ésta (Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE): 63.3%), (John F. Kennedy : 33.3%), (Dr. Salvador Corletto: 0%), es decir que no conciben la lectura como un proceso que implica el desarrollo de una serie de estrategias lectoras las cuales necesitan de planificación, supervisión y evaluación de las estrategias o procesos cognitivos implicados en ella para que se logre la comprensión; por el contrario, asumen la lectura como una actividad en la que lo importante es el resultado, tal y como lo expresaron en la prueba de comprensión lectora a partir de la tarea de lectura cuya prioridad en

el desarrollo de la tarea lectora fue: “empezar a hacer los ejercicios y terminar rápido el trabajo”.

En la concepción de lectura manifestada por los alumnos, lo importante no es lo que sucede en la mente mientras se lee con respecto a la interacción de las estrategias de lectura para lograr la comprensión, lo que importa sólo es el resultado de la lectura, concepción de lectura con bajo desarrollo metalector que está más consolidada en el siguiente orden: escuela Dr. Salvador Corletto, John F. Kennedy y Centro de investigación e Innovación Educativas (CIIE).

Esto confirma que su concepción de lectura es de producto y no de proceso, por tanto su noción de lectura se encuentra implícita en el sentido de que aún no están conscientes de que es la lectura, cuáles son sus procesos, cuál es su propósito, qué deben hacer para leer comprensivamente, desarrollan los procesos cognitivos pero no son capaces de manifestar o dar a conocer su funcionamiento o desarrollo, sólo los dan a conocer como producto, o sea en el resultado de la lectura, como en los reactivos de opción múltiple en los cuales sólo tienen que elegir una respuesta, pero no desarrollar su proceso, como lo debían hacer en la prueba de lectura de proceso, y al no estar conscientes de ese proceso mental, tampoco pueden representarlo en sus respuestas en el momento de abordar la actividad lectora.

Ese desconocimiento les permite contestar de manera inconsciente, por consiguiente, si no conocen los procesos lectores, tampoco van a ser capaces de expresarlos verbalmente o explicitarlos, precisamente por ello en el cuestionario diagnóstico de conocimientos metacognitivos parte A, expresan algo que no demuestran durante la actividad de la lectura, evidenciado en la parte B del mismo instrumento. En términos teóricos, no tienen conocimiento explícito de la lectura, sino que este conocimiento existe nivel implícito. (Ver algunas respuestas de los alumnos en anexo nº 12).

Se verifica pues que la noción de lectura que subyace en los alumnos es de producto, a excepción de un reducido porcentaje del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE: 3.7%, ver tabla nº 21) que manifestó la planificación, supervisión y autorregulación de sus procesos lectores (lo cual contribuyó a que se elevara el nivel de comprensión lectora en la

lectura de proceso de este grupo); es decir que su noción de lectura empieza a presentar indicios de que la lectura, es una actividad en la cual se deben desarrollar una serie de procesos cognitivos, por tanto, fueron capaces de hacer explícitos esos procesos lectores en una forma bastante reducida (3.7%). La causa de ello, podría ser un proceso de desarrollo natural en sus procesos cognitivos, o bien, producto de algunas experiencias didácticas de su formación académica, lo que sería objeto de otra investigación. (Ver tabla nº 20). Sin embargo, este mínimo porcentaje en el uso de estrategias metacognitivas, no altera la concepción lectora que prevalece en el grupo (CIIE: 51.9% en lectura de proceso), que aunque tenga indicios de una lectura de proceso debería esperarse más de este Centro Educativo debido a las características contextuales que le corresponden y que están en mayor ventaja con respecto a los dos Centros Educativos restantes.(Ver anexos n° 10).

De esta manera se comprueba la hipótesis planteada en relación a que la noción de lectura que subyace de manera general en los alumnos de quinto grado de las escuelas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) es de producto.

Sin embargo, en el proceso lector, el lector, cuya noción de lectura fue determinada en este estudio, no es la única variable del proceso lector, también, son parte de él, el texto y el contexto. ¿Cuál es entonces el factor que está influyendo para que esta población posea esta concepción de lectura de producto? Un elemento podría ser que el lector no esté aportando los conocimientos lectores que posee, y si no lo hace es porque, no son parte de sus esquemas o estructuras cognitivas, por tanto, no puede dar lo que no tiene; otro factor, sería el texto, el cual posee características que el lector debe conocer, tal como su estructura, en este caso, texto expositivo, del cual debe conocer su función y elementos, entonces, ¿poseen estos conocimientos los alumnos? ¿Se les están brindando en el Centro Educativo tales conocimientos?, y se hace entonces referencia al contexto o escenario en que se desarrolla el proceso lector: En el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), existe un docente especialista de español, el cual debido a su preparación, se espera que conozca e implemente una metodología adecuada que conduzca a los alumnos a que desarrollen sus habilidades lectoras de una manera óptima. En la escuela John F. Kennedy, existe un maestro

generalista que imparte la mayoría de las asignaturas al grado, y que también se espera que tenga la formación necesaria para que implemente una metodología apropiada en el desarrollo del proceso lector, finalmente, en la escuela Dr. Salvador Corletto, hay dos maestras para los seis grados, los cuales se encuentran en un solo salón de clases, las maestras atienden todas las asignaturas en los diferentes grados para lo cual, también se encuentran preparadas académicamente. En este contexto, distinto en cada uno de los Centros Educativos, en el cual se desarrolla la didáctica de la lectura, al relacionarlo con la noción de lectura de producto que prevalece en los alumnos, habría que preguntarse si ¿se está desarrollando una didáctica de la lectura con las condiciones adecuadas, tanto para los (as) alumnos (as) lectores(as), como para los diversos objetivos de la lectura, se genera en los(as) lectores(as) un interés por el texto, se utiliza finalmente una metodología adecuada para desarrollar las competencias lectoras? Estas interrogantes darían pie a una próxima investigación si realmente se quiere elevar el nivel de comprensión lectora en los alumnos.

- **Hipótesis Descriptiva nº 2**

2. El nivel de Comprensión lectora en las pruebas de proceso de los alumnos de Quinto grado de las escuelas públicas: John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) es bajo.

Para determinar el nivel de comprensión lectora en los alumnos se aplicaron dos tipos de pruebas:

a. Una prueba diagnóstica de lectura, centrada en el producto del proceso lector, a partir de una tarea de lectura.

b. Una prueba de comprensión lectora, centrada en el desarrollo de los procesos cognitivos implicados en el proceso lector, a partir de una tarea de lectura.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de cada una de las pruebas de acuerdo a los estadísticos descriptivos de cada grupo:

Según los niveles de lectura establecidos en la prueba de comprensión lectora de producto se evidencia que los alumnos han logrado un determinado nivel de comprensión reflejado en estos resultados:

Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)

Al Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), le corresponde una media de 56.53% de nivel comprensivo, ubicándose en el nivel 5 de lectura, el cual corresponde al nivel más alto (*) en la lectura de producto, debido a que demostraron según los resultados plasmados en el texto al seleccionar una de las alternativas del tipo opción múltiple, identificar en un texto la información literal, desarrollar la comprensión global, realizar interpretaciones y reflexionar sobre la forma y contenido del texto.

Tabla nº 8

Nivel de comprensión lectora bajo noción de producto CIIE

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PORCENT	27	31.58	84.21	56.5302	14.85727
N válido (según lista)	27				

(*) Nota: Niveles de lectura (Noción de producto)
Nivel 5: Alto
Nivel 4: Medio
Nivel 3: Medio
Nivel 2: Bajo
Nivel 1: Bajo

Escuela John F. Kennedy

Igualmente, la escuela John F. Kennedy, obtuvo una media de 39.71 % en nivel de comprensión, situándose en el nivel 4 de lectura, el cual corresponde a un nivel medio en la lectura de producto(*), ya que, por una parte obtienen en un texto la información literal, realizan interpretaciones y logran desarrollar su comprensión global, sin embargo al no identificar la estructura textual (tipo de texto) se deduce que no logran relacionarla con el contenido del texto, tampoco asumen una lectura crítica del mismo.

Tabla nº 9

Nivel de comprensión lectora bajo noción de producto escuela John F. Kennedy

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PORCENT	33	.00	73.68	39.7129	15.06512
N válido (según lista)	33				

(*)Nota: Niveles de lectura (Noción de producto)
Nivel 5: Alto
Nivel 4: Medio
Nivel 3: Medio
Nivel 2: Bajo
Nivel 1: Bajo

Escuela Dr. Salvador Corletto

Por otro lado, la escuela Dr. Salvador Corletto, logró una media de 22.22%, colocándose en el nivel 2 de la tarea de lectura en la cual se evaluó sólo el producto de la misma, lo que corresponde a un nivel bajo (*) en la lectura de producto, ya que sólo consiguen encontrar en una tarea lectora la información literal y realizar la reflexión sobre su forma, pero no realizan interpretaciones ni reflexionan sobre su contenido, tampoco logran desarrollar su comprensión global.

Tabla nº 10

Nivel de comprensión lectora bajo noción de producto escuela Dr. Salvador Corletto

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PORCENT	9	10.53	36.84	22.2222	10.77913
N válido (según lista)	9				

(*)Nota: Niveles de lectura (Noción de producto)
Nivel 5: Alto
Nivel 4: Medio
Nivel 3: Medio
Nivel 2: Bajo
Nivel 1: Bajo

• **Prueba Comprensión Lectora de Proceso**

De acuerdo a los niveles de lectura establecidos en la prueba comprensión lectora de proceso se evidenciaron los siguientes resultados:

En relación a la prueba de comprensión lectora de proceso, en la que también se categorizó la tarea de lectura por niveles, se evidencia por el contrario a la prueba lectora de producto, que los alumnos obtienen un nivel muy bajo de dominio en este tipo de lectura, patentizado en estos resultados:

Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)

El Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), logró desarrollar sus procesos cognitivos lectores con un bajo porcentaje ubicándose en el nivel II de lectura* (7.4%), en el cual se hizo un uso y representación en grado medio de los procesos cognitivos requeridos.

La mayoría de los alumnos, se ubicó en el nivel I de lectura* (92.6%), en la cual se ubicaron las respuestas que evidenciaron un uso y representación mínima de los procesos cognitivos lectores requeridos por se respuestas sin contenido completo, y poco incomprensible, por lo cual los alumnos no lograron dar cuenta de sus procesos cognitivos en la tarea de comprender el texto.

Ello demuestra el bajo nivel de comprensión obtenido en este tipo de prueba en la que se asume una noción de lectura de proceso y, a la vez, pone en evidencia el insuficiente desarrollo que realizan los niños de los procesos cognitivos que implica este tipo de tarea y ejercicios lectores: integración, organización, elaboración, focalización y verificación o procesamiento léxico, sintáctico y semántico.
(Algunas de las respuestas se pueden ver en el anexo n° 12. Ver tabla nº 11).

Tabla nº 11

Nivel de comprensión lectora bajo noción de proceso CIIE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel 2	2	7.4	7.4	7.4
	Nivel 1	25	92.6	92.6	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

(*)Nota: Niveles de Lectura (Noción de proceso)
Nivel I: se hizo un uso mínimo de los procesos cognitivo requeridos.
Nivel II: se hizo un uso medio de los procesos cognitivo requeridos.
Nivel III: se hizo un uso máximo de los procesos cognitivo requeridos.

El requisito para formar parte de un nivel era que la puntuación no fuera menor de 70% según escala estadística.

Escuela John F. Kennedy

En cuanto a la escuela John F. Kennedy, obtuvo el desarrollo de sus procesos cognitivos lectores con un bajo porcentaje hallándose en el nivel II de lectura*(3.0 %), en el cual se hizo un uso y representación en grado medio de los procesos cognitivos requeridos.

El mayor porcentaje de los alumnos, se situó en el nivel I de lectura* (97%), en el cual se ubicaron las respuestas que evidenciaron un uso y representación mínima de los procesos cognitivos lectores requeridos por ser respuestas sin contenido completo, y poco incomprensible, por lo cual los alumnos no lograron dar cuenta de sus procesos cognitivos en la tarea de comprender el texto.

Este resultado revela que su nivel de comprensión fue muy poco en este tipo de prueba en la que se asume una noción de lectura de proceso y, a la vez, pone en evidencia el insuficiente desarrollo que realizan los niños de los procesos cognitivos que implica este tipo de tarea y ejercicios lectores: integración, organización, elaboración, focalización y verificación o procesamiento léxico, sintáctico y semántico.

Tabla nº 12

Nivel de comprensión lectora bajo la noción de proceso escuela John F. Kennedy

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel 2	1	3.0	3.0	3.0
	Nivel 1	32	97.0	97.0	100.0
	Total	33	100.0	100.0	

(*)Nota: Niveles de Lectura (Noción de proceso)
Nivel 1: se hizo un uso mínimo de los procesos cognitivo requeridos.
Nivel 2: se hizo un uso medio de los procesos cognitivo requeridos.
Nivel 3: se hizo un uso máximo de los procesos cognitivo requeridos.

El requisito para formar parte de un nivel era que la puntuación no fuera menor de 70% según escala estadística.

Escuela Dr. Salvador Corletto

Con respecto a los resultados logrados por la escuela Dr. Salvador Corletto, todos los alumnos se colocaron en el nivel I de lectura* (100%), en el cual se ubicaron las respuestas sin contenido completo, y poco incomprensible, ya que los alumnos demostraron un uso y representación mínima de los procesos cognitivos lectores requeridos en la lectura con lo que no lograron dar cuenta de sus procesos cognitivos en la tarea de comprender el texto.

Ello manifiesta un bajo desempeño en el desarrollo de los procesos cognitivos que implica este tipo de tarea y ejercicios lectores: integración, organización, elaboración, focalización y verificación o procesamiento léxico, sintáctico y semántico. (Ver en anexo n°12 algunas respuestas de los alumnos)

Tabla nº 13

Nivel de comprensión lectora bajo la noción de proceso escuela Dr. Salvador Corletto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel 1	9	100.0	100.0	100.0

(*)Nota: Niveles de Lectura (Noción de proceso)
Nivel 1: se hizo un uso mínimo de los procesos cognitivo requeridos.
Nivel 2: se hizo un uso medio de los procesos cognitivo requeridos.
Nivel 3: se hizo un uso máximo de los procesos cognitivo requeridos.

El requisito para formar parte de un nivel era que la puntuación no fuera menor de 70% según escala estadística.

Tabla nº 14

Proceso cognitivo: Integración y almacenamiento de Conocimientos Previos

Centro Educativo	Porcentaje
Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)	74.1%
Escuela John F. Kennedy	90.3%
Escuela Dr. Salvador Corletto	62.5%

Fuente: Resultados de la prueba lectora bajo la noción de proceso

Nota: Se ejercitaron procesamientos semánticos de integración y almacenamiento a través de la exploración y activación de Conocimientos previos, en los cuales se incluyen los conocimientos de las estructuras cognitivas y los conocimientos sobre el contenido específico.

Tabla nº 15

Procesos Cognitivos: Organización, Focalización, Selección y Análisis

Centro Educativo	Porcentaje
Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)	70.4%
Escuela John F. Kennedy	42.4%
Escuela Dr. Salvador Corletto	0%

Fuente: Resultados de la prueba lectora bajo la noción de proceso

Nota: Se desarrollaron procesamientos sintácticos y semánticos de organización, focalización y análisis por medio de la identificación y expresión escrita de la idea más importante en la lectura.

Tabla nº 16

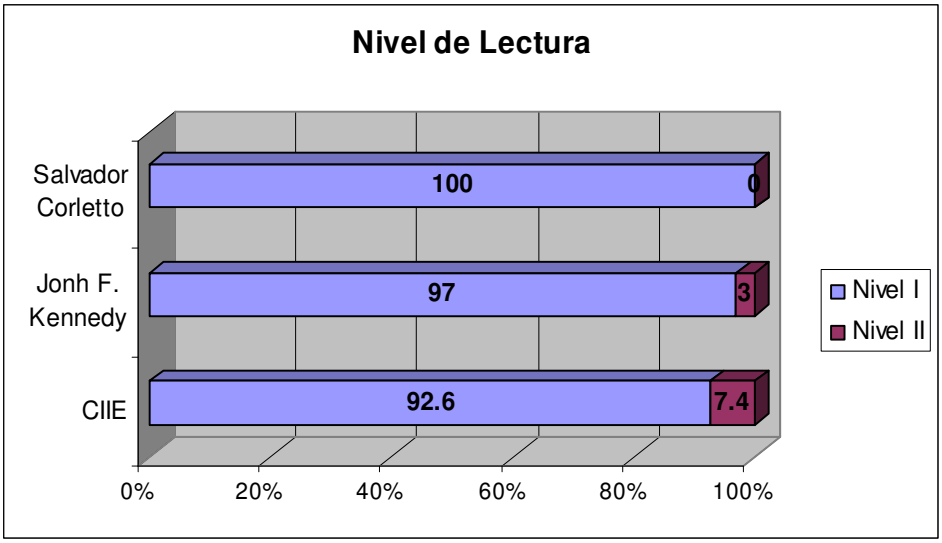
Procesos Cognitivos: Elaboración, Análisis, Síntesis, y Verificación

Centro Educativo	Porcentaje
Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)	37.5%
Escuela John F. Kennedy	26.7%
Escuela Dr. Salvador Corletto	0%

Fuente: Resultados de la prueba lectora bajo la noción de proceso

Nota: Se realizaron procesamientos léxicos, sintácticos y semánticos de elaboración mediante la inferencia del significado de una o dos palabras a partir del contexto y los conocimientos previos.

Gráfico n° 2 Nivel de Comprensión Lectora



Análisis general sobre los niveles de lectura según el desempeño en la prueba de comprensión lectora de proceso

Al observar los resultados globales con respecto los alumnos de los tres centros educativos, que no lograron dar cuenta de sus procesos cognitivos en la tarea de comprender el texto, no se puede asegurar que no lograron hacerlo porque éstos no se desarrollen en su mente, ya que los procesos cognitivos son inobservables, en lugar de ello, se puede asumir que al no expresar dichos procesos cognitivos en el desarrollo del ejercicio de lectura asignado, sus conocimientos metalectores, es decir el conocimiento del objetivo de la lectura, que finalmente

es alcanzar la comprensión del texto, el conocimiento de los procesos mentales, el saber para qué se lee y cómo se lee, entre otros aspectos que implica la metalectura, no están desarrollados, sino que se encuentran en sus esquemas mentales o estructuras cognitivas a nivel implícito o inconsciente; asimismo, al no estar consciente de su propio nivel de comprensión del texto y de las actividades mentales que involucran la acción de leer y que se concretizan mediante el uso adecuado de las estrategias lectoras en función de la meta de lectura, se evidencia que tampoco sus conocimientos metacomprensivos están desarrollados ya que no planifican, supervisan ni evalúan la tarea lectora, por tanto las estrategias metacognitivas existen en sus esquemas cognitivos en un formato de representación implícita.

Por tanto, al ser la metalectura y la metacomprensión las modalidades metacognitivas en la lectura, y demostrar que estos procesos no están desarrollados, se deduce entonces que los alumnos aún no han desplegado su conocimiento metacognitivo en la lectura, confirmando con ello el nivel implícito de sus conocimientos, lo cual influye en su desempeño lector limitándolos para que evidenciaran procesos cognitivos de integración, organización, elaboración , focalización y verificación con los que daban a conocer los conocimientos que han obtenido sobre la lengua: conocimiento de procesos fonológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos, y sobre el mundo, que son el producto de sus experiencias previas en sus distintos entornos, dichos procesos no han llegado a formar parte de sus estructuras cognitivas de una manera intencional y consciente; por tanto al no practicar estos procesos lectores, no puede haber un desarrollo de los mismos, debido a lo que no están conscientes de ellos como para expresarlos o explicitarlos de manera correcta, en ese sentido se encuentran implícitos, porque aún no logran interactuar como un sistema unitario para alcanzar la comprensión del texto.

Ello podría ser consecuencia de la formación didáctica que se ha realizado en las tareas de lectura, que indica estar enfocada más en la lectura y comprensión como productos, lo cual ha generado que la mayoría de alumnos de toda la población no practique las estrategias propias del proceso lector, y los pocos que ponen en práctica algunas de ellas, lo hacen revelando mucha dificultad y limitaciones.

A ello se refiere Brown, citada en Mateos (2001) al expresar que cuando un sujeto desconoce su listado de estrategias, seguramente no las desarrollará de manera adecuada para resolver con eficacia la tarea. Para Piaget citado en Pozo y Monereo (1999), es necesario relacionar "la construcción y empleo de estrategias en la tarea con las representaciones" que las personas tienen de ella. Éstas, constituyen modelos particulares elaborados por las personas al tener acercamiento con la tarea, habitualmente son implícitos, y a la vez son consecuencia de significados que surgen de esquemas generales de carácter operatorio y de esquemas específicos vinculados a la situación.

Aplicando esta teoría piagetiana a los resultados obtenidos, se puede inferir que la representación o concepción de la actividad lectora que los alumnos practican no les permite visualizar los componentes del proceso lector, sólo el producto del mismo, por lo que, cuando se les pidió que representaran por escrito los procesos lectores en forma de estrategias de lectura, se sintieron limitados, tal vez porque su práctica no ha sido enfocada de esa manera, sin embargo, mostraron mejores resultados cuando se les indicó que escogieran la respuesta correcta en la modalidad de opción múltiple de la prueba lectora bajo la noción de producto, lo cual afirma que hay una gran e indiscutible influencia en cuanto a la manera de cómo se aborda la lectura en estos centros educativos.

Del mismo modo, según la teoría de de Smith (1994), se puede afirmar que los niños fallaron en la tarea lectora debido a que sus representaciones de los procesos cognitivos se encuentran en formato de nivel implícito, es decir codificado de forma procedimental, en la cual no hay una relación funcional e interactiva entre estos procesos cognitivos (integración, organización, verificación, elaboración, verificación, focalización), forman parte de un mismo sistema de comprensión lectora.

Este desconocimiento de la funcionalidad de los procesos cognitivos y estrategias de lectura, hace que el lector no se dé cuenta de sus problemas de comprensión, con lo que se hace referencia a las investigaciones de Thorndike (1917 citado en Borafull et al., 2001; Vieiro y Gómez, 2004) las cuales detectaron y expresaron que con frecuencia los jóvenes lectores no se dan cuenta de una comprensión defectuosa o inexistente, con todo lo que ello implica y que

sólo con el apogeo de los estudios sobre la metacognición esta importante reflexión ha sido retomada y profundizada.

Mediante estos resultados, se confirma la hipótesis de que el nivel de comprensión lectora de los alumnos, bajo la noción de proceso, es bajo.

- **Hipótesis Descriptiva nº 3**

Los alumnos de Quinto grado de las escuelas públicas: John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) no disponen de conocimientos metacognitivos en la lectura, por tanto no hacen uso de ellos en esta actividad, ya que sus conocimientos están a nivel implícito.

Para establecer si los alumnos disponen o no de conocimientos metacognitivos en la lectura, y si hacen uso de ellos en esta actividad, se aplicó un instrumento en dos partes:

Parte A: Consistió en un cuestionario metacognitivo en el que los alumnos seleccionaban una opción de acuerdo a los procesos metacognitivos que ellos consideraban realizar en la tarea lectora. **Parte B**: Se aplicó una tarea lectora a partir de la cual debían desarrollar los procesos metacognitivos implicados en la misma. Asimismo a partir de esta tarea lectora, se determinó el nivel de comprensión lectora bajo la noción de proceso de los alumnos.

Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)

En relación al Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), los resultados obtenidos en los estadísticos descriptivos del cuestionario metacognitivo, revelan que según la opinión de los alumnos en cuanto al desarrollo de sus procesos lectores, sí disponen de conocimientos metacognitivos en la lectura con una media de 61%. (Ver tabla nº 17 y anexos nº 9 con escalamiento Likert), lo cual fue confrontado con la tarea lectora en la que los alumnos debían desarrollar los procesos metacognitivos implicados en la lectura, asimismo, con la entrevista metacognitiva aplicada a los mismos.**Tabla nº 17**

Conocimientos metacognitivos en la lectura según cuestionario metacognitivo con escalamiento Likert CIIE

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Metacognición en %	27	48.61	83.65	61.6948	9.09463
N válido (según lista)	27				

Nota: Conocimientos metacognitivos en la lectura con escalamiento Likert, revelan que sí poseen estos conocimientos con una media de 61%.
Los conocimientos metacognitivos en la lectura se manifiestan en las tres etapas de la lectura: antes (64%), durante (60%) y después (60%) (Ver anexo nº 9).

Escuela John F. Kennedy

Con respecto a la escuela John F. Kennedy, según los resultados revelados en el descriptivo global del cuestionario metacognitivo, se evidencia que según la opinión de los alumnos en cuanto al desarrollo de sus procesos lectores, sí poseen conocimientos metacognitivos en la lectura, con una media de 67.28 %. (Ver tabla nº 18 y anexos nº 9 con escalamiento Likert), lo cual fue confrontado con la tarea lectora en la que los alumnos debían desarrollar los procesos metacognitivos implicados en la lectura, de igual manera con la entrevista metacognitiva aplicada.**Tabla nº 18**

Conocimientos metacognitivos en la lectura según cuestionario metacognitivo con escalamiento Likert escuela John F. Kennedy

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Metacognición en %	33	51.92	85.84	67.2850	6.63331
N válido (según lista)	33				

Nota: Conocimientos metacognitivos en la lectura con escalamiento Likert, revelan que sí poseen estos conocimientos con una media de 67 %.
Los conocimientos metacognitivos en la lectura se manifiestan en las tres etapas de la lectura: antes (71%), durante (66%) y después (63%). (Ver anexo nº 9).

Escuela Dr. Salvador Corletto

Con respecto a la escuela Dr. Salvador Corletto, los estadísticos descriptivos globales del cuestionario metacognitivo en la lectura, indican que según la opinión de los alumnos en cuanto al desarrollo de sus procesos lectores, los alumnos, disponen de conocimientos metacognitivos en la lectura con una media de 72%. (Ver tabla Nº 19 y anexos nº 9 con escalamiento Likert), lo cual fue confrontado con la tarea lectora en la que los alumnos debían

desarrollar los procesos metacognitivos implicados en la lectura, de igual manera con la entrevista metacognitiva aplicada.

Tabla nº 19

Conocimientos metacognitivos en la lectura según cuestionario metacognitivo con escalamiento Likert escuela Dr. Salvador Corletto

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Metacognición en %	8	47.17	84.88	72.3958	12.18500
N válido (según lista)	8				

Nota: Conocimientos metacognitivos en la lectura con escalamiento Likert, revelan que sí poseen estos conocimientos con una media de 72 %.
Los conocimientos metacognitivos en la lectura se manifiestan en las tres etapas de la lectura: antes (78%), durante (70%) y después (70%). (Ver anexo nº 9).

Hallazgos en el Uso de Conocimientos Metacognitivos a Partir de una Tarea Lectora

Por otra parte y para profundizar en los resultados obtenidos en el cuestionario metacognitivo, a continuación se presentan, los estadísticos descriptivos globales sobre el Uso de conocimientos metacognitivos en la lectura a partir de una tarea lectora, habiendo obtenido los siguientes resultados: **Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)**

El Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), se ubicó en su gran mayoría, en el **nivel II** con respecto al uso de conocimientos metacognitivos en la lectura (63%), lo que corresponde al **nivel condicional(*)**[10] refiriéndose con ello según la teoría de la Redescripción Representacional de Smith (1994), a que en este porcentaje de alumnos, la información ya no se encuentra atrapada en forma de procedimientos, como totalidades y lograron establecer algunas de las relaciones que puedan existir entre los distintos procesos componentes implicados en el proceso lector; es decir aplicaron en un nivel medio la interacción de los distintos procesos cognitivos propios del dominio lector, por lo que lograron explicitar, aunque con errores (consistentes en expresar de forma ambigua e incompleta las diferentes ideas del texto, lo cual, en este nivel es aceptable, según el modelo, ya que es producto de la misma reflexión que en ellos se inicia), sus conocimientos, con lo cual manifestaron saber por qué utilizar determinada estrategia lectora y supieron en qué momento

[10] Ver niveles de metacognición en lectura en Tabla n°21.

o cuándo emplearla, lo que demuestra que sus conocimientos se van haciendo cada vez más sensibles a la conciencia, pero aún no constituyen necesariamente objeto de reflexión consciente ni de expresión verbal, aunque este progreso lo lleva a optimizar su desempeño al abordar una tarea de lectura, sin embargo, aún no es competente para recapacitar de manera óptima acerca de los procesos ejecutados en la tarea; ello se puede contrastar y evidenciar en el nivel de lectura obtenido**,** ubicándose la mayoría en el nivel I de lectura (92.6%), y sólo un pequeño porcentaje, en el nivel II de lectura (7.4%).

Asimismo, mediante la **entrevista metacognitiva**, se comprueba que, generalmente, lo que los alumnos lectores del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) pueden expresar de manera verbal, está limitado en comparación con el proceso que han desarrollado, por lo que todavía no están preparados para expresar verbalmente sus procesos cognitivos, ya que en la entrevista, aunque su noción de comprensión se refiere a "comprender el mensaje de la lectura", no manifestaron realizar ningún proceso de planificación, y sólo informaron algunos procesos de supervisión y de evaluación, asimismo en su noción de lectura sólo manifestaron conocer unos pocos procesos y estrategias de lectura, sin embargo en su desempeño lector, si manifestaron tener más conocimiento de estrategias lectoras como por ejemplo la planificación, ya que, aunque con limitaciones, se evidencia en los resultados revelados (66.7%) que sí aplicaron un poco de esta estrategia metacomprensiva, específicamente algunos elementos de la planificación como pensar en lo que se le pide que haga, tratar de predecir sobre qué tratará el texto mediante el título.Otro grupo de alumnos del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), se ubicó en **el nivel implícito (I) (33.3%), lo cual según el modelo de análisis, sus**

conocimientos están a nivel procedimental (*)[11], entendiéndose por ello, según la misma autora que a este nivel los contenidos o representaciones constituyen un todo que no permite ser analizado, por lo cual sus partes o componentes son incomprensibles o inaccesibles, es decir que se conoce el resultado del procesamiento como una totalidad pero no los elementos que lo componen, debido a ese proceso es que las representaciones o contenidos procedimentales se vuelven componentes o unidades de información

[11] Ver niveles de metacognición en lectura en Tabla n° 21.

"encapsuladas e impenetrables", desapercibidas o insignificantes a las demás partes del sistema mental, es decir que tanto la información como los procesos cognitivos se encuentran aislados unos de otros, sin interactuar, por lo que se "modularizan" es decir que no recurren a otras funciones cognitivas para completar sus procesamientos.(Fodor 2000, citado en Pozo, 2003).

Lo anterior aplicado a lectura de la población en estudio, coincidiría en que el proceso de lectura, lo desarrollan como una totalidad, es decir como producto o resultado lo que fue evidenciado en los resultados estadísticos obtenidos en el nivel de comprensión lectora bajo la noción de producto (ubicándose en el nivel más alto, nivel 5 de lectura), contrario a los resultados obtenidos en la prueba lectora de proceso, en la que efectivamente, en coherencia con la teoría de Smith, no se pudo dar cuenta de los procesos mentales implicados en el proceso lector, tales como la integración, focalización, organización, elaboración y verificación, análisis, síntesis propios del nivel del procesamiento del texto en sus distintos niveles de procesamiento léxico, sintáctico y semántico, con lo que se ratifica que las representaciones sólo se representan en su "**totalidad" y se almacenan de manera independiente, es decir que se encuentran aisladas unas de otras, por lo todavía no es posible establecer ninguna interacción o relación entre sus elementos. (Smith, 1994) Debido a este aislamiento de elementos del sistema cognitivo, el niño no puede representar o explicitar la información que conoce, la cual permanece como dormida, implícita en su sistema cognitivo, procesando sólo datos que vienen del medio externo, por lo que su aprendizaje inicial está dirigido por los datos, en otras palabras, aquí el** niño todavía no ve hacía sí mismo internamente y no reflexiona en los proceso cognitivos que se ponen en marcha para procesar la información, ello coincide con el modelo de lectura ascendente, según el cual, lo que guía al lector en este modelo son los datos, por tanto, se enfatiza el interés en el texto, no en la persona que lee.(Mendoza, 2003).

Lo antes mencionado, se identifica con el *enfoque superficial del aprendizaje*, ya que se realizan acciones reproductivas basadas sólo en el texto y el medio externo, así que la lectura se vuelve un proceso guiado por el conocimiento del signo lingüístico como las letras, las palabras y su significado llegando a determinar que la decodificación de las palabras asegura la comprensión lectora, por lo que la mente del niño aún sigue viéndose como una

caja negra de la que poco se puede decir, no se desarrolla el pensamiento a nivel estratégico y reflexivo, no se consideran variables como los conocimientos previos del lector en la construcción del significado, ni sus procesos cognitivos los cuales deben ser activados y mediados por la metodología que se esté desarrollando en la didáctica de la lectura.

Entonces qué pasa con esta gran población del nivel I de lectura (CIIE: 33%; J.F.K.:66.7%; Dr. S.C.:100%), cuál es la variable que está afectando para que no se desarrolle un nivel máximo de metacognición si los alumnos reciben sus clases con docentes con el grado adecuado para contribuir con su formación académica en la lectura, claro que en distintos contextos, variable que de manera segura afecta el proceso lector, se debe mencionar también la variable texto como elemento influyente, qué tipo de trabajo metodológico se está desarrollando con el conocimiento de la tipología textual y sus características.

Ahora bien, en cuanto a que las representaciones o contenidos procedimentales se vuelven unidades de información herméticas e inadvertidas a las demás partes del sistema mental, es decir que no interaccionan junto a otras funciones cognitivas para completar sus procesamientos en la actividad lectora, significa que los procesos cognitivos se encuentran aislados, por lo cual, al no interrelacionar dichos procesos mentales y aplicarlos antes, durante y después del proceso lector para lograr la comprensión del significado del texto, lo que implicaría descomponer el texto en sus distintas partes y a la vez analizarlo como un todo; los alumnos no pudieron consecuentemente echar mano de las distintas estrategias lectoras que les facilitara el entendimiento del texto, y debido a ello, su conocimiento sobre estas, está representado internamente, o implícito y aún no han llegado a ser comprensible a la conciencia, por lo que no pueden informar de ellas, lo que sólo ocurre en el nivel explícito 2/3 (E 2/3*)[12] en donde ya se pueden considerar conocimientos metacognitivos porque los lectores ya están conscientes de sus procesos cognitivos lectores, por lo que se desarrollan de manera intencional en función del objetivo lector, entonces ya recurren a la aplicación de estrategias de planificación, supervisión, y evaluación, y una vez, logrando este nivel de conciencia, entonces son capaces de representarlos explícitamente o dar cuenta de ellos, ya sea de manera verbal o gráfica.

[12] Ver niveles de metacognición en lectura en Tabla n°21.

Precisamente por ello, los niños seleccionaron algunas estrategias sin recurrir a otras o cambiarlas para mejorar su desempeño en la resolución de la tarea, es decir que seleccionaron y aplicaron las estrategias sin valorar ni reflexionar su eficacia y funcionalidad de las mismas, evidenciando la no interacción entre los procesos cognitivos de la lectura, precisamente porque manejan la actividad lectora como una totalidad, impidiéndoles la interacción entre los componentes lectores, lo cual equivale al desarrollo del conocimiento en un nivel implícito. (Flores et al., 2003)

Por otra parte, un reducido porcentaje de la población (3.7%) se ubicó en el nivel III de uso de conocimientos metacognitivos, lo que es consistente con el nivel declarativo (*)[13] en el cual, según el modelo de Redescripción Representacional, ya se realiza un acceso de los conocimientos de manera consciente. Específicamente, se colocarán dentro del nivel Explícito 2/3 (E2/3), en el que las representaciones se vuelven comprensibles a la conciencia, sin embargo todavía no se pueden informar de manera verbal, evidenciado en las declaraciones hechas en la entrevista metacognitiva, la cual, como ya se hizo referencia anteriormente, brindó información restringida en algunos aspectos. **Esta pequeña población, de acuerdo con el modelo de análisis aplicado, ya podría ir construyendo sus propias teorías a partir de relaciones efectuadas entre sus representaciones o conocimientos sobre la lectura.**

Por tanto, esta mínima población refleja ser consciente de sus conocimientos y lograr controlarlos para analizarlos, por lo que sus conocimientos operan en un nivel más explícito y según Smith (1994), se pueden considerar metacognitivos, lo que aplicado a la lectura, sería considerada como metalectora y metacomprensiva, aunque todavía el (la) alumno (a) no está en la capacidad de dar informe verbal sobre ella, debido a que no hay interacción a nivel de dominios, en este caso sería, interacción del dominio de la comprensión lectora con el dominio de la expresión verbal. Smith (1994).

Finalmente, tomando los elementos metacognitivos del área de la lectura, (metalectura

[13] Ver niveles de metacognición en lectura en Tabla n°21.

y metacomprensión), los resultados anteriores indican que el desarrollo metalector y metacomprensivo **de la mayor parte de alumnos (63%), está en un mediano nivel de desarrollo, ubicándose en el nivel II con respecto al uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, lo que corresponde al nivel condicional(*)[14]; otro grupo minoritario (33.3%) se ubicó en el nivel implícito (I), lo cual según el modelo de análisis, el uso de sus conocimientos metacognitivos están a nivel procedimental (*)[15] y el grupo más pequeño (3.7%), se ubicó en el nivel III en el uso de conocimientos metacognitivos, lo que es consistente con el nivel declarativo (*)[16] en el cual, según el modelo de Redescripción Representacional, ya se realiza un acceso de los conocimientos de manera consciente,** lo cual influyó en la forma de abordar la tarea lectora; por tanto, según la teoría de la Redescripción Representacional de Smith (1994), **sólo el 3.7% de la población del CIIE hace uso de conocimientos metacognitivos (metalectores y metacomprensivos) en la lectura, manifestado en el empleo de estrategias de planificación, supervisión y evaluación; es decir, que conoce y controla los procesos cognitivos implicados en la lectura.**

Con respecto al 63% de los alumnos, se encuentran en el nivel Explícito 1(E1) que corresponde al nivel condicional, ya que evidenciaron la interacción de los distintos procesos cognitivos mediante la realización de algunas estrategias de lectura, aunque con errores consistentes en expresar de forma ambigua e incompleta las diferentes ideas del texto, lo cual, en este nivel es aceptable según el modelo; también manifestaron saber por qué utilizar determinada estrategia lectora y supieron en qué momento o cuándo emplearla, lo que demuestra conocimiento condicional, el cual se va haciendo cada vez más sensibles a la conciencia, pero aún no constituyen necesariamente objeto de reflexión consciente ni de expresión verbal. En este caso se coloca a esta población en este nivel, ya que aunque no hubo expresión verbal de parte de todos los alumnos en la entrevista debido al principio de saturación aplicado, sí expresaron sus ideas en el texto escrito y ello brindó evidencias de que sus representaciones internas han cambiado y se van apropiando de sus conocimientos. **Por consiguiente, este grupo de alumnos aún no hacen uso de conocimientos metacognitivos**

[14] Ver niveles de metacognición en lectura en Tabla n°21.
[15] Ver niveles de metacognición en lectura en Tabla n°21.
[16] Ver niveles de metacognición en lectura en Tabla n°21.

en la lectura, pero está evolucionando hacia ello, evidenciado en que emplearon de manera incompleta e ineficaz algunas estrategias de planificación, supervisión y evaluación durante el ejercicio lector; es decir, que van desarrollando su conocimiento condicional manifestado al saber por qué utilizaron determinada estrategia lectora y supieron en qué momento o cuándo emplearla, con lo que manifestaron un progreso en su desarrollo metalector y metacomprensivo, aplicando este uso de ellos en la lectura.

Finalmente, existe un grupo de 33.3%, cuyos conocimientos se encuentran totalmente a nivel procedimental o implícito, es decir que **tampoco hacen uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, lo cual fue reflejado en que no dieron cuenta de estrategias metacognitivas durante el ejercicio lector,** con lo que demostraron bajo desarrollo metalector y metacomprensivo, practicando este uso en la lectura. (Ver tabla nº 21).

De acuerdo a los resultados obtenidos en los tres centros educativos, se confirma la hipótesis de que los alumnos a nivel general, no poseen conocimientos metacognitivos en la lectura, ya que de toda la población, sólo un 3.7% manifestó poseerlos (lo cual corresponde a un alumno de sesenta y nueve), pero, es un porcentaje muy reducido con respecto a la población, por tanto, no se podría considerar un indicador válido para afirmar que la población sí posee conocimientos metacognitivos.

Tabla nº 20

Niveles sobre el Uso de Conocimientos de los Procesos Lectores (Conocimientos Metacognitivos en la lectura)

Procesos Metacognitivos	Niveles		
	Procedimental %	Condicional %	Declarativo %
P*	51.9	8.3	74.1
A**	77.88	37.5	3.7
E***	74.1	3.7 16.5	74.1 50.63

Fuente: Resultados del Cuestionario de Conocimientos Metacognitivos Parte B (Tarea lectora).

Nota: *Planeación **Autorregulación (supervisión y control) * Evaluación
En el anexo n° 12 se presentan algunas respuestas de los alumnos con el fin de de exponer su desempeño y evidenciar de este modo, los resultados obtenidos.

Tabla nº 21

Nivel de conocimientos metacognitivos en la lectura a partir del desempeño en tarea lectora CIIE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel E1	17	63.0	63.0	63.0
	Nivel E2/3	1	3.7	3.7	66.7
	Nivel I	9	33.3	33.3	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

(*)Nota: Niveles de metacognición en lectura (Adaptación realizada por Flores et al., según Modelo de Redescripción Representacional de Smith, 1994).
Niveles:
Nivel I: Nivel I (Nivel Implícito) (Nivel Procedimental)
Nivel II: Nivel E1 (Explícito1) (Nivel Condicional)
Nivel III: Nivel E2/3 (Nivel Explícito 2- Explícito 3) (Nivel Declarativo)

El requisito para formar parte de un nivel era que la puntuación no fuera menor de 60%, según escala estadística.

Escuela John F. Kennedy

En relación a la escuela John F. Kennedy, los descriptivos globales del uso de conocimientos metacognitivos en la lectura a partir de una tarea lectora, muestran que la mayor parte de la población se localiza en el **nivel I** con respecto al uso de conocimientos metacognitivos en la lectura **(66.7%),** lo que corresponde al nivel implícito o procedimental(*)[17]**,** para lo cual se aplicarían los mismos elementos teóricos que se aplicaron a la población ubicada en este nivel del Centro de Investigación e Innovación Educativas. (Ver p. n°185-186).

El resto del grupo se ubicó en el **nivel II**, explícito 1 (E 1) **(33.3%**), con respecto al uso de conocimientos metacognitivos en la lectura a partir de una tarea lectora, lo cual según el modelo de análisis, sus conocimientos metacognitivos están a nivel condicional (*)[18], para lo que se aplicarían los mismos elementos teóricos que se aplicaron a la población ubicada en este nivel del Centro de Investigación e Innovación Educativas. (Ver p. 184-185).

En cuanto a la entrevista metacognitiva, se aplicaría el mismo criterio de análisis que el Centro de Investigación e Innovación Educativas, en el sentido únicamente de que no manifestaron realizar ningún proceso de planificación, sin embargo en su desempeño lector, si manifestaron tener más conocimiento de esta estrategia lectora de planificación, ya que, aunque con limitaciones, se evidencia en los resultados que aplicaron un poco de ella (33.3%), con ello pues, se comprueba que, generalmente, lo que pueden expresar de manera verbal está limitado en comparación con el proceso que ha desarrollado, por lo que todavía no está preparado para expresar verbalmente sus procesos cognitivos.

En cuanto a los hallazgos encontrados en este grupo, y según la teoría de la Redescripción Representacional de Karmiloff-Smith, **los alumnos de la escuela John F. Kennedy, aún no hacen uso de conocimientos metacognitivos en la lectura porque la mayor parte de los**

[17] Ver niveles de metacognición en lectura en Tabla n°21.
[18] Ver niveles de metacognición en lectura en Tabla n°21.

alumnos presenta un bajo desarrollo metalector y metacomprensivo (66.7%) encontrándose sus conocimientos a **nivel I, procedimental** o implícito y el resto de la población **(33.3%)**, se encuentra en el nivel explícito **1 (E1)** indicando que sus conocimientos metacognitivos están a **nivel condicional** (*)[19] lo cual indica un mejoramiento en su desarrollo metalector y metacomprensivo y este es el uso que hacen de ellos en la lectura**.** (Remitirse a los elementos teóricos de nivel condicional del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)).

Tabla nº 22

Niveles sobre el Uso de Conocimientos de los Procesos Lectores (Conocimientos Metacognitivos en la lectura)

Procesos Metacognitivos	Niveles		
	Procedimental %	Condicional %	Declarativo %
P*	36.4	17.9	15.2
A**	36.4	26.7	0
E***	90.3	12.1 18.9	15.2 10.1

Fuente: Resultados del Cuestionario de Conocimientos Metacognitivos Parte B (Tarea lectora) realizados por la autora de la tesis.

**Nota: ***Planeación **Autorregulación (supervisión y control) * Evaluación

En el anexo n° 12 se presentan algunas respuestas de los alumnos con el objetivo de demostrar su desempeño y justificar así, los resultados obtenidos.

[19] Ver niveles de metacognición en lectura en Tabla n°21.

Tabla nº 23

Nivel de conocimientos metacognitivos en la lectura a partir del desempeño en tarea lectora escuela John F. Kennedy

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel E1	11	33.3	33.3	33.3
	Nivel I	22	66.7	66.7	100.0
	Total	33	100.0	100.0	

(*)Nota: Niveles de metacognición en lectura (Adaptación realizada por Flores et al., según Modelo de Redescripción Representacional de Smith, 1994).
Niveles:
Nivel I: Nivel I (Nivel Implícito) (Nivel Procedimental)
Nivel II: Nivel E1 (Explícito1) (Nivel Condicional)
Nivel III: Nivel E2/3 (Nivel Explícito 2- Explícito 3) (Nivel Declarativo)

El requisito para formar parte de un nivel era que la puntuación no fuera menor de 60%, según escala estadística.

Escuela Dr. Salvador Corletto

Con respecto a la escuela Dr. Salvador Corletto, los estadísticos descriptivos globales del uso de conocimientos metacognitivos en la lectura a partir de una tarea lectora, exponen que, de acuerdo al porcentaje obtenido en cuanto a éstos (100%), se encuentra en el **nivel I** con respecto al uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, lo que corresponde al nivel **procedimental** (*)[20], para lo cual se aplicarían los mismos elementos teóricos que se aplicaron a la población ubicada para este nivel en el Centro de Investigación e Innovación Educativas y escuela John F. Kennedy (ver p.185-186) (Ver tabla nº 25) Por tanto, en cuanto a los hallazgos obtenidos en los alumnos de la escuela Dr. Salvador Corletto y según la teoría de la Redescripción Representacional de Karmiloff- Smith, los alumnos, aún **no hacen uso de conocimientos metacognitivos en la lectura porque debido a su bajo desarrollo metalector y metacomprensivo, dichos conocimientos se encuentran a nivel implícito**, **y este es el uso que hacen de ellos en la lectura,** lo cual se pudo demostrar en que no emplearon ninguna estrategia de planificación, supervisión ni evaluación, en otras palabras, los alumnos en su totalidad no conocen ni controlan los procesos cognitivos implicados en la

[20] Ver niveles de metacognición en lectura en Tabla n° 21.

lectura. (Ver tabla nº 24).

Tabla nº 24

Niveles sobre el Uso de Conocimientos de los Procesos Lectores (Conocimientos Metacognitivos en la lectura)

Procesos Metacognitivos	Niveles		
	Procedimental %	**Condicional %**	**Declarativo %**
P*	11.1	14.3	0
A**	0	0	0
E***	62.5	0 4.7	0 0

Fuente: Resultados del Cuestionario de Conocimientos Metacognitivos Parte B (Tarea lectora) realizados por la autora de la tesis.

**Nota: ***Planeación **Autorregulación (supervisión y control) * Evaluación

Tabla nº 25

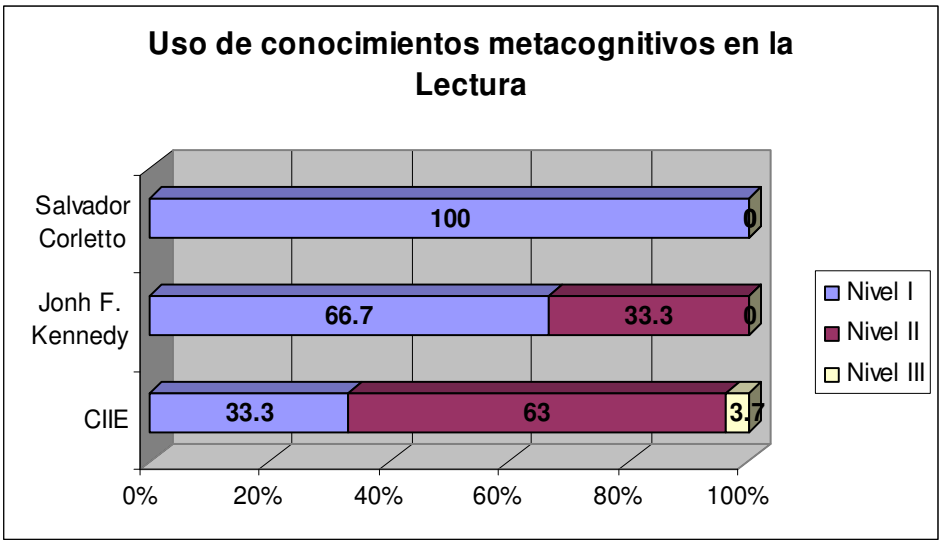
Nivel de conocimientos metacognitivos en la lectura a partir del desempeño en tarea lectora escuela Dr. Salvador Corletto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel I	9	100.0	100.0	100.0

(*)Nota: Niveles de metacognición en lectura (Adaptación realizada por Flores et al., según Modelo de Redescripción Representacional de Smith,1994).
Niveles:
Nivel I: Nivel I (Nivel Implícito) (Nivel Procedimental)
Nivel II: Nivel E1 (Explícito1) (Nivel Condicional)
Nivel III: Nivel E2/3 (Nivel Explícito 2- Explícito 3) (Nivel Declarativo)

El requisito para formar parte de un nivel era que la puntuación no fuera menor de 60%, según escala estadística.

Gráfico n° 3 Uso de Conocimientos Metacognitivos en la Lectura.



Análisis General del Uso de Conocimientos Metacognitivos en la Lectura a Partir de una Tarea Lectora

De acuerdo a los resultados estadísticos obtenidos en la población objeto de estudio y bajo la teoría evolutiva de Smith (1994) y su Modelo de Redescripción Representacional, se puede confirmar que sólo el 3.7% de la población, perteneciente al Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) hacen uso de sus conocimientos metacognitivos en sus tareas lectoras (metalectores y metacomprensivos aplicados a la lectura) reflejado en el uso de estrategias de planificación, supervisión y evaluación que esta pequeña población empleó en su ejercicio de lectura. El resto del grupo (63% CIIE)(33.3% J.F.K.) se encuentra en el nivel explícito 1 (E1) que corresponde al nivel condicional, evidenciado a través de la mediana interacción de los distintos procesos cognitivos mediante la realización de algunas estrategias de lectura, aunque con errores consistentes en expresar de forma ambigua e incompleta las diferentes ideas del texto, también se manifestó saber por qué utilizar determinada estrategia lectora y en qué momento o cuándo emplearla, el cual se va haciendo cada vez más sensibles a la conciencia, pero aún no constituyen necesariamente objeto de reflexión consciente ni de expresión verbal. Este grupo **de alumnos por consiguiente, aún no hacen uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, pero está evolucionando hacia ello,**

evidenciado en que emplearon de manera incompleta e ineficaz algunas estrategias de planificación, supervisión y evaluación durante el ejercicio lector; es decir, que van desarrollando su conocimiento condicional manifestado al saber por qué utilizaron determinada estrategia lectora y supieron en qué momento o cuándo emplearla.

Finalmente, el último grupo de alumnos que constituyen **la mayoría** (200% distribuida así: **33.3% CIIE; 66.7% J.F.K.; 100% Dr. S.C.)** se ubicó en **el nivel Implícito (I)** cuyos conocimientos se encuentran totalmente a nivel **procedimental,** es decir que **tampoco hacen uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, lo cual fue reflejado en que no dieron cuenta de estrategias metacognitivas durante el ejercicio lector; por tanto, no conocen, ni controlan los procesos cognitivos implicados en la lectura.**

Este nivel de desarrollo de los conocimientos metacognitivos (metalectores y metacomprensivos aplicados a la tarea de la lectura), influye en su desempeño lector porque los alumnos no tienen las herramientas necesarias para enfrentar una actividad centrada en el proceso, sólo en el producto de la lectura, por tanto aún no se han desarrollado en sus esquemas mentales los procesos cognitivos ni estrategias metacognitivas implicadas en la lectura, y como se había señalado antes, este resultado coincide con el enfoque superficial del aprendizaje.

Entonces **qué pasa con esta gran población del nivel I de lectura (CIIE: 33%; J.F.K.:66.7%; Dr. S.C.:100%),** cuál es la variable que está afectando para que no se desarrolle ni siquiera un nivel medio de metacognición si los alumnos reciben sus clases con docentes con el grado adecuado para contribuir con su formación académica en la lectura, claro que en distintos contextos, variable que de manera segura afecta el proceso lector, se debe mencionar también la variable texto como elemento influyente, qué tipo de trabajo metodológico se está desarrollando con el conocimiento de la tipología textual y sus características y se tendría que tomar en cuenta necesariamente la variable contexto, los cuales son muy grandes e influyen en el proceso lector, lo que sería objeto de una futura investigación, determinar cuáles son las causas para que los alumnos no estén fortalecidos o

demuestren competencias en la formación de proceso y no sólo de producto, por lo que no han adquirido un nivel óptimo de desarrollo metacognitivo.

Concluyendo el análisis de este apartado, se toman elementos teóricos de la teoría evolucionista de Smith (1994) para acercarse a una interpretación científica de los resultados evidenciados por la población objeto de estudio y considerando que el nivel de **uso de conocimientos metacognitivos** en la lectura resultante en el 100% de la población fue sólo de **3.7%,** correspondiente al Centro de Investigación e Innovación Educativas **(CIIE),** que un mediano grupo se encuentra en un nivel **condicional (63% CIIE)(33.3% J.F.K.)** y que la **mayoría se sitúa en un nivel procedimental (33.3 CIIE) (66.7% J.F.K.) (100% Dr. S.C.)**, de manera realista se puede decir que el uso de estrategias metacognitivas en la lectura de la población en estudio bajo el modelo evolutivo de Redescripciones Representacionales a nivel general, se desarrolla de manera diferente, llevando ventajas el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), luego, la escuela John F. Kennedy y finalmente la escuela Dr. Salvador Corletto. Lo cual se evidencia en que en los tres Centros Educativos se practica la lectura bajo la noción de producto, y dentro de ellos, en menor grado, en el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), se mostraron indicios de que empiezan a concebir la lectura como un proceso y no sólo como un producto.

Por tanto, de acuerdo a los resultados obtenidos, se pueden aplicar elementos propios de la postura epistemológica de Smith (1994) que abarca aspectos tantos del innatismo (información que el niño ya tiene almacenada en su sistema cognitivo de manera innata) como del constructivismo (entradas de información provenientes del entorno). En el caso del constructivismo, los individuos poseen esquemas o estructuras cognitivas como consecuencia de experiencias previas, por ejemplo, experiencias de lectura, centradas en producto sobre todo en la escuela Dr. Salvador Corletto: 100%; escuela John F. Kennedy: 66.7% y con un bajo porcentaje, el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE): 33.3%; así como se reflejan experiencias didácticas en la lectura centradas en el proceso, principalmente en el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE): 3.7% (nivel metacognitivo) 63% (nivel condicional); escuela John F. Kennedy: 33.3% (nivel condicional); asimismo, se podría aludir a estos resultados que existen habilidades innatas en los niños, que les permiten que

potencien o bien, limiten al desarrollo de algunas actividades, refiriéndose con ello al innatismo, ya que según Smith (1994) tanto los elementos internos como el entorno de la persona, constituyen elementos sustanciales para la formación y almacenamiento de representaciones internas, lo cual sería tema de otra investigación, ya que el presente estudio, se ubica en diagnosticar si los alumnos hacen uso de conocimientos metacognitivos en el desempeño de las tareas lectoras.

Los resultados obtenidos en el presente estudio, tanto en la parte A como en la parte B, del Cuestionario Diagnóstico de Uso de Conocimientos Metacognitivos en la lectura, confirman lo que opinó Thorndike (1917 citado en Borafull et al., 2001), según quien, de acuerdo a lo que el lector conoce sobre los procesos cognitivos que ha desarrollado y el control que tiene sobre ellos, se considera si éste es metacognitivo o no, resultando que de toda la población objeto de estudio, sólo el 3.7% se encuentra en un nivel metacognitivo en cuanto al uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, el resto, no se considera metacognitivo, como ya se explicó en el apartado designado a tal aspecto.

En este sentido se puede entender por qué los alumnos contestaron en el cuestionario metacognitivo con escalamiento Likert, según su opinión (sin demostrar ningún desempeño) que sí disponen de conocimientos metacognitivos, y es precisamente porque ellos creen que pueden realizar estos procesos mentales y lo todo lo que involucran los mismos, creen que planifican, supervisan y evalúan la tarea lectora, tal y como lo comprobaron Dienes y Perner, 2002, citado en Vaquero, J. (2004, p.24), al considerar este método como una medida subjetiva de consciencia en la cual el alumno contesta de acuerdo a lo que él cree que sabe, detallado ya en el Capítulo III, correspondiente al Marco Metodológico de la Investigación.

No obstante, esa declaración de los alumnos, no coincide con su desempeño en la tarea lectora, por el contrario, se contradice con la misma, hecho que confirmó la disponibilidad de sus conocimientos, dentro de su desarrollo cognitivo, en un nivel implícito, que el mismo Vaquero, J. (2004, p.18-19), argumenta que dicho término se refiere a los fenómenos inconscientes, y se muestra en contraposición al término “explícito”, válido para aludir a los procesos conscientes. Debido pues a tal estado implícito de conocimientos, la mayor parte de los alumnos, excepto un 3.7% de ellos, no pudieron dar cuenta de sus

procesos cognitivos mediante el empleo de estrategias metacognitivas, precisamente porque aún no las conocen, y con menos razón, las controlan; es decir, aún no están representadas en sus estructuras cognitivas o esquemas por lo que no son comprensibles a su conciencia.

Asimismo seguramente, este mismo desconocimiento de sus procesos lectores, también los llevó a opinar que sí disponían de conocimientos metacognitivos en la lectura, siendo con ello coherentes con lo que opina Monereo (1999) en cuanto a los resultados superficiales que se pueden obtener en el Cuestionario metacognitivo, debido a factores evolutivos como la edad, por ejemplo según el período preoperacional de Jean Piaget, igualmente al nivel de maduración y compromiso del alumno (ya explicados en el capítulo III Marco Metodológico de la Investigación).

En este sentido coinciden Brown (1984 citada en Mateos, 2001) y Smith (citada en Mateos, 2001) cuando expresan que "el conocimiento declarativo, es "explícito" y "verbalizable". Brown, por su parte agrega que este conocimiento tiene posibilidades de ideas equívocas y aparece en el individuo un poco tarde ya que a éste le corresponde reflexionar acerca de sus propios procesos cognoscitivos, lo que indica muy poca reflexión en los alumnos, producto siempre de la falta de conciencia de los procesos lectores.

De acuerdo a lo anterior, se confirmó en un mayor porcentaje la hipótesis cuyo planteamiento consistió en que los alumnos de la población en estudio, no disponen de conocimientos metacognitivos en la lectura, pues sus conocimientos están a nivel implícito, por tanto, es en esta forma que hacen uso de ellos en la actividad lectora, a excepción de un 3.7% (correspondiente al Centro de Investigación e Innovación Educativas), reducido porcentaje por el cual, no se puede caer en una generalización de que la población si hace uso de conocimientos y estrategias metacognitivas en la lectura, ya que ese 3.7%, se considera un caso muy particular, objeto de una futura investigación.

Tabla nº 26

Resumen de Desempeño en la Tarea de Lectura en Relación con los Centros Educativos

Centro Educativo	Metacognición en Lectura			Comprensión Lectora		
	I(«)	II(«)	III(«)	I («)	II(«)	III(«)
CIIE *	33.3%	63.0%	3.7%	92.6%	7.4%	0%
J F K**	66.7%	33.3%	0%	97%	3%	0%
S C***	100%	0%	0%	100%	0%	0%

Fuente: Resultados del Cuestionario de Conocimientos Metacognitivos Parte B (Tarea lectora) realizados por la autora de la tesis.

Nota: Centros Educativos, simbolizados cada uno de ellos con una cantidad de asteriscos diferentes:
Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)*
Escuela John F. Kennedy (J F K)**
Escuela Dr. Salvador Corletto (S C)***

A estos resultados, se anexan con el fin de profundizar en los resultados, los datos obtenidos en cuanto a la información contextual de los tres centros educativos, presentados ya en el capítulo 3, referente al Marco metodológico de la Investigación.(ver anexos n° 10).

Análisis de los Resultados en los Tres Centros Educativos en Cuanto a la Información Contextual

Los grupos que obtuvieron resultados más ventajosos en cuanto al entorno ambiental ya que interactúan en un ambiente urbano y en Centros Educativos con las condiciones básicas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, fueron en el orden de ventaja, el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) y la escuela John F. Kennedy, finalmente, los alumnos de la escuela Dr. Salvador Corletto, quienes informan convivir en un contexto ambiental poco favorable en el ámbito geográfico ya que habitan en una zona rural medianamente retirada del casco urbano, lo cual genera algunas limitantes, particularmente

para asistir diariamente a sus jornadas de clase diarias. Estos resultados obtenidos en los tres Centros Educativos, con sus respectivas diferencias, dejan una interrogante planteada en cuanto a si su entorno ambiental, entre ellos, el hogar y la escuela, están contribuyendo a que su estado de lectura y su relación con la metacognición se encuentre en los niveles obtenidos por cada Institución.

4.1.1 Análisis de la Entrevista metacognitiva

La concepción de la lectura para los alumnos del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) consiste en que leer es entender el significado de las palabras, comprender y aprender algo nuevo, complementario a ello, su concepción de comprensión se relaciona con repasar el contenido para poder entenderlo y de acuerdo a ello va a ser el esfuerzo mental que realicen al leer.

En referencia a las estrategias metacognitivas antes de la lectura, expresaron que antes de leer, no hacían nada con lo cual evidencian no usar procesos de planificación, sin embargo según los resultados en la tarea lectora, se aplicó cierto nivel de planificación, pero no pudieron dar cuenta de ello de manera verbal, debido tal vez a que sus conocimientos lectores están implícitos.

En cuanto a sus estrategias metacognitivas durante la lectura, informaron que tratan de entender el mensaje de la lectura, volver algunas veces atrás o preguntarle a alguien en caso de no entender, y en caso de encontrar alguna palabra que no entienden, recurrir al diccionario y preguntarle a alguien mayor.

En cuanto a sus estrategias metacognitivas después de la lectura, manifestaron que saben si han comprendido la lectura, recordando lo que leyeron, haciéndose preguntas a sí mismos para saber de qué se trata el texto y haciendo algunas veces un resumen o un mapa conceptual, sin embargo informan no pensar en las dificultades encontradas para comprender la lectura; asimismo expresan comprobar a veces sí lograron lo que se le indicaba en la lectura, ya que si no entienden lo que leen, entonces para nada están leyendo. Finalmente, consideran que para ser mejor lector, deben leer más y concentrarse en lo que leen, entendiendo todas las palabras.

Al relacionar estas respuestas con los resultados del cuestionario metacognitivo (Parte A y B), se evidencia, en primer lugar el concepto de lectura de los alumnos, el cual, vale destacar, se refiere a comprender y aprender el mensaje de la lectura, sin embargo, prevalece en mayor medida la noción de producto ya que en sólo mencionan algunos procesos cognitivos de la lectura, demostrando un poco más de conocimiento de las mismas en el desempeño de las pruebas lectoras de contenido.

Ello se evidencia, con su concepto de comprensión, el cual se relaciona con repasar el contenido para poder entenderlo, lo que hacer referencia a procesos de memorización de información, lo que realmente alude a repetición de palabras, oraciones, etc. con el fin de expresarlas bien, pero, a la vez, en su concepto también conciben, esa repetición con entendimiento de lo que repiten, lo cual se considera un indicio positivo en el proceso de comprensión lectora.

Con respecto al uso de estrategias metacognitivas en la lectura, se confirman los resultados obtenidos en el cuestionario ya que sus conocimientos son muy superficiales por lo que todavía no están bien conscientes de qué significa y cómo funciona cada uno de ellos, por tanto son conocimientos implícitos.

Escuela John F. Kennedy

La concepción de la lectura que los alumnos de la escuela John F. Kennedy expresaron tener, consiste en que leer es buscar significados; de igual manera, su concepción de comprensión lo asocian con pensar en lo que están leyendo para que se les quede de memoria y no se les olvide y para entenderlo un poco, en relación a lo cual va a ser el esfuerzo mental que realicen al leer.

Acerca de sus estrategias metacognitivas antes de la lectura expresaron que antes de leer, no hacían nada, sin embargo según los resultados en la tarea lectora, se aplicó un mínimo nivel de planificación, pero no pudieron dar cuenta de ello de manera verbal, debido tal vez a que sus conocimientos lectores están implícitos.

En cuanto a sus estrategias metacognitivas durante la lectura, manifestaron que memorizaban, repasando partes y leyendo corrido, sin pararse y algunas veces imaginando lo leído y en caso de encontrar alguna palabra que no entienden, recurrir al diccionario

En cuanto a sus estrategias metacognitivas después de la lectura, declararon que saben si han comprendido la lectura, cuando se les queda completo, de memoria y a veces, analizando lo leído, asimismo, no piensan en las dificultades encontradas para comprender la lectura y comprueban si lograron lo que se les indicaba en la lectura ya que les importa que estén bien las respuestas, aprenderse todo de memoria y entenderlo un poco. De acuerdo a ello, consideran que para ser mejor lector, deben leer mejor, pronunciar bien, leer a diario y aprender significados.

Al establecer la comparación entre estas declaraciones y el resultado del cuestionario metacognitivo, se logra ratificar que el objetivo de la lectura no es sobre todo la comprensión, sino la memorización, lo cual repercute directamente en el desempeño de la actividad lectora, ya que la mayor parte de sus esfuerzos van encaminados a la memorización; esto es consistente con el bajo nivel de comprensión lectora manifestado en la prueba de proceso en la que evidenciaron tener un alto desconocimiento de los procesos lectores, lo cual indica que muy poco los ejercitan en su actividad lectora. Se confirma pues la concepción de lectura de producto que tienen los alumnos ya que prevalece la memorización a la comprensión. También, en cuanto al uso de estrategias metacognitivas en la lectura, se denota el uso implícito que hacen de sus conocimientos en este tipo de tareas.

Escuela Dr. Salvador Corletto

Los alumnos de la escuela Dr. Salvador Corletto manifestaron que su concepción de lectura consiste en aprender palabras que no se entienden y a veces aprender muchas cosas e ideas, para ello primero se debe ir deletreando y después hallar respuestas. De igual manera, su concepto de comprensión de lectura, lo relacionan con practicar bien la lectura, leer corrido, sin interrupciones, decir bien las palabras, y tratar de entenderlas bien y en ese sentido será el esfuerzo mental que realicen al leer.

En cuanto a sus estrategias metacognitivas antes de la lectura, los alumnos informaron que antes de leer, piensan en cada palabra que van leyendo para aprender bien; asimismo, en relación a sus estrategias metacognitivas durante la lectura, confesaron que sus acciones son pronunciar bien las palabras y leerlas despacio para entenderlas, leer corrido y aprender de las cosas que hay en el texto, si no entienden, vuelven a leer de nuevo para aprendérselas de memoria y en caso de encontrar alguna palabra que no entienden, preguntarle a la Profesora y recurrir al diccionario.

En cuanto a sus estrategias metacognitivas después de la lectura, manifestaron que no piensan en si han comprendido o no la lectura, tampoco piensan en las dificultades encontradas para comprender la lectura. Sin embargo, comprueban si lograron lo que se les indicaba en la lectura ya que, si se hizo algo malo tiene que repetirse y porque a veces se dejan palabras atrás. En definitiva, consideran que para ser mejor lector, deben aprender más las cosas de la lectura, memorizarlas, pronunciar las palabras y leer mucho.

Este grupo, confirmó su concepción de lectura de producto, en la que no conciben la lectura como un proceso propio de entender mediante la aplicación de estrategias lectoras, sino como un proceso de memorización en el cual el orden de prioridad es pronunciar bien las palabras, aprendérselas de memoria y tratar de entenderlas bien. Ello coincide con el nivel de comprensión lectora demostrado en las pruebas lectoras. También queda evidenciado el uso implícito de conocimientos en la lectura.

4.2 Análisis Comparativo

- **Análisis Comparativo de la Concepción de Lectura**

Debido a que el estudio se centra en la lectura como una actividad de proceso cognitivo, las comparaciones que se harán a nivel de los resultados obtenidos en los tres centros educativos se enfatizarán en los resultados obtenidos a nivel de procesos, ya que las pruebas bajo la noción de producto sirven como elementos de referencia para profundizar en los análisis.

Tabla nº 27

Concepción de Lectura a partir de una Tarea Lectora

		Respuesta correcta	
		0	1
		% fila	% fila
Escuela	CIIE	48.1%	51.9%
	Jonh F. Kennedy	63.6%	36.4%
	Dr. Salvador Corletto	88.9%	11.1%

Nota: Según los resultados en las pruebas lectoras de contenido, la concepción de lectura que subyace en los alumnos de la escuela John F. Kennedy (63.6%) y la escuela Dr. Salvador Corletto (88.9%), de acuerdo a lo que desarrollaron y demostraron en las mismas, es una lectura de producto, excepto el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE): (48.1%) cuyo resultado por poca diferencia revela que se acercan un poco a la lectura de proceso (51.9%, 48.1).(Ver tablas nº 27).

A nivel de los tres grupos, las dos pruebas coinciden en que el único grupo que se acerca a una concepción de lectura de proceso es el del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) con un 73% a favor de la prueba de proceso, reflejado en la prueba de producto y 51.9% a favor de la prueba de proceso, representado en la prueba de proceso), asimismo se refleja que los alumnos de la escuela John F. Kennedy con un 50% a favor de la lectura de producto, manifestado en la prueba de producto y 63.6% a favor de la prueba de producto, representado en la prueba de proceso) y los de la escuela Dr. Salvador Corletto con un 55.6% a favor de la lectura de producto, manifestado en la prueba de producto y un 88.9% a favor de la prueba de producto, representado en la prueba de proceso), tienen una concepción de lectura de producto, siendo más elevada en la escuela Dr. Salvador Corletto.

- **Análisis comparativo del nivel de comprensión lectora y el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, centrada en el desarrollo de los procesos cognitivos implicados en el proceso lector, a partir de una tarea de lectura.**

Tabla nº 28

Nivel de Comprensión Lectora con Nivel de Uso de Conocimientos Metacognitivos en la Lectura.

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Nivel de comprensión lectora	Inter-grupos	.048	2	.024	.562	.573
	Intra-grupos	2.822	66	.043		
	Total	2.870	68			
Nivel conocimiento metacognitivo de lectura	Inter-grupos	4.554	2	2.277	8.115	.001
	Intra-grupos	18.519	66	.281		
	Total	23.072	68			

Nota: En cuanto al uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, si existe diferencia significativa a nivel de escuelas, ya que la diferencia resultó significativa (.001), en cambio la diferencia en el nivel de comprensión lectora en la prueba bajo la noción de proceso en cuanto a las medias entre los centros educativos no resultó significativa (.573)

Según los resultados revelados, el grupo que manifestó tener mayor uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, a partir de la tarea lectora fue el grupo del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) ubicándose en el nivel I con 33.3%, 63.0% en el nivel II y con 3.7% en el nivel III ; luego siguió el grupo de la escuela John F. Kennedy colocándose en el nivel I con 66.7% y en el nivel II con 33.3% y, finalmente, el grupo de la escuela Dr. Salvador Corletto, situándose en el nivel I con 100%, quien demostró no hacer uso de ningún conocimiento metacognitivo en la lectura por lo que de acuerdo a estos resultados, si existe diferencia significativa a nivel de escuelas, ya que la diferencia a nivel estadística resultó significativa (.001).

En este aspecto habría que preguntarse que variables hacen la diferencia significativa a nivel de Centros educativos: el lector, que en el caso del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), presenta mínimos indicios de una lectura de proceso evidenciando que ejerce alguna interacción entre sus procesos cognitivos y que integra conocimientos previos a la actividad lectora, caso contrario a los otros dos Centros Educativos, que manifiestan predominancia en la lectura de producto, lo cual corresponde específicamente al enfoque y a la metodología del planteamiento curricular utilizado en la preparación de actividades y

materiales necesarios para hacer efectivo el proceso enseñanza/aprendizaje que se está empleando en la didáctica de la lectura, propios de la enseñanza tradicional; contrario a los enfoques teóricos y metodológicos que se perfilan para el tratamiento didáctico de la lectura, los cuales están ligados directamente con la metacognición del proceso de lectura y la convierten en el eje central de las actividades de formación lectora, lo que corresponde al enfoque comunicativo.

También está la variable texto, habría que ver, el trabajo metodológico que se hace con la lectura del mismo, y finalmente, se tomaría el contexto, factor fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en este caso particular, su influencia en la lectura, ya que indica las condiciones socioeconómicas y de salud, en el caso del hogar; y enfoca las condiciones pedagógicas en las que se desarrolla el proceso enseñanza - aprendizaje en la escuela, que en este caso , incluiría los elementos que integran el desarrollo del trabajo escolar, ya descritos en el capítulo III(Metodología de la investigación), los cuales influyen en la didáctica de la lectura empleada por el docente.

Debido a que estas diferencias contextuales son grandes entre los tres centros educativos, al establecer la relación entre las mismas y sin tomar en cuenta la estadística que presenta la ANOVA (diferencia significativa en cuanto al uso de conocimientos metacognitivos de .001), se puede afirmar que realmente no existen diferencias significativas ya que, en el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), influyó un pequeño porcentaje del 3.7% ubicado en el tercer nivel, llamado nivel declarativo (en el que el alumno ya tiene conciencia de sus procesos cognitivos, aunque aún no los puede explicitar de manera verbal, porque le falta desarrollar la interacción con otros dominios, en este caso, con el dominio de la expresión oral) lo cual no equivale a una muestra representativa, sino, un caso muy particular, por lo que no se puede establecer una generalización en cuanto a que la población del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), es metacognitiva, ni mucho menos, la población total, ya que en este caso, se trata sólo de un alumno cuyas características de madurez y desarrollo de proceso mentales es más avanzada que los demás , pero en ello influyen elementos innatos y del entorno, en el cual particularmente , él se ha desenvuelto.

De manera similar, según los resultados de los estadísticos comparativos, el grupo que demostró un mayor nivel de comprensión lectora fue el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) (7.4 %), luego siguió la escuela John F. Kennedy (3 %) y por último, la escuela Dr. Salvador Corletto (0 %), con lo que se observa que existe diferencia a nivel de media, sin embargo ésta no es significativa (.573), por lo que en este caso, la escuela no marca la diferencia. Igualmente, habría que preguntarse, qué variables están influyendo para que el nivel de comprensión lectora en función del uso de los procesos cognitivos, sea tan bajo en las tres Escuelas y que no hayan diferencias significativas entre ellas, habiendo grandes diferencias contextuales, en las que el centro con mejores condiciones es el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) y que a nivel de conocimientos metacognitivos sí presentó diferencias significativas.

Análisis General sobre la Comparación de los Centros Educativos

De acuerdo a las comparaciones establecidas en los alumnos de la escuela John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), se encuentra que el grupo que presenta un mayor nivel de comprensión lectora es el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), luego continúa la escuela John F. Kennedy y finalmente, la escuela Dr. Salvador Corletto; sin embargo no hay diferencias significativas entre estas, asimismo, debido a que se ha establecido que ninguno de los tres grupos hace uso de conocimientos metacognitivos en la lectura por su bajo nivel de desarrollo metalector y metacomprensivo, sí se puede establecer que el grupo que dispone de mayor nivel de **desarrollo metalector y metacomprensivo, pero que está muy alejado de llegar al desarrollo completo de los conocimientos metacomprensivos, por lo que aún no son metacognitivos, es el Centro de Investigación e Innovación educativas ya que presentó un reducido porcentaje del 3.7% en el nivel III, pero este caso no se puede considerar una muestra representativa de la población del Centro de Investigación e Innovación Educativas CIIE, por tanto no marcaría la diferencia, seguido por la escuela John F. Kennedy y posteriormente, la escuela Dr. Salvador Corletto, con lo cual se rechaza la hipótesis de que existen diferencias entre los alumnos de los Centros Educativos en cuanto al nivel de comprensión lectora, ni al uso de conocimientos metacognitivos en la lectura,** ya que no disponen de ellos porque sus conocimientos metalectores y

metacomprensivos aún se encuentran implícitos, por lo cual demostraron un bajo desarrollo en los mismos.

Ello indica que la información se procesa de abajo-arriba, o sea la información procedente de niveles inferiores como la decodificación y la identificación de palabras con una comprensión parcial del texto, porque no interactúan los procesos cognitivos superiores de integración de conocimientos previos, organización de la información, elaboración de inferencias, entre otros aspectos de los procesos internos de los(as) alumnos(as), ni se da obviamente la coordinación entre estos procesos por lo que no hay planificación, supervisión ni evaluación de la tarea lectora, por tanto no se realiza un conocimiento estratégico por parte del lector, sin embargo, aparte de él como variable, se debe tomar en cuenta el trabajo metodológico que se hace con la didáctica de la lectura, cómo se trabaja el texto en relación con el lector, lo cual debe asociarse con la variable contextual en donde podría tener alguna relación el tipo de Centro Educativo ya que es parte del entorno ambiental de los alumnos, haciendo referencia de este modo a lo que plantea Smith (1994) en cuanto a que el entorno exterior de la persona constituye un elemento inicial para la formación y almacenamiento de representaciones internas, es decir de los diferentes conocimientos que se establecen en la mente del niño.

En este caso, el grupo que presentó un nivel más alto es el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), y es el grupo con mejores características contextuales en los aspectos ya señalados, luego continúa la escuela John F. Kennedy y en mayor desventaja, la escuela Dr. Salvador Corletto por su condición de escuela multigrado.

En una futura investigación se indagaría acerca de los elementos influyentes y determinantes para generar los procesos cognitivos de los alumnos y lograr un desarrollo metacognitivo óptimo en los mismos.

4.3 Análisis de Relaciones entre Variables

- **Hipótesis Correlacional:**

El uso de conocimientos metacognitivos en la lectura está relacionado con el nivel de comprensión lectora en los alumnos de quinto grado de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE).

Las variables correlacionadas fueron:
a. El uso de conocimientos metacognitivos en la lectura y
b.El nivel de comprensión lectora de los alumnos. Los coeficientes de las variables correlacionadas se realizaron según la escala de Spearman. (Ver tablas nº 29, 30, 31,32).

Resultados de la Correlación a Nivel de las Variables del Estudio Considerando toda la Población

Según los coeficientes de **las variables correlacionadas** con la escala de Spearman, la correlación no paramétrica entre ambas variables a nivel general; es decir, incluyendo a toda la población del estudio, **resultó significativa al nivel 0.05 (bilateal), lo cual significa que dichas variables están asociadas, con lo que se confirmó la hipótesis formulada al respecto.** En ese sentido, se hace referencia a autores que afirman la vinculación entre los conocimientos metacognitivos y la comprensión lectora, entre ellos, Pinzas, 2003, quien expresa que si se quiere formar lectores fluidos que tengan la capacidad de comprender bien lo que leen, y asimismo que lo puedan practicar, es fundamental instruirlos para que sean metacognitivos al momento de ejecutar una tarea lectora. (Ver Tabla nº 29).

Por tanto, los resultados obtenidos a nivel general en las pruebas de comprensión bajo la noción de proceso conducen a establecer que la mayoría de los alumnos (92.6%, CIIE; 97%, J.F.K.; 100%, Dr. S.C.) aún no son conscientes de las estrategias que son necesarias para comprender una lectura, asimismo, no logran que interactúen sus procesos lectores con éstas, por tanto no las pueden representar o dar a conocer en una tarea lectora; por otro lado, los que explicitaron algunas de ellas, aunque con algunos errores, (7.4%; 3%) necesitan mayor conciencia de las mismas, ello exigiría otro nivel de Redescripción Representacional, que se

podría adquirir mediante instrucción y práctica para profundizar en su conocimiento y así desarrollarlas con eficacia para alcanzar el nivel máximo de comprensión de los estudiantes, lo que no pueden lograr si falta el conocimiento y control de los procesos cognitivos lectores.

A ello hace alusión Passmore (1999 citada en Escoriza, 2003), cuando se refiere a la metacognición como el elemento que dirige la elección y realización de las estrategias de compresión, las cuales, a su vez, orientan el proceso de comprensión lectora.

Al contextualizar estas conclusiones teóricas en los hallazgos de la correlación efectuada, se puede confirmar la hipótesis de que efectivamente el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura está relacionado con el nivel de comprensión lectora.

Tabla nº 29

Correlaciones no paramétricas entre las variables: Uso de conocimientos metaacognitivos de la lectura y Nivel de comprensión lectora

			Nivel conocimiento metacognitivo de lectura	Nivel de comprensión lectora
Rho de Spearman	Nivel conocimiento metacognitivo de lectura	Coeficiente de correlación	1.000	.243*
		Sig. (bilateral)	.	.044
		N	69	69
	Nivel de comprensión lectora	Coeficiente de correlación	.243*	1.000
		Sig. (bilateral)	.044	.
		N	69	69

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Resultados de la Correlación a Nivel de las Variables del Estudio a Nivel de Centros Educativos

• Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)

Por otra parte, en cuanto a la correlación efectuada entre las variables del estudio a nivel del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), según los estadísticos descriptivos globales, hubo correlación, pero no resultó significante. La causa pudo ser que el nivel de comprensión lectora del grupo (7.4%) resultó muy bajo en relación al porcentaje obtenido en el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura (66.7%).

Esto teóricamente puede explicarse debido a que, los conocimientos metacognitivos de que dispone el lector se encuentran a nivel de procedimientos, por tanto no existe aún el conocimiento declarativo, el cual le permite saber qué estrategias puede emprender para realizar la tarea lectora, tampoco se ha desarrollado el conocimiento condicional que guía al lector acerca de cuándo y por qué debe usar una estrategia, por lo que, el empleo de las pocas estrategias cognitivas que conoce el lector, se vuelve ineficaz por utilizarse de manera inapropiada en el sentido de que no se ha planificado, supervisado y evaluado su empleo y efectividad. (Ver Tabla nº 30).

Tabla nº 30

Correlaciones no Paramétricas entre Variables Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)

			Nivel conocimiento metacognitivo de lectura	Nivel de comprensión lectora
Rho de Spearman	Nivel conocimiento metacognitivo de lectura	Coeficiente de correlación	1.000	.172
		Sig. (bilateral)	.	.391
		N	27	27
	Nivel de comprensión lectora	Coeficiente de correlación	.172	1.000
		Sig. (bilateral)	.391	.
		N	27	27

Nota: La correlación no resultó significativa

• Escuela John F. Kennedy

Con respecto a los resultados obtenidos en la correlación entre las variables del estudio efectuadas a nivel de la escuela John F. Kennedy, de acuerdo con los estadísticos descriptivos globales la correlación no resultó significativa. La causa pudo ser que el nivel de comprensión lectora del grupo (3%) resultó muy bajo en relación al porcentaje obtenido en el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura (33.3%).

Esto teóricamente puede deberse a que, los conocimientos metacognitivos de que dispone el lector se encuentran a nivel de procedimientos, por tanto no existe aún el

conocimiento declarativo, el cual le permite saber qué estrategias puede emprender para realizar la tarea lectora, tampoco se ha desarrollado el conocimiento condicional que guía al lector acerca de cuándo y por qué debe usar una estrategia, por lo que, el empleo de las pocas estrategias cognitivas que conoce el lector, se vuelve ineficaz por utilizarse de manera inapropiada en el sentido de que no se ha planificado, supervisado y evaluado su empleo y efectividad. (Ver Tabla nº 31).

Tabla nº 31

Correlaciones no Paramétricas entre Variables Escuela John F. Kennedy

			Nivel conocimiento metacognitivo de lectura	Nivel de comprensión lectora
Rho de Spearman	Nivel conocimiento metacognitivo de lectura	Coeficiente de correlación	1.000	.250
		Sig. (bilateral)	.	.161
		N	33	33
	Nivel de comprensión lectora	Coeficiente de correlación	.250	1.000
		Sig. (bilateral)	.161	.
		N	33	33

Nota: La correlación no resultó significativa.

• Escuela Dr. Salvador Corletto

Con respecto a los resultados obtenidos según los estadísticos descriptivos globales en la correlación entre las variables del estudio, efectuadas a nivel de la escuela Dr. Salvador Corletto, la correlación no resultó significativa. La causa a nivel estadístico, pudo ser que el nivel de comprensión lectora del grupo correspondiente al I nivel (100%) resultó igual al porcentaje obtenido en el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, I nivel (100%), por tanto había una constante que se repitiera, lo cual no permitió la correlación. (Ver Tabla nº 32).

Asimismo, esta correlación, permite visualizar en este grupo que, no hay una relación significativa entre el nivel de comprensión lectora y el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, es decir, no hay ninguna asociación entre ambas variables, por tanto, tanto una como otra, son independientes y no hay una relación de significancia que pueda indicar que una determina o influye en la otra, tal y como se ha encontrado en la literatura, que indica la influencia positiva que ejercen las estrategias metacognitivas en la lectura sobre la

comprensión lectora; asimismo, otro factor que podría incidir en este tipo de resultados en este grupo de alumnos, es el entorno ambiental, que según la información contextual brindada por los alumnos su entorno académico, no es tan favorable, confirmada por los maestros de la escuela, quienes informaron trabajar con la técnica multigrado (explicada en el Capítulo III Marco Metodológico de la Investigación), igualmente, el nivel de escolaridad de sus padres, se ubica en la fase terminal de la educación primaria de lo que se puede inferir la ausencia tanto de los espacios y tiempos adecuados de aprendizaje como de variados estímulos didácticos que puedan colaborar y optimizar el proceso didáctico. (Ver Tabla nº 32).

Tabla nº 32

Correlaciones no Paramétricas entre Variables escuela Dr. Salvador Corletto

			Nivel conocimiento metacognitivo de lectura	Nivel de comprensión lectora
Rho de Spearman	Nivel conocimiento metacognitivo de lectura	Coeficiente de correlación	.	.
		Sig. (bilateral)	.	.
		N	9	9
	Nivel de comprensión lectora	Coeficiente de correlación	.	.
		Sig. (bilateral)	.	.
		N	9	9

Nota: La correlación no resultó significativa, debido a que existe una constante, es decir, que los datos en ambas variables son iguales por lo que no se puede establecer ninguna relación de que una influya sobre la otra.

Respuesta al Problema de Investigación

En base a los resultados obtenidos en la investigación, se da respuesta al problema de la misma con respecto a si los alumnos y alumnas del quinto grado de educación básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UP NFM) disponen de conocimientos metacognitivos, hacen uso de ellos en sus procesos lectores y si existe relación entre éstos y la comprensión lectora, encontrando que sólo el 3.7% presenta desarrollo metacognitivo en la lectura, aún con limitaciones de poder expresar esos conocimientos de manera verbal, ya que sólo lo hizo de manera gráfica o escrita

(correspondiente a un alumno Centro de Investigación e Innovación Educativas).

Sin embargo, tomando en cuenta que la muestra es demasiado reducida en relación a la población del CIIE: 27 alumnos, y a la población total de los tres Centros Educativos: 69 alumnos, no se puede hacer una generalización, ya que el caso de este alumno, se consideraría un caso muy particular, objeto de otra investigación; aparte de ello, al analizar las diferencias contextuales grandes que existen entre estos tres Centros, **se puede concluir que los alumnos de los tres Centros Educativos ya mencionados, no hacen uso de sus conocimientos metacognitivos en sus procesos lectores, porque sus procesos metalectores y metacomprensivos se encuentran con un bajo desarrollo, es decir que sus conocimientos sobre la sus procesos cognitivos lectores están a nivel implícito por lo que no pueden dar cuenta de ellos en una tarea lectora, es decir que todavía no son metacognitivos, sin embargo es oportuno destacar que el grupo que presentó mayor desarrollo de sus procesos cognitivos lectores y por tanto una mínima tendencia a la lectura de proceso fue el Centro de Investigación e Innovación Educativas; asimismo, se encontró correlación significativa entre las variables del estudio: comprensión lectora y el uso de conocimientos metacognitivos en la misma.** (Ver Tabla nº 24, Resumen de Desempeño en la Tarea de Lectura en Relación con los Centros Educativos).

Capítulo 5 Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

5.2 Recomendaciones

5.2.1 Lineamientos metodológicos para el diseño de una propuesta didáctica de la lectura

Este capítulo muestra las conclusiones a que se ha llegado a partir de los resultados y análisis del estudio realizado en los alumnos de quinto grado de Educación Básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE). Las mismas se orientarán de acuerdo al orden de los objetivos del estudio.

5.1 Conclusiones

5.1.1 Determinar la noción de lectura que tienen los alumnos de quinto grado de Educación Básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE).

La noción de lectura que prevalece en la mayoría de los alumnos de quinto grado de Educación Básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), es de producto, con excepción del 51.9% de los alumnos de este último centro educativo, quienes a partir del desempeño de la tarea lectora, describieron representaciones acerca de los elementos que componen el proceso lector; por el contrario, los dos primeros grupos, evidenciaron su tendencia a la lectura de producto, a través de un alto desconocimiento y control de los procesos cognitivos implicados en la lectura (John F.Kennedy: 63.6%; Dr. Salvador Corletto: 88.9%).; esto es, no ser metacognitivo según el modelo de Redescripción Representacional, manifestado de igual manera, en la entrevista metacognitiva, en la que se revelan nociones de lectura como la lectura oral y el uso de la memoria en el ejercicio lector (oralización y memorización),con lo que no se demostró reflexión en cuanto la tarea lectora.

Ello indica que la didáctica de la lectura implementada en la mayoría de los alumnos actualmente, no apunta a concebir la misma como un proceso, lo que podría originarse en la poca o ninguna experiencia adquirida en este campo, debido a ello, no disponen de esquemas o estructuras cognitivas para activar ese conocimiento y desplegar las acciones que son propias del mismo; es decir que la información que han recibido de manera permanente en cuanto a la lectura, remite a concebir la lectura como una actividad en la que lo único importante es el producto o resultado de la misma, no existe en sus esquemas la noción de que la lectura es una actividad mental en la que desde antes de iniciarla se debe poner en práctica

una serie de estrategias o recursos que les permiten planificar, supervisar y evaluar la tarea lectora hasta comprobar que se ha logrado el objetivo lector.

En este caso pues, se concluye que **la noción de lectura que predomina** en la mayoría de los alumnos de la población objeto de estudio, **es una noción de producto**, y todavía con ellos no se llega a desarrollar la noción de lectura de proceso, lo cual revela que existen otras variables que están afectando para que el lector no desarrolle sus procesos metacognitivos, por tanto se tendrían que estudiar otras variables como el enfoque y la metodología, uso del texto y sus características y el contexto, elementos pertinentes al diseño curricular que se maneja en la didáctica de la lectura.

En relación al enfoque y la metodología que se está implementando actualmente en estos Centros Educativos en relación a la didáctica de la lectura, se evidencia una concepción superficial o conductista del aprendizaje, por lo que todavía no se ha implementado de manera general una didáctica de la lectura en la que se desarrolle el conocimiento metalector y metacomprensivo apropiado que le permita al lector dar cuenta de su proceso de comprensión y asimismo, elevar su nivel de comprensión lectora, lo que correspondería a un enfoque comunicativo, propio de la concepción contructivista y estratégica del aprendizaje.

Otro elemento que cabe mencionar aquí es que los(as) alumnos(as) no cuentan con un nivel adecuado de los conocimientos declarativos ni procedimentales de los elementos de la lectura, ya que los alumnos evidenciaron mucho desconocimiento de los elementos léxicos, morfosintácticos y semánticos, aspectos del conocimiento declarativo y procedimental que ya deberían ser parte de sus estructuras cognitivas lingüísticas, claro que de acuerdo a su nivel escolar, por tanto se debe tener en cuenta también el uso de éstos y lograr el desarrollo de los conocimientos condicionales en la didáctica de la lectura, elementos propios para desarrollar un pensamiento metacognitivo, a partir de lo cual se concluye que se debe revisar y reestructurar la didáctica de la lectura implementada.

De acuerdo a ello, para Resnick (1983 citado en Burón, 1999) para leer adecuadamente se debe saber qué se indaga y cómo se obtiene, y debido a que dicho conocimiento de la lectura se adquiere y desarrolla en la escuela, los resultados conducen a una discusión en relación a la didáctica de la lectura que se efectúa en ésta.

5.1.2. Establecer el nivel de comprensión lectora en pruebas lectoras de proceso de textos expositivos, en los alumnos de quinto grado de Educación Básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE).

El nivel de comprensión lectora en pruebas lectoras de proceso de textos expositivos, en los alumnos de quinto grado de Educación Básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) corresponde a un nivel bajo, debido a que no desarrollaron de manera adecuada los procesos cognitivos metalectores y metacomprensivos, es decir que hubo un nivel mínimo en la interacción de procesos, lo que no les permitió emplear estrategias lectoras de planificación, supervisión y evaluación, consideradas estrategias para dar cuenta de la comprensión del texto presentado, en este caso, un texto expositivo, lo cual se pudo observar en los resultados obtenidos.

Lo anterior remite a la misma pregunta: qué variable está afectando para que el nivel de lectura de proceso sea tan bajo, y por los resultados obtenidos se apunta al enfoque y la metodología implementada en la lectura, la cual, no está tomando en cuenta los procesos cognitivos y conocimientos lectores que los(as) alumnos(as) deben conocer y ejercitar, los cuales los conducirían a realizar una lectura de proceso y a valorar asimismo, el producto de la misma por el contrario, se está trabajando una metodología centrada en la lectura como producto.

Ello genera que la práctica de la actividad lectora de los(as) alumnos(as) consecuencia de la formación didáctica que se ha realizado en las tareas de lectura, esté enfocada más en la lectura y comprensión como productos, lo cual da como resultado que la mayoría de alumnos de toda la población no practique las estrategias propias del proceso lector, y los pocos que ponen en práctica algunas de ellas, lo hagan revelando mucha dificultad y limitaciones; de ahí que, en las pruebas lectoras de producto, sí demostraron mejor desempeño dirigiendo sus acciones a un mejor desarrollo de la actividad lectora en la cual sólo era relevante el resultado o producto de la comprensión, pero se desconocía el proceso desarrollado para llegar al

producto. Por tanto, se evidencia la falta de desarrollo de los procesos cognitivos y asimismo, el desconocimiento de las estrategias lectoras que deben ponerse en práctica para la ejecución de la tarea lectora, lo que ocasiona no resolver con eficacia la misma.

Esta falta de construcción y empleo de estrategias en la tarea lectora, obedece pues a la representación o esquema que tienen de la misma, la cual corresponde a la lectura como una actividad en la que lo importante es el producto, pero no el proceso que se desarrolla en la misma, es decir que no es prioritario entender todos los elementos que componen proceso lector, de cual tanto el lector, como el texto y el contexto, son elementos fundamentales, por lo que el proceso de cambio conceptual tendría que iniciarse para que los alumnos logren redescribir sus representaciones y empiecen a tener noción de los elementos ya mencionados que componen proceso lector.

5.1.3. Establecer si los alumnos de quinto grado de Educación Básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) disponen de conocimientos metacognitivos en el campo de la lectura y hacen uso de ellos al momento de adelantar una tarea de lectura.

Los alumnos y alumnas del quinto grado de educación básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) no disponen de conocimientos metacognitivos en la lectura, ni hacen uso de ellos al momento de adelantar una tarea de lectura, ya que sus conocimientos presentan un bajo nivel de desarrollo metalector y metacomprensivo por lo que los mismos, se encuentran representados a nivel interno o implícito, sin embargo, aún no pueden exteriorizarlos, debido a la falta de interacción de los procesos mentales del lector propios de la lectura, así como a la falta de interacción a nivel de otros dominios como la expresión escrita, expresión oral, lo cual no permite la redescripción de las representaciones que se encuentran a nivel implícito, pero con las posibilidades de que al iniciar este proceso de cambio conceptual mediante las redescripción representacional, dichos conocimientos lectores lleguen a su máximo desarrollo metalector y ,metacomprensivo, lo cual equivale a ser lector metacognitivo y representarse la

lectura como un proceso interactivo y estratégico.

Ello refleja la representación mental que tienen de la actividad lectora, en la que se desconoce que antes, durante y después de la misma, en la mente se desarrollan una serie de procesos cognitivos que permiten la comprensión del texto, y que éstos procesos cognitivos, pueden ser planificados, vigilados y regulados de manera consciente y reflexiva en función de la meta lectora propuesta. Sin embargo, debido a que los esquemas mentales o la noción de lectura que poseen los alumnos, obedece a una lectura de producto, existe muy poca manifestación de la interacción de los procesos cognitivos y estrategias lectoras así como de los procesos metacognitivos necesarias para lograr la comprensión.

Sin embargo, es necesario destacar que los alumnos poseen los procesos cognitivos necesarios y hacen lo que pueden para expresarlos y dar cuenta de ellos, pero se ven limitados porque hay otras variables como el enfoque y metodología empleada, tipo de texto, el contexto, componentes esenciales en la didáctica de la lectura, elementos que al no ser tomados en cuenta y desarrollados de manera adecuada, no les ayuda para poder dar cuenta de los procesos implicados en la lectura.

5.1.4Determinar si existen diferencias entre los centros educativos en cuanto al nivel de comprensión lectora y uso de conocimientos metacognitivos en la lectura.

Realmente, a pesar de que las diferencias contextuales son grandes a nivel de Centros Educativos, unos con mayor ventaja que otros, no se puede decir que hay diferencias significativas tanto en el nivel de comprensión lectora como en el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, precisamente por las diferencias contextuales que existen. Entonces, cabe la cuestión acerca de qué variables están afectando el desarrollo lector y metacognitivo en los(as) alumnos(as), conduciendo siempre a que un factor podría ser el enfoque y la metodología empleada actualmente en el diseño curricular de la didáctica de la lectura, ya que lo que sí se puede apreciar es que los niños tienen un repertorio metacognitivo y ellos hacen lo que pueden, pero definitivamente hay otras variables que influyen en no desarrollarlo por lo cual se podría decir, de acuerdo con una de **las nociones básicas de la teoría del psicólogo soviético Lev Seminovich Vigotski (1898-1934) que la zona de**

desarrollo próximo no está trabajando, la cual hace alusión a que las habilidades y conocimientos que los(as) alumnos(as) pueden demostrar con el apoyo de un experto o mediador, que en el caso de la didáctica de la lectura, sería el maestro, también podría ser un compañero o padre de familia que tenga el aprendizaje o dominio de esas habilidades bien desarrolladas (Klingler y Vadillo, 2000

En este sentido, si el maestro no cuenta con la formación metodológica apropiada para desarrollar determinadas competencias en los y las alumnas, lo aquí corresponde a la comprensión lectora, difícilmente podrá transferirlas a los y las alumnas y ser mediador, por lo que habría que empezar a capacitar a los docentes en una metodología que responda a mejorar el nivel de comprensión lectora, y que como resultado del estudio se propone una didáctica de la lectura centrada en procesos metacognitivos, y no limitarse sólo al producto de la tarea lectora.

De manera específica se colocan los resultados en cuanto al nivel de comprensión lectora:

La diferencia que existe entre el Centro de Investigación e Innovación Educativas, y las escuelas John F. Kennedy y Dr. Salvador Corletto, en cuanto al nivel de comprensión lectora no es significativa, ya que, el **Centro de Investigación e Innovación Educativas**, presenta un nivel de comprensión lectora mínimo (7.4 %), más elevado con respecto al nivel de lectura obtenido por la escuela **John F. Kennedy**, pero con muy poca diferencia (3%) , asimismo se acerca al manifestado por la escuela **Dr. Salvador Corletto** (0%).

Con respecto al **uso de conocimientos metacognitivos en la lectura**, respetando los resultados estadísticos de la ANOVA, pero, tomando en cuenta las diferencias de contexto del CIIE, con respecto a los demás Centros Educativos, se puede decir que no se visualizan diferencias en el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura a nivel de los tres Centros Educativos:

En el caso del **Centro de Investigación e Innovación Educativas**, se refleja la tendencia a la lectura de proceso, al revelar un porcentaje de 3.7% de uso de conocimientos

metacognitivos en la lectura,lo cual es muy reducido en comparación a la población total del Centro, por lo que no se puede tomar como una muestra relevante, ni generalizar por ella; un 63% que representa que en los alumnos ya interactúan algunos procesos cognitivos mediante la realización de algunas estrategias de lectura, es decir que ya empiezan a conocer cuándo, por qué y para qué van a emplear una estrategia y por tanto se van iniciando en la planificación, supervisión y control de las estrategias de lectura, sin embargo, aunque ya den cuenta de algunas estrategias lectoras, aún no constituyen necesariamente objeto de reflexión consciente ni de expresión verbal (nivel condicional) y un 33.3% que no dieron cuenta de estrategias metacognitivas durante el ejercicio lector; es decir no planificaron, no supervisaron, ni evaluaron la tarea de lectura; por tanto, no conocen, ni controlan los procesos cognitivos implicados en la misma. (nivel procedimental).

Sin embargo, pues se evidenció por parte de los(as) alumnos(as) un gran porcentaje de redescripciones representacionales, con lo que se visualizan muchos indicios de cambio conceptual en la actividad de la lectura, en el cual van concibiendo dicha actividad como proceso y no sólo como producto, sin embargo, aquí se deben tomar en cuenta las condiciones contextuales del Centro Educativo, que son muy ventajosas con respecto a los demás y es por ello que no se considera relevante la diferencia a nivel comparativo.

En cuanto a la escuela **John F. Kennedy**, manifiesta diferencias en los resultados en cuanto al uso de de conocimientos metacognitivos en la lectura con respecto al Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), por otra parte, los mismos, también son consistentes con la noción de producto ya que sólo un 33.3% de la población manifestó tener conocimiento condicional (véase apartado anterior Centro de Investigación e Innovación Educativas CIIE), el resto de la población demostró tener aún sus conocimientos a nivel implícito (nivel procedimental) (véase apartado anterior Centro de Investigación e Innovación Educativas CIIE). En este centro educativo, también se realizaron redescripciones representacionales aunque con menos frecuencia que el Centro de Investigación e Innovación Educativas, no obstante, también se puede expresar que se está iniciando en algunos niños el cambio conceptual con respecto a la actividad lectora, en el cual van concibiendo dicha actividad como proceso y no sólo como producto, predominando la noción de producto.

Por último, la escuela **Dr. Salvador Corletto**, presenta mucha diferencia en los resultados en cuanto al uso de de conocimientos metacognitivos en la lectura, con respecto a los Centros Educativos anteriores, ya que en su totalidad, los alumnos se encuentran en un nivel implícito en cuanto a sus conocimientos, es decir que no dieron que no dieron cuenta de estrategias metacognitivas durante el ejercicio lector; no planificaron, no supervisaron, ni evaluaron la tarea de lectura; por tanto, no conocen, ni controlan los procesos cognitivos implicados en la misma. (nivel procedimental).

La no interacción entre los procesos cognitivos de la lectura y su interacción con el texto, no permitió que los niños realizaran redescripciones representacionales por lo que en ellos todavía no existe un cambio conceptual ni en una expresión mínima, indicando con ello que su concepción de lectura es de producto.

No obstante, las diferencias contextuales de esta escuela estar en mayor desventaja que las dos anteriores por lo que sin tomar en cuenta los datos estadísticos, sino su situación contextual, no se puede decir que existan diferencias en comparación con los demás Centros, que le llevan mucha ventaja a nivel contextual como Centro Educativo.

Sin embargo, estas mismas diferencias contextuales, podrían orientar a que la instrucción escolar que se está desarrollando en los Centros educativos objeto de estudio, tiene algunas nociones teóricas diferentes, particularmente el Centro de Investigación e Innovación Educativas, quién superó en ambos aspectos, tanto a la escuela John F. Kennedy, como a la escuela Dr. Salvador Corletto en el sentido que presenta un mayor desarrollo de los procesos metalectores y metacomprensivos, evidenciado mediante las estrategias de las que dieron cuenta aunque de manera todavía incompleta, pero son indicios de que empiezan a desarrollar la lectura como un proceso mental, en el cual el lector es un agente activo que puede echar mano de recursos o estrategias que le ayuden a obtener la comprensión de la lectura, haciendo posible en la mayoría de ellos, realizar en una media expresión sus redescripciones representacionales en el dominio lector.

5.1.5. Determinar la relación que existe entre el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura y el nivel de comprensión lectora en textos expositivos de los alumnos y alumnas del quinto grado de educación básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE).

De acuerdo a los elementos teóricos sobre los conocimientos metacognitivos en la lectura, se puede determinar que la relación que existe entre el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura y el nivel de comprensión lectora, es que éstos permiten que el lector conozca el funcionamiento sus procesos cognitivos aplicados a la tarea lectora y a la vez, los planifique, supervise y evalúe en relación al objetivo de la misma.

Es decir que la metacognición ayuda al lector a conocer y controlar la actividad de los procesos mentales que interactúan en el proceso lector, por tanto un lector metacognitivo, es un lector que está consciente de todos los aspectos que involucran el desarrollo de la actividad lectora, por lo que la misma se realiza de una manera autónoma, intencional y reflexiva, lo cual es manifestado mediante las redescripciones representacionales que puedan hacer del ejercicio de lectura.

Finalmente, es necesario informar de la escasa bibliografía que hay en el país, sobre este tema que, por supuesto, es un tópico novedoso en la literatura de la psicología cognitiva a nivel general, lo cual se convirtió en una dificultad al momento de darle consistencia y solidez al marco teórico; asimismo, debido a la novedad del tema, se tuvo que recurrir a un asesor extranjero en el área de la especialidad, (quien fue Docente visitante en la Maestría de Enseñanza en Lenguas y que impartió un módulo de la especialidad) ya que en Honduras, aún no se ha abordado este tema, por lo menos , no existen estudios publicados los cuales pudieron haber brindado aportes y servido de base para este estudio.

En esta perspectiva, de acuerdo a los resultados obtenidos, el presente estudio pretende contribuir con los docentes de dichos Centros Educativos, en el tratamiento metodológico de la lectura, ya que mediante el estudio realizado sobre el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, se obtuvieron resultados que permitieron profundizar en cuanto a la metodología

implementada actualmente en la didáctica de la lectura en dichos Centros. Una forma de contribuir, es presentando de manera temporal, mientras se conocen las causas reales del por qué de la falta de desarrollo metacognitivos en la lectura de los(as) alumnos(as) lineamientos claves en al tratamiento metodológico de la didáctica de la lectura, basado en el uso de estrategias metacognitivas en la lectura, lo que para muchos investigadores, en esta área de estudio, modifica las creencias que los alumnos tienen en relación a su competencia en la comprensión lectora volviéndoles conscientes de su nivel de comprensión.

Al respecto, para Manuale (2007), los procesos de enseñanza y aprendizaje deberían contener el conocimiento de las estrategias de retención de esos conocimientos, en función de los nuevos y exigentes objetivos educativos diseñados, y no limitarse sólo al dominio de los conocimientos conceptuales.

En este sentido, una nueva función le compete al docente en correspondencia de los planteamientos anteriores, no sólo se debe ocupar de la enseñanza de los conocimientos, sino que debe recapacitar sobre el lugar que ocupan las estrategias de aprendizaje que planifiquen, regulen y evalúen su actuación docente, y asimismo acerca de cómo enseña a sus alumnos estrategias cognitivas y metacognitivas mediante los contenidos que desarrollan, lo cual se efiere a los conocimientos condicionales. Al respecto, se hace necesario profundizar en cuanto a la noción de estrategia, así como a la importancia de enseñar las estrategias cognitivas y metacognitivas a los estudiantes.

La misma autora considera que el empleo de estas estrategias optimizaría la retención de los conocimientos de una manera significativa y reflexiva, a la vez que se generarían procesos de comprensión verdaderos encaminados al logro de los objetivos educativos establecidos.

Desde esta perspectiva teórica, se vuelve beneficioso y productivo en pro de la formación académica de los estudiantes, el empleo de las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas para el logro de los objetivos educativos, por lo que, en coherencia con el objetivo de la investigación, y a manera de recomendación ante los resultados obtenidos en el estudio, se aportan lineamientos metodológicos generales centrados en el trabajo con

estrategias metacognitivas en la lectura de textos expositivos que contribuya a mejorar los procesos lectores, tratamiento didáctico en el cual, el profesor, constituye un elemento clave ya que aparte de constituirse ante los alumnos en un modelo lector, es quien colabora con la elección del proceso didáctico que haya de implementar. En este sentido a manera de recomendaciones se presentan los siguientes lineamientos metodológicos.

Finalmente, es necesario informar de la escasa bibliografía que hay en el país, sobre este tema que, por supuesto, es un tópico novedoso en la literatura de la psicología cognitiva a nivel general, lo cual se convirtió en una dificultad al momento de darle consistencia y solidez al marco teórico; asimismo, debido a la novedad del tema, se tuvo que recurrir a un asesor extranjero en el área de la especialidad, ya que en Honduras, aún no se ha abordado este tema, por lo menos , no existen estudios publicados los cuales pudieron haber servido de base para este estudio.

2.2 Recomendaciones

De acuerdo a los hallazgos obtenidos en los resultados del estudio, los cuales indican que la población de alumnos (excepto un 3.7%) desconocen y por tanto, no controlan los procesos cognitivos empleados en la actividad lectora; esto es, que no son metacognitivos; y tomando en cuenta que la correlación de las variables del estudio: conocimiento y control de los procesos cognitivos (metacognición) y nivel de comprensión lectora, resultó positiva, se presentan las siguientes recomendaciones:

1. Continuar la investigación, orientándola a un estudio explicativo, para conocer las causas que provocan que la población estudiada no desarrolle al máximo sus conocimientos metacognitivos.

2. De acuerdo con Monereo et al. (1999) para que los alumnos sean estratégicos, se deben fortalecer y adquirir destreza en varios aspectos, uno de ellos es mejorar el conocimiento declarativo en relación a la asignatura particular estudiada, los conocimientos procedimentales, tanto específicos o disciplinares, y favorecer el análisis de las condiciones en que se realiza una tarea**,** por tanto potenciar los conocimientos declarativos, procedimentales y

condicionales en los alumnos, lo cual los llevará al conocimiento y control de sus procesos cognitivos, es decir, a ser metacognitivos, lo cual, en base a los resultados obtenidos, apuntaría a generar una innovación metodológica en la didáctica de la lectura, como una alternativa temporal para desarrollar el pensamiento metacognitivo lector en los alumnos y así mejorar el nivel de comprensión lectora, por lo que se ofrecen lineamientos metodológicos claves en la didáctica de la lectura centrada en el trabajo con conocimientos metacognitivos, considerando para ello como hipótesis que el conocimiento y manejo de estrategias metacognitivas favorece el mejoramiento del proceso lector por lo que a continuación se detallan los aspectos elementales relacionados con la misma, la cual podría ser implementada en un Centro Educativo a manera de pilotaje para conocer los resultados de la misma en la comprensión lectora.

Para tener una visión más clara y detallada de la Construcción de estos lineamientos metodológicos, en cuanto a las causas, las fuentes bibliográficas y su proceso de construcción por parte de la autora de la tesis, se presenta un breve anexo explicativo.(ver anexo n° 14)

Lineamientos Metodológicos Claves en la Didáctica de la Lectura Centrada en el Trabajo con Conocimientos Metacognitivos.

5.2.1 Lineamientos metodológicos Claves en la Didáctica de la Lectura Centrada en el Trabajo con Conocimientos Metacognitivos.[21]

1. Introducción

2. Objetivo General

3. Metodología

3.1. Instrucción explícita

3. 2. Práctica guiada

3. 3. Práctica cooperativa

3.4. Práctica individual

4. Recursos

5. Contenidos

6. Duración

7. Evaluación

8. Desarrollo de las Unidades Didácticas

8.1. Planificación: Antes de la Lectura

8.2. Supervisión: Durante la Lectura

8.3. Evaluación: Después de la Lectura

9. Modelo de una estrategia general de una sesión para el desarrollo de una Lección

10. Resumen de los Contenidos y Lecciones de las Unidades Didácticas de los lineamientos metodológicos propuestos.

[21] Esta propuesta está basada en fundamentos teóricos de los autores Mateos (2001), Tapia(2000).El diseño de la propuesta es creación propia de la autora de la tesis.

1. Introducción

Para realizar a una propuesta didáctica centrada en el trabajo con conocimientos metacognitivos, se deben tomar en cuenta varios aspectos en la comprensión lectora desde una perspectiva cognitiva (Mendoza, 2003). Primordialmente, se debe considerar la noción de lectura que se esté desarrollando en los centros educativos, así como los objetivos que se han definido para el área de lengua en la institución escolar, los que consecuentemente son orientados por la noción de lectura implementada; además, se debe trabajar en la formación de los maestros en cuanto a la línea estratégica, pues trabajar con estrategias requiere que el maestro también debe ser estratégico, esto conlleva a implementar cambios en las metodologías, los contenidos y la evaluación, por lo que la institución educativa debe asumir las estrategias como parte de los contenidos.

Todo este proceso involucra una labor a largo plazo en el que de manera organizada se integre toda la institución, no sólo el docente de lengua, aunque éste debe ser un guía del proceso didáctico mediante el cual se pueda garantizar que el trabajo no se convertirá en algo completamente instrumental sino que se llevará a los niños a la autorreflexión y a la autoevaluación para que, efectivamente, se pueda hablar de que son metacognitivos. Se debe hacer un tiempo de espera aproximadamente de un año, de acuerdo con algunos autores como Elliot y Gaskins (1999) ya que estos resultados son tardíos, porque se trabaja con procesos mentales y estructuras cognitivas, por lo que los resultados, no son inmediatos, si se espera eso, sólo se trabajarían las estrategias lectoras únicamente desde el punto de vista instrumental, y no se llegaría a su tratamiento reflexivo y consciente, por lo que no se lograría la autonomía en el aprendiz; esto es, aprender a aprender o ser metacognitivo.

Considerando que la lectura no es una actividad exclusiva del área de lengua sino una actividad general involucrada directamente en todo el proceso de formación y aprendizaje de los individuos, se desarrollarán estrategias que permitan demostrar en los niños la funcionalidad con respecto a contextos reales de los elementos que se trabajan en la clase de lengua, en otras áreas de currículo, en sus actividades extraescolares, etc. ello, tomando en cuenta que la lectura no es una actividad propia del área de lengua sino una actividad general y un conocimiento instrumental involucrada verdaderamente en todo el proceso de formación y aprendizaje de los individuos. Dicha formación estratégica y reflexiva, también permitirá

evidenciar si se está alcanzando el objetivo de formar a los alumnos como verdaderos ciudadanos de la cultura alfabética tal como lo plantea la UNESCO, citado en Cassany et al. (1997).

2. Objetivo General

1. Diseñar una propuesta didáctica, sustentada en la metacognición, que posibilite el desarrollo del proceso lector de los y las estudiantes de quinto grado de educación básica.

3. Metodología

De acuerdo con Mateos (2001); Solé (1998), Tapia (2000), son varias las propuestas metodológicas que han surgido alrededor de mejorar las estrategias implicadas en la comprensión lectora con componentes en la instrucción metacognitiva, según las cuales de manera general, se le debe enseñar a los alumnos a planificar, supervisar y evaluar sus acciones con el fin de que la práctica se "reflexiva y controlada". En este sentido la opción metodológica seleccionada para desarrollar la comprensión lectora con una instrucción metacognitiva, la constituye la propuesta de metodología didáctica llamada **enseñanza recíproca,** por resultar "más efectiva", en la cual, el docente adquiere básicamente el rol de modelo y guía de la actividad cognitiva y metacognitiva a desarrollar por parte del alumno, conduciéndolo de manera gradual a desenvolverse en una escala progresiva de competencia, a la vez que poco a poco va descartando el soporte que le ha brindado, de manera que la inspección del proceso se sitúe bajo la responsabilidad del alumno. (Mateos, 2001).

En relación a este proceso, estos métodos se han catalogado en cuatro grupos o etapas:

3.1. Instrucción explícita
3. 2. Práctica guiada
3. 3. Práctica cooperativa
3.4. Práctica individual

Mediante el desarrollo de cada uno de estas etapas, se persigue que los estudiantes realmente lleguen a ser conscientes de sus procesos y de la manera cómo pueden supervisarlos y controlarlos, por lo que se hace necesario que en cada uno de ellos se trabaje mucho en la

reflexión metacognitiva, de lo contrario se cae en instrumentalización y mecanización, en el sentido de realizarlos pero no de manera reflexiva, lo cual no permitiría que se lograra el verdadero fin que corresponde a que el alumno aprenda a aprender de manera autónoma; es decir aprendiendo a conocer y controlar sus propios procesos cognitivos.

De igual manera se debe tomar en cuenta la variable edad, en el sentido de que entre menor edad tienen los niños, el trabajo se vuelve más complejo, por lo que se debe trabajar más en el desarrollo de sus procesos metacognitivos, ya que éstos van desarrollándose progresivamente con los años hasta llegar a la etapa adulta (Mateos, 2001) .Acorde a ello, se debe realizar un trabajo gradual para adelantar estos procesos mentales, lo que demanda de mucho tiempo, ya que se debe dar continuidad a los mismos para ver resultados prósperos, de ahí que debe ser un trabajo a largo plazo, esto es, de varios años.

A continuación, según Mateos (2001), se explican cada una de las etapas, adecuando a la metodología de enseñanza recíproca, los procesos cognitivos y metacognitivos propios de la comprensión lectora en su respectivo momento.

3.1. Instrucción Explícita: El docente, brinda a los alumnos de manera clara la información pertinente a cada una de las estrategias que después van a ser aplicadas, lo cual se puede hacer a través de la explicación directa y el modelado.

3.1.1La Explicación Directa: Consiste en explicar de manera clara a los alumnos en qué consisten las estrategias que se van a enseñar; es decir, se debe tratar de que el alumno tenga conciencia de los conocimientos declarativos (qué); también se deben dar a conocer los pasos necesarios a realizar para implementar dichas estrategias, con lo que se hace referencia a los conocimientos procedimentales (cómo) y finalmente, se deben dar a conocer las condiciones que se deben considerar para aplicarlas, los beneficios que trae su empleo y los aspectos para evaluar la efectividad de las mismas; esto es conocimientos condicionales (cuándo) sobre las estrategias. (Winograd y Hare, 1988, citado en Mateos, 2001). La explicación directa se utiliza ya que lleva al individuo a adquirir una mayor conciencia de las estrategias y puede propiciar una aplicación más efectiva, creativa y flexible de ellas.

3.1.2 El Modelado Cognitivo: El Profesor modela la actividad cognitiva (estrategias de lectura: activación de conocimiento previo, releer, parafrasear, resumir, mapa conceptual, etc.) y metacognitiva que lleva a cabo durante la tarea (planificación, supervisión y evaluación de la tarea). Las acciones cognitivas se enuncian de manera verbal por el docente, quien es el modelo.

3.2. Práctica Guiada: En este momento le corresponde al alumno, realizar el proceso explicado y modelado por el profesor. El aspecto esencial de esta etapa es la función del diálogo entre el profesor y alumno, el cual es facilitarle la orientación y el sostén necesarios para lograr sus metas hasta conseguir que los alumnos vayan obteniendo independencia en la ejecución de los procesos. Por ejemplo: orientarlo acerca de sus dificultades de comprensión: ¿qué impide que no entienda este párrafo?; dar una dirección posible a seguir para superar esas dificultades: ¿Qué podría hacer para entender el párrafo?, etc.

3.3. Práctica Cooperativa: Se realiza mediante la interacción entre pares que se aportan elementos entre sí para finalizar una tarea y ejercitar de ese modo las acciones que deben internalizar. Esta forma de trabajo estimula a los alumnos a organizar y enunciar sus procesos de pensamiento juntándolos con los de su par para emitir acuerdos comunes. Esto genera en ellos un mayor grado de conciencia y control de sus procesos mentales.

3.4. Práctica Individual: Se realiza con el fin de que el alumno controle su propio comportamiento durante la actividad de lectura y pueda acrecentar su compromiso en el momento de emplear las estrategias necesarias.
Por ejemplo, en el momento de la planificación de la actividad lectora, puede preguntarse:

¿Cuál es el objetivo de la lectura?, ¿Qué estrategias necesito?. En el momento de la supervisión del proceso de lectura puede preguntarse:

¿Estoy logrando mis objetivos? ¿Requiero hacer cambios?. En el momento de la evaluación del proceso puede preguntarse:

¿He conseguido mis objetivos? ¿Qué no ha funcionado?, ¿Por qué motivo no funcionaron las

estrategias? etc. (Mateos, 2001).

4. Recursos

a) *Libros de texto de quinto grado* que contengan lecturas adecuadas al nivel educativo de los alumnos; los mismos deben contener variados textos expositivos.

b) *Lecturas o textos preparados*: tienen la finalidad de que los alumnos usen el criterio léxico, sintáctico y semántico; es decir que apliquen sus procesos cognitivos, mediante lo cual, se evidenciará su progreso en cuanto a si van siendo metacognitivos o no.

c) *Guías de trabajo*: "Estrategias metacognitivas en la lectura" para los alumnos:

Las guías de trabajo, son complementarias a las lecturas trabajadas, están diseñadas con el objetivo de que los alumnos de acuerdo a las lecciones estudiadas, usen los criterios léxicos, sintácticos y semánticos, desarrollen ejercicios que potencien y contribuyan a conocer y controlar el proceso de la comprensión lectora, mediante el uso de las estrategias metacognitivas.

d) *Transparencias proyectadas en retroproyector* (en caso de limitaciones, se diseñan posters)

Este recurso sirve para explicar las estrategias y procesos a desarrollar, ya que en él se representan, de forma concreta, mediante una metáfora; ello induce tanto a los alumnos como al maestro al diálogo sobre cuándo y por qué es importante su uso en la tarea lectora. También se utilizará para la presentación de una imagen representativa de cada uno de los textos o lecturas con las que los alumnos interactuarán con la mediación del profesor (ilustración, título).

e).*Computadora para elaborar las guías* de trabajo complementarias a las lecturas.

f) *Fotocopiadora* para multiplicar las guías de trabajo.

g) *Un retroproyector* de transparencias (contiene la imagen representativa de cada estrategia y texto a trabajar) (en caso de usar transparencias).

Cabe destacar que los recursos materiales, si bien son importantes, no son determinantes del éxito del proceso, ya que más importante que ello es la motivación, el compromiso, y las expectativas de éxito de los alumnos y el docente por supuesto, implicados en el proceso.

Pasos a Seguir en la Adquisición del Material Didáctico

a) Se realizará una selección de lecturas de tipo expositivo de los textos nacionales correspondientes a quinto grado para aplicar en ellos las estrategias seleccionadas.

b) Se diseñará una serie de guías de trabajo relacionadas con las lecturas y los conocimientos metacognitivos seleccionados para que el alumno, empleando fichas de trabajo, desarrolle ejercicios cuyo propósito es potenciar las habilidades de pensamiento metacognitivo que fortalezcan la comprensión lectora.

c) Se diseñarán fichas de trabajo, para los alumnos para que en ellas desarrolle ejercicios que desarrollen las habilidades de pensamiento metacognitivo propias de la comprensión lectora.

5. Contenidos

En este apartado se presenta esencialmente "qué enseñar" lo cual corresponde a los objetivos, procesos y las estrategias que se desarrollarán en los alumnos y en coherencia con ello se hace referencia a las distintas estrategias metacognitivas que se usan antes, durante y después de la lectura, es decir planificación, supervisión y evaluación. Por tanto, la propuesta estará conformada por tres unidades didácticas:

Primera Unidad: Estrategias de prelectura: Planificación
Segunda Unidad: Estrategias durante la lectura: Supervisión
Tercera Unidad: Estrategias de postlectura: Evaluación

Cada unidad didáctica plantea sus objetivos generales y está compuesta por lecciones, de igual manera en cada lección, se establecen los objetivos específicos o logros que se espera que el estudiante alcance, asimismo se incluye el planteamiento general de contenidos, actividades, recursos y evaluación.

De esta forma, en las actividades de cada unidad didáctica se aplicarán las estrategias metodológicas centradas en la enseñanza recíproca, que empleará el docente para desarrollar el proceso de comprensión lectora con una instrucción metacognitiva. Ello se realizará de acuerdo a las siguientes fases:

Primera Fase

La primera fase, está centrada en la fase de la instrucción explícita y explicación directa de la(s) estrategia(s) correspondiente(s), diálogo entre el profesor y alumno alrededor del poster o la transparencia y la práctica guiada**,** en la cual al alumno le corresponde realizar el proceso explicado y modelado por el profesor.

Segunda Fase

La segunda fase, está dedicada a la **práctica cooperativa** en la que se da la interacción entre pares que se aportan elementos entre sí, para finalizar una tarea y ejercitar de ese modo las acciones que deben internalizar. En esta etapa siempre hacen referencia a las estrategias representadas en el poster para profundizar en ellas; asimismo se incorpora el trabajo con las guías de lectura, empleando las fichas de trabajo tanto como ejercitación y como evaluación del trabajo realizado alrededor de las estrategias ya que al realizar el trabajo en pares se genera en los alumnos un mayor grado de conciencia y control de sus procesos mentales.

Tercera Fase

La tercera fase, se enfatiza en la **práctica individual, la** cual se realiza con el fin de que el alumno controle su propio comportamiento durante la actividad de lectura y pueda acrecentar su compromiso en el momento de emplear las estrategias necesarias. Asimismo se da la conceptualización metodológica, estrategia que permite a los estudiantes:

- Caminar por sus propias estrategias
- Avanzar en la forma de conciencia de los procesos cognitivos.

En esta fase el profesor se acerca a cada uno de los alumnos monitoreando que la práctica desarrollada por estos, incluya las actividades metacognitivas previamente explicadas,

modeladas y practicadas entre pares. También se hace referencia al poster, ya que es de éste de dónde surgen las distintas estrategias metacognitivas desarrolladas, su utilidad y el dominio de las mismas de acuerdo a cada lección desarrollada. Asimismo se aplican los textos preparados como otra forma de evaluación de la comprensión lectora aplicando estrategias metacognitivas. Además, se aplica la autoevaluación de esquema: "Evalúo mis Aprendizajes" con el fin de conocer el criterio individual en cuanto a los logros y dificultades encontradas en el proceso de lectura y el trabajo desarrollado alrededor del uso de estrategias metacognitivas.

A lo largo del desarrollo de las tres unidades didácticas, se pueden establecer según Jolibert (S.F.) citada en Borafull, et al. (2001) competencias lingüísticas empleadas para leer, las cuales le permiten al lector identificar las claves de construcción del significado a partir de varios enfoques de las lingüísticas entre ellas la psicolingüística, la pragmática, la lingüística textual o la fonética, para diseñar un sistema asociado desde el punto de vista didáctico que las articule. Este listado *de siete niveles de competencias lingüísticas para leer* pueden ser útiles a los profesores como herramientas para:

- Preparar y ejecutar las lecciones de aprendizaje de las unidades didácticas, para que los niños aprendan a emplear las estrategias metacognitivas en cada texto, y de este modo se construyan las competencias necesarias tanto estratégicas como lingüísticas.

- Elegir las actividades de entrenamiento-refuerzo, dirigidas, específicamente estrategia por estrategia y seleccionadas de manera personalizada, a través de contratos individuales de los alumnos.

- Evaluar los logros de los niños y elaborar con ellos criterios de autoevaluación con el fin de que cada niño autoconstruya sus competencias estratégicas metacomprensivas y metalectoras como lector, es decir valore la adquisición de conocimientos conceptuales, procedimentales y condicionales.

Siete Niveles de Conceptos Lingüísticos

Siete Niveles Claves de Lectura

Los siete niveles se interrelacionan y complementan, cada nivel siendo iluminado por aquel que le antecede y mutuamente. Partiendo de que la actividad de lectura es un ir y venir entre otros niveles y las marcas lingüísticas que les corresponden, constituyen los índices

pertinentes para construir el significado de un texto, por lo que estos siete niveles están en interacción.

1. **La noción de contexto** :contexto de un texto, no de una palabra, y a la vez:

- Contexto situacional (¿Por qué vías más concretas un texto ha llegado al lector?).
- Contexto textual (origen del texto a leer) ¿Está sacado de un escrito complejo (de un diario, de una revista para niños, de un álbum, de un fichero, de una colección de cuentos o de poemas de una antología, etc.) ¿Es un texto autónomo? (carta, afiche, volante, etc.).

2. Principales parámetros de la situación comunicativa:

- Enunciador: ¿Quién lo escribió?
- Destinario: ¿A quién (es) está dirigido?
- Propósito: ¿Qué se quiere lograr con la lectura del texto?:informarse, lectura por placer, etc.
- Objeto: contenido exacto de la comunicación.

3. **Tipo de texto**: en el sentido de tipo de escrito que funciona actualmente en nuestra sociedad: ¿carta, afiche, cuento, novela corta, poema, artículo de información, ficha técnica (receta, regla de juego, ficha de fabricación, etc.)?

4. Superestructuras que se manifiesta en la forma de:

- Esquema expositivo, argumentativo, narrativo si se trata de una historia (cuento, leyenda, novela, novela corta).

5. Lingüística textual.

- Las opciones de la enunciación (personas, tiempos, lugares y sus marcas).
- Los nexos: los sustitutos (anafóricos) y los conectores.
- Los campos semánticas (redes de significación).
- La puntuación del texto.

6. Lingüística de la frase:

- Sintaxis: grupos, relaciones (marcas de), transformaciones.
- Vocabulario: las opciones lexicales, las palabras en contexto.

- Ortografía llamada gramatical y lo que se puede servir por el significado del texto.
- Puntuación de la frase.

7. Las palabras y las microestructuras que la constituyen:

- Grafemas (minúsculas y mayúsculas): sus combinaciones más frecuentes y las relaciones grafema / fonema.
- Microestructuras sintácticas: marcas nominales: singular / plural, masculino/ femenino, marcas verbales: personas, tiempos.
- Microestructuras semánticas: prefijos, sufijos, radicales

6. Duración: El espacio para realizar la intervención podría ser en clases de español, específicamente ya que dentro de la estructura curricular del Diseño Curricular Nacional Básico, se contempla este tema, pero obviamente el tiempo asignado es muy corto. Esta intervención ocuparía aproximadamente siete u ocho meses (aunque el tiempo recomendado es aproximadamente de un año como mínimo para ver los resultados) tomando en cuenta que la clase de español se imparte cinco veces por semana (una hora diaria), pero no equivale a hora reloj, sino a cuarenta minutos, en otras palabras, se dispondrían de 200 minutos por semana para la experiencia en el uso de estrategias metacognitivas de lectura.

7. Evaluación: En la evaluación de proceso y producto se tomarán en cuenta tanto elementos de heteroevaluación como elementos de autoevaluación, detalladas a continuación:

Estrategias de Evaluación de proceso y producto

- **Elementos de heteroevaluación:**

a) Redacción y presentación por parte de los alumnos en carteles o transparencias, de algunas de las conclusiones formuladas en la clase sobre lo trabajado, en oraciones, parafraseos, imágenes y mapas conceptuales.

b) Reflexión sobre la clase, los aprendizajes y los procesos implicados en ellos, mediante preguntas como:¿Qué ha sido lo más interesante en esta clase?, ¿Por qué opina esto?, ¿ Cuál fue el proceso que se siguió para entender la lectura realizada?, ¿ En qué otras circunstancias

le será útil lo aprendido en la clase?, ¿ Cómo cree que fue su participación en la clase?, ¿ Cómo se siente por ello?, ¿ Se logró el objetivo propuesto al inicio de la clase?.

- **Elementos de autoevaluación:**

a) Desarrollo de fichas de uso de conocimientos metacognitivos en la lectura.

b) Por cada actividad que se desarrolle, se realiza la autoevaluación de esquema: "Evalúo mis Aprendizajes" (Ver esquema al final de los lineamientos metodológicos).

c) Pauta de niveles de desempeño, la cual es elaborada por el docente y aplicada a los alumnos para valorar su progreso en el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura con lo que se evaluará tanto el inicio del proceso (diagnóstico inicial), el proceso mismo y el producto (postdiagnóstico).

8. Desarrollo de las Unidades Didácticas

8.1. Planificación: Antes de la Lectura

Metáfora: Conexión de Ideas antes de Leer

Descripción del poster: Se presentan tres escenas en un solo cuadro:
En el primero, se observan tres caminos en diferentes direcciones; en el segundo, un niño que sabe hacia dónde se dirige cada camino y expresa el nombre de cada uno de ellos y en el tercero, el mismo niño pensando qué cosas debe llevar según el camino a elegir.
(Ver dibujo en anexo n° 13)
La reflexión va orientada a que si una persona se dirige hacia un lugar, debe saber por qué y para qué lo hace, asimismo debe ir preparada con los elementos o accesorios que necesite durante el camino para llegar con éxito al lugar previsto; de igual manera en la lectura se debe saber desde antes de iniciarla, cuál es su objetivo, y que estrategias utilizar antes de empezar a leer para mejorar la comprensión.

Contenidos:

1.1 Planificar el proceso lector y las estrategias a usar dependiendo del tipo de texto.

Objetivo general

a) Establecer en los estudiantes la importancia de conocer las estrategias que son útiles para comprender un texto.

Primera lección

Identificar el propósito de la lectura y evaluar el tipo de texto.

Objetivos

a) Orientar a los estudiantes para que identifiquen el propósito de la lectura.

b) Enseñar a los estudiantes a que evalúen el tipo de texto.

Actividades:

Primera Fase:

La primera fase, está centrada en la **instrucción explícita y explicación directa** de la(s) estrategia(s) correspondiente(s), diálogo entre el profesor y alumno alrededor del poster o la transparencia. Seguidamente se desarrolla la **práctica guiada**, en la cual el profesor modela la(s) estrategia(s) seleccionada(s), posteriormente, al alumno le corresponde realizar el proceso explicado y modelado por el profesor.

Modelado: Inicialmente, le corresponde al profesor, modelar la(s) estrategia(s) seleccionada(s), en este caso, el propósito de la lectura, asimismo hace explícitas a la vez, las razones por las cuales actúa así.

Asimismo se fortalece el proceso metacognitivo de planificación y reflexión de manera consciente, sobre la importancia de conocer las estrategias que son útiles para comprender un texto, planteando preguntas en torno a los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales:

Tabla n° 1

Preguntas sobre los Conocimientos Declarativos, Procedimentales y Condicionales que debe tener el Lector

Conocimientos Declarativos	Conocimientos Procedimentales	Conocimientos Condicionales
¿Qué conocimientos debo tener para abordar esta tarea? ¿Qué debo hacer?¿Qué se me pide que realice?, ¿Cómo puedo estar seguro de que es así?, ¿Quién puede explicar de otra forma lo que hay que hacer?, ¿Cuál es el problema a resolver?, ¿Cómo me di cuenta que eso es lo que hay que hacer? Voy a leer para ver que me responde el texto.	¿Qué pasos debo seguir para ejecutar la acción y por qué?, ¿Cómo he de hacerlo? ¿Cómo abordaré la tarea?, ¿qué pasos seguiré?, ¿por qué seguiré esos pasos y no otros?, ¿Qué necesito para realizar lo que se me pide?	¿Qué estrategias emplearé para realizar la tarea? ¿En qué momento y por qué debo aplicar determinadas estrategias en el desarrollo de la tarea?¿Que haré en caso de que no me funciones las estrategias seleccionadas? ¿A qué otras estrategias puedo recurrir?

Diálogo sobre el modelado.

Se realiza un diálogo entre el profesor y alumno alrededor del modelado realizado sobre la(s) estrategia(s) seleccionada(s) y sobre el trabajo realizado con el poster o la transparencia.

Segunda Fase:

La segunda fase, está dedicada a la práctica cooperativa en la que se da la interacción entre pares ya que ello genera en los alumnos un mayor grado de conciencia y control de sus procesos mentales.

El profesor, posteriormente se encarga de escuchar a las parejas, acerca de la actividad metacognitiva desempeñada por cada uno en cuanto al mayor grado de conciencia y control de sus procesos mentales, dando las retroalimentaciones necesarias.

En esta etapa siempre hacen referencia a las estrategias representadas en el poster para profundizar en ellas; asimismo se incorpora el trabajo con los textos preparados y las guías de

lectura sobre los mismos, para que de manera cooperativa logren desarrollar los procesos de pensamiento, asimismo, controlarlos y evaluarlos.

Tercera Fase:

La tercera fase, se enfatiza en la práctica individual, la cual se realiza con el fin de que el alumno controle su propio comportamiento durante la actividad de lectura y pueda acrecentar su compromiso en el momento de emplear las estrategias necesarias.

En esta fase el profesor se acerca a cada uno de los alumnos monitoreando que la práctica desarrollada por estos, incluya las actividades metacognitivas previamente explicadas, modeladas y practicadas entre pares. De igual manera, se hace referencia al poster, ya que es de éste de dónde surgen las distintas estrategias metacognitivas desarrolladas, su utilidad y el dominio de las mismas de acuerdo a cada lección desarrollada, por lo que esta etapa incluye la evaluación.

Evaluación

En este momento se trata de que el lector:

-Identifique en el texto las huellas, marcas, manifestaciones, es decir, las claves que dejan en el texto los siete niveles de operaciones lingüísticas, lo que permite que el lector tome conciencia de sus necesidades de aprendizaje en las estrategias practicadas, y a la vez,

-Utilice las claves como informaciones para construir el significado del texto.

Al docente, le corresponde detectar para sí mismo y entrenar a los niños para detectar y hacer interactuar estas claves.

De acuerdo a ello pues, se aplican de manera individual textos preparados (lecturas) con las guías de lectura sobre el texto leído, aplicando estrategias metacognitivas practicadas.

Asimismo, se aplica la autoevaluación de esquema: “Evalúo mis Aprendizajes” con el fin de conocer el criterio individual en cuanto a los logros y dificultades encontradas en el proceso de lectura y el trabajo desarrollado alrededor del uso de estrategias metacognitivas.

Una vez que los estudiantes han terminado su práctica individual, el alumno plantea al profesor aquéllos aspectos en los cuales ha tenido dificultades y que considera necesario superar, por lo que, se abre un espacio para la **formalización de los aprendizajes** y la discusión metacognitiva, esto es, la retroalimentación tanto grupal como individual del proceso metacognitivo desarrollado, instrucciones sobre las estrategias implementadas, posibles dificultades, alternativas de resolución, a manera de que se logre la reflexión metacognitiva en los alumnos, aprendiendo a leer e interrogar los textos (Jolibert, S.F., citada en Borafull, et al.(2001).

Recursos:

a) Libros de texto de quinto grado.

b) Lecturas o textos preparados.

c) Guías de trabajo: "Estrategias metacognitivos en la lectura" para los alumnos.

d) Transparencias proyectadas en retroproyector (en caso de limitaciones, se diseñan posters amplios y llamativos)

e) Computadora, para elaborar las guías de trabajo (en caso de usar transparencias)

f) Fotocopiadora, para multiplicar las guías de trabajo (en caso de usar transparencias)

g) Un retroproyector de transparencias (contiene la imagen representativa de cada texto y/o estrategia a trabajar) (en caso de usar transparencias).

***Este proceso metodológico se practica con cada una de las demás estrategias seleccionadas, tanto en la unidad de planificación, como en la de supervisión y evaluación.**

Segunda Lección

Activación del conocimiento previo para relacionarlo con el contenido del texto.

Objetivos

a) Enseñar a los alumnos a activar el conocimiento previo para relacionarlo con el contenido del texto.

Tercera Lección

Ojear el texto para tener una idea previa de lo que se trata.

Objetivos

a) Orientar a los alumnos sobre la importancia de ojear el texto a leer tanto para saber de qué trata la lectura como para revisar su comprensión del mismo de una manera ligera.

Cuarta Lección

Formulación de hipótesis o predicciones sobre qué trata el texto.

Objetivos

a) Orientar a los alumnos para que formulen predicciones y/o hipótesis a partir de ojear el texto.

b) Enseñar a los alumnos a coordinar el objetivo de la lectura, su conocimiento previo, la formulación de hipótesis y evaluar la clase de texto antes de empezar a leer.

8.2. Supervisión: Durante la Lectura

Metáfora: Herramientas para Leer

Descripción del poster: Se presentan tres cuadros distintos en el poster:

En el primer cuadro aparecen herramientas de cocina (cucharones grandes de varios tipos, cucharas pequeñas, cuchillos, etc.), en el segundo, herramientas de comprensión (uso del contexto, relectura, identificar la estructura del texto, identificar las ideas principales, autopreguntarse, parafrasear, hacer inferencias) y en el tercero, herramientas para costurar (máquina, agujas, hilo, tijeras, metro, telas) (Ver dibujo en anexo n° 13)

La reflexión va encaminada a destacar que en toda actividad se necesitan herramientas para su desarrollo, del mismo modo, la lectura como una actividad intelectual, necesita sus herramientas a las cuales les llamamos estrategias lectoras.

Contenidos

- Decidir acerca de la conveniencia de adelantar acciones correctivas o compensatorias en caso de tener problemas y detección de dificultades y problemas
- Detección de la información más relevante
- Preguntarse sobre lo que se está leyendo para verificar si se está comprendiendo.

Objetivos generales:

a) Determinar en los estudiantes la utilidad de controlar el significado y la comprensión del texto durante leen.

b) Descubrir que durante la lectura pueden encontrar herramientas que les pueden ayudar a comprender mejor la lectura.

Primera Lección

Uso del contexto para definir el significado de palabras nuevas

Objetivo

a) Aplicar el criterio léxico en el uso del contexto para definir el significado de palabras nuevas y comprender mejor el texto.

Segunda Lección

Releer

Objetivo

a) Aplicar el criterio sintáctico ante frases no aceptables o no comprensibles por el lector.

b) Descubrir que la relectura es una herramienta para integrar la información y controlar la comprensión hacia el objetivo.

Tercera Lección

Identificar la estructura del texto

Objetivo

a) Aplicar el criterio semántico para determinar si tiene sentido lo que va leyendo.

b) Concientizarse de que la estructura del texto determina la organización de las ideas del mismo.

Cuarta Lección

Identificar las ideas principales

Objetivo

a) Aplicar el criterio semántico para determinar si tiene sentido lo que va leyendo mediante la identificación de la idea principal.

Quinta Lección

Autopreguntarse

Objetivos

a) Aplicar el criterio semántico planteándose autopreguntas relativas al significado ante referentes ambiguos, ante frases cuyo significado contradice lo dicho antes en el texto o lo que el lector conoce previamente acerca del tema.

b) Tomar conciencia de que mejora su entendimiento y su recuerdo cuando se autocuestiona.

Sexta Lección

Parafrasear

Objetivo

a) Aplicar el criterio semántico cuando parafrasea lo que va leyendo con el objeto de determinar si tiene sentido lo leído.

Séptima Lección

Hacer Inferencias

Objetivo

a) Aplicar el criterio semántico mediante la formulación de inferencias a partir de la información que proporciona el contexto y de los conocimientos previos del lector.

b) Enseñar a los alumnos que las inferencias enriquecen la comprensión del texto.

*En la reflexión metacognitiva los alumnos se formularán preguntas así:

¿Estoy logrando los objetivos propuestos?

¿Qué dificultades de comprensión he encontrado?

¿Cómo puedo solucionarlas?

¿Debo continuar utilizando las mismas estrategias o debo cambiar alguna de ellas?, ¿Porqué no me ha(n) funcionado la(s) estrategia(s) seccionada(s)?

***Con cada una de estas estrategias seleccionadas, se practica el proceso metodológico mostrado en la unidad de planificación.**

8.3. Evaluación: Después de la Lectura

Metáfora: El Desastre de la Lectura

Descripción del poster: Se presentan dos cuadros en el poster:

Uno de ellos, presenta un inmenso edificio destruyéndose, y una persona con expresión de asombro, preguntándose:¿Qué cosas sucedieron para que este edificio se destruyera?; el

otro cuadro presenta un edificio inmenso y excelentemente construido. Una persona, con expresión de admiración, se pregunta: ¿Cómo habrán construido este edificio tan precioso?
(Ver dibujo en anexo n° 13)

La reflexión se encamina a profundizar en que se debe conocer y aplicar de manera conveniente las estrategias de la lectura antes, durante y después de la misma, para obtener un buen producto, que es la comprensión, en el caso de que no

Contenidos

- Evaluación del proceso de lectura.
- Evaluación de los resultados logrados en base al objetivo planteado.

Objetivo general:

a) Concientizar a los alumnos de la importancia y los beneficios de conocer y controlar las estrategias de lectura, lo cual permite evaluar la comprensión.
b) Concientizar a los alumnos de la importancia y utilidad de evaluar tanto el proceso como el producto de la lectura.

Primera lección

Hacer un resumen de las ideas más importantes del texto.

Objetivo:

a) Motivar a los estudiantes a evaluar su proceso de lectura de una manera honesta y eficaz.
b) Revisar qué dificultades surgieron durante la lectura, así como la efectividad de las estrategias empleadas en la tarea lectora.
c) Aplicar los criterios sintácticos y semánticos al identificar el significado de la lectura mediante la integración de las ideas principales.
d) Tomar conciencia de que mejora su entendimiento y su recuerdo del texto leído mediante la elaboración del resumen.

*En la reflexión metacognitiva los alumnos se contestarán preguntas como:
¿Qué pasos llevé a cabo durante la lectura que me facilitaron la comprensión del texto?
¿Cómo lo hice?, ¿Realicé lo que se me pedía?, ¿Dí solución al problema?, lo que dije, ¿Qué relación tiene con la lectura?, ¿Cómo puedo asegurar que es lo correcto?, ¿Realicé la tarea

como lo había planificado?, ¿Cambié de estrategia?, si cambié ¿Por qué lo hice?, ¿En qué otro momento puedo aplicar lo que hice?

Segunda lección

Organizar la información en un mapa conceptual.

Objetivo

a) Aplicar los criterios sintácticos y semánticos al identificar y organizar los aspectos centrales del texto.

b) Conocer el trabajo de síntesis, organización textual y comprensión del significado del texto que se realiza con la construcción de mapas conceptuales.

c) Ser consciente de que mejora su comprensión y su recuerdo al organizar la información e n un mapa conceptual.

Tercera Lección

Evaluación de la calidad del texto

Objetivos

a) Identificar el punto de vista del autor:(¿Para qué escribió esto?)

b) Cuestionarse la veracidad del contenido del texto (¿Es cierto lo que dice el autor?

c) Evaluar la calidad del texto (¿tiene sentido el texto, está claro?)

d) De manera individual aplicar criterios múltiples en la evaluación crítica de textos creados por ellos mismos (textos expositivos cortos).

*En la reflexión metacognitiva los alumnos se hacen planteamientos como:

Cuando terminé de leer ¿Cómo comprobé que había comprendido? En este momento se propone como una actividad alternativa la confección de diarios de clase, los cuales se escriben en los últimos cinco minutos de clase de alguna sesión de trabajo. Su contenido corresponde a respuesta sobre cuestiones tales como: ¿Qué hemos hecho?, ¿Cómo lo hemos hecho?, ¿Qué hemos aprendido?, ¿Qué es lo que no acabo de entender? (SanMartí citado en Pozo y Monereo, 1999).

***Con cada una de estas estrategias seleccionadas, se practica el proceso metodológico mostrado en la unidad de planificación.**

9. Modelo de una estrategia general de una sesión para el desarrollo de una Lección para

aprender a leer con desarrollo metalector y metacomprensivo (metacognición) correspondiente a la Primera Unidad Didáctica.

Planificación: Antes de la Lectura

Introducción

En la comprensión lectora influyen una serie de aspectos como son habilidades de comprensión, vocabulario y actitud hacia la lectura, las que se van desarrollando durante el periodo escolar de los niños.

Algunos niños van adquiriendo estas estrategias durante el aprendizaje, así como otros, necesitan aprender lo qué son y cómo utilizarlas eficientemente para mejorar el nivel de comprensión lectora.

En esta primera unidad se enseñan cuatro estrategias: identificar el propósito de la lectura y evaluar el tipo de texto, activación del conocimiento previo, ojear el texto y formular hipótesis.

Contenidos:

Planificar el proceso lector y las estrategias a usar dependiendo del tipo de texto.

Objetivo general

a) Establecer en los estudiantes la importancia de conocer las estrategias que son útiles para comprender un texto.

Primera lección

Objetivos

a) Orientar a los estudiantes para que identifiquen el propósito de la lectura.

b) Enseñar a los estudiantes a que evalúen el tipo de texto.

Tabla n° 2

Actividades que se Pueden Realizar Durante el Desarrollo de una Sesión de Lectura

Primera fase: Preparación al encuentro del texto 15 min.	**1.Revisión del poster** El poster llamado: **Conexión de Ideas antes de Leer**, muestra diferentes ideas acerca de las estrategias que se deben implementar antes de iniciar la lectura, mediante imágenes que son tangibles y comprensibles para los niños. Se establece una analogía entre lo que debe hacer un niño que antes de emprender un viaje y lo que debe practicar antes de empezar a leer. La reflexión va orientada a que si una persona se dirige hacia un lugar, debe saber por qué y para qué lo hace, asimismo debe ir preparada con los elementos o accesorios que necesite durante el camino para llegar con éxito al lugar previsto; de igual manera en la lectura se debe saber desde antes de iniciarla, cuál es su objetivo, y que estrategias utilizar antes de empezar a leer para mejorar la comprensión. 2. **Instrucción explícita y explicación directa de la(s) estrategia(s) correspondiente(s):** **Ejemplo:** *Profesor: -Veamos la estrategia: Definir y tener presente el propósito de la lectura según el tipo de texto.* *¿De qué creen que trata esta estrategia?* *¿Por qué creen que se ha elegido esta estrategia y no otra?* *¿Consideran que es útil esta estrategia?* *¿ Para qué nos sirve esta estrategia?*
	3.Práctica guiada: **a. Modelado:** El profesor, al modelar el propósito de la lectura, hace explícitas a la vez, las razones por las cuales actúa así. Por ejemplo: ***Profesor**: Fíjense en mí mientras encuentro el propósito de la lectura. Luego seguirá uno de Ustedes.* *Voy a leer el título del libro, expresando al mismo tiempo en voz alta lo que voy pensando para que puedan ver qué hay que hacer para establecer el propósito de la lectura* Lee el título del texto a leer, puede decir: *"Este texto habla sobre los animales mamíferos"¿Qué será un animal mamífero?¿Por qué unos animales serán mamíferos y otros no? ¿Para qué servirá ser mamífero?¿Para qué utilizaré la información sobre los mamíferos? ¿Cuál es el objetivo de esta lectura?* Para evaluar el texto: ***Profesor**: ¿De qué manera está presentada esta lectura? Es una información, una narración, una opinión… ¿Conozco como está estructurado cada uno de* estos textos?,etc. ***Profesor**: Como observan estas pequeñas introducciones son muy útiles, porque nos dan una idea de lo que va a tratar el texto y de cómo abordaremos la tarea lectora.* ***Profesor**: Muy bien, ahora vamos a hacerlo nuevamente, pero ahora uno de Ustedes va a ser quien lo haga y quien vaya diciendo sus pensamientos en voz alta. Luego nosotros le diremos lo que hemos observado y le preguntaremos por qué lo ha hecho.*

Asimismo se fortalece el proceso de reflexión metacognitiva de planificación sobre la importancia de conocer las estrategias que son útiles para comprender un texto, planteando preguntas en torno a los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales:

Conocimientos declarativos	**Conocimientos procedimentales**	**Conocimientos condicionales**
¿Qué conocimientos debo tener para abordar esta tarea? ¿Qué debo hacer?¿Qué se me pide que realice?, ¿Cómo puedo estar seguro de que es así?, ¿Quién puede explicar de otra forma lo que hay que hacer?, ¿Cuál es el problema a resolver?, ¿Cómo me di cuenta que eso es lo que hay que hacer? Voy a leer para ver que me responde el texto.	¿Qué pasos debo seguir para ejecutar la acción y por qué?, ¿Cómo he de hacerlo? ¿Cómo abordaré la tarea?, ¿qué pasos seguiré?, ¿por qué seguiré esos pasos y no otros?, ¿Qué necesito para realizar lo que se me pide?	¿Qué estrategias emplearé pa realizar la tarea? ¿En q momento y por qué debo aplic determinadas estrategias en desarrollo de la tarea?¿Que ha en caso de que no me funcion las estrategias seleccionada ¿A qué otras estrategias pue recurrir?

b. Diálogo entre el profesor y alumno sobre el modelado:

Profesor:

¿Se fijaron en lo que hice?¿Quién quiere decirlo?

Los alumnos contestan, y el profesor va retomando de sus respuestas para mantener el diálogo, los comportamientos claves dentro del modelado, ejemplo: *¿Qué más he hecho? ¿No he señalado que debo leer el texto para que ver si responde a mis preguntas?.*

Después de la participación de los alumnos, el profesor concluye:

En efecto:

Primero: he tratado de saber que es un animal mamífero.

Segundo:…

c.Diálogo entre el profesor y alumno alrededor del poster o la transparencia:

Profesor: ¿Qué observan en el dibujo del poster?

¿Qué ideas relacionadas con la estrategia de lectura les ofrece el dibujo?

¿Cómo creen que se puede aplicar lo que aparece en el dibujo en la actividad de la lectura?

Segunda fase: Construcción estructurada del significado del texto(25 Minutos aproximada mente)	**4. Práctica cooperativa** en la que se da la interacción entre pares ya que ello genera en los alumnos un mayor grado de conciencia y control de sus procesos mentales. Ejemplo: *Profesor: Excelente, a continuación vamos a trabajar en parejas. Cada uno de Ustedes trabajará con un compañero y realizaremos el mismo procedimiento del modelado, en el cual, el primero desarrolla el modelado expresándolo que piensa; el segundo, lo observa y luego le expresa las acciones realizadas y le pregunta por qué lo hizo, tomando en cuenta los comportamientos claves del modelado. Seguidamente, se invierten los papeles.* El profesor, posteriormente se encarga de escuchar a las parejas, acerca de la actividad metacognitiva desempeñada por cada uno en cuanto al mayor grado de conciencia y control de sus procesos mentales, dando las retroalimentaciones necesarias. En esta etapa siempre hacen referencia a las estrategias representadas en el poster para profundizar en ellas; asimismo se incorpora el trabajo con los textos preparados y las guías de lectura sobre los mismos, para que de manera cooperativa logren desarrollar los procesos de pensamiento, asimismo, controlarlos y evaluarlos. En esta etapa se da pues la construcción del significado del texto, mediante la confrontación y ordenamiento en los siete niveles y recapitulaciones por partes del significado construido, según lo leído.

Tercera fase: Síntesis método-lógica (20 Minutos aproxim ada-mente)	**5.Práctica individual** -Se da una recapitulación metódica de: a) las estrategias usadas durante la sesión para construir el significado. b) Los nuevos elementos encontrados en la lectura durante el proceso metalector y metacomprensivo en la cual se ha interrogado permanente al texto, por lo que se especifica aquí un apartado para el proceso de evaluación. ***Evaluación** En este momento se trata de que el lector: a) Elabore instrumentos de sistematización de lo aprendido: esquema autoevaluación : "Evalúo mis Aprendizajes" con el fin de conocer el criterio individual en cuanto a los logros y dificultades encontradas en el proceso de lectura y el trabajo desarrollado alrededor del uso de estrategias metacognitivas, ficheros, cuadros recapitulativos. (Ver esquema al final de este cuadro). b) Identifique en el texto las huellas, marcas, manifestaciones, es decir, las claves que dejan en el texto los siete niveles de operaciones lingüísticas, lo que permite que el lector tome conciencia de sus necesidades de aprendizaje en las estrategias practicadas, y a la vez, c) Utilice las claves como informaciones para construir el significado del texto.
Forma-lización de los apren-dizajes	En este momento, al docente le corresponde: a) Detectar para sí mismo y entrenar a los niños para detectar y hacer interactuar estas claves. De acuerdo a ello pues, se aplican de manera individual textos preparados (lecturas) con las guías de lectura sobre el texto leído, aplicando estrategias metacognitivas practicadas. b) Orientar a la discusión metacognitiva, esto es, la retroalimentación tanto grupal como individual del proceso metacognitivo desarrollado, instrucciones sobre las estrategias implementadas, posibles dificultades, alternativas de resolución, a manera de que se logre la reflexión metacognitiva en los alumnos, aprendiendo a leer e interrogar los textos (Jolibert, s.f., citada en Borafull, et al.(2001) -Elegir las actividades de entrenamiento-refuerzo, dirigidas, específicamente estrategia por estrategia y seleccionadas de manera personalizada, a través de contratos individuales de los alumnos. - Evaluar los logros de los niños y elabora con ellos criterios de autoevaluación con el fin de que cada niño autoconstruya sus competencias estratégicas metacomprensivas y metalectoras como lector, es decir valore la adquisición de conocimientos conceptuales, procedimentales y condicionales. Ejemplo: ***Profesor:*** *En este momento, cada uno de Ustedes practicará de forma individual todo el proceso desarrollado con la estrategia implementada y controlará su propio comportamiento durante la actividad de lectura, esto es, reflexionará y evaluará su trabajo tomando en cuenta tanto el proceso seguido en la estrategia implementada, como revisando el producto de su guía de trabajo. Mientras tanto, yo estaré cerca de cada uno de Ustedes, observándolos y acompañándolos en la práctica individual de las estrategias practicadas.*

Autoevaluación de esquema: "Evalúo mis Aprendizajes"

¿Qué aprendí con el trabajo realizado?	**¿Qué dificultades tengo todavía?**
¿Para qué me sirve lo que aprendí?	**¿Cómo me sentí al aprender?**

Nombre:_____

Tabla n° 3

10. Resumen de los Contenidos y Lecciones de las Unidades Didácticas de la Propuesta Didáctica

Procesos metacom-prensivos y metalec-Tores	Contenidos	Leccio nes	Estrategias
Primera Unidad: Planifi-Cación	Planificar el proceso lector y las estrategias a usar dependiendo del tipo de texto.	1	Identificar el propósito de la lectura y evaluar el tipo de texto.
		2	Activación del conocimiento previo para relacionarlo con el contenido del texto.
		3	Ojear el texto para tener una idea previa de lo que se trata.
		4	Formulación de hipótesis o predicciones sobre qué trata el texto.
Segunda Unidad: Supervi-Sión	Decidir acerca de la conveniencia de adelantar acciones correctivas o compensatorias en caso de tener problemas y detección de dificultades y problemas.	5	Uso del contexto para definir el significado de palabras nuevas.
		6	Releer, integrar la información y controlar la comprensión hacia el objetivo.
	Detección de la información más relevante.	7	Identificar la estructura del texto
		8	Identificación de la idea Principal
	Preguntarse sobre lo que se está leyendo para verificar si se está comprendiendo.	9	Autopreguntarse
		10	Parafrasear
		11	Hacer Inferencias

Tercera Unidad: **Evalua-** **Ción**	Evaluación del proceso de lectura. Evaluación de los resultados logrados en base al objetivo planteado.	12 13	Hacer un resumen Organizar un mapa conceptual

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrien, J.B., Benavides, L., Brusa, A., Burrows, L., Corvalán, O., De la Riva, F. et al. (1988).El Analfabetismo Funcional. Un Nuevo Punto de Partida. (1era ed.). Madrid, España: Popular, S.A.

Banegas, K. L. (5 de Febrero de 2008).Español y Matemáticas, tropiezo de estudiantes. Diario Tiempo. San Pedro Sula, Honduras.

Borafull, M. T., Cerezo, M., Gil R., Jolibert, J., Martínez, G., Oller, C. et al. (2001) Comprensión Lectora. El Uso de la Lengua como Procedimiento. (1era ed.). Barcelona: Laboratorio Educativo.

Burón, J. (1999). Enseñar a Aprender. Introducción a la Metacognición. (5ta. ed.) Spain: Ediciones Mensajero.

Busemann, A., Inhelder, B., Kats, D., Piaget, J. (1982).Psicología de las Edades (Del nacer al morir).((1era ed.). Madrid, España: MORATA, S.A

Calsamiglia, H. y Tusón A. (2004). Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso. (1era ed.). Barcelona, España: Ariel, S.A.

Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J.E. y Palafox, J.C. (2001). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. LLECE. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. SANTIAGO. Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados para Alumnos de Tercer y

Cuarto grado de la Educación Básica. Informe Técnico. Recuperado el 12 de julio en http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URD_ID=8308&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997). Enseñar Lengua. (2da. ed.) Barcelona: GRAO.

Castañeda, J., De la Torre, M. O., Morán, J. M. y Lara, L.P. (2004). (1era ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Centro Virtual Cervantes. (1997-2008) © Instituto Cervantes. Reservados todos los derechos. cvc@cervantes.es Recuperado el 7 de Octubre del año 2008 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/diccionario/estratmet.htm

Cohen, J. (1988). Procesos del Pensamiento. Temas de Psicología n° 8. (1era. Ed. Autorizada en español de la primera edición publicada en inglés por ed. McNally & Company, Chicago, E. U. A.). México, D.F.: Trillas, S.A. de C.V.

Colegio de Profesores de Educación Media de Honduras (COPEMH).Leyes Educativas de Honduras.(1994). Graficentro Editores. Tegucigalpa, D.C. Honduras, C.A.

Coll, C., Marchesi, A., y Palacios, J. (2002).Desarrollo Psicológico y Educación. Recuperado el 16 de septiembre 2008 en Libros Internet. http://books.google.hn/books?id=prH8DC9oohMC&pg=PA44&dq=las+estructuras+cognitivas+de+la+lectura&lr=#PPT1,M1

Coll, C., Martín, E., Mauri T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zavala, A.(1999) El Constructivismo en el aula. (9ena ed.) Barcelona: GRAO.

Correa, M., Dimaté, R., Martínez, A.(1999).Saber y Saberlo Demostrar.Hacia una Didáctica de la Argumentación.(1era ed.) Colombia: Colciencias.

Chávez, J. (2006). Guía para el Desarrollo de los Procesos Metacognitivos. (1era ed.).Perú: Ministerio de Educación República del Perú.

Del Rincón, D., Arnal, J. Latorre, A. y Sans, A. (1995).Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. (1era ed.). Madrid: DYKINSON, S.L.

Delval, J. (2006). Aprender en la Vida y en la Escuela.(3era ed.). Madrid, España: MORATA, S.L.

Elliot, T., y Gaskins, I. (1999).Cómo Enseñar Estrategias Cognitivas en la Escuela: El Manual Benchmark para Docentes. Barcelona: Paidós.

Escoriza, J. (2003) Evaluación del Conocimiento de las Estrategias de Comprensión Lectora. Recuperado el 16 de abril 2008 en 2008 en Libros Internet.

http://www.e.com.ni/books?hl=es&q=Modelos%20Te%C3%B3ricos%20y%20Metodol%C3%B3gico%20de%20la%20Ense%C3%B1anza.%20&um=1&ie=UTF-8&sa=N&tab=wp

Escoriza, J. (2006). Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: Evaluación e Intervención. Recuperado el 22 de Noviembre 2008 en Libros Internet. http://books.google.hn/books?id=EjyQN1rhNYAC&printsec=frontcover&dq=ESTRATEGIAS+DE+COMPRENSION+DEL+DISCURSO+ESCRITO

Flores, R., Torrado M., Mondragón S. y Pérez, C. (2003). Explorando la Metacognición:

Evidencia en Actividades de Lectura y Escritura en Niños y Niñas de 5 a 10 años de edad. Revista Colombiana de Psicología.2003, No. 12,85-98. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 7 de febrero del año 2007 en http://www.humanas.unal.edu.co/publicaciones/publicaseriadas/psicologia/numero12/articulos_12/8_explorando_metacognicion.pdf

Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu. FEREMA. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. PREAL. (2005). Educación: El Futuro es Hoy. Informe de Progreso Educativo Honduras. Recuperado el 27 de noviembre del 2007 en http://www.oei.es/quipu/honduras/preal_honduras2005.pdf

Gómez, L., Parodi, G., Peronard, M. y Nuñez, P. (1997). Comprensión de Textos Escritos: De la Teoría a la Sala de Clases. (1era ed.).Santiago, Chile: Andrés Bello.

González, E. (s.f.) Los mapas conceptuales, el constructivismo, y el aprendizaje significativo. Recuperado el 6 de diciembre del 2008 en http://www.monografias.com/trabajos19/mapas-conceptuales/mapas-conceptuales.shtml#top

González, M. (1992).Análisis Metcognitivo de la Comprensión Lectora: Un Programa de Evaluación e Intervención en Alumnos de Enseñanza Primaria. Tesis Doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología. Recuperado el 17 de Marzo del año 2007 en Biblioteca Universidad Complutense E-Prints Complutense http://www.ucm.es/BUCM/tesis/psi/ucm-t27494.pdf

Goodman, K. y Kintsch W. (1996). Textos en Contexto. (1era ed.). Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2004). Metodología de la Investigación (4ta ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. (INECSE). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (2005). Pruebas de Comprensión Lectora (versión electrónica). Madrid, España. Recuperado el 5 Marzo 2007 en http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000cuadlectura3.pdf

Jiménez, V. (2004). Metacognición y Comprensión de la Lectura: Evaluación de los Componentes Estratégicos (Procesos Y Variables) Mediante la Elaboración de una Escala de Conciencia Lectora (Escola). Tesis Doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica II (Procesos Cognitivos). Recuperado el 20 de Febrero del año 2007 en Biblioteca Universidad Complutense E-Prints Complutense http://www.ucm.es/BUCM/tesis/psi/ucm-t27494.pdf

Klingler, C. y Vadillo G. (2000). Psicología Cognitiva. Estrategias en la Práctica Docente. (1era ed.) México D.F.: McGraw-Hill.

Leiva, M. (2003).Evaluación de la calidad del aprendizaje en la escuela primaria. Recuperado el 3 de Noviembre, 2008 en Monografías .com. http://www.monografias.com/trabajos57/calidad-aprendizaje-primaria/calidad-aprendizaje-primaria.shtml

Libro de Estudios Sociales, Quinto Grado. Nueva Edición (2005). Multimegaprinter's Editores. (1era ed.). Tegucigalpa, Honduras, C.A.

Libro para Docentes Español 5, Diálogos. (2006) Editorial Santillana, S.A.(1era ed.). Honduras, C.A.

Lomas, C. (1999). Cómo Enseñar a hacer cosas con las Palabras. Barcelona: Paidós.

Manuale, M. (2007).Leer y Comprender. Recuperado el 14 de Mayo 2008 en 2008enLibros

http://www.e.com.ni/books?hl=es&q=Modelos%20Te%C3%B3ricos%20y%20Metodol%C3%B3gico%20de%20la%20Ense%C3%B1anza.%20&um=1&ie=UTF&sa=N&tab=wp

Mañalich, R. (1999).Taller de la Palabra.(1era ed.). Madrid, España: Pueblo y Educación.

Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. (2002) Desarrollo Psicológico y Educación. Recuperado el 7 de diciembre 2008http://books.google.hn/books ?id= BpRm0VXD sogC&pg=PA441&dq=los+procesos+metacognitivos+forman+parte+de+los+procesos+cognitivos&lr=#P447, M1

Martí, M1J.L. (1999) El Descubrimiento Científico de la Salud. (1era. Ed.) ANTHROPOS. Recuperado el 5 de Diciembre del 2008 en http://books.google.hn/books?id=Zwl7MtzKxqIC&pg=PA41&dq=que+son+procesos+cognitivos+lectores&lr=#PPP1,

Martínez, J. (2004). Concepción de Aprendizaje, Metacognición y Cambio Conceptual en Estudiantes Universitarios de Psicología. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado: Procesos Cognitivos. Bienio 1997 – 1999. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología. Recuperado el 12 de Julio del año 2008 en http://www.tesisenxarxa.net/Tesis_UB/Available/TDX1006104091520//Tesis_final.pdf

Mateos, M. (2001).Metacognición y Educación. (1era ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique.

Mayer, R. (2002). Psicología de la Educación. El Aprendizaje En las áreas del Conocimiento. (1era. Impresión de la 1era ed. En inglés; Trad.).Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S.A. (Trabajo original publicado en 1999).

Mendoza, A. (1998). Didáctica De la Lengua y Literatura. Recuperado el 15 de Julio del año 2008 en 2008 en Libros http://www.e.com.ni/books?hl=es&q=Modelos%20Te%C3%B3ricos%20y%20Metodol%C3%B3gico%20de%20la%20Ense%C3%B1anza.%20&um=1&ie=UTF-8&sa=N&tab=wp

Mendoza, A. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura. (1era ed.). Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S. A.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M.L. (1999). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: Formación del Profesorado y Aplicación en la Escuela. (6ta. ed.). Barcelona, España: Grao.

Orellana, D.M. (2006). Técnicas de Recolección de Datos en Investigación Cualitativa implementadas en Entornos Virtuales. Cuaderno de Investigación Nº 07. Colección: Metodología de la Investigación. Dirección de Investigación. UPNFM.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2005).Informe sobre el Estado de la Educación en el Mundo. Recuperado el 14 de julio 2008 en Portal Sara Rhode Castro Núñez. http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_contenido=6437&id_seccion=2193&id_portal=343 - 52k

Penrose, R. (2007) ¿Cómo funciona la Conciencia? Hablemos Claro. Año XVI. (N° 657) pp. 32-35.

Piaget, J. (1981).La toma de Conciencia.(2da ed.). Madrid, España: MORATA, S.A

Pinzas, J. (2003). Metacognición & Lectura. (1era ed.). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

Pozo, J. (2003). Adquisición del Conocimiento. Cuando la Carne se hace Verbo. (1era ed.).Madrid, España: MORATA, S.L.

Pozo, J. y Monereo C. (1999). El Aprendizaje Estratégico. Enseñar a Aprender desde el Currículo. (1era ed.).Madrid, España: Aula XXI Santillana S.A.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Informe sobre Desarrollo Humano, Honduras (2003). La Cultura, Medio y Fin de Desarrollo. San José Costa Rica: EDITORAMA, S.A.

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 2004) (2005 para la edición española). Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana. (1era ed.; Rodríguez, L. Gordo del Del Rey, V., García, J., Trad.).España: Santillana Educación, S.L.

Ramos, F. (2000). Pedagogía de la Lectura en el Aula. Guía para Maestros. (1era ed.).México, D.F.: Trillas, S.A. de C.V.

Real Academia Española. (s.f.) Diccionario de la Lengua Española - Vigésima Segunda. Edición. Recuperado el 23 de agosto 2008 en http://buscon.rae.es/draeI/

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México. Gutiérrez, A. (2005). La Lectura: Una Capacidad Imprescindible para los Ciudadanos del Siglo XXI. El Caso de México. Anales de documentación N° 008. Universidad de Murcia. Espinardo, España. pp 91-99. Recuperado el 14 de Julio 2008 en http://www.google.com.ni/search?hl=es&q=La+lecctura+mexico.+anales+de+documentacion&btnG=Buscar+con+Google&meta=

Rodríguez, E., y Lager, E. (1997).La Lectura. (1era ed.).Santiago de Cali: Universidad del Valle.

S.A. (26 de Septiembre del 2007).Actúen ya para Salvar Tegucigalpa. El Heraldo. Tegucigalpa, Honduras.

S.A (2003).Estrategias de Pensar para la Comprensión Lectora. (1999). UNESCO. Revista Digital UMBRAL2000–No.12.Recuperado el 12 de agosto del 2007 en http://www.google.hn/search?hl=es&q=estrategias+de+pensar+parala+comprension+lectora+unesco&btnG=Buscar+con+Google&lr=

S.A. (24 De Octubre Del 2008). Procesos Cognitivos y Desempeño Lector. Revista de Investigación en Psicología - Vol. 11, Nº 1. Recuperado el 12 de Noviembre del año 2008 en http://www.google.hn/search?hl=es&q=Revista+de+investigacion+en+psicologia+volumen+11+numero+1&btnG=Buscar+con+Google&lr=

Salas, R. (1998). Enfoques de Aprendizaje entre Estudiantes Universitarios. Estud. pedagóg. [online], no.24 Recuperado el 06 Agosto 2008, p.59-78. Disponible en la World WideWeb:<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051998000100005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705.

Sánchez, E. (1995). Los Textos Expositivos. Estrategias para Mejorar su Comprensión. (1era ed.). Buenos Aires, Argentina: Aula XXI Santillana S.A.

Santamaría, S., Milazzo, L., Andreina, M. (s. f.) Teorías de Piaget. Recuperado el 6 de Octubre del año 2008 en monografias.com http://www.monografias.com/trabajos16/teorias-piaget/teorias-piaget.shtml

Santiago, A. W., Castillo, M. C. y Ruiz, J. (2006). Lectura, Metacognición y Evaluación. (2da. ed.). Bogotá, D.C. : Alejandría Libros.

Santoianni, F., Striano, M., Di Nucci, S. (2006). Modelos Teóricos y Metodológico de la Enseñanza. Recuperado el 5 de Mayo 2008enLibros

http://www.e.com.ni/books?hl=es&q=Modelos%20Te%C3%B3ricos%20y%20Metodol%C3%B3gico%20de%20la%20Ense%C3%B1anza.%20&um=1&ie=UTF-8&sa=N&tab=wp

SE/-DIGECE(2008) (Dirección general de Evaluación de la Calidad de la Educación);UMCE(Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación); MIDEH(Programa del Mejoramiento de la Calidad Educativa)

Secretaría de Educación. (2003) Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica. Segundo Ciclo. Tegucigalpa, Honduras.

Secretaría de Educación. Metas EFA. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Instituto de Investigación y Evaluación Educativas. Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE). (2007). Aprendizajes en Español y Matemáticas de Alumnos de Sexto Grado, 2007. Honduras, C.A. 2008.

Secretaría de Educación. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE). (2002). Informe Nacional de Rendimiento Académico 2002: Tercero y Sexto Grados. Tegucigalpa, UMCE, 2003. 124 pp.

Smith, K. A. (1994). Más allá de la Modularidad. (1era ed.) Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Solé, I. (1998). Estrategias de Lectura. (8ava ed.). Barcelona: GRAO.

Solé, I. (s.f.).De la Lectura al Aprendizaje. Editado por Centre d'Estudis Vall de Segó.

Sternberg, J. R., Spear-Swerling, L. Enseñar a Pensar. (2000) (1era ed.) España: AULA XXI Santillana.

Tapia, V.M. y Luna, J. A. (2008). Procesos Cognitivos y Desempeño Lector. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Revista Iipsi. Facultad de Psicología. UNMSM. ISSN Electrónica: 1609 – 7475 (VOL. 11 - Nº 1 – 2008) PP. 37 – 68. Recuperado el 5 de Noviembre 2008 en http://sisbib. unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigación _Psicología/v11_n1/pdf/a03.pdf

Vaquero, J. (2004). Aprendizaje Implícito y Explícito de Secuencias: Determinantes e Indicadores. Tesis Doctoral. Departamento De Psicología Experimental y Fisiología Del Comportamiento De La Universidad De Granada. Recuperado el 14 de Junio del año 2008 en http://www.google.hn/search?hl=es&q=aprendizaje+impl%C3%ADcito&btnG =Buscar+con+Google&lr

Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). Psicología de la Lectura: Procesos, Teorías y aplicaciones Instruccionales. (1era ed.). Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

Xelu. (s.f.) Estrategias para Mejorar el Estudio. Trabajos Universitarios. España. Recuperado el 3 de agosto 2008 en Rincón del vago Html.Rincondelvago.Com/Estrategias-Para-Mejorar-El-Estudio.Html - 45k -