

A
6934e
2003
copie

UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

ESTUDIO DESCRIPTIVO: ESTRATEGIAS METACOMPENSIVAS Y
PERCEPCIONES RESPECTO DE LA LECTURA EN ESCOLARES DE
EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DE UN COLEGIO MUNICIPALIZADO

Seminario de Título presentado a la Escuela de Psicología de la
Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico
de Licenciado en Psicología

POR:

PAULA GUERRA ZAMORA
CAROLINA OGAZ QUITRÁN

Profesores patrocinantes:

CAROLINA GUZMAN
MONICA CORTEZ

Valparaíso, Chile
Diciembre, 2003

N. Raul S 3017 1147

A nuestras familias y amigos

Que el verso sea como una llave
Que abra mil puertas.
Una hoja cae; algo pasa volando;
Cuanto miren los ojos creado sea,
Y el alma del oyente quede temblando.

Inventa mundos nuevos y cuida tu palabra;
El adjetivo, cuando no da vida, mata.

Estamos en el ciclo de los nervios.
El músculo cuelga,
Como recuerdo, en los museos;
Mas no por eso tenemos menos fuerza:
El vigor verdadero
Reside en la cabeza.

Por qué cantáis la rosa, ¡oh Poetas!
Hacedla florecer en el poema ;

Sólo para nosotros
Viven todas las cosas bajo el Sol.

El Poeta es un pequeño Dios.

Vicente Huidobro

CONTENIDOS

TABLA DE CONTENIDOS	i
RESUMEN	v
CAPITULO	
1. INTRODUCCIÓN	1
Relevancia de la investigación	3
Planteamiento del problema.....	6
Objetivos de investigación.....	10
2. MARCO TEÓRICO	11
Lectura:	11
Funciones de la lectura	14
Importancia de la lectura	16
Los intereses en la lectura	22
Lectura informativa y recreativa	23
Participación de la familia	25
Metacognición:.....	27
Como educar la metacognición.....	33
Metacognición y comprensión de lectura.....	35
Modelo de metacomprensión	35
Variables que influyen en los procesos de metacomprensión	36
Estrategias metacomprensivas	40
3. MARCO METODOLÓGICO.....	44
Diseño de investigación.....	44
Muestra	45
Procedimiento	47
Instrumentos de recolección de datos	48
Cuestionario de metacomprensión	48

	Entrevista de evaluación metacognitiva	52
	Entrevista semi – estructurada.....	54
	Entrevista sobre conciencia lectora.....	55
	Análisis de los datos	58
	Análisis de contenido.....	58
4.	RESULTADOS.....	61
	Descripción cuantitativo	61
	Análisis cualitativo.....	71
	Inferencia	71
	Ejes temáticos	103
5.	DISCUSIÓN	122
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	131
	ANEXOS.....	136
	Anexo N° 1: Cuestionario de Metacomprensión.....	137
	Anexo N° 2: Entrevista de Evaluación Metacognitiva	147
	Anexo N° 3: Guión de Entrevista	159
	Anexo N° 4: Entrevista sobre Conciencia lectora.....	161
	Anexo N° 5 Entrevistas	164
	Anexo N° 6 Resultados Cuestionario Metacomprensión	206

Índice de tablas

Tabla 1: Detalle muestra total	45
Tabla 2: Detalle muestra por sexo	45
Tabla 3: Detalle muestra parte cualitativa	46
Tabla 4: Datos muestra parte cualitativa	46
Tabla 5: Esquema acerca de la asignación de puntajes cuestionario de metacomprensión	49
Tabla 6: Estadísticas generales de la muestra	61
Tabla 7: Estadísticas por sexo alumnos 3° medio	68
Tabla 8: Estadísticas por sexo alumnos 7° básico	69
Tabla 9: Estadísticas por sexo alumnos 1° medio	69

Índice de figuras

Figura 1: Gráfico promedios generales por curso.....	62
Figura 2: Gráfico Rangos por cursos	62
Figura 3: Gráfico Desviación estándar por curso.....	63
Figura 4: Gráfico Puntajes más bajos y más altos por nivel.....	63
Figura 5: Gráfico Distribución de puntajes alumnos 7° básico	64
Figura 6: Gráfico Distribución de puntajes alumnos 1° medio.....	65
Figura 7: Gráfico Distribución de puntajes alumnos 3° medio.....	66
Figura 8: Gráfico Diferencias de medias por sexo de acuerdo al nivel	67
Figura 9: Gráfico Diferencias de promedios general por sexo	68
Figura 10: Esquema categorial: factores que influyen en la atribución de la conducta lectora actual	73
Figura 11: Esquema categorial: valoración de la lectura en el contexto escolar	80
Figura 12: Esquema categorial: estrategias metacomprendivas	88
Figura 13 : Esquema categorial: subcategoría implementación de las..... estrategias metacomprendivas	89

RESUMEN

Dentro de los aprendizajes fundamentales que ocurren en la vida de cualquier ser humano, uno de los más trascendentes dice relación con la posibilidad de aprender a traducir los símbolos en pensamiento o habla, esto es, a leer. Sin duda que es también uno de los aprendizajes más complejos que se llevan a cabo, y que va progresando paulatinamente, desde un aprender a leer a un leer para aprender, que conlleva una serie de procesos hasta alcanzar la comprensión real de los textos. Dentro de estos procesos ha comenzado a tomar mucha fuerza el concepto de metacognición, con su idea del "aprender a aprender", que no es sino otro modo de enfatizar la necesidad de apoyarse y desarrollar las capacidades reflexivas del sujeto aplicadas a su propia cognición.

En el caso específico de la lectura, esta capacidad reflexiva se vuelca en la comprensión, o más bien dicho en la metacompreensión.

De esta forma, enfatizando en aspectos de la metacompreensión y en percepciones y valoraciones acerca de la lectura, el presente estudio se propone describir y evaluar las estrategias metacompreensivas y las percepciones a lectura, presentes en los alumnos de 7° básico, 1° y 3° medio de una escuela municipal de la Región de Valparaíso, con la mayor y menor puntuación en un cuestionario de metacompreensión aplicado.

La presente investigación utiliza técnicas tanto cuantitativas como cualitativas con la finalidad de estudiar de manera descriptiva, cómo se comportan diversos aspectos de la metacompreensión, especialmente a nivel de estrategias y conocimiento, junto con describir y comparar ciertas percepciones y valoraciones respecto de la lectura de los alumnos con altos y bajos funcionamientos metacompreensivos.

Dentro de los hallazgos más interesantes de esta investigación aparece una posible diferenciación que se va produciendo a medida que el sujeto va avanzando en su educación formal, tanto en el uso de estrategias metacompreensivas como sus percepciones y valoraciones acerca de la lectura. Esta heterogeneidad al parecer estaría influida por las experiencias que los alumnos han tenido con la lectura, en donde aparecen factores de orden personal y contextual, como la escuela y la familia.

CAPITULO 1

INTRODUCCIÓN

La lectura y su resultado más esperado, la comprensión es una de los aprendizajes más relevantes en la vida escolar de las personas. Mediante la lectura establecemos contacto con los pensamientos y la imaginación de personas muy alejadas en el tiempo y en el espacio. Aprender a leer, da acceso a los niños al mundo alfabetizado, lo que supone un punto de transición importante. Se comienza enseñando a los alumnos a leer, y pronto la lectura se vuelve decisiva para rendir en otras áreas de estudio.

La comprensión, o la habilidad para entender el lenguaje escrito constituyen la meta última de la lectura. El acto de comprender un texto, exige del lector una participación dinámica y activa, en el que continuamente debe ser capaz de organizar e interpretar la información necesaria para inferir relaciones entre dos o más oraciones, aportando su conocimiento extratextual cuando sea requerido (Gómez, 1998).

Desde hace unos años, se ha propuesto una concepción de la lectura comprensiva como un proceso estratégico, que conduce al establecimiento de relaciones entre la información obtenida a partir de un texto y el conjunto de conocimientos lingüísticos y factuales de los que el lector disponga (Gómez, 1998). Las estrategias serían habilidades adquiridas que se desarrollarían por medio de la práctica y serían seleccionadas voluntariamente por el sujeto comprendedor, de acuerdo a los requerimientos de, por ejemplo, la tarea enfrentada. Desde esta perspectiva, la comprensión de textos no puede ser un proceso único y mecánico, sino que idealmente debe ser un esfuerzo consciente e intencionado que lleve a elaborar y desarrollar un plan estratégico para cumplir un objetivo específico.

Durante la lectura, los niños debieran poner en práctica un razonamiento estratégico autónomo, que lo lleve a controlar sus procesos cognitivos y replantear los recursos de que dispone frente a cada tarea. De aquí surge un importante concepto que ha venido a ocupar un lugar central en las reformas educacionales que actualmente se están implementando en diversos países latinoamericanos: la

metacognición. De acuerdo a este concepto se aspiran a que los alumnos sean aprendices independientes, es decir, "aprendan a aprender" (Burón, 1993)

Varias definiciones se han entregado de la metacognición, pero se ha establecido cierto consenso respecto a que contempla dos aspectos principales, el conocimiento y la regulación.

Esta capacidad metacognitiva, aplicada a la comprensión lectora, recibe el nombre de metacompreensiva, y se define como la conciencia que un lector tiene de sus propios procesos de comprensión y el control que ejerce sobre éstos.

A la base de esta investigación se encuentra el Modelo de metacognición formulado por John Flavell, considerando ciertas modificaciones y acentuaciones en algunos aspectos, especialmente en el modelo de metacompreensión que utilizaremos.

Las destrezas metacompreensivas son aptitudes desarrolladas por los educandos que les sirven para obtener una más eficiente comprensión de lectura, proceso necesario y fundamental para el desarrollo intelectual de cualquier ser humano.

La presente investigación se plantea describir y evaluar esta dimensión de la comprensión lectora en una población particular, y además intentar contribuir a la descripción de los sujetos altamente metacompreensivos y a la de los sujetos que muestran déficit, observando las diferencias por edad y sexo. Paralelamente, y en un esquema de orden cualitativo, se busca describir cuáles son las estrategias que están presentes, cómo se utilizan, qué resultados generan y cómo las perciben los sujetos, así como a ciertas concepciones que presentan los alumnos respecto de la lectura, básicamente a nivel de factores que influyen en ella, tanto contextuales como personales. Esta indagación pretenderá dar luces con respecto a los factores que han influido en la adquisición de estas estrategias y de estas concepciones en los sujetos, que servirán para generar futuras investigaciones al respecto.

La estructura de esta investigación comienza con la definición del problema de investigación y las respectivas preguntas de investigación, junto con el objetivo general y los objetivos específicos.

Posteriormente se da cuenta de la relevancia que tiene nuestra investigación, y se presenta el marco teórico que la sustenta, considerando diversos aspectos más específicos.

A continuación se presenta el marco metodológico de nuestra investigación, considerando tanto el diseño de investigación, las técnicas de recolección de datos y el análisis de éstos.

Por último se presentan los resultados, tanto cuantitativos y cualitativos, con su análisis correspondiente; y las conclusiones y sugerencias.

Relevancia de la investigación

Tal como se ha mencionado anteriormente, la lectura resulta una habilidad fundamental en el desarrollo humano. Sin la capacidad de leer, disminuyen radicalmente las posibilidades de éxito del niño en cualquier área del currículo escolar. La importancia de la lectura trasciende con mucho la escuela; saber leer es crucial para la mayor parte de los empleos y es además, una fuente significativa de información y entretenimiento para muchos adultos.

Tal como se ha mencionado, el mejoramiento académico sustancial que surge como consecuencia de hacer a las personas más conscientes de su desempeño cognitivo, es una de las razones que convierte a la metacognición en un área de interés a nivel de investigación. Además el sistema educacional chileno ha dado importancia al desarrollo de esta habilidad, por lo cual resulta relevante investigar para poder entregar herramientas a los docentes que les permitan implementar estas políticas en la sala de clases.

En consecuencia con lo establecido por los cuatro pilares fundamentales de la educación, Chile, a través de la Reforma Educacional ha creado los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que buscan potenciar en los alumnos actitudes, valores y conductas que les ayuden a desarrollar su autoestima y sentido de pertenencia, así como también se busca motivarlos a trabajar por una buena convivencia escolar y familiar promoviendo el respeto por el otro, brindándoles así las herramientas necesarias para desenvolverse en un mundo en permanente cambio (Mineduc 2003).

Las habilidades cognitivas planteadas como OFT de la educación incluyen el "aprender a aprender", la habilidad para resolver problemas, la lectura crítica y reflexiva, entre otras. Las destrezas desarrolladas conscientemente por parte del individuo le permiten hacer uso de los instrumentos cognitivos que le son propios y a través de ellos interactuar con el entorno y enriquecer su visión del mundo (Magendzo, 1997).

Sin embargo si no conoce el tipo de funcionamiento metacomprendido de los alumnos difícilmente pueda ayudárseles puesto que constituyen un área desconocida para el docente.

Las destrezas cognitivas y metacognitivas, desde un punto de vista curricular, deben ser inducidas y desarrolladas de manera explícita y sistemática, teniendo presente que los niños además de comprender algo, tienen que conocer qué factores y procesos indican que la comprensión deseada ha tenido lugar. El rol del docente como mediador del conocimiento es el de organizar estímulos, imprimiéndoles tal significado y trascendencia, que despierte en los estudiantes la necesidad, la curiosidad y el interés suficiente para poner en funcionamiento su actividad cerebral y asimilar y acomodar así la nueva experiencia en su estructura cognitiva (Magendzo, 1997).

La apuesta desde la psicología educativa consiste en que, efectivamente, los alumnos pueden aprender que el automonitoreo es una habilidad útil para alcanzar rendimientos óptimos siempre que se enfatice el desarrollo sistemático de un compromiso, y una actitud personal y positiva hacia el aprendizaje a través de la introspección y la práctica. Bajo esta mirada, el autocontrol de los alumnos es considerado importante y tiene el mismo peso que cualquier meta académica. Esta habilidad ha de ser desarrollada para que el joven pueda insertarse posteriormente al mundo laboral ya que en él, el conocimiento y control de sí mismo para poder trabajar de manera autónoma y efectiva con otros en situaciones que a veces son difíciles, es una necesidad fundamental.

La presente investigación constituirá un aporte para el docente que se acerca a estas materias y ayudará a conocer la realidad de nuestros alumnos, especialmente sus características como lectores para así poder desarrollar instrumentos y metodologías de enseñanza que permitan mejorar esta habilidad básica para el desarrollo intelectual de nuestros niños y jóvenes.

Desde el punto de vista aplicado, el aporte de esta investigación radica en que sus conclusiones y hallazgos pueden utilizarse principalmente para lograr un real acercamiento de la metacognición a la sala de clases, así como estrategias efectivas para lograr que nuestros alumnos lean más. Tal como Burón (1993) lo plantea, creemos que la metacognición es útil porque pone el acento en un aspecto obvio del aprendizaje, pero que desgraciadamente está alejado muchas veces de las aulas: saber qué es el saber y el aprender. Muchas veces se les pide a los alumnos que aprendan, pero no se les enseña a aprender; se les pide que comprendan, pero ellos no saben cuándo han comprendido, cómo podrán hacerlo mejor ni tampoco qué les impide hacerlo. En términos más exactos muchas veces en el aula se supervisan los productos obtenidos a partir de las operaciones mentales, pero no se enseñan, monitorean, evalúan ni corrigen los procesos cognitivos mismos. Cuando se examina a un alumno una y otra vez respecto a sus resultados sin tomar en consideración los pasos que se han llevado a cabo para producirlo, se ignora quizás la parte más importante del aprendizaje y se desaprovecha todo un ámbito de la educación. El concepto de metacognición y las investigaciones que se realicen en esa área, relacionándolo con aspectos tan esenciales para el ser humano como la comprensión de lo que se lee, sin duda puede ayudar a mejorar esta realidad. En otras palabras, investigar la metacognición nos permite saber en qué condiciones las personas pueden aprender a aprender.

Adicionalmente, esta investigación podría cooperar para el desarrollo de material didáctico, programas y talleres destinados a enseñar las estrategias metacognitivas más adecuadas para leer competentemente. Se podría aportar a que, en el futuro, todas las personas tengan acceso a utilizar las estrategias metacognitivas que les permitan comprender textos, considerando además que con esto se podrían tener mejores perspectivas de aprendizaje para las personas y con esto un mejor desenvolvimiento en el medio educacional y social.

En lo que respecta a investigación básica, el presente estudio pretende aportar al cuerpo de conocimientos de metacognición, específicamente respecto de metacompreensión, tema en el cual se ha estado trabajando en nuestra región, y para el cual podremos aportar nuevos hallazgos, aprovechando además, que obtendremos

datos tanto cuantitativos como cualitativos, lo que permitirá enriquecer la mirada que actualmente se ha tenido respecto de este fenómeno.

Planteamiento del problema:

Debido al rápido desarrollo de la tecnología, la sociedad ha ido evolucionando drásticamente en estos últimos años y la educación como proceso social ha debido adaptarse a estos cambios. En el país ha sido la reforma educacional la que ha generado diversas estrategias que pretenden optimizar la calidad y la equidad de la enseñanza y de esta manera entregar a los educandos más y mejores oportunidades de desarrollar sus aptitudes y ampliar sus conocimientos.

Uno de los ejes fundamentales propuestos por dicha reforma es la valoración de la experiencia de aprendizaje por sobre la de enseñanza, es decir el alumno ya no es un sujeto pasivo sino que asume el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto se fomenta el "aprender a aprender" y el aprender de manera activa y dinámica. De acuerdo a esta concepción resulta fundamental que, en aprendizajes básicos como la lectura, se exija del lector una participación activa, en el que continuamente debe ser capaz de organizar e interpretar la información, aportando continuamente su conocimiento previo (Gómez, 1998).

De acuerdo al informe de la conferencia de Jomtien para el mejoramiento de la educación en el mundo organizada por la UNESCO en 1995, Delors (1996) señala como los pilares fundamentales de la educación para el siglo XXI: el aprender a aprender, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a vivir en comunidad. Corroborando esta propuesta estudios internacionales (Roque, 2002) concuerdan en que la misión de la educación debe ser la de proporcionar a los estudiantes conocimientos y habilidades necesarias para "aprender cómo aprender".

Sin embargo esta nueva misión de la educación constituye una de las grandes carencias del sistema ya que por diversos factores no se fomenta el uso de habilidades metacognitivas, ni tampoco el aprendizaje activo y la construcción compartida de significados. A nivel mundial se ha constatado que numerosos alumnos no terminan la

enseñanza general básica o lo hacen con dificultades (Alfaro, Valderas, 1999). Tales alumnos tienen como características en común la falta de interés en lo que ofrece la escuela. Causas de ello han sido la ausencia de valor y significación de los objetivos de aprendizaje propuesto y las dificultades que han encontrado para comprender la información presentada en textos escolares y las explicaciones dadas por el profesor, lo cual conlleva a una elevada experiencia de fracaso que finalmente produce la repitencia y en el peor de los casos la deserción.

Lamentablemente muchos alumnos manifiestan tener dificultades para comprender los textos a los que se ven enfrentados especialmente al realizar diversas actividades como extraer lo importante de los textos, entender la idea principal, relacionar las materias entre sí, etc. Un estudio internacional desarrollado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (Mineduc, 2003), mediante el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA), reveló que un 48% de los escolares mayores de 15 años que han aprobado la enseñanza básica, presentan problemas serios de lectura y carecen de destrezas para mayores aprendizajes. Según este estudio, en el rango de los países con ingresos medios Chile se ubicó en el lugar 36 de los 41 a los que se aplicó la prueba. Según el mismo informe, el 20% de los escolares chilenos en el rango de edad evaluado se encuentra por debajo del nivel de lectura presentando serias dificultades para utilizarla como herramienta para ampliar conocimientos en otras áreas, y un 28% apenas alcanza este rango.

Por otra parte, los resultados del estudio sobre "analfabetismo funcional" en América Latina, realizado por la UNESCO en 6 países, entre los que se encontraba Chile, en una población de adultos entre 15 y 54 años que habitaban en zonas urbanas, revelaron que un 50% de las personas que han cursado siete años de escolaridad, aún se ubican en el primer y segundo nivel, esto es, en los tramos más bajos dentro de los resultados de las pruebas aplicadas. Incluso la escolaridad completa (12 años), no garantiza un dominio real de las competencias necesarias en lectura, escritura y cálculo (Condemarín, 2001)

Por otra parte, un estudio realizado en Chile respecto de las conclusiones del estudio de la UNESCO, que diagnosticó esta pobreza de comprensión lectora entre los chilenos, constato que las habilidades de lectura contribuyen positivamente al

crecimiento económico y a la productividad per cápita. El análisis sostiene que los resultados demuestran que existe una relación directa entre competencias lectoras y producto interno bruto (PIB). Mientras mayor es la proporción de adultos con mayores niveles de lectura, mayor es el ingreso per cápita. La relación entre ambas variables es en ambos sentidos. Esto es, países con mayores ingresos per cápita, pueden desarrollar las habilidades de lectura de su población; así mismo, las habilidades en este ámbito, favorecen la expansión del PIB y la mayor productividad.

Una de las causas de estos problemas, tal como lo plantea Burón (1993), es que la metacognición desgraciadamente está alejada de las aulas. Muchas veces se les pide a los alumnos que aprendan, pero no se les enseña a aprender; se les pide que comprendan, pero ellos no saben cuándo han comprendido, cómo podrán hacerlo mejor ni tampoco qué les impide hacerlo.

La orientación metacognitiva de la educación se adopta con el ánimo de dar una respuesta en la práctica educativa a los problemas que los alumnos tienen para gestionar sus propios procesos cognitivos. Desde esta perspectiva la intención no es sólo instructiva sino que se pretende convertir al alumno en el protagonista y gestor ejecutivo de su crecimiento cognitivo y académico a través de un entrenamiento que busca la internalización de estrategias consideradas relevantes para lograr que los estudiantes sean capaces de ejercer un mayor autocontrol sobre su aprendizaje.

Estos mecanismos ejecutivos de control y supervisión son los que permiten al estudiante cuando soluciona problemas, reflexionar sobre sus propias acciones cognitivas y sobre las consecuencias de las mismas. De acuerdo a Arancibia (1997) los sujetos necesitan tener no sólo conocimiento específico de un dominio para tener un rendimiento experto sino también conocimiento de cuándo y cómo aplicar ese conocimiento a contextos específicos. En efecto, las personas que han desarrollado habilidades metacognitivas o de control ejecutivo, mientras están dedicadas a la solución de un problema o a la realización de alguna otra tarea intelectualmente exigente, son capaces de pensar acerca de su acción cognitiva; además, piensan activamente acerca de lo que ellos están haciendo, y son capaces de ejercer control sobre sus propios procesos cognitivos.

Acercándose a un área más específica y de suma importancia para la educación como lo es la comprensión lectora, un área que se está investigando se relaciona con los niveles de metacomprensión presentes en alumnos de nuestra región y su relación con las concepciones que tienen acerca de la lectura. El problema a investigar se ha determinado como sigue:

¿Qué estrategias metacomprensivas y percepciones asociadas a la lectura están presentes en los alumnos de 7° básico, 1° y 3° medio de una escuela municipal de la Región de Valparaíso, con la mayor y menor puntuación en un cuestionario sobre metacomprensión aplicado?

Para poder contestar esta pregunta, es necesario formularse una serie de interrogantes más específicas:

1. ¿Cuáles son los niveles de estrategias metacomprensivas que presentan alumnos de 7° básico, 1° y 3° medio de una escuela municipal de la Región de Valparaíso?
2. ¿Qué diferencias existen al comparar tres grupos de alumnos, que presentan distintos niveles de desarrollo cognitivo asociado a la edad, en relación a sus habilidades metacomprensivas?
3. ¿Que diferencias existen al comparar las habilidades metacomprensivas en función del sexo de los alumnos?
4. ¿Qué características tienen las estrategias metacomprensivas de los alumnos con mayores y menores puntajes en el cuestionario aplicado?
5. ¿Qué percepciones y valoraciones presentan los alumnos con las más altas y las más bajas puntuaciones en el instrumento aplicado respecto de la lectura?

Objetivos

Objetivo general

1. Describir y evaluar las estrategias metacomprendivas y las percepciones asociadas a la lectura, presentes en los alumnos de 7° básico, 1° y 3° medio de una escuela municipal de la Región de Valparaíso, con la mayor y menor puntuación en el cuestionario aplicado

Objetivos Específicos

1. Evaluar los niveles de estrategias metacomprendivas de los alumnos de 7° básico, 1° y 3° medio de una escuela municipal
2. Comparar los niveles de estrategias metacomprendivas presentes en alumnos de acuerdo a su sexo.
3. Comparar los niveles de estrategias metacomprendivas presentes en alumnos de 7° básico, 1° y 3° medio.
4. Describir las estrategias metacomprendivas y las percepciones asociadas a éstas, que presentan los alumnos con la mayor y la menor puntuación de acuerdo al instrumento aplicado, durante la lectura comprensiva de un texto.
5. Describir las percepciones y valoraciones que tienen los alumnos con las mayores y las menores puntuaciones en el instrumento aplicado, respecto de la lectura.

CAPITULO 2

MARCO TEORICO

Para la realización de esta investigación se revisaron diversos autores y contenidos atinentes al tema a investigar, dentro de los cuales se revisa en primer lugar la lectura, considerada como la base de los aprendizajes posteriores, profundizando en sus funciones, importancia, rol de la familia, entre otros. Posteriormente se profundiza en la investigación de habilidades de orden superior, específicamente de la metacognición y metacomprensión, donde se revisan autores internacionales como Flavell y nacionales como Peronard y Crespo, además de investigaciones y hallazgos recientes dentro de estas temáticas.

Lectura

La lectura, ha creado una falsa creencia durante muchos años, debido a que la escuela no ha enseñado a comprender, sino más bien a pronunciar las letras, para así reconocer las palabras y por tanto saber lo que dicen.

Por mucho tiempo se ha dejado de lado el objetivo principal de la lectura, que es descubrir lo que el autor quiere decir o la intención que quiere transmitir. Por ello el papel de la educación actual es fundamental ya que ella es la encargada de ver este proceso como parte de un acto de comunicación y de orientar a los alumnos a un nuevo concepto de comprensión. Es más, la educación por años ha privilegiado la comprensión literal, lo que ha llevado a que los alumnos ejerciten aspectos como la capacidad de memorizar. Hoy en día, se debe privilegiar un tipo diferente de comprensión, denominada inferencial, para enfatizar el hecho de que comprender a cabalidad es necesario hacer una serie de inferencias que den al texto la coherencia que le otorgue sentido a la lectura.

La lectura debe ser vista como un proceso activo que involucra una serie de operaciones que van desde el reconocer signos gráficos hasta la captación del sentido o contenido de los mensajes escritos y que posee una serie de particularidades que están ausentes en la comprensión oral.

Resulta complicado dar una definición integradora que considere todo el conjunto de procesos, habilidades y destrezas que están involucradas en el acto de leer. La lectura pasa por distintas etapas, desde un simple proceso de discriminación visual, hasta complejos actos que involucran los más altos procesos mentales. Algunos investigadores ponen el acento en la decodificación, es decir el desciframiento de los signos escritos. Para otros, en cambio, es más importante la interpretación del contenido del mensaje escrito (Flores, Osorio, 1999).

Concretamente se distinguirían cuatro módulos o procesos, cada uno de los cuales, a su vez, se compone de otros subprocesos:

- a) Procesos perceptivos: Para que un mensaje pueda ser procesado tiene que ser previamente recogido y analizado por nuestros sentidos. Para ello los mecanismos perceptivos extraen la información presente en la página y la almacenan durante un tiempo muy breve en un almacén sensorial, denominado memoria icónica. A continuación, una parte de esa información, la más relevante, pasa a una memoria más duradera denominada memoria a corto plazo, desde donde se analiza y se reconoce como determinada unidad lingüística.
- b) Procesamiento léxico: Una vez identificadas las unidades lingüísticas, el siguiente proceso es el de encontrar el concepto con el que asocia esa unidad lingüística. Este proceso se puede realizar a través de dos vías: una que conecta directamente los signos gráficos con el significado y otra que transforma los signos gráficos en sonidos y utiliza esos sonidos para llegar al significado, como sucede en el lenguaje oral.
- c) Procesamiento sintáctico: las palabras aisladas no otorgan ningún tipo de información, sino que tienen que agruparse en unidades mayores tales como las frases y oraciones en las que se encuentran los mensajes. Para realizar este agrupamiento, el lector dispone de unas claves sintácticas que indican cómo pueden relacionarse las palabras del idioma específico, en nuestro caso del castellano, y se utiliza este conocimiento para determinar la estructura de las oraciones particulares que encuentra.
- d) Proceso semántico: Después que se ha establecido la relación entre los distintos componentes de la oración, el lector pasa al último proceso, que consiste en extraer el mensaje de la oración para integrarlo con sus conocimientos. Solo

cuando ha integrado la información en la memoria se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

De acuerdo a lo anterior, dentro del sistema escolar, el aprendizaje de la lectura no termina cuando los niños dominan la decodificación al final del primer año de enseñanza básica. Al contrario en ese momento comienza el aprendizaje de la lectura, ya que aprender a leer, significa dominar progresivamente textos cada vez, más complejos, captando su significado (Flores, Osorio, 1999).

Funciones de la Lectura

Tres son las funciones más importantes del lenguaje: apelativa, expresiva y representativa. Estas tres funciones toman modalidades propias en la lectura. A partir de ellas se puede entender la importancia de la lectura para la vida personal y social y el papel que le cae en la vida escolar (Alliende, Condemarín, 1982).

A partir de ciertas funciones de tipo normativo, interaccional, instrumental, personal, imaginativo, informativo y heurístico, que se encuentran en el lenguaje oral, se pueden establecer también, correlativamente las funciones del lenguaje escrito y comprobar así su importancia.

- **Función apelativa:**

Es la función que destaca en las expresiones lingüísticas que utilizan el modo imperativo y a los diversos modos de dar ordenes o indicaciones. Sin embargo, se encuentra presente en todo texto escrito que de por sí constituye una apelación al lector.

- **Función expresiva:**

Los textos escritos pueden ser considerados como "síntomas" de las emociones sentimientos, ideas e imaginería del autor. Al leer un texto, el lector reconoce dichos síntomas. Pero la lectura cumple funciones también en relación a la expresividad del propio lector, ya que produce imágenes y emociones en el lector.

- **Función representativa:**

Es la función que se encuentra más extendida en el lenguaje, siendo la función más importante de la lectura para la transmisión del patrimonio cultural. Esta función sobresale en los libros de texto, las obras históricas y en todos los textos informativos. Es por esta función que la lectura es la actividad más importante en diversas asignaturas escolares.

La función informativa del lenguaje escrito cabe dentro de esta función más amplia que es la representativa. Esta función desempeña un papel en toda la vida escolar, siendo junto a las matemáticas la única actividad escolar que es a la vez materia de instrucción, e instrumento para el manejo de otras áreas del currículo.

En los primeros años escolares, el aprendizaje de la lectura es de vital importancia; posteriormente, se utiliza la lectura como medio para la adquisición de la

información transmitida, a través de las otras asignaturas escolares. Muchos de los programas escolares se basan en el escuchar, hablar, leer y escribir. A medida que aumenta la variedad y la cantidad de los contenidos, estos no pueden ser transmitidos solo oralmente por el profesor y pasan a depender del volumen de lecturas realizadas por el estudiante. La lectura se convierte en la fuente principal de información en los cursos superiores. La eficiencia en la lectura se relaciona estrechamente con el éxito en el rendimiento escolar. El mal lector depende en gran medida de lo que aprende mediante el escuchar y tiende a fracasar en las materias que requieren distintas modalidades de lectura. A medida que se aumenta en la escolaridad, el fracaso de los lectores aumenta progresivamente. En los cursos superiores, asignaturas como las matemáticas y ciencias naturales utilizan la lectura en una mayor proporción que en los primeros grados. A medida que avanza la enseñanza, se ve que hay una alta correspondencia entre los alumnos buenos para solucionar problemas y los buenos lectores (Alliende, Condemarín, 1982).

La lectura es también una gran fuente de recreación. El lector que ha desarrollado el gusto por la lectura, goza leyendo todo aquello que le proporcione información que le interesa. En las lecturas literarias alcanza gran importancia la función poética de la lengua, aquella en que la atención se centra en el mensaje mismo, haciendo del texto una obra de arte. Desde el punto de vista del lector, podríamos hablar de una función estética, que le permite captar la belleza de lo literario, tanto en el manejo del lenguaje como en la estructura de las obras (Alliende, Condemarín, 1982).

En resumen, la perspectiva de ver la importancia de la lectura a través de las funciones que pueden cumplir, le permite al educador y a todos lo que tienen que ver con el desarrollo del ser humano, relacionar y vincular la actividad de leer con las necesidades de la persona. Así se evita que la lectura se desarrolle como una simple destreza mecánica que tiende a extinguirse por su poca aplicabilidad, y se logra que se enfoque como una destreza relacionada con los más importantes aspectos de la vida personal y de relación.

Importancia de la lectura: ¿por qué es importante que los niños lean?

1. La lectura es el principal medio de desarrollo del lenguaje

La práctica constante de la lectura permite al lector acumular un vocabulario en permanente expansión.

Desde pequeños, cuando los niños leen cuentos u otros textos están además aprendiendo, progresivamente, la sintaxis propia del lenguaje escrito.

El lenguaje que los niños escuchan y leen, conforma el lenguaje que usan para pensar, hablar y escribir. El desarrollo del lenguaje requiere del contacto con otras personas, porque mediante la interacción se aprenden sus usos, funciones, significados y reglas, se enriquece el conocimiento acerca del lenguaje mismo y se le transforma en una herramienta que permite la adquisición de otros conocimientos (Condemarín, 2001).

2. La lectura es un factor determinante del éxito o fracaso escolar

En los primeros años, la enseñanza del proceso de decodificación absorbe un tiempo importante de los profesores. Este esfuerzo se justifica ampliamente cuando los profesores observan la alegría y el incremento de la autoestima que experimentan sus alumnos, cuando descubren que pueden "descifrar" significativamente un medio de comunicación y expresión tan importante para su desempeño presente y futuro.

Cuando los alumnos se convierten en lectores independientes, su familiarización con los textos impresos también aumenta su competencia ortográfica. Las palabras dichas o escuchadas en el lenguaje oral tienen múltiples identidades semánticas, gustativas, olfativas, visuales, pero carecen de identidad gráfica y ortográfica (Condemarín, 2001)

En la medida que los estudiantes van ascendiendo de nivel, los contenidos de las distintas áreas de estudio aumentan en variedad y cantidad, de manera que ellos no pueden ser transmitidos sólo oralmente por el profesor, ni retenidos en la memoria de largo término. Así, progresivamente, la lectura se va convirtiendo en la principal fuente de información para el estudiante interesado en procesarla en profundidad.

A diferencia de la lectura de literatura, destinada especialmente a disfrutarla durante el tiempo libre, por recreación, el real aprendizaje de los contenidos informativos va dependiendo del volumen de lectura realizado por el estudiante y de su procesamiento pausado y paciente, a través de la activación de sus conocimientos previos, la lectura y relectura con detención, entre otras actividades. Así, la lectura enriquece y estimula intelectualmente al estudiante. Al leer comprensivamente, el lector no es solo un receptor de la información, sino que va enriqueciendo el texto gracias a sus propios aportes. A medida que va leyendo, va anticipando los contenidos, forjando sus propias hipótesis, confirmándolas o descartándolas; también razona, critica, infiere, establece relaciones, saca sus propias conclusiones. Todo esto se traduce en una poderosa estimulación intelectual que repercute en la totalidad de sus aprendizajes. Quien más lee, está más alerta y en mejores condiciones para enfrentar nuevos desafíos intelectuales. Por otra parte, la lectura intensiva, ya sea de textos narrativos, poéticos u otros, enriquece los esquemas cognitivos del lector, los cuales, naturalmente retroalimentan futuras comprensiones (Condemarín, 2001).

3. La lectura expande la memoria humana

Las personas que viven en culturas mayoritariamente orales, tienen una serie de recursos (mnemotecnias) para retener la información en su memoria de largo plazo, como también para recuperarla cuando es necesaria.

Es muy cierto que los recursos empleados por la oralidad para retener la información en la memoria son muy poderosos, pero qué suceden cuando no es posible utilizarla, y se requiere recuperarlos para una situación determinada.

Indudablemente, solo cuando las palabras se trasladaron desde el mundo del sonido a un sistema alfabético, se hizo posible la ampliación de la memoria humana. En la oralidad, ella está limitada por el número de ítems que es capaz de procesar la memoria inmediata, número limitado a siete, más o menos dos, sean palabras o bloques de información.

Así, sólo el lenguaje escrito, al permitir el registro y recuperación de la información, expandió la memoria humana a un límite jamás soñado. Gracias

a la escritura, el discurso se hace autónomo; es decir, se libra de su contexto vivencial. Así, la cultura impresa o informática, al vincular físicamente sus contenidos textuales y facilitar la recuperación global de cualquier clase de organización del pensamiento, optimiza a un nivel nunca soñado tanto la producción de texto, como el dominio del conocimiento acuñado en novelas, textos científicos, históricos, filosóficos, biográficos, etc., y del lenguaje oral mismo (Condemarín, 2001).

4. La lectura moviliza activamente la imaginación creadora.

En relación con la afirmación anterior, el acceso a la lectura y, especialmente, a la literatura, moviliza activamente la imaginación creadora del individuo. Al leer comprensivamente, el lector va descubriendo el significado sólo a partir de marcas en el papel, sin que lo apoyen cuadros ilustrativos o las cualidades expresivas de las palabras habladas. Esto hace que él cree sus propias imágenes visuales de los personajes, y también las de los distintos escenarios donde se desarrollan las acciones. El cerebro del lector también produce imágenes táctiles y olfativas; también crea sus propias imágenes auditivas al "escuchar" las palabras como si existieran en su realidad natural, con una entonación creada por él mismo (Condemarín, 2001).

Todas estas múltiples imágenes relacionadas, son construidas por el lector sobre la base de sus propias experiencias e interacciones humanas.

Las investigaciones sobre niños y adolescentes que dedican gran parte de su tiempo a ver televisión, confirman su pobreza creativa. Quienes sólo dependen de las imágenes entregadas por los medios audiovisuales, no desarrollan la imaginación, habilidad básica para todo proceso creativo, dado que la poesía, el dibujo y otras artes, se basan en la capacidad para crear imágenes internas.

El acceso a la literatura constituye una forma privilegiada de utilizar el lenguaje de maneras ricas y creativas, y permite que la persona relacione las palabras y las oraciones a cuadros mentales en su cerebro, potenciados por la emoción. Esta estimulación de la imaginería constituye la base del pensamiento representacional y, por ende, del acto creativo. La habilidad de la mente para crear cuadros mentales y para generar pensamiento imaginativo se transfiere

tanto al pensamiento como a la predicción, recuerdo, entendimiento, composición y creación. El poder de la creatividad reside en estimular más creatividad, y ocurre cuando la propia recepción y producción de los niños los dirige a otras formas de expresión.

En relación a este aspecto, es oportuno recordar la fuerte demanda social que, desde la década de los 80, se hace al sistema educativo para formar personas creativas.

5. La lectura activa y afina las emociones y la efectividad

Los textos narrativos y poéticos, en la medida que muestran las motivaciones y los conflictos de los humanos enfrentando a otros humanos, a ellos mismos, a la adversidad o a la incertidumbre, ayudan a tomar conciencia de los propios esfuerzos que hacemos para enfrentar desafíos. También enseñan a apreciarnos como personas y ponen en evidencia la unidad y continuidad de la condición humana, reflejada desde el pasado, en el presente y proyectada hacia el futuro. La lectura de tales textos permite a los estudiantes encontrarse a sí mismos, ponerse en el lugar de otros, valorar las diferencias, solucionar problemas y aprender a explorar opciones para ellos mismos y para la humanidad.

Los contenidos de los textos literarios no son procesados en forma neutra. Ellos constituyen una "información estimulante" dado que desencadenan, en la intimidad de cada persona, una serie de emociones más o menos profundas.

6. La lectura determina procesos de pensamiento

La cultura letrada, al extender el lenguaje desde el mundo oral auditivo al mundo sensorial de la visión, transforma la comunicación oral y los esquemas cognitivos de las personas. En las culturas orales, la limitación de las palabras sólo a sonidos, en un contacto "cara a cara", determina modos de expresión y también procesos de pensamiento. El acceso al lenguaje escrito no sólo retroalimenta el escuchar, hablar y producir textos, sino que también modifica las representaciones, la conciencia y la acción.

Si analizamos algunas de las causas, vemos que las fórmulas lingüísticas aparecen en los libros de manera ocasional, pero en las culturas orales ellas son incesantes. La sustancia del pensamiento está conformada y consiste en ellas.

La oralidad tiende a estabilizar un pensamiento mayoritariamente rígido por las limitaciones inherentes a la capacidad de retención y recuperación de la memoria humana, mientras que el lenguaje escrito, al ser en sí estable, libera a la mente de la tarea conservadora y le permite construir sus propios saberes, a partir de una interiorización y selección de variadas informaciones alternativas y de puntos de vista convergentes o divergentes de los propios. También interioriza variadas voces: un buen lector, puede interactuar no sólo con los autores, sino también con los variados personajes creados por ellos. También puede modificar sus creencias, prejuicios, opiniones y puntos de vista a través de la lectura de crónicas, entrevistas, columnas de opinión, documentos, testimonios impresos, artículos o libros de ensayo. Todo esto enseña que hay muchas verdades y no una sola; múltiples posibilidades y resoluciones frente a situaciones problemáticas (Condemarín, 2001)

Vista la lectura como determinante de procesos de pensamiento, ella cumple un rol importante en el desarrollo social y cultural de los pueblos. Las personas que viven en sociedades alfabetizadas, y que no leen o son lectores mínimos, no sólo tienden a ser rígidas en sus ideas y acciones, sino que suelen guiar sus vidas por lo que se les trasmite directamente.

El hábito de la lectura tiende a formar personas abiertas al mundo, orientadas hacia el futuro, capaces de valorar la planificación y aceptar los principios científicos y tecnológicos emergentes; adquirir conocimientos útiles para mejorar su salud, alimentación, recreación, crianza de los hijos; adaptarse a los cambios sociales y culturales; vivir y trabajar dignamente y desarrollar sus posibilidades de progreso y bienestar, aceptando la consiguiente incertidumbre que eso conlleva.

Dada la importancia de la lectura, existe el desafío prioritario para los educadores y las familias de lograr la meta de que los estudiantes lean cada

vez más y mejor; esto es, que disfruten la lectura, la manejen como una actividad permanente y gratificante, prefieran materiales con valor literario y valórico, identifiquen los textos que le aporten información relevante y nutran sus intereses e indagaciones. Es decir, logren una "apropiación" del lenguaje escrito, a través de valorar su propia habilidad para leer y escribir y demostrarla en sus actitudes y hábitos cotidianos como por ejemplo, en su lectura cotidiana y voluntaria.

Este desafío no es una tarea fácil por la competencia de los medios audiovisuales en el uso del tiempo libre, y es necesario no dejarlo al azar o bajo la exclusiva responsabilidad de la familia.

Los intereses en la lectura

La existencia de diferencias individuales se manifiesta claramente cuando se comparan los intereses de lectura entre alumnos de una misma edad y sexo. Sin embargo, pueden trazarse ciertas líneas directrices. La revisión de investigaciones arroja resultados como los siguientes:

A la mayor parte de los niños de los primeros años de la enseñanza básica le agradan las narraciones cortas con una tipografía claramente legible. Los temas preferidos son historias de animales reales o fantásticos, cuentos de hadas, narraciones de niños de otras latitudes, relatos hogareños con situaciones familiares, juegos infantiles, adivinanzas, trabalenguas, poesías rimadas y juegos verbales. El interés por lo fantástico se incrementa hasta los 8 o 9 años y posteriormente disminuye en forma gradual (Alliende, Condemarín, 1982).

En los grados intermedios los niños sienten interés por los relatos sobre travesuras infantiles, personajes divertidos y valientes, actividades de niños de su propio sexo, interacción entre niños o entre hijos y padres. En este nivel los intereses son más diversificados: entre los 9 y los 10 años hay notorias diferencias según los sexos. Los niños se muestran muy interesados en la aventura, el misterio, los sucesos deportivos, la aventura espacial. También se interesan por historias de ficción, ciencia, mecánica. Invención y materiales relativos a hobbies. Muchas niñas comparten esos mismos intereses, pero hay una preferencia por los materiales sentimentales.

Entre los 11 y 14 años empieza el interés por la ficción novelesca. Los niños a esa edad no se interesan por las narraciones sentimentales e ignoran cualquier contenido o personaje que sea tanto sentido como femenino. En general, a ambos sexos les agradan las historias en las cuales los personajes se enfrentan a problemas similares a los que ellos encuentran en su vida diaria.

La mayoría de los niños gozan con las tiras cómicas tanto como las que aparecen en periódicos o revistas como con las que constituyen un libro. También leen revistas y diarios.

A nivel de enseñanza media aumenta la diferenciación individual en materia de intereses. Los hombres en general, prefieren lecturas con temas de acción, aventura, deporte, controversias y guerras; leen con gusto novelas históricas y de misterio. Las

niñas prefieren leer temas sobre personas y relaciones sociales, romance, humor y misterios sin violencia.

Algunas investigaciones sobre los intereses de la lectura revelan interesantes conclusiones (Alliende, Condemarín, 1982). Se han encontrado marcadas diferencias entre los libros que a los niños le gusta leer y los libros que recomiendan los profesores. A los jóvenes no les gustan la mayoría de los libros considerados como "clásicos" entre los profesores. Un dato interesante dice relación con la influencia que ha tenido la televisión en los hábitos de lectura de la población. Tanto los hombres como las niñas parecen preferir lecturas con temas ligados a la televisión. Sin embargo, el interés general por la lectura no aparece estimulado por la televisión, debido al pequeño número de programas orientados hacia la lectura que presenta.

Gentile y McMillan (1977, citado en Alliende, Condemarín, 1982) estiman que los siguientes factores contribuyen a que los adolescentes rechacen la lectura:

- Asocian la lectura a fracaso y nunca tienen experiencias de agrado en relación a ella.
- Las ideas planteadas en los libros no le producen excitación.
- Son incapaces de permanecer sentados todo el tiempo que requiere una lectura detenida.
- Los adolescentes están demasiado preocupado por ellos mismos, y la lectura los descentra.
- La presión para que lean, proveniente de la escuela o del hogar, provoca resistencia.

Además, se podría agregar que la televisión constituye un competidor poderoso por el tiempo libre que ocupa de los adolescentes.

Lectura Informativa y Recreativa

El dominio de la lectura significa la adquisición de un instrumento vinculado a la totalidad de la vida cultural del lector, ya que gran parte de la actividad escolar se concentra en la lectura como medio de estudio, y por otra parte, fuera de la escuela, el niño tiene en la lectura un importante medio de información, instrucción y recreación.

La lectura informativa es aquella que se utiliza fundamentalmente para el estudio, es decir, como medio para adquirir cierta información o aprender ciertos contenidos. Para que los alumnos se desenvuelvan con eficiencia en las distintas asignaturas es importante que manejen ciertas destrezas básicas de lectura, organización y registro de la información que obtengan.

La lectura recreativa puede definirse como una lectura voluntaria o independiente, en la cual los materiales, escogidos por el lector, son leídos durante una cantidad de tiempo igualmente voluntaria y a un ritmo personal. (Alliende, Condemarín, 1982).

La división entre lectura informativa y lectura recreativa no tiene una línea separatoria rígida. Para un amante de la física, un nuevo libro de su especialidad puede ser recreativo. Por otro lado, un lector deficiente puede sentir que es un trabajo leer una novela de reconocida facilidad, dado que le cuesta entenderla.

Al planificar lecturas recreativas, es necesario analizar los intereses de los lectores. Por otra parte, el desarrollo de un programa de lectura recreativa reforzará naturalmente las destrezas del alumno como lector independiente; esto tendrá un efecto retroalimentador en todas las operaciones cognoscitivas, lingüísticas y afectivas que implica el acto de leer. Es decir, la lectura recreativa no está desvinculada del desarrollo global de la capacidad lectora.

Participación de la familia

Para lograr que los alumnos lean y se conviertan en lectores interesados y selectivos, no basta la labor del educador. Se requiere la colaboración sistemática de la familia y de la comunidad especialmente, porque demasiadas instituciones y medios audiovisuales compiten por ocupar el tiempo libre de los estudiantes.

La mayoría de los buenos lectores proviene de hogares letrados donde hay permanente presencia de libros, revistas, periódicos, afiches, etc.; donde la familia invierte en su adquisición, comentan las noticias y libros leídos; dejan recados escritos, consultan diccionarios, enciclopedias. En suma, son hogares inmersos en un mundo letrado, en el cual los materiales impresos son parte natural del ambiente.

Hay numerosas evidencias (Alliende, Condemarín, 1982) de la necesidad de integrar a la comunidad y en especial a la familia, en la tarea de promover la lectura entre niños y adolescentes.

Después de analizar las correlaciones entre rendimientos académicos, aptitudes, factores socioeconómicos y factores instruccionales, McDonald (1976) concluye que solo el 36 por ciento del aprendizaje de los alumnos puede ser atribuido a la enseñanza escolar. Los otros dos tercios del conocimiento del niño son obtenidos del hogar y de la comunidad.

Un estudio de Durkin (1981) sobre niños que habían aprendido a leer precozmente, revela ciertas constantes en relación a sus familias: todos los miembros leían sin excepción, y por lo menos uno de los padres era un lector asiduo; los padres aparecían como personas que disfrutaban de estar con sus hijos, salían con ellos con mucha frecuencia, comentaban las experiencias, contestaban preguntas y los estimulaban, no hacían intentos deliberados por enseñarles a leer; los hermanos mayores participaban respondiendo las preguntas y peticiones de los menores relacionadas con el aprendizaje de la lectura, y a menudo jugaban con ellos "a la escuela"; en los hogares había materiales de lectura y también papel, lápiz y pequeñas pizarras.

Los estudios experimentales sobre hermanos o compañeros mayores que realizan una enseñanza tutorial a los alumnos de menor edad, revelan significativos resultados de aprendizaje cuando se les compara con grupos que no reciben este tipo

de apoyo. Los estudios revelan también que los alumnos que realizan la tutoría a menudo aprenden más que el alumno que la recibe. Así mismo, cuando los padres ayudan a sus hijos, obtienen un significativo mejoramiento en su propia lectura.

La investigación sobre el papel de la familia y otros miembros de la comunidad en el aprendizaje de la lectura puede resumirse en las siguientes afirmaciones de tipo general (Alliende, Condemarín, 1982):

- El educador debe sacar provecho de los recursos que le pueden brindar la familia y la comunidad. No debe olvidar que las dos terceras partes del aprendizaje del niño provienen de esas fuentes.
- Muchos padres sienten grandes deseos de colaborar con los maestros en la tarea de estimular la lectura de sus hijos, pero necesitan que se les oriente sobre cómo hacerlo para que su buena voluntad sea efectiva.
- Los buenos lectores y los lectores precoces provienen de hogares donde los padres proporcionan un modelo de lectura a sus hijos y estimulan sus experiencias, les ayudan a manejar el lenguaje y les proporcionan materiales de lectura.
- Los padres, los hermanos y los compañeros mayores son muy efectivos como tutores de los menores en la tarea de enseñarles a leer. Los tutores, asimismo, obtienen significativo mejoramiento de sus habilidades lectoras.

Tal como se refirió en el inicio de esta revisión, la lectura conlleva una serie de procesos, desde el procesamiento perceptual, el léxico, el sintáctico, hasta llegar al semántica. Es en este último momento cuando se puede hablar de comprensión propiamente tal.

Para llegar a esto se requiere el desarrollo de una serie de habilidades, entre ellas el auto monitoreo y el uso de estrategias de comprensión.

Metacognición

En la teoría de Vygotsky aparece esbozado, aunque con otras palabras, el concepto de que el desarrollo cognitivo de un sujeto implica su desarrollo metacognitivo (Crespo, 2000). Vygotsky, plantea que a medida que un individuo crece y es instruido, tanto en la educación formal como en la espontánea, sus funciones cognitivas superiores (memoria, percepción, atención, comprensión) sufren una serie de transformaciones. Dichas transformaciones no implican necesariamente un aumento en la capacidad del procesamiento sino más bien en la destreza, por parte del sujeto, de controlar y regular dicha habilidad. Por su parte Wertsch, (1998) también señala que las funciones superiores se diferencian de las básicas o elementales en el hecho de que ellas implican un mayor control o autorregulación por parte del sujeto.

Respecto a lo anterior Vygotsky lo plantea en estos términos:

"Las investigaciones teóricas han confirmado la hipótesis de que históricamente el desarrollo de la memoria humana ha seguido en lo fundamental la línea de memorización mediada, es decir, que el hombre creó nuevos procedimientos, con ayuda de los cuales logró subordinar la memoria a sus fines, controlar el curso de la memorización, hacerla cada vez más volitiva, convertirla en el reflejo de particularidades cada vez más específicas de la conciencia humana. (...)" (Vygotsky 1991, en Crespo, 2000 pág. 1)

De esta forma, Vygotsky destacaba el hecho de que los adultos somos capaces de dirigir nuestras operaciones mentales, controlar su curso y canalizarlas hacia el fin perseguido (Peronard, 1998).

Dos son los aspectos cognoscitivos generalmente asociados al concepto de metacognición: a) el conocimiento que el sujeto posee sobre su cognición y b) las actividades de regulación que el sujeto ejerce sobre ella. Es decir, por metacognición se entiende el conjunto de habilidades que regulan los procesos cognoscitivos y que le permiten al sujeto tomar consciencia de ellos.

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. Por ejemplo,

estoy enfrascado en metacognición... si me doy cuenta de que estoy teniendo mayor dificultad para aprender A que para aprender B; si descubro que debería chequear doblemente C antes de aceptar la idea como hecho.... La metacognición se refiere entre otras cosas, al monitoreo activo y a la consecuente regulación y orquestación de estos procesos... usualmente en el servicio de alguna meta u objetivo concreto.” (Flavell, 1976, en Mateos, 2002 pág. 21)

En otras palabras es definida como la habilidad de reflexionar, de entender, de estar alerta uno mismo de su propio aprendizaje y cogniciones, metacognición describe lo que las personas conocen acerca de cómo funcionan sus propios procesos cognitivos, es decir una cognición sobre los procesos cognitivos (Roque, 2002).

La metacognición se ha considerado un elemento esencial del buen aprendizaje porque permite controlar muchas otras habilidades cognitivas, actuando como el “centro de control” del sistema cognitivo, permitiendo así coordinar el empleo de muchos conocimientos y de muchas estrategias distintas para alcanzar una meta (Bruning, Schraw, Ronning, 2002).

La razón de las diversas definiciones del concepto podría encontrarse en que el mismo tema ha sido estudiado desde perspectivas diferentes, que comparten solo algunos aspectos.

Se han distinguido 4 líneas teóricas que han hablado del tema. Dos de ellas provienen desde la psicología evolutiva, por una parte aquellas que hablan acerca de las teorías mentales que los niños manifiestan en los primeros años de vida, más conocida como “teoría de la mente” y por otra, las que consideran la metacognición como uno de los cambios que sufre la inteligencia humana durante la adolescencia. Las otras dos líneas teóricas se relacionan con la teoría del procesamiento de la información. Una de ellas corresponde a las investigaciones sobre memoria denominada “feeling of knowing”, la otra se centra más en metacognición de la comprensión lectora y busca establecer claramente las diferencias entre conocimiento y regulación o control.

Dentro de lo que se llamó la corriente de la psicología del desarrollo, que ve la metacognición como un fenómeno que surge en algún momento del crecimiento cognitivo de un sujeto, se analizará la propuesta que realiza John Flavell acerca del concepto de metacognición.

Este autor se enfoca en el estudio de los conocimientos y capacidad de autorregulación involucrados en el quehacer cognitivo. La habilidad metacognitiva debe ser entendida como conocimiento y capacidad de regulación de cualquier actividad cognitiva y, como tal, es una de las tendencias evolutivas propia de la tercera infancia y de la adolescencia.

Flavell, propone que el paso a la madurez cognitiva conlleva una serie de tendencias que acompañan al desarrollo. Específicamente hace referencia a siete tendencias bien definidas:

1. incremento en la capacidad de procesamiento de la información
2. aumento de conocimientos en dominios específicos
3. presencia de algunos rasgos propios de las operaciones concretas y de las formales (capacidad de descentrar la atención y distribuirlas en varios elementos importantes a la vez, capacidad de pensamiento reversible, paso de lo real a lo posible, etc.)
4. predisposición más cuantitativa y orientada a la medida
5. sentido del juego mental y capacidad de juzgar su nivel de corrección
6. desarrollo metacognitivo (como conocimiento y como experiencia)
7. habilidad de mejorar competencias ya existentes pero todavía inmaduras

Dos ideas pueden desprenderse de lo anterior: 1) la metacognición es producto de un desarrollo ontogenético; 2) Este desarrollo no se hace en forma aislada sino en el marco de una serie de tendencias cognitivas, con las cuales se retroalimenta y enriquece.

Flavell distingue en el constructo tres elementos fundamentales: conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva, estrategias cognitivas y metacognitivas.

El conocimiento metacognitivo se refiere a la información que, llamada desde la memoria, guía la actividad cognitiva. Esta conformado por creencias y conocimientos acerca de cuáles son los factores o variables que actúan e interactúan para afectar el curso y el resultado de las empresas cognitivas. (Flavell, 1979)

El conocimiento metacognitivo es procedural y declarativo, pudiendo predominar uno de estos formatos, o bien estar equiparados; crece a medida que pasan los años en un lento proceso de desarrollo; puede ser activado en forma

automática ante situaciones familiares; y puede tener deficiencias, es decir, ser insuficiente, inexacto o utilizado de manera inapropiada como ocurre con otras formas del saber humano. En otras palabras, lo que hace al saber metacognitivo distinto, no es su naturaleza sino el objeto que lo ocupa (Crespo, 2000)

De acuerdo a los contenidos a los que pueden referirse, es posible distinguir tres tipos de saberes metacognitivos (Flavell, 1985, en Crespo, 2000) de las tareas, de las personas y de las estrategias.

El conocimiento de las tareas se refiere a la idea que un individuo tiene de cuál será la influencia que tendrá la naturaleza de una tarea sobre su realización. El sujeto ha aprendido previamente que se maneja de modo diferente, una tarea dependiendo del tipo de información que ésta involucre. También se relaciona con el tipo de demandas que exige una tarea cognitiva: las personas aprenden que distintas tareas exigen de modo diferente al sistema cognitivo, aun cuando éstas trabajan con la misma información. Crespo y Peronard (1999) observan que este tipo de saber referido a la lectura surge en los primeros años escolares y se va complejizando a medida que el sujeto avanza en el sistema escolar.

El conocimiento metacognitivo de las personas tiene como objeto a los seres humanos en cuanto a seres dotados de cognición. Al respecto el conocimiento sobre las personas puede comprender el conocimiento y creencias sobre las características de las personas, tanto intraindividuales, interindividuales como universales, que son relevantes para las tareas que demandan algún tipo de actividad cognitiva (Mateos, 2002). El primero está referido a lo que una persona sabe o cree sobre sus propias capacidades y deficiencias cognitivas, así como sus habilidades, recursos y experiencias en la realización de diversas actividades cognitivas, sus intereses y motivaciones, y otros estados personales que puedan afectar al rendimiento. El segundo es un conocimiento interindividual y trata sobre las diferencias que una persona nota entre sus propias capacidades y las de otros sujetos. Finalmente, el conocimiento universal se refiere a habilidades cognitivas que son comunes entre todas las personas, es decir, es un saber sobre las propiedades globales de la cognición.

El conocimiento de las estrategias dice relación con el saber que tienen los sujetos acerca de los medios que probablemente los lleven a conseguir determinadas

metas cognitivas, o sea, del valor diferencial que poseen ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas para cumplir con un objetivo propuesto (Flavell, 1979). Estos tres tipos de metaconocimiento no son fácilmente separables. En la mayoría de los casos este saber se refiere a combinaciones o interacciones de dos o más de estas categorías.

El segundo elemento del modelo, la experiencia metacognitiva es cualquier tipo de experiencia consciente, ya sea cognitiva o afectiva, que acompaña y pertenece a una tarea intelectual (Flavell, 1979). Alude a reacciones o reflexiones relativamente espontáneas que ocurren antes, durante y después del proceso cognitivo. Garner (1993, en Crespo, 2000) las describe como "tomas de conciencia", "darse cuenta", que ocurren en la línea del acto cognitivo. Algunas pueden verbalizarse con facilidad, mientras que otras experiencias no son verbalizadas por el sujeto y no queda clara la percepción que tienen de ellas.

A menudo ocurren cuando falla la cognición, siendo posible experimentar sensaciones en torno al fracaso, confusión y dificultades respecto a la empresa cognitiva. Flavell (1993, en Crespo, 2000) considera que ellas están determinadas por el conocimiento metacognitivo que posea un sujeto. Es decir, tanto su vivencia de una experiencia metacognitiva como su interpretación, están sujetas a lo que él sabe sobre su actuar cognitivo.

Una última distinción que se tiene que considerar en la teoría de Flavell, es aquella que realiza entre estrategia cognitiva y estrategia metacognitiva. Ambas aluden a un mismo tipo de acción oportuna que ayuda a conseguir un objetivo cognitivo, pero sus diferencias están en los niveles en que actúan y sus respectivas funciones. La función de una estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar el objetivo cognitivo perseguido, mientras que la de una estrategia metacognitiva es conseguir información sobre el progreso que se ha logrado con dicha estrategia.

Para Flavell (1985, en Fernández, Jeria, Jiménez, 2001) tanto las estrategias cognitivas como las metacognitivas se encuentran incluidas dentro del conocimiento metacognitivo referido a estrategias, como una forma de conocimiento procedural. Se podría decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo y a las estrategias metacognitivas para controlarlo.

Paris, Lipson y Wixton (1983, en Fernández, Jeria, Jiménez, 2001) definen una tercera categoría al interior del conocimiento metacognitivo estratégico, además del declarativo y el procedural, que consiste en como saber cuándo y para qué aplicar una determinada estrategia, es decir, en qué circunstancias concretas y con qué propósitos conviene aplicarla.

Una vez conocidos los elementos del modelo es necesario señalar que los vínculos e interacción entre conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva y uso estratégico son muy variados y diversos, por ejemplo Flavell considera que las experiencias metacognitivas están determinadas por el conocimiento metacognitivo. Esto último quiere decir que el conocimiento metacognitivo puede llevar a interpretar y propiciar la aparición de una gran variedad de experiencias metacognitivas, como asimismo su ausencia puede hacer desatender las experiencias cuando se presentan. El conocimiento metacognitivo actúa entonces como una base para determinar éxitos y fracasos en las tareas cognitivas en curso y decide qué acción tomar en dicho evento.

En resumen, la metacognición es un conocimiento de segundo grado, cuyo objeto de conocimiento es el propio conocimiento, pero que va más allá, puesto que la metacognición se implica en el control y la regulación de los procesos de conocimiento, y en el caso de la educación, en el proceso de aprendizaje. La metacognición, puede incidir en la modificabilidad cognitiva, es decir en la forma en la que el sujeto adapta su actividad cognitiva a las demandas de la tarea, a las condiciones del ambiente en el que debe desarrollarla, a la situación personal e histórica del propio sujeto y al empleo adecuado de las estrategias con las cuales puede afrontar el problema (Ugartetxea, 2001).

Como educar la metacognición

La importancia de la metacognición para la educación radica en que todo niño es un principiante universal que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. Afortunadamente, la investigación muestra que es posible enseñar a los niños habilidades metacognitivas y cuándo usarlas.

Del mismo modo que existen habilidades básicas de matemáticas y lectura, existen habilidades metacognitivas básicas, las cuales han sido “características básicas del pensamiento eficiente”. Los científicos cognitivos llaman enseñanza de la *conciencia metacognitiva* a la enseñanza que permite que los estudiantes aprendan las habilidades metacognitivas y a cuándo utilizarlas.

Existen dos tendencias en relación a este tema. Por una parte unos sostienen que la instrucción en las habilidades metacognitivas debe situarse en el contexto de la enseñanza de las estrategias específicas de dominios particulares de tareas, donde la facilitación de la metacognición constituiría un medio y no un fin en sí misma. En cambio, otros mantienen que el desarrollo de las habilidades metacognitivas en sí mismo constituye una meta educativa y que, por tanto, deben ser enseñadas, no en combinación con otras habilidades más específicas, sino solas, como procedimientos generales libres de contenido. Este último planteamiento ha sido ampliamente cuestionado, debido a las dificultades para conseguir que los efectos de la intervención se generalicen a las tareas escolares. Puede decirse, por consiguiente, que el mayor consenso se concentra en la posición que defiende que la enseñanza de la metacognición debe tener lugar en el contexto de las diferentes tareas y contenidos escolares. Esta perspectiva subraya específicamente la importancia del entrenamiento metacognitivo para promover el empleo autónomo y auto-regulado de las estrategias específicas de una tarea y su transferencia a situaciones nuevas.

La conciencia metacognitiva intenta transferir el rol crítico del profesor al estudiante. La transferencia se da por pasos. Inicialmente el profesor hace de modelo del rol crítico para los estudiantes. Después, gradualmente, los estudiantes empiezan a compartir ese rol crítico y metacognitivo con el profesor; eventualmente pueden adoptar el rol, con el apoyo constante del profesor en caso de duda. A medida que los niños van siendo más metacognitivamente expertos, el profesor les cede enteramente

el rol de crítico. Los investigadores denominan *andamiaje* a esta transición del profesor como modelo y como controlador, al control por parte de los estudiantes. Esta enseñanza crea un "andamio" para dar apoyo al aprendizaje, y el andamio se va desmantelando gradualmente a medida que los estudiantes se vuelven más autocríticos.

Es posible distinguir tres métodos de enseñanza de las habilidades metacognitivas:

1. El modelamiento metacognitivo. El alumno tiene que imitar aquellas acciones cognitivas que son expresadas verbalmente por el maestro, y que al mismo tiempo hace explícitos los motivos que le llevan a efectuar cada ejecución.
2. El análisis y discusión metacognitiva. Consiste en reflexionar lo que ha hecho el aprendiz durante una tarea determinada, esto es, qué ha pensado, recordado, imaginado, para resolver el problema o cualquier otra cuestión de aprendizaje.
3. La autointerrogación metacognitiva. El sujeto se hace una serie de interrogantes antes, durante y después de la tarea, con la finalidad de establecer un sistema de autorregulación del proceso de pensamiento.

Metacognición y comprensión de lectura

Modelo de metacomprensión

El cuestionario de metacomprensión utilizado en esta investigación tiene a la base el modelo de metacomprensión de Peronard, Crespo y Guerrero (2001). De los dos aspectos reconocidos de la metacognición: conocimiento y regulación, este modelo se centra sólo en el primero, el conocimiento. De la regulación sólo se atiende al saber verbalizable que subyace a ella y no a la actividad misma. De esta manera se incluye el conocimiento metacognitivo asociado a las estrategias de planificación, de evaluación (durante o al final de la lectura) y a las estrategias remediales utilizadas por el lector para resolver los fallos de comprensión detectados.

Cabe destacar que este modelo se centra sólo en el conocimiento declarativo, no incorporando el conocimiento procedural, ya que el contenido de esta memoria no es concientizable ni verbalizable o difícilmente llega a serlo.

Se entiende por metacomprensión el conocimiento que tiene el lector acerca de sus recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre sus estrategias.

En el estudio del conocimiento metacognitivo en general, y de la metacomprensión en general, ha existido una necesidad perentoria de señalar cuales eran las variables que parecían influenciarla, la más señalada fue la de la edad. Al parecer, mientras más años posea un sujeto y más experiencias haya tenido con una habilidad cognitiva (ya sea lectura, memoria o atención), mayor será el conocimiento y el control que de ella podrá realizar (Crespo, Peronard, 1999)

Investigaciones realizadas en la región muestran que el conocimiento metacomprensivo aumenta con el grado de desarrollo cognitivo del sujeto asociado a la edad. No obstante, es necesario hacer un alcance referido al tipo de establecimiento y a su incidencia en el desarrollo de esta variable (Peronard, Crespo, Guerrero, 2001)

Variables que influyen en los procesos de metacomprensión

Existen muchas variables que influyen en los procesos de metacomprensión. Brown, Armbruster y Baker (1986) señalan que se involucrarían el conocimiento de cuatro variables y de sus interacciones:

1. Texto:

El concepto de conocimiento condicional esbozado por Paris, Lipson y Wixson (1983, en Peronard, Crespo, Guerrero, 2001) se refiere al saber cuándo y para qué aplicar una determinada estrategia. Este concepto es ampliamente considerado, ya que parece obvio que saber en qué circunstancias concretas y con qué propósitos conviene aplicar determinada estrategia requiere necesariamente conocer ciertas características básicas de los textos ya que muchas de sus características influyen en la comprensión y en el aprendizaje de la información contenida en ellos. Una forma esencial de la metacognición en la lectura es el conocimiento de los individuos sobre los aspectos resaltantes del material que leen. Factores tales como: el tópico (familiaridad, interés, compatibilidad con el conocimiento previo), el vocabulario, la sintaxis, la presentación, el estilo, la estructura, la coherencia, entre otros, son factores que contribuyen al establecimiento del nivel de dificultad que un texto puede presentar.

Por ejemplo, es necesario tener conciencia de que el contenido está jerarquizado: ciertas proposiciones son fundamentales, porque son presupuestas por otras y, por tanto, se deben recordar esas ideas al continuar la lectura, mientras que otras proposiciones agregan detalles o explicaciones que no avanzan en el desarrollo temático y que, en consecuencia, no requieren ser mantenidas en la memoria operativa para comprender el resto del texto. Una segunda característica del texto que es necesario conocer para lograr su comprensión es que las partes que lo constituyen tienen continuidad semántica, es decir, que el contenido es potencialmente coherente y que si, al leer, se observan discontinuidades, ello puede significar un fallo en la comprensión que requiere la aplicación de estrategias remediales o un esfuerzo especial por activar algún conocimiento previo que permita salvar la discontinuidad. Además de este conocimiento metalingüístico, también es importante recordar la necesidad de conocer los mecanismos oracionales y trasoracionales de la lengua que

sirven para dar cohesión al texto y, así ayudar a recuperar la coherencia intencionada por el autor. En resumen, para saber qué estrategia usar y alcanzar el objetivo perseguido con la lectura comprensiva es necesario tener una teoría del texto.

Los resultados de los estudios realizados en esta área indican que tanto los niños pequeños como los lectores novatos o los de bajo rendimiento tienen dificultad para establecer la diferencia entre textos fáciles y difíciles, identificar sus elementos importantes, utilizar la estructura del texto y detectar las confusiones o incoherencias presentes en ellos. (Poggioli, 2003)

2. Tarea:

De acuerdo a los objetivos planteados por el sujeto, es decir, lo que espera obtener del proceso lector, Baker y Brown (1984) han distinguido dos tipos de lectura: leer para comprender y leer para aprender. Leer para comprender involucra la actividad metacognoscitiva de supervisión o verificación progresiva de la comprensión, la cual permite al individuo asegurarse de que el proceso transcurre sin obstáculos y tomar acciones correctivas, de ser necesario.

Por otra parte los aspectos metacognoscitivos de leer para aprender abarcan la identificación de las ideas importantes, el análisis de las demandas impuestas por los materiales y la tarea de aprendizaje, el desarrollo y el mantenimiento de estrategias apropiadas, así como también el establecimiento de un horario y de un ambiente de estudio adecuados. Leer para aprender implica la actividad de leer para comprender y algo más, ya que el estudiante debe concentrarse en la selección de información relevante en el texto, utilizar estrategias de aprendizaje y evaluar su efectividad.

Peronard, Crespo y Guerrero (2001) por su parte distinguen entre dos tipos de lectura: la estética, no utilitaria, realizada por la mera satisfacción de leer sin un fin ulterior, y la eferente, la que tiene por finalidad incorporar la información novedosa, comprendida a partir del contenido del texto, a los esquemas mentales pre – existentes.

La lectura no es una actividad unitaria, por el contrario, involucra muchas actividades diferentes. Al leer para aprender, el individuo puede tener una o muchas tareas que realizar y varios propósitos u objetivos que alcanzar. Éstas varían en función de los tipos de demandas cognoscitivas requeridas para ejecutarlas. Por

ejemplo, los procesos involucrados en la localización de un detalle específico en un texto son muy diferentes a los procesos requeridos para escribir un ensayo o ejecutar un procedimiento complejo. La ejecución efectiva de una tarea depende del grado de conciencia del individuo acerca de las demandas de procesamiento y de recuperación, así como también del nivel de habilidad del sujeto para adaptar la lectura con el fin de satisfacer tales demandas (Poggioli, 2003).

Los individuos deben saber cómo modificar sus actividades de lectura en concordancia con las diferentes tareas. Por ejemplo, deben saber reducir la velocidad cuando el contenido es difícil de comprender o leer con más rapidez cuando lo que se les pide es una revisión general del contenido. La investigación indica que la capacidad para ajustar la velocidad en la lectura y adecuar las estrategias a los requerimientos de la tarea cambia con la edad y con la habilidad del sujeto (Brown, Armbruster y Baker, 1986, en Poggioli 2003).

Pero además, el conocimiento condicional mencionado por Paris, Lipson y Wixon implica tener un cabal conocimiento de la meta o tarea que se persigue con la lectura. Es importante considerar que el tipo de tarea a la que se refiere este modelo es de naturaleza cognitiva y corresponde más bien a la meta perseguida con un determinado proceso mental.

Las estrategias empleadas por un lector que piensa que la lectura tiene como objetivo pronunciar letras serán absolutamente diferentes a quien piensa que leer es intentar asignar significados a un texto escrito. La importancia que se le da a la relación entre tarea y estrategia explica por qué este modelo incorpora precisiones mayores en el concepto de tarea. El lector estratégico debe tener su propia teoría acerca de lo que pretende alcanzar con las estrategias. El tener una teoría de la tarea equivale a tener una teoría acerca de la lectura comprensiva en función de un objetivo específico y así hacer un uso flexible de las estrategias a su disposición.

3. Características del aprendiz:

Un elemento importante de la metacognición es la conciencia del individuo acerca de sus características como aprendiz (conocimiento previo, interés, motivación, estrategias y limitaciones), cómo estos factores influyen en el aprendizaje y cómo las actividades de lectura y estudio se pueden ajustar en función de las demandas de la

tarea. Una de las características consideradas en las investigaciones sobre la metacognición es la activación del conocimiento previo de manera consciente por parte del aprendiz. Bransford, Stein, Arbitman-Smith y Vye (1985 en Poggioli 2003) comprobaron que estudiantes de alto rendimiento utilizan información del texto para inferir otras informaciones que no se incluyen en el texto, mientras que otros con bajo rendimiento no son capaces de realizar dicho proceso.

4. Las estrategias

Las estrategias constituyen las actividades que realiza el aprendiz con el fin de almacenar y recuperar la información. Estas actividades involucran el control y los procesos de autorregulación a través del uso de estrategias metacomprendivas. Tales procesos, según Baker y Brown (1984), serían algunos como: clarificar los propósitos de la lectura y las demandas de la tarea, identificar los aspectos importantes del mensaje contenido en el texto, centrar la atención en las ideas principales y no en los detalles, monitorear las actividades realizadas a fin de determinar el nivel de comprensión, generar preguntas para determinar si los objetivos establecidos, previamente a la lectura, se están cumpliendo, tomar acciones correctivas cuando se detectan dificultades en la comprensión, y por último evitar interrupciones y distracciones.

Se podría resumir entonces la actividad metacomprendiva mediante una secuencia de operaciones que comienza con la atención del lector en su conocimiento acerca de los procesos involucrados, las demandas impuestas por los diferentes objetivos de la lectura y los diversos tipos de materiales. La secuencia finaliza con la utilización, por parte del aprendiz, de actividades y estrategias específicas para regularla y controlarla, incluyendo en los planes estratégicos del lector, la identificación de la estructura del texto y la búsqueda de las ideas importantes. La secuencia sugerida se basa en el modelo sobre la actividad cognoscitiva de Flavell (1979).

Estrategias metacomprendivas

1. Establecimiento de los propósitos de la lectura:

Uno de los hallazgos más comunes es que los niños pequeños y los lectores de bajo rendimiento tienen poca conciencia sobre el hecho de que el tratar de comprender un texto implica cierto esfuerzo cognitivo; de igual manera, consideran la lectura como un proceso de decodificación de palabras y no como una actividad cuyo objetivo fundamental es el de extraer significado (Poggioli, 2003).

2. Activación del conocimiento previo:

La habilidad para detectar la organización lógica de un texto tiene su base en el conocimiento previo que posee el sujeto. Si un individuo no dispone de información relevante, es muy difícil detectar la organización lógica de la información que recibe. Saber que se debe activar el conocimiento previo durante la lectura y conocer la propia habilidad para hacerlo, constituyen componentes metacognoscitivos importantes en los procesos de comprensión y aprendizaje. Cuando no se posee el conocimiento previo, entonces es importante darse cuenta de que no se está comprendiendo, que hay una ruptura en el proceso de comprensión y que es necesario tomar acciones de tipo remedial.

3. Modificación de la tasa de lectura en función de los propósitos:

Algunos estudios han examinado la habilidad de los lectores para modificar sus conductas de lectura en respuesta a las instrucciones que reciben. Aunque los niños suelen indicar en las entrevistas que pueden adaptar sus actividades de lectura en función de los propósitos, lo que realmente hacen cuando leen no se corresponde con lo que dicen que hacen.

Antes de que los niños puedan modificar su tasa de lectura en concordancia con los propósitos de la misma, ellos deben saber cómo tales modificaciones pueden influir en el logro de los objetivos. Sólo cuando los sujetos alcanzan el nivel adulto es que exhiben cierta flexibilidad en el ajuste de su tasa de lectura: modifican el movimiento de los ojos cuando se encuentran con materiales difíciles y se adaptan a las instrucciones que reciben. Sin embargo, también se ha encontrado que algunos

individuos de educación superior, tienen dificultades para establecer los propósitos de la lectura y leen todos los materiales con la misma velocidad independientemente de la dificultad del texto y de los propósitos.

4. Identificación de los elementos importantes del texto:

Esta habilidad se desarrolla tardíamente y aunque se ha encontrado que incluso niños de seis años están en capacidad de identificar los personajes principales y la secuencia de eventos en una historieta, tal actividad es más difícil de realizar cuando deben aislar información importante en otro tipo de texto.

La investigación sobre los juicios acerca de la importancia de la información en un texto refleja la vinculación existente entre conocimiento metacognitivo y procesamiento cognitivo. Aunque los niños tienen dificultad para identificar los aspectos principales en un texto, están en capacidad para recordar la información más importante y sus patrones de recuerdo son muy similares a los de los adultos (Poggioli, 2003).

5. Determinación del nivel de comprensión:

Los lectores deben estar en capacidad de seleccionar diferentes criterios para decidir si han comprendido una información. Si se les da instrucciones para que lean un material cuidadosamente para ser evaluados después acerca de su contenido, deben aplicar estrategias que les permitan asegurarse que van a recordar tal información. Por el contrario, si se les dice que van a recibir una prueba de libro abierto, por ejemplo, entonces la estrategia a utilizar será diferente.

La habilidad para hacerse preguntas relevantes durante la lectura es crucial para la evaluación de la comprensión; en tal sentido, el entrenamiento en generación de preguntas puede ser un método beneficioso para el desarrollo de destrezas metacognitivas. King (1991) sugiere que la autogeneración de preguntas es efectiva y conduce al estudiante a involucrarse en una supervisión activa de su comprensión.

Otra manera de evaluar la comprensión de un material es intentar resumir esa información. Llegar a hacer buenos resúmenes es una tarea compleja que requiere cierta destreza. Las reglas para su elaboración constituyen también estrategias generales de comprensión. El hecho de que un individuo pueda aislar material

importante, eliminar material innecesario, identificar la oración principal en un párrafo o inventar una, si ésta no existe, son indicadores de que la comprensión está ocurriendo sin problemas.

6. Detección de fallas de comprensión:

Darse cuenta de que se ha fallado en la comprensión de un texto es un componente importante del seguimiento de la comprensión. Como ya se mencionó anteriormente, King (1991) señala que una de las estrategias metacomprendivas utilizada por los aprendices eficientes para verificar su proceso de comprensión durante el aprendizaje es hacerse preguntas. Este procedimiento opera como una forma de autoevaluación que ayuda al aprendiz a mantener una supervisión progresiva de su comprensión cuando está aprendiendo, controlando la correcta ejecución de procesos tales como: integrar el contenido con el conocimiento previo, comparar ideas principales, confirmar supuestos, hacer predicciones, detectar dificultades de comprensión y remediarlas.

5. Estrategias remediales:

Los aprendices eficientes utilizan estrategias apropiadas que les permiten aprender mejor. La metacognición implica no sólo poder apreciar qué se sabe y qué no se sabe, sino también conocer qué hacer para remediar las dificultades en la comprensión con el fin de incrementar el aprendizaje.

Cuando la comprensión falla, el lector debe tomar varias decisiones estratégicas importantes. Primero, debe decidir si efectuar una acción remedial, lo cual es una decisión que depende sobre todo del propósito de la lectura. Si el lector se decide por alguna acción, debe elegir entre varias opciones: almacenar el problema en la memoria como una cuestión pendiente por resolver, releer el texto, seguir adelante o consultar alguna fuente.

Collins y Smith (1982) elaboraron una taxonomía de posibles dificultades en la comprensión y señalan que éstas pueden estar relacionadas con palabras específicas, oraciones, relaciones entre oraciones y el texto en una forma global:

Un lector puede realizar varias acciones cuando se le dificulta la comprensión de una palabra, una oración o un texto. Tales acciones pueden ser: ignorar la dificultad

y seguir leyendo, suspender la lectura momentáneamente y ver si la dificultad se puede esclarecer más adelante en el texto, formarse una hipótesis tentativa, intentando derivar del contexto el significado de una palabra, oración o segmento del texto, releer las oraciones y/o el contexto previo, y por último acudir a una fuente experta.

En síntesis, se puede señalar que los hallazgos reportados en la literatura revelan un patrón consistente en relación con el desarrollo metacognoscitivo en la lectura y que este desarrollo está vinculado al nivel de eficiencia de los individuos en los procesos de comprensión y aprendizaje. En líneas generales, se puede concluir que los lectores muy jóvenes y aquellos de bajo rendimiento poseen un conocimiento inadecuado sobre cómo los factores involucrados en una situación de aprendizaje (texto, tarea, estrategias y características del aprendiz), pueden afectar su habilidad para comprender y aprender. De igual manera, estos lectores tienen dificultad para ejercer control sobre sus procesos cognoscitivos cuando leen, no son tan flexibles como los lectores expertos o de alto rendimiento, les es difícil identificar los aspectos principales de un texto, así como detectar sus fallas de comprensión, y no están en capacidad de ajustar las actividades de lectura a los propósitos de la misma ni de establecer criterios que les permitan determinar su nivel de comprensión. Es decir, que los individuos con estas limitaciones poseen deficiencias en los dos componentes de la metacognición: el conocimiento y los mecanismos de autorregulación. (Poggioli, 2003)

CAPITULO 3

MARCO METODOLOGICO

Diseño de investigación

Un diseño de investigación es definido como un plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación.

El presente estudio presenta un diseño no experimental, transeccional y descriptivo. Lo que se busca es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Es transeccional porque se recolectan datos en un solo momento, y es descriptivo ya que busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, indicando como es y como se manifiesta un determinado objeto de estudio (Hernández, Fernández, Baptista, 1991).

Esta investigación combina el uso de metodologías cuantitativas en una primera etapa y posteriormente integra las de tipo cualitativo. Su objetivo como se mencionó en un apartado anterior es determinar las principales características del proceso metacomprendido de una población de escolares con altas y bajas puntuaciones en un cuestionario de metacompreensión.

Para determinar estos niveles de metacompreensión se utilizará como metodología cuantitativa el cuestionario elaborado por Peronard, Crespo y Guerrero (2002) estandarizado con una muestra de alumnos de la región de Valparaíso. Dicho instrumento permitirá comparar a los alumnos en la variable funcionamiento metacomprendido permitiendo extraer así los sujetos con mayores y menores puntajes los cuáles serán evaluados en profundidad en la segunda etapa del estudio. Para la segunda etapa de esta investigación se utilizará una metodología cualitativa, que permitirá obtener datos e información desde los propios niños y jóvenes encuestados. Para realizar esta parte de la investigación se realizará una entrevista de evaluación metacognitiva diseñada por los investigadores chilenos Chaigneau, Castillo y Romero, (2001) así como una entrevista de evaluación de la conciencia lectora elaborado por Paris y Jacobs (1987). Los datos aportados por estas entrevistas serán triangulados

con los aportados por una entrevista semi-estructurada creada por las propias investigadoras para este estudio.

Toda esta información será analizada a través de la técnica de análisis de contenido que busca detectar las características relevantes del discurso de los sujetos evaluados y transformarlas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso.

Muestra

La muestra de esta investigación corresponde a una muestra ésta es dirigida y no probabilística es decir, supone un procedimiento de selección informal y arbitrario debido a que el objetivo es la riqueza la profundidad y la calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización.

La muestra estuvo constituida en su primera etapa por 60 alumnos de educación básica y media de un colegio municipal pertenecientes a la región de Valparaíso. Sin embargo tras la revisión de los cuestionarios, ésta quedó conformada por 57 alumnos.

El detalle de la muestra se especifica a continuación:

Detalle muestra total:

Curso	Total de alumnos
7° básico	18 alumnos
1° medio	20 alumnos
3° medio	19 alumnos

Detalle muestra por sexo

Curso	Hombres	Mujeres
7° básico	9	9
1° medio	8	12
3° medio	9	10
Total	26	31

En la segunda parte de la investigación, esto es en la parte cualitativa se entrevistaron un total de 6 alumnos, 2 por cada curso estudiado. De éstos 3 eran hombres y 3 mujeres.

Detalle muestra parte cualitativa

Curso	Hombres	Mujeres
7° básico	2	0
1° medio	0	2
3° medio	1	1

Datos muestra parte cualitativa

sexo	curso	Puntaje total cuestionario de metacomprensión	Puntaje por escalas					
			Estr. Remediales	Tarea	Estr de evaluación	Estr. de planificación	Texto	Estr. cognitiva
M	7° bas.	712	119	108	154	97	86	148
M	7° bas.	521	91	88	96	71	86	68
F	1° medio	827	166	106	151	126	124	154
F	1° medio	465	82	62	145	51	71	54
F	3° medio	913	200	143	136	136	159	139
M	3° medio	526	102	72	136	77	80	59

Procedimiento

En primer lugar se contactaron dos instituciones. Una con el propósito de aplicar una prueba piloto de los instrumentos en un curso, y la otra para recolectar los datos definitivos para la investigación. Una vez aplicada la prueba piloto y corregidos los instrumentos (cuestionarios y entrevistas) se procedió a aplicar el cuestionario en el colegio municipal una muestra de 60 alumnos de 3 cursos escogidos al azar. Tras la corrección de éstos se determinó eliminar dos cuestionarios ya que uno presentaba un patrón de respuestas, y el otro estaba bastante incompleto (50% de las respuestas). De esta manera la muestra definitiva quedó compuesta por 58 alumnos.

Una vez corregidos los cuestionarios, se procedió a realizar la segunda parte de esta investigación, esto es las entrevistas a los alumnos que obtuvieron la mayor y menor puntuación en el cuestionario aplicado. Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a grabarlas y posteriormente transcribirlas, para realizar los análisis correspondientes.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizarán técnicas cuantitativas y cualitativas. En la primera etapa, de corte cuantitativo se usará el Cuestionario de metacomprensión elaborado por Peronard y Crespo (2002). Posteriormente a los mayores y menores puntajes en este cuestionario, se les aplicará la Entrevista de Evaluación metacognitiva, una Entrevista sobre conciencia lectora y una Entrevista Semi – Estructurada

Cuestionario de Metacomprensión ¹

El instrumento utilizado para la recolección de datos de la primera parte de esta investigación es el Cuestionario de Metacomprensión elaborado por Peronard, Crespo y Guerrero (2002)

Este instrumento es de selección múltiple, contempla cuarenta y nueve preguntas referidas a seis categorías de contenidos diferentes, según el aspecto de la metacognición al que se refieren: estrategias de comprensión, remediales, de evaluación y de planificación, por un lado, y a nociones de tarea y de texto, por el otro.

Para contestar el sujeto debe elegir una de entre seis opciones de respuestas incluidas en el mismo cuestionario.

A cada opción - seis para cada ítem - se le asignó un valor, considerando en cada campo el concepto teórico que les sirvió de base. Los criterios de cuantificación se expresan de manera levemente distinta para cada campo, manteniéndose un concepto general.

Con el puntaje más bajo aparecen valoradas las opciones que evidencian una ausencia de reflexión acerca del tema por parte del sujeto. Esta alternativa se incorporó en el cuestionario con una opción común a todas las preguntas. Esta fue "No lo he pensado". Un valor un poco más elevado se otorga a aquellas opciones que revelan que el sujeto, si bien ha pensado acerca del tema, tiene un conocimiento superficial muy elemental. La selección de las alternativas ubicadas en el siguiente nivel muestra que el sujeto sabe que puede basarse en elementos externos para

¹ Ver anexo 1

resolver sus problemas. En el siguiente nivel, se ubican las alternativas que se fundamentan en aspectos afectivos o que corresponden a estrategias fijas. Su selección revela el comienzo de una concepción cognitiva de la lectura, todavía teñida con intuiciones e impresiones más que una conciencia clara de lo que el fenómeno de la lectura implica. En el siguiente nivel, están las opciones que reflejan la conciencia de un esfuerzo cognitivo implicado en la lectura. Al seleccionar estas alternativas, los sujetos evidencian que se dan cuenta del esfuerzo que realiza su mente para descubrir el significado en el texto. Finalmente en el nivel más alto se ubican aquellas alternativas en las cuales el sujeto evidencia conocer aspectos de su hacer lector relacionados con su naturaleza pragmática e interpersonal.

A cada una de estas instancias le fue asignado un puntaje que no solo intenta reflejar una diferencia cuantitativa, sino también establecer una jerarquía entre las diferentes teorías a las que parecen referirse. Así, se valoraron las respuestas correspondientes considerando no sólo el puntaje, sino también el porcentaje de dominio del conocimiento metacomprendivo, es decir, la cercanía al conocimiento experto que cada una refleja. De esta manera la diferencia que existe entre los puntajes corresponde al porcentaje en que las diferentes alternativas se acercan o alejan de la alternativa óptima, correspondiente a un nivel experto.

Esquema acerca de la asignación de puntajes cuestionario de metacompreensión

niveles	categoría	puntaje	Porcentaje de dominio
Nivel 1	Ausencia de reflexión	1 punto	—
Nivel 2	Conocimiento superficial y elemental	4 puntos	12%
Nivel 3	Juicio en base a elementos externos	9 puntos	30%

Nivel 4	Comienzo de una concepción cognitiva	12 puntos	40%
Nivel 5	Conciencia de la lectura como proceso cognitivo	20 puntos	66%
Nivel 6	Conciencia de la lectura como acto pragmático e interpersonal	30 puntos	100%

Este instrumento está basado en el modelo de conocimiento metacomprendivo que abarca seis temas o dimensiones: tarea, estrategia cognitiva, estrategia de planificación, estrategia remedial, estrategia de evaluación y texto. Por tanto cada pregunta tiene un objetivo, busca indagar cómo dice el sujeto que actúa o como cree que le conviene actuar frente a determinado aspecto de la metacompreensión.

Estas dimensiones se caracterizan por:

- Tarea: Aquella empresa cognitiva que el sujeto debe llevar a cabo con su lectura (memorizar, comprender para resumir, hacer una presentación oral, etc.)
- Estrategia Cognitiva: Aquellas acciones cognitivas conscientes y deliberadas, siempre dentro del plano de la comprensión lectora, que se implementan para alcanzar un objetivo lector determinado en una situación concreta, como lo es la comprensión del texto escrito.
- Estrategia de Planificación: Estrategia que implica una actividad preparatoria antes de iniciar la lectura y está muy relacionada con la noción de tarea.
- Estrategia Remedial: Estrategia que se relaciona con las acciones que se llevan a cabo para resolver un problema de comprensión que ha surgido durante la realización de una tarea.
- Estrategia de Evaluación: Es aquella estrategia que Flavell denominó metacognitiva. La finalidad de éstas es comprobar el logro que ha tenido en la lectura comprensiva.

- Texto: En este caso se busca saber el conocimiento que los sujetos poseen de su objeto de lectura y la manera que influye en sus estrategias. Se ha dividido en dos partes:
 - Tipo de texto: conocimiento que tienen los sujetos de las características macroestructurales de éste. La descripción de dicho saber busca señalar la teoría de texto que posee el lector y que le es indispensable para aplicar su conocimiento estratégico.
 - Estructura de texto: conocimiento que poseen los sujetos acerca de la coherencia que caracteriza a un texto en cuanto tal, y la naturaleza jerárquica de los propósitos que conforman su contenido.

Entrevista personal

Se realizarán entrevistas personales a dos alumnos por cada curso, cuya finalidad será corroborar la comprensión por parte de los sujetos de las preguntas y de las alternativas del instrumento; ver si lo que habían marcado como respuesta era realmente lo que ellos pensaban; y por último comprobar si la encuesta había sido tomada en serio o no.

Para llevar a cabo esta actividad se seleccionarán dos alumnos por curso y lo mismo se hará con las preguntas, seleccionando una pregunta por dimensión.

Si el alumno, frente a la pregunta contesta lo mismo que había marcado en la encuesta se continúa con la siguiente pregunta. Pero en caso de que esto no ocurriera, se le dirá lo siguiente: "Un compañero tuyo dijo (se le da la respuesta que él mismo marcó en la prueba) ¿estás de acuerdo o no?, ¿por qué crees que él marcó eso?."

Si responde que está de acuerdo y lo justifica, entonces se considera que está corroborando su respuesta.

Entrevista de evaluación metacognitiva²

El instrumento utilizado corresponde una entrevista en la que se obtiene un informe verbal retrospectivo sobre las estrategias usadas en la lectura de un texto específico.

La entrevista usada fue la Entrevista de Evaluación Metacognitiva (EEM) desarrollada por Chaigneau, Castillo y Romero (2001) y que esta basada en las estrategias consideradas en el Metacognitive Awareness Inventory (MAI) desarrollado originalmente por Scharaw y Denninson (1994). A diferencia de la pauta del MAI, en la cual se distingue entre conocimiento y regulación de la cognición, en esta versión se incluyen solamente preguntas acerca de las estrategias de autorregulación usadas durante la lectura de un trozo. A este respecto, se encontró que en la literatura se distinguen a lo menos cinco destrezas de regulación: la planificación, las estrategias de administración de información, el monitoreo de la comprensión, la revisión y la evaluación. Estas estrategias fueron definidas y se las relacionó con las actividades que una persona lleva a cabo en el proceso de comprender un texto escrito.

La definición de las estrategias es la siguiente:

- Planificación se refiere al planteamiento de objetivos o metas en el contexto del problema y a la localización de recursos antes de iniciar un proceso de aprendizaje (por ejemplo: me planteo objetivos específicos antes de comenzar una tarea; leí las instrucciones cuidadosamente; di una mirada rápida al texto).
- Administración de Información se refiere a las estrategias y destrezas que secuencian el uso de los procesos de información en forma eficiente, tales como la organización, la reelaboración, el resumir y la orientación selectiva a algunos aspectos de la tarea (por ejemplo: escribí comentarios en el texto; bajaba la velocidad de la lectura cuando me encontraba con información importante).
- Monitoreo se refiere a la evaluación inmediata del uso de la estrategia, el nivel de comprensión y el logro del aprendizaje (por ejemplo: me pregunté qué sabía del tema; me preguntaba qué tan bien estoy entendiendo).
- Revisión se refiere a las acciones para corregir los errores de comprensión y ejecución (por ejemplo: paraba y me devolvía cuando la información no estaba clara).

² ver anexo 2

- Evaluación se refiere al análisis de la efectividad del rendimiento o a la estrategia utilizada después de un periodo de aprendizaje (por ejemplo: los ítems contestados los volví a revisar, cuestionándome sobre lo correcto o no de mis respuestas; al ver que no había entendido, cambié mi forma de leer).

La EEM esta compuesta por dos secciones y su aplicación dura aproximadamente 30 minutos. En la primera parte, el evaluador debe observar al entrevistado mientras este lee un trozo, registrando cualquier conducta que pareciera indicativa del uso de estrategias (dar un vistazo al texto antes de comenzar a leerlo, escribir comentarios o hacerlos en voz alta, releer partes del texto). El objeto de esta parte de la entrevista es proveer al evaluador de material para realizar preguntas en los casos en que el entrevistado no informara espontáneamente. Cuando el sujeto termina la lectura debe contestar ocho preguntas de alternativas.

Una vez que el sujeto termina de leer y de contestar los ítems, se inicia la entrevista propiamente tal. Con la ayuda de las observaciones hechas antes, durante e inmediatamente después de realizada la lectura, el entrevistador interroga al sujeto acerca de las estrategias utilizadas. Las preguntas son tan amplias como "¿qué hiciste mientras ibas leyendo?". Las respuestas espontáneas del entrevistado son tabuladas siguiendo una pauta que contiene un listado lo más exhaustivo posible de potenciales respuestas, junto con una tabulación sugerida. En todo caso, le es permitido al entrevistador modificar la tabulación sugerida, considerando las particularidades de las respuestas dadas por cada sujeto.

Si la persona no reporta nada, el entrevistador pregunta acerca de conductas que había observado durante el periodo de lectura. Por ejemplo, le puede decir: "yo vi que te guiaste con el dedo en algunas partes de la lectura ¿por qué lo hiciste?".

Entrevista Semi - Estructurada³

La entrevista es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación. Es definida como la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional (Sierra Bravo, 1992). El investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo peculiar, asimétrico, donde una de las personas busca recoger información y la otra es fuente de esas informaciones (Escalante, 2002). Esta asimetría se refleja en los rasgos que caracterizan al entrevistador, como poseer cierto conocimiento técnico y llevar la dirección del proceso.

La entrevista semi – estructurada se clasifica dentro de los diversos tipos de entrevista utilizada en investigación cualitativa.

En la entrevista semi – estructurada existe libertad para que el entrevistador introduzca ciertas preguntas de acuerdo a quien sea el entrevistado y posee un guión temático que intenta asegurar un mínimo de aspectos. De esta manera, existe predeterminado, de antemano un tema o foco de interés, hacia el que se orienta la conversación y mediante el cual se ha seleccionado a la persona objeto de la entrevista.

La entrevista semi – estructurada pretende responder a cuestiones muy concretas, tales como estímulos más influyentes, efectos más notorios, diferencia de sentido entre sujetos sometidos a la misma experiencia.

En este tipo de entrevista, el movimiento de la conversación es repetitivo, ya que se trata de profundizar una y otra vez sobre el mismo asunto desde diferentes perspectivas.

El empleo de la entrevista presupone que el objeto temático de la investigación, sea cual fuere, será analizado a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos que a la vez son parte y producto de la acción estudiada, ya que el análisis del narrador es parte de la historia que se narra.

La entrevista que se usará en esta investigación está compuesta por un guión de preguntas orientado a obtener las percepciones y valoraciones respecto de los procesos de lectura y comprensión lectora, la historia como lector, el autoconcepto, los

³ ver anexo 3 (guión de entrevista)

gustos e intereses, la importancia y relación con el aprendizaje; y las atribuciones que realizan respecto de sus gustos y habilidades sobre la lectura y la comprensión.

Entrevista sobre conciencia lectora ⁴

Paris y Jacobs (1987) desarrollaron una entrevista con la que evaluar la conciencia de los lectores acerca de tres categorías: A) evaluación de la tarea y de las propias habilidades cognitivas; B) planificación mediante la selección de acciones particulares para lograr los objetivos marcados; y C) regulación, control y reorientación de los propios esfuerzos durante la lectura para lograr los objetivos deseados. La puntuación obtenida en la entrevista, sumada a los resultados obtenidos en otras tareas de lectura, da una idea del nivel del lector. Las quince preguntas que componen la entrevista son:

Evaluación

- ¿Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura?
- ¿Qué te ayudaría a ser mejor lector/a?
- ¿Tienen algo de especial las primeras frases de una historia? ¿Qué te dicen?
- Y la última frase, ¿qué te dice?
- ¿Cómo puedes saber qué frases son las más importantes de una historia?

Planificación

- Si sólo pudieras leer algunas partes de la historia porque tuvieras mucha prisa ¿cuáles leerías?
- Sobre una historia, ¿qué intentas contar a otras personas: todas las palabras, sólo el final, de qué trataba la historia u otra cosa?
- El otro día pedí a una niña que leyera una historia y que luego me contara lo que había leído; pero antes me preguntó si quería que recordarse palabra por palabra o sólo la idea general. ¿Por qué crees que me preguntó eso?

⁴ ver anexo 4

- Antes de empezar a leer, ¿haces algo especial?, ¿qué tipo de planes te ayuda a leer mejor?
- Si tuvieras que leer muy deprisa y sólo te diera tiempo a leer algunas palabras, ¿cuáles intentarías leer?

Regulación

- ¿Hay veces en que vuelves hacia atrás y lees las cosas otra vez? ¿ Por qué?
- ¿Qué haces si encuentras una palabra que no entiendes?
- ¿Qué haces si encuentras una frase entera que no entiendes?
- ¿Qué partes de una historia te saltas cuando lees?
- ¿Qué partes lees más deprisa y qué partes lees más despacio?

Paris y Jacobs (1987) puntuaron los datos así: cero, si no se respondía o la respuesta era inadecuada o irrelevante (por ejemplo "Leí todas deprisa", "la primera frase no tiene nada de especial"); uno, si la respuesta era adecuada y reflejaba el uso de factores externos como padres y madres, la comprensión de la complejidad de los materiales y el desarrollo de actividades como la práctica o poner atención para ayudar a la lectura (por ejemplo "las fáciles, las palabras con mayúsculas, las que están al final de la historia", "sí, siempre están al principio de la página y empiezan con mayúsculas"); y dos, si las respuestas eran plenamente evaluativas, planificadoras o regulatorias y mencionaban aspectos estratégicos, cognitivos o afectivos de la comprensión y los objetivos de la lectura (por ejemplo "palabras importantes que dicen quién hizo qué y dónde pasó", "sí, te dicen los nombres de los personajes y a veces donde ocurre la historia"). A estas 15 preguntas, se añadían otras 4 para registrar la frecuencia de uso de estrategias de comprensión lectora. Las respuestas no eran abiertas sino que tenían que marcar una escala, de 1 a 7, la frecuencia con que les ocurría este tipo de situaciones:

- 1) ¿Hay veces en que vuelves al principio y lees las cosas una y otra vez?
- 2) Mientras lees, ¿hay veces en que paras e intentas adivinar qué sucederá después?

- 3) ¿Alguna vez tomas notas, subrayas palabras o intentas imaginarte a ti mismo/a dentro de la historia que estás leyendo?
- 4) ¿Intentas pensar qué quieren decir las frases y cómo se unen unas con otras?

Análisis de datos

Análisis de Contenido

El análisis de contenido se puede definir como una técnica de investigación que se utiliza para hacer inferencias reproducibles y validas de los datos al contexto de los mismos (Klipperndorff, 1980 en López – Aranguren, 1996). Los mensajes y comunicaciones se refieren por lo general a fenómenos que no son observados directamente por los receptores de aquellos, y es esta característica lo que obliga al receptor del mensaje o comunicación a hacer inferencias específicas a partir de los datos que observa a partes del entorno empírico – o contexto - de tales datos. El análisis no esta limitado al contenido manifiesto de los mensajes, sino que puede extenderse a su contenido latente.

Los datos constituyen la materia prima del análisis de contenido. Para poder llegar a hacer inferencias válidas en relación con el fenómeno en que el investigador esta interesado, éste debe tener algún conocimiento acerca del contexto de los datos. El contexto de los datos esta construido por el investigador, y esta construcción esta determinada por sus intereses y conocimientos. El contexto en relación con el cual se analizan los datos incluye todas las condiciones que rodean o envuelven a los datos.

El quehacer intelectual fundamental del análisis de contenido, y elemento central de su estructura conceptual, es la inferencia.

El último elemento de la estructura conceptual del análisis de contenido concierne a la validez de los resultados. El investigador debe someter sus resultados, o mejor aún, sus inferencias, a alguna prueba de validez.

Los métodos y técnicas desarrolladas por el análisis de contenido, a pesar de su variedad, suelen aplicarse en alguna de las fases de un procedimiento de investigación que se considera estándar, y que tiene como núcleo, una técnica general, denominada codificación.

Una vez establecidos los objetivos y medios de un estudio, el investigador deberá definir el material empírico del mismo. Cuando se pretende usar el análisis de contenido, ese material estará constituido por un cierto corpus textual.

Este corpus teórico puede simplemente recolectarse o bien producirse.

La fase de análisis propiamente tal comienza por establecer unidades básicas de relevancia que el investigador se propone extraer del corpus. Estas unidades, reciben el nombre de unidades de registro y tendrán unas características y una amplitud, que dependerá de los objetivos de la investigación. Cada tipo de unidad de registro debe cubrir un cierto aspecto del corpus, considerado relevante en la investigación.

Las unidades de análisis deben ser, además de detectadas, también localizadas. Con vistas a estas localizaciones, las unidades de registro suelen referirse a lo que se llaman sus unidades de contexto. Una unidad de contexto es un marco interpretativo, más restringido que el del corpus en su totalidad, de la relevancia de las unidades de registro detectadas por el análisis.

Las unidades de contexto pueden definirse siguiendo dos criterios: un criterio textual, o un criterio extratextual. El criterio textual consiste en definir la unidad de contexto por alguna característica sintáctica, semántica o pragmática del entorno de cada unidad de registro. Los criterios extratextuales usan la información del investigador acerca de las condiciones de producción del texto.

Una vez determinados los tipos de unidades de registro y de contexto sobre las que se va a estructurar el análisis, se pasa a la fase llamada de codificación de los datos. Tales datos no son sino el conjunto de unidades de registro concretas detectadas en los textos.

Una vez codificados, las unidades de registro pueden ser contabilizadas y relacionadas. Para extraer algún significado se hace uso de ciertas reglas de enumeración, que establecen la presencia o ausencia de determinadas unidades concretas, la frecuencia de las mismas, la intensidad y la dirección con que se manifiestan. Para captar las relaciones entre unidades de registro se analiza su orden de aparición o sus relaciones de contingencia, que pueden adoptar las formas de asociación, equivalencia u oposición.

El siguiente paso en un proceso estándar de análisis de contenido es el de categorización. Consiste en efectuar una clasificación de las unidades de registro, según las similitudes y diferencias que en ellas es posible apreciar de acuerdo a ciertos criterios. Definidas de uno u otro modo, las categorías, como las unidades de registro,

pueden relacionarse entre sí de diversas formas, constituyendo diferentes estructuras o esquemas categoriales.

En el proceso de categorización de esta investigación, se identificaron distintas categorías, dependiendo del ámbito investigado: estrategias metacomprendivas y las percepciones respecto de la lectura.

A continuación se definen las 3 categorías que guían este análisis:

- Factores que influyen en la atribución de la conducta lectora actual:

Esta categoría busca considerar todas aquellas concepciones que tienen los alumnos entrevistados acerca de diversos ámbitos que han influenciado la forma en que ellos ejecutan ciertas conductas lectoras.

- Valoración de la lectura en el contexto escolar:

Esta categoría busca representar al conjunto de afirmaciones que se refieren a la importancia que el niño da a la lectura como una forma de aprender en la escuela, así como también a las valoraciones respecto a las clases de lenguaje en particular. Dentro de esta categoría se incluye la justificación que realizan los alumnos de la importancia de la lectura, los factores asociados a la metodología de enseñanza de la lectura y las preferencias que presentan los alumnos respecto de la lectura.

- Estrategias Metacomprendivas:

La categoría estrategias metacomprendivas involucra todos aquellos aspectos referentes a la forma en que se dan en la práctica estas estrategias, así como la forma en que se implementan. Se distingue, siguiendo la teoría y el relato de los entrevistados, entre el aspecto más bien procedimental, esto es acciones ejecutadas, y el aspecto más enciclopédico, es decir, el conocimiento acerca de su cognición. Además se intenta dar cuenta de la forma en que se implementan estas estrategias, básicamente el contexto y motivo de uso de éstas.

CAPITULO 4

RESULTADOS

Descripción cuantitativa

Respecto de los resultados obtenidos en el cuestionario de metacomprensión aplicado en los alumnos pertenecientes a una escuela municipal se observó que en promedio los 3 cursos considerados obtuvieron un puntaje de 647, lo cual los ubica en el nivel 5, que refleja cierta conciencia del esfuerzo cognitivo implicado en la lectura, evidenciando que los sujetos se dan cuenta del esfuerzo que realiza su mente para descubrir el significado en el texto.

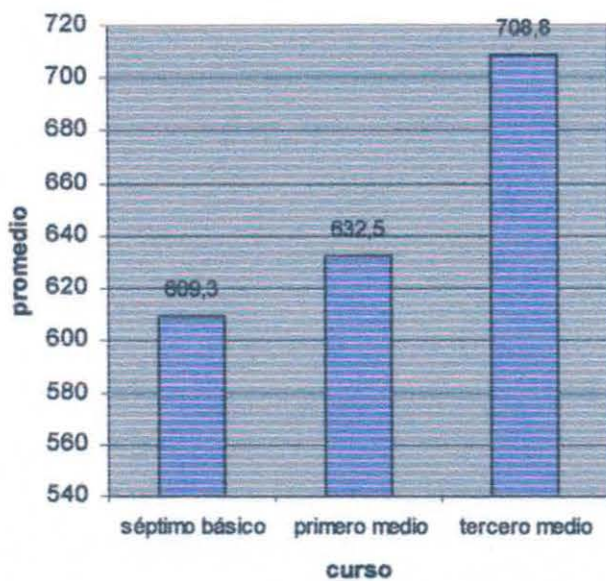
En cuanto a las diferencias por curso, estas se observan en los puntajes medios obtenidos por cada grupo evaluado:

Estadísticas generales de la muestra

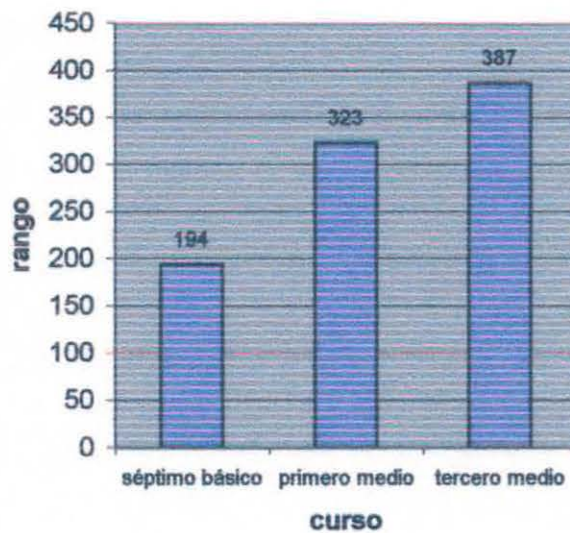
Cursos	Promedio	Mediana	Rango	Desviación Estándar	Puntaje más alto	Puntaje más bajo	N
Séptimo Básico	609.3	622	194	3.51	715	521	18
Primero Medio	632.5	631.5	323	127.18	788	465	20
Tercero Medio	708.8	684	387	91.3	913	526	19

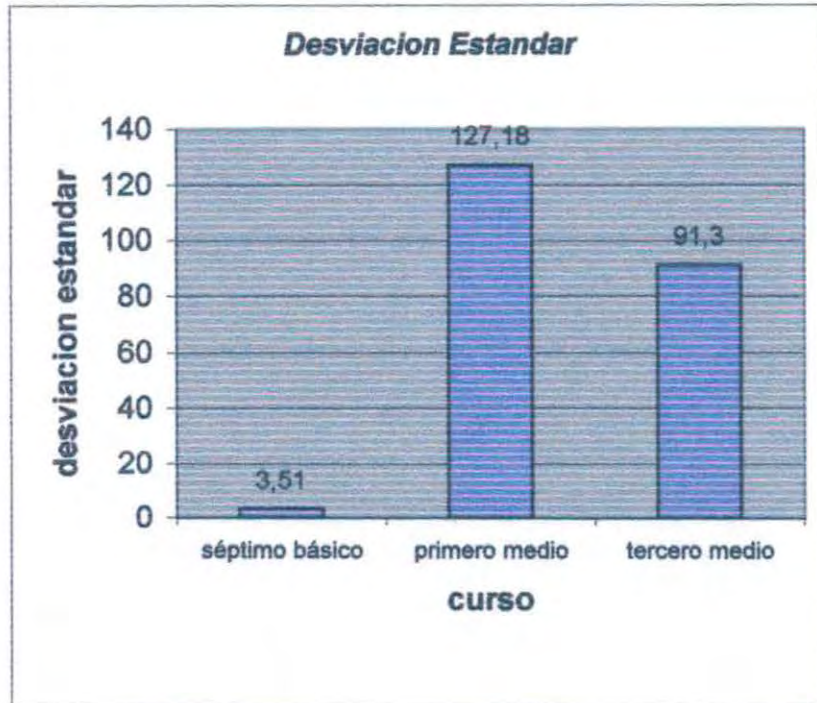
Respecto de las diferencias encontradas entre los 3 cursos estudiados, se evidencia un aumento progresivo a medida que aumenta el nivel escolar, siendo los puntajes medios de 609 en séptimo básico, 632 en primero medio y 708 en tercero medio.

Promedio general por cursos

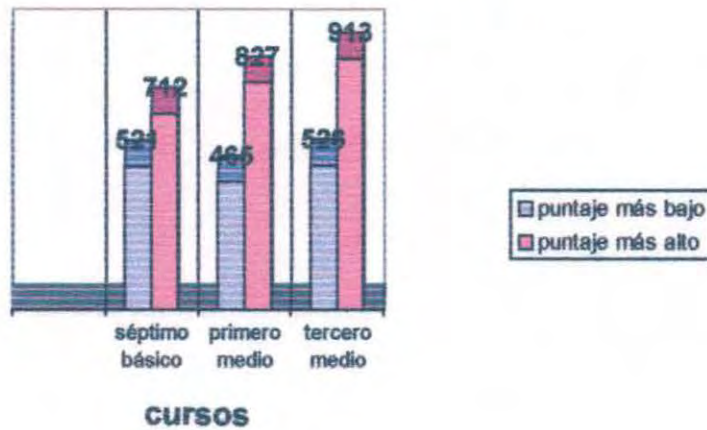


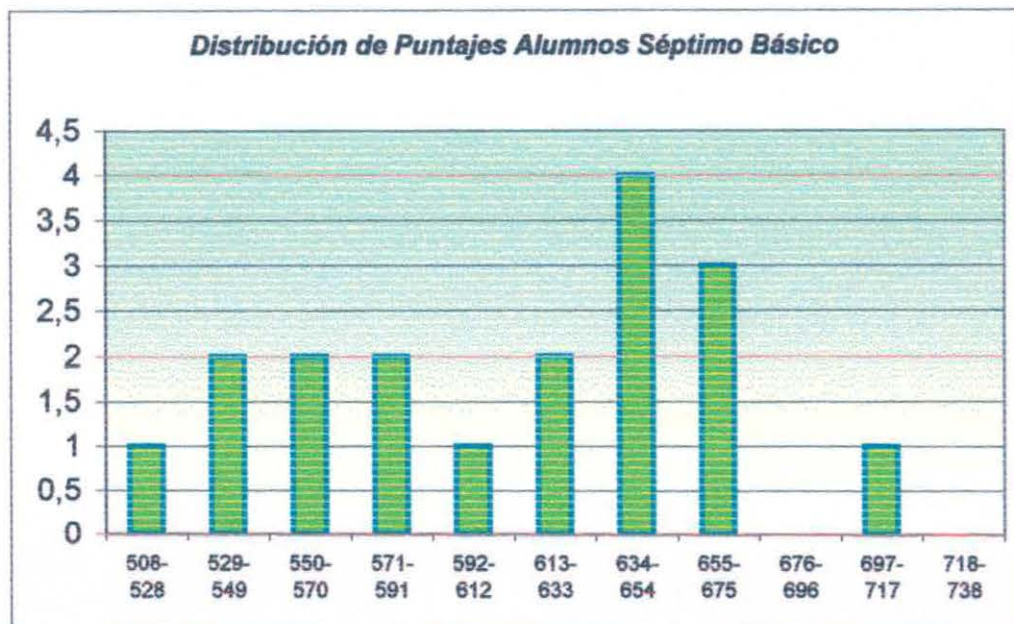
Rango





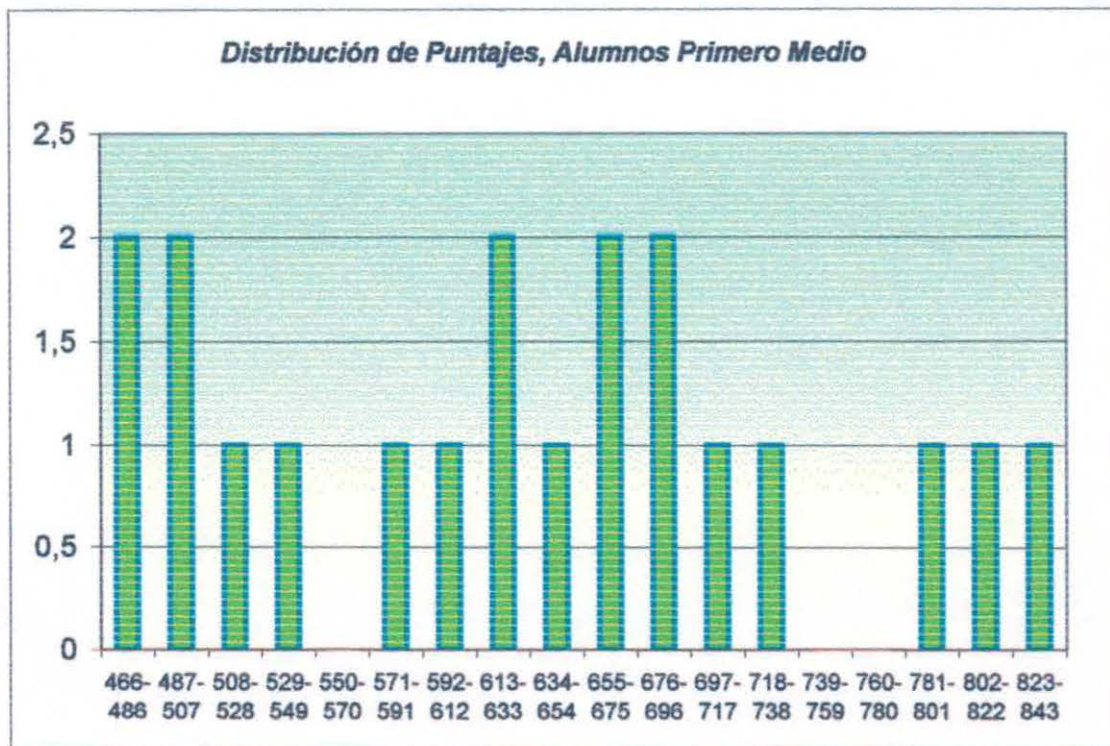
Puntajes más bajos y más altos por Nivel





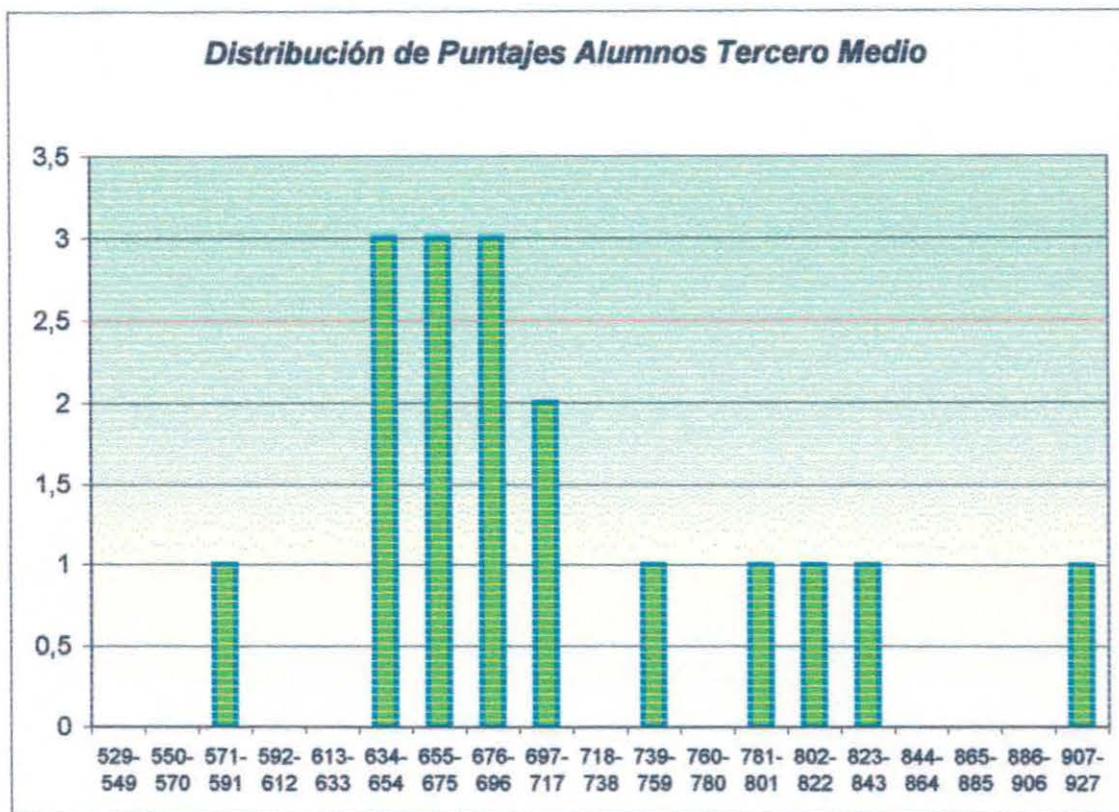
Es posible observar que la dispersión de los puntajes varía para cada grupo de alumnos evaluados. En el caso de los alumnos de séptimo básico, los puntajes tienden a acumularse sobre la media, observándose un menor rango de dispersión de los datos, lo cual indica que los alumnos de séptimo básico poseen un rendimiento más homogéneo en la prueba aplicada. El alumno con mayor puntaje de este curso obtuvo 712 puntos, lo cual lo ubica en el nivel 5, lo que demuestra un dominio de una cierta conciencia cognitiva, mientras que el que obtuvo el menor puntaje obtuvo 521 puntos, ubicándose en el nivel 4, que refleja una etapa transición entre lo externo y lo cognitivo, considerándose una manifestación de una metacognición emergente.

En el caso de los estudiantes de primero medio, se observa un gran aumento en la dispersión de los datos, también estando más del 50% de los alumnos por sobre el promedio de rendimiento del grupo.



El mayor puntaje obtenido fue de 827 puntos, aumentando en más de cien puntos respecto del mejor de séptimo básico, ubicándose de todas maneras en el nivel 5. El menor puntaje fue de 465, que resulta ser el menor de toda la muestra estudiada en este colegio, y que se ubica solo 24 puntos encima del límite inferior del nivel 4.

Finalmente, para los alumnos de tercero medio, las puntuaciones se distribuyeron de la siguiente forma:



En donde se observa que más del 50% de los alumnos se encuentran bajo el rendimiento promedio, obteniendo el mayor grado de dispersión de los datos y por lo tanto el desempeño más heterogéneo en la muestra total de alumnos evaluados. Además, en este curso se encontró el puntaje mayor de todos los alumnos encuestados, siendo este de 913 puntos, que ubica al alumno en el nivel 5. El puntaje menor fue de 526, similar al encontrado en séptimo básico.

Como sabemos pues, los niveles de metacognición aumentan en la medida que el sujeto se desarrolla y evoluciona. Así, esta diferencia entre los puntajes obtenidos por los alumnos de séptimo año y los de tercero medio, de acuerdo a la prueba T de Student, es significativa con un nivel de confianza de 0.01.

$$t = \frac{609.3 - 708.4}{\sqrt{\frac{151.29}{18} + \frac{436.8}{19}}}$$

$$t = 17.72$$

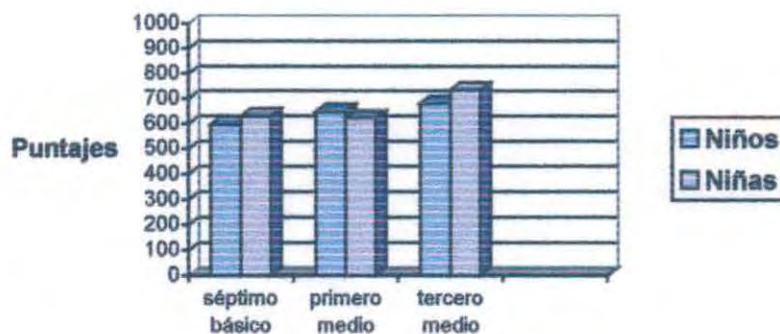
Al realizar el cálculo para los grupos de primero medio y tercero medio el resultado es de 10.51, lo cuál nos indica nuevamente que si existe una diferencia significativa entre las medias de ambos grupos, con un nivel de confianza de 0.01.

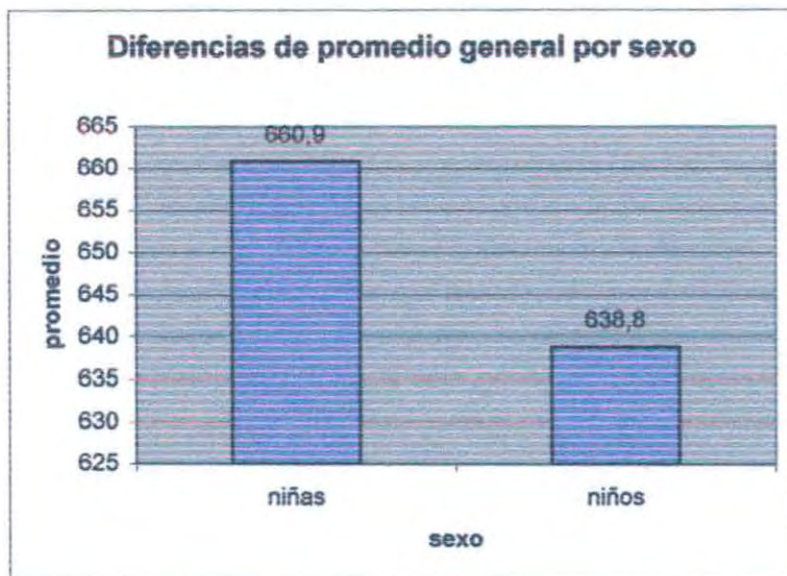
$$t = \frac{632.5 - 708.4}{\sqrt{\frac{585.6}{20} + \frac{436.8}{19}}}$$

$$t = 10.51$$

Al evaluar la variable sexo, observamos las diferencias entre puntajes:

Diferencias de Medias por Sexos





En el grafico anterior se aprecia una diferencia de más de cuarenta puntos entre hombres y mujeres, diferencia a favor de estas últimas, lo que confirma la apreciación por cursos, en donde en séptimo básico y tercero medio, también presentan esta tendencia.

Respecto de las diferencias encontradas por sexo, se aprecian diferencias a favor del sexo femenino en dos de los cursos estudiados, que son significativas de acuerdo a la prueba t de Student.

Estadísticas por sexo Alumnos 3° medio

Alumnos Tercero Medio	N	Media puntajes	Desviación estándar grupal
Mujeres	10	734	27.3
Hombres	9	680	29.5

$$t = \frac{734 - 680}{\sqrt{\frac{745.29}{10} + \frac{870.25}{9}}}$$

$$t = 4.15$$

Estadísticas por sexo Alumnos 7° básico

Alumnos Séptimo	N	Media puntajes	Desviación estándar grupal
Mujeres	10	627.8	10.97
Hombres	8	593	20.6

$$t = \frac{627.8 - 593}{\sqrt{\frac{120.3}{10} + \frac{424.36}{8}}}$$

$$t = 4.35$$

En el caso de los alumnos de primero medio, las diferencias se toman a favor de los hombres, las cuáles son significativas de acuerdo a la prueba t.

Estadísticas por sexo Alumnos 1° medio

Alumnos Primero Medio	N	Media puntajes	Desviación estándar grupal
Mujeres	12	734	34.7
Hombres	8	680	29.8

$$T = \frac{734 - 680}{\sqrt{\frac{1204}{12} + \frac{888}{8}}}$$

$$t = 3.72$$

En séptimo básico la diferencia es de 34 puntos y en tercero medio es de 54 puntos. En cambio en primero medio, se aprecia una diferencia a favor del sexo masculino, siendo esta de 26 puntos.

De acuerdo al análisis expuesto entonces es posible realizar algunas conclusiones que permitan obtener un panorama más claro del comportamiento de los grupos a partir de los datos aportados por el instrumento aplicado. En general, los alumnos de séptimo básico obtienen rendimientos más homogéneos que sus compañeros de mayor nivel, indicando que con el paso de los años los rendimientos lectores tienden a diferenciarse más, probablemente ligado al desarrollo de habilidades e interés personal por la lectura. Por otra parte, existen diferencias significativas en las medias de puntajes entre los grupos de séptimo y tercero medio, observándose una clara tendencia al aumento de las funciones metacomprendivas en la medida que el sujeto aumenta su desarrollo ontogenético, lo cual corrobora lo expuesto por la teoría.

ANÁLISIS CUALITATIVO

Tras la realización del proceso de codificación y categorización se efectúa el análisis propiamente tal extrayendo el significado a partir de los datos recogidos. Para esto se realiza un proceso de inferencia a partir del contenido manifiesto expresado en el relato de los entrevistados.

El proceso de inferencia consiste en la formulación de conclusiones acerca de cuestiones no relacionados con el contenido de mensajes y comunicaciones, pero que se apoyan en los resultados del análisis de contenido que se ha realizado (López – Aranguren, 1996). En este sentido, se hace necesaria una construcción analítica que identifique relaciones entre los datos, con el fin de realizar las inferencias y justificarlas. A través de esta construcción, es posible operacionalizar el conocimiento que posee el investigador sobre las interdependencias entre los datos y su contexto, proporcionando las reglas de inferencia que permitirán establecer el nexo entre los datos analizados y el objetivo de la investigación.

Con el fin de tener una mejor comprensión de los datos se elaboraron esquemas de categorías descriptivas de tipo lógico, donde se ordenan las categorías desde lo general a lo particular según criterios de mayor o menor abstracción del análisis de los datos. Además se presentan algunas citas que ejemplifican los relatos de los entrevistados, los cuales se especifican de acuerdo a lo siguiente:

- 7° Básico: I
- 1° Medio: II
- 3° Medio: III
- Alumnos con mayores destrezas metacomprendivas: A
- Alumnos con menores destrezas metacomprendivas: B

Estas citas incluyen el número de entrevista y la unidad de análisis a la cual correspondan.

Para la realización del análisis de las entrevistas se distinguieron las siguientes categorías y subcategorías, las cuales surgieron del guión de entrevista y del relato de los propios sujetos. A continuación se definen las tres categorías que guían este análisis:

- Factores que influyen en la atribución de la conducta lectora actual:

Esta categoría busca considerar todas aquellas concepciones que tienen los alumnos entrevistados acerca de diversos ámbitos que han influenciado la forma en que ellos ejecutan ciertas conductas lectoras.

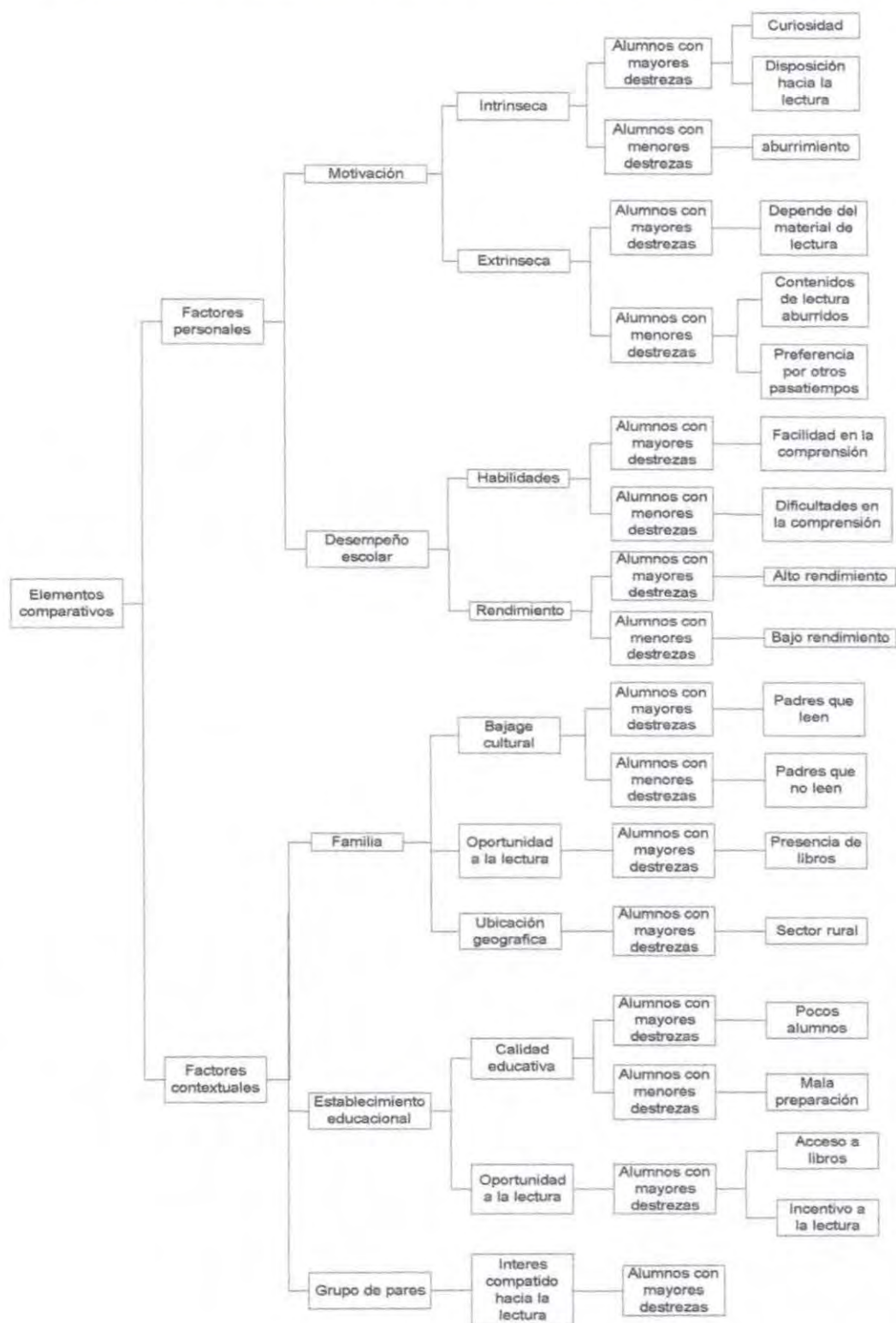
- Valoración de la lectura en el contexto escolar:

Esta categoría busca representar al conjunto de afirmaciones que se refieren a la importancia que el niño da a la lectura como una forma de aprender en la escuela, así como también a las valoraciones respecto a las clases de lenguaje en particular. Dentro de esta categoría se incluye la justificación que realizan los alumnos de la importancia de la lectura, los factores asociados a la metodología de enseñanza de la lectura y las preferencias que presentan los alumnos respecto de la lectura.

- Estrategias Metacomprendivas:

La categoría estrategias metacomprendivas involucra todos aquellos aspectos referentes a la forma en que se dan en la práctica estas estrategias, así como la forma en que se implementan. Se distingue, siguiendo la teoría y el relato de los entrevistados, entre el aspecto más bien procedimental, esto es acciones ejecutadas, y el aspecto más enciclopédico, es decir, el conocimiento acerca de su cognición. Además se intenta dar cuenta de la forma en que se implementan estas estrategias, básicamente el contexto y motivo de uso de éstas.

1º categoría: factores que influyen en la atribución de la conducta lectora actual



La categoría factores que influyen en la atribución de la conducta lectora actual, busca representar todas aquellas concepciones que tienen los alumnos entrevistados acerca de diversos ámbitos que han influenciado la forma en que ellos ejecutan ciertas conductas lectoras. Se incluye una diferenciación entre alumnos con altos y bajos niveles metacomprendivos, de modo de apreciar los factores diferenciales entre ambos grupos

En general, las atribuciones que realizan ambos grupos están relacionadas tanto con *factores personales* como *contextuales*, que han influenciado, a través de su historia personal, su conducta lectora.

Dentro de los *factores personales* nos encontramos con aspectos *motivacionales* los cuales obedecen a elementos de motivación intrínseca, determinado por aspectos de orden más internos, como intereses y una disposición positiva hacia la lectura, y extrínseca, relacionado con ciertos factores externos que influyen en la motivación de los alumnos por la lectura y por otro lado, con factores relacionados con el *desempeño escolar*, en donde se aprecia en los alumnos la influencia que tiene el establecimiento educacional.

1.1 Respecto de los *factores personales*, es posible distinguir un componente asociado a lo *motivacional*, que se diferencia entre los alumnos más y los menos metacomprendivos, destacándose principalmente las diferencias en la *motivación intrínseca*, con distintos acentos dependiendo del grupo. Así, el grupo con mayores destrezas metacomprendivas, manifiesta poseer factores personales como la curiosidad y el interés y disposición personal por realizar actividades lectoras, mientras que aquellos con menores niveles metacomprendivos, refieren aburrimiento y desinterés por la lectura, lo cual sitúa al primer grupo en un alto nivel de motivación intrínseca, y al otro grupo en un bajo nivel de ésta.

Esta diferencia se aprecia en citas como la siguiente, emitida por una alumna con altos niveles metacomprendivos, quien hace alusión a un interés y curiosidad presente desde hace muchos años y que la ha impulsado a tener un acercamiento importante a la lectura y a disfrutarla como una fuente de entretención e información.

" - ¿Cómo crees tú que llegaste a tener ese gusto para la lectura?
- No sé de dónde nació ese gusto, toda la vida me ha gustado leer, por lo menos de donde yo me acuerdo que me gusta leer *harto*, es que me gusta saber cosas, soy muy curiosa, me gusta saber todo" (III, A, 5, 154)

Por el contrario esta otra cita, referida por un alumno con características metacomprendivas más bajas, alude a desinterés y aburrimiento con la lectura, lo que lo ha llevado a tener un pobre autoconcepto como lector.

" -¿Cómo te consideras como lector?
- Malo
- ¿Por qué?
- Porque me da flojera leer, de repente estoy leyendo y ya cuando se pone fome, deajo de leer". (III, B, 6, 176)

Respecto de la *motivación extrínseca*, también se presentan diferencias entre ambos grupos, pero estas diferencias se acercan más a ciertas preferencias e inclinaciones de los alumnos, que en el caso de los más metacomprendivos se relaciona con el material de lectura, en donde ciertos textos producen agrado, mientras que otros no motivan mucho a su lectura. Dentro de los que resultan agradables, se mencionan los cuentos, y los que le son desagradables se refiere a los textos escolares. En el caso de los menos metacomprendivos, se presenta nuevamente una baja motivación, determinada contenidos de lectura aburridos y la presencia por otro tipo de actividades recreativas como el ver televisión, que al parecer le resultan más atractivas a estos alumnos.

Esta diferencia se evidencia en citas como las siguientes, de alumnos más y menos metacomprendivos respectivamente:

" - ¿Te gusta leer?
- Depende
- ¿Hay cosas que te gustan, por ejemplo qué?
- Los cuentos
- ¿Qué no te gusta?
- Los libros del colegio" (I, A, 1, 17, 18, 19)

" ... porque de repente aunque no haga na, igual no pasa na, pero yo cacho que porque puedo estar haciendo otra cosa, ver tele
-¿Te gusta más ver tele?
- Sí " (III, B, 6, 189)

1.2 Como segundo factor personal aparece un componente ligado al *desempeño escolar*, tanto respecto del rendimiento como de las habilidades ligadas al desempeño en tareas de lectura. En general los alumnos más metacomprendivos son conscientes de que poseen habilidades para la lectura, y de que además poseen un buen rendimiento en la lectura en general además de presentar una buena percepción de sus habilidades lectoras. Por el contrario, los alumnos con menores niveles metacomprendivos presentan habilidades deficientes en la lectura, las cuales les originan dificultades en la comprensión y un bajo rendimiento escolar en la asignatura de lenguaje.

" - ¿Cómo te consideras como lectora?
- Me considero buena, porque igual entiendo rápido las ideas, las cosas, igual me gusta leer. (II, A, 3, 71, 72, 73)

"- ¿Cómo te consideras como lector?
- Más o menos, porque de repente me cuesta leer (2, B, 4, 103, 104)

Ahora bien, en cuanto a los *factores contextuales* influyentes, ha sido posible distinguir tres aspectos:

- 2.1 la participación de la familia,
- 2.2 la escuela y
- 2.3 el grupo de pares.

Dentro de estos tres factores, los dos primeros se presentan en ambos grupos, mientras que el último se aprecia solo en el grupo con mayor nivel metacomprendivo.

2.1 El primer factor considerado por los encuestados fue la *familia*, espacio primario de socialización, que puede afectar positiva o negativamente

las experiencias que los alumnos tienen con la lectura, y repercutir en su motivación, desempeño y relación con la lectura. La influencia que ejerce este factor se aprecia en las distintas afirmaciones que hacen los alumnos con mayores y menores de destrezas metacomprendivas, respecto de diversos ámbitos en que ha influido. Así en los alumnos con mayores rendimiento metacomprendivos se aprecia un cierto bagaje cultural de sus familias, que se manifiesta en la preocupación porque sus hijos adquieran el hábito de la lectura. Al parecer resulta muy importante el apoyo que otorgue en la tarea de la lectura, a través del acceso a libros y el bagaje cultural de los padres, al servir ellos como modelos lectores de sus hijos.

" - ¿Cómo crees tú que llegaste a tener habilidades para la lectura?
- Por mi familia, me hacían leer en mi casa " (I, A, 1, 22)

Por el contrario, en el grupo con menores destrezas metacomprendivas, se evidencia la falta de un bagaje cultural apropiado que se evidencia en la ausencia de modelos adultos interesados por la lectura en el hogar, así como padres que obligan a leer a sus hijos provocándoles finalmente una aversión a la conducta de leer.

" - ¿Cómo crees tú que llegaste a tener ciertas dificultades para la lectura?
- Porque cuando chico mi papá siempre me mandaba a leer, y me ponía a leer y no me gustaba, pescaba el libro y leía, y después lo dejaba botado" (III, B, 6, 187)

Factores relacionados con la familia, que se asocian sólo a los alumnos con mayores habilidades metacomprendivas, es la ubicación geográfica del núcleo familiar, y también las oportunidades hacia la lectura. El primer aspecto se refiere a que la alumna, al vivir en un sector rural la familia no cuenta con mucha variedad de alternativas de diversión como la radio o televisión por lo cuál la lectura se ubica en un lugar de mayor importancia. El segundo ámbito se relaciona con la presencia de materiales de lectura para los hijos en el hogar, que les permite acceder fácilmente a material que les interesa, además de estar familiarizado con los libros desde pequeños.

"...en el campo antes de que llegara la luz, siempre me entusiasmaba leer harto, me imaginaba harto, me gustaba leer, igual ahora, por eso desde chica siempre he estado con esa misma imagen, por eso no me ha cambiado..." (II, A, 3, 85)

*"-¿Cómo crees tú que llegaste a tener estas habilidades para la lectura?
- Yo creo que igual hay una base como de mi casa, en mi casa siempre compran libros y a mí me gusta leerlos, entonces igual era una base" (III, A, 5, 150)*

2.2 En cuanto al segundo factor mencionado por los entrevistados, que es el *establecimiento educacional*, se aprecia una importante relación con las experiencias que han tenido y tienen los alumnos, evidenciándose también diversos factores que han diferenciado a los grupos con mayores y menores niveles metacomprendivos. Dentro de estos factores, los que marcan una diferencia entre ambos grupos se relacionan aspectos de calidad educativa que se entrega, con distintos acentos dentro de lo amplio del concepto. Dentro del grupo con mayores rendimientos en la habilidad estudiada, la influencia de la escuela está dada por el acceso a los libros, por el incentivo que hace hacia la lectura, y también por algunas características estructurales como su tamaño. Respecto al acceso a libros, se aprecia que el colegio otorgaría ciertas facilidades a sus alumnos para tener contacto con la lectura, teniendo disponibilidad para llevarlos a sus casas y contando además con una cantidad adecuada de libros, todo lo cual repercute en que los alumnos tengan una mejor percepción de la lectura y la disfruten más. Sobre el incentivo hacia la lectura que realiza el colegio, se refiere a una constante preocupación por que los alumnos lean, como parte de las actividades normales dentro del establecimiento. Por último, en lo que respecta a las características del colegio, se enfatiza en la cantidad de alumnos que atiende, ya que al ser reducido, los alumnos recibían una atención bastante personalizada, lo que influyó en el fácil aprendizaje de la lectura.

"... donde estaba yo siempre llegaban libros nuevos, en la escuela donde estaba antes yo, y yo siempre los llevaba pa mi casa, y en las noches siempre leía... (II, A, 3, 84)

"...igual en el colegio nos están pidiendo casi todos los meses un libro, así que leímos siempre nos hacen leer" (III, A, 5, 152)

"- ¿Te acuerdas de cuando aprendiste a leer?
- igual cuando aprendí a leer estaba en un colegio más chico, entonces era más fácil para mí, era como la única, entonces me explican a mi no más" (II, A, 3, 75)

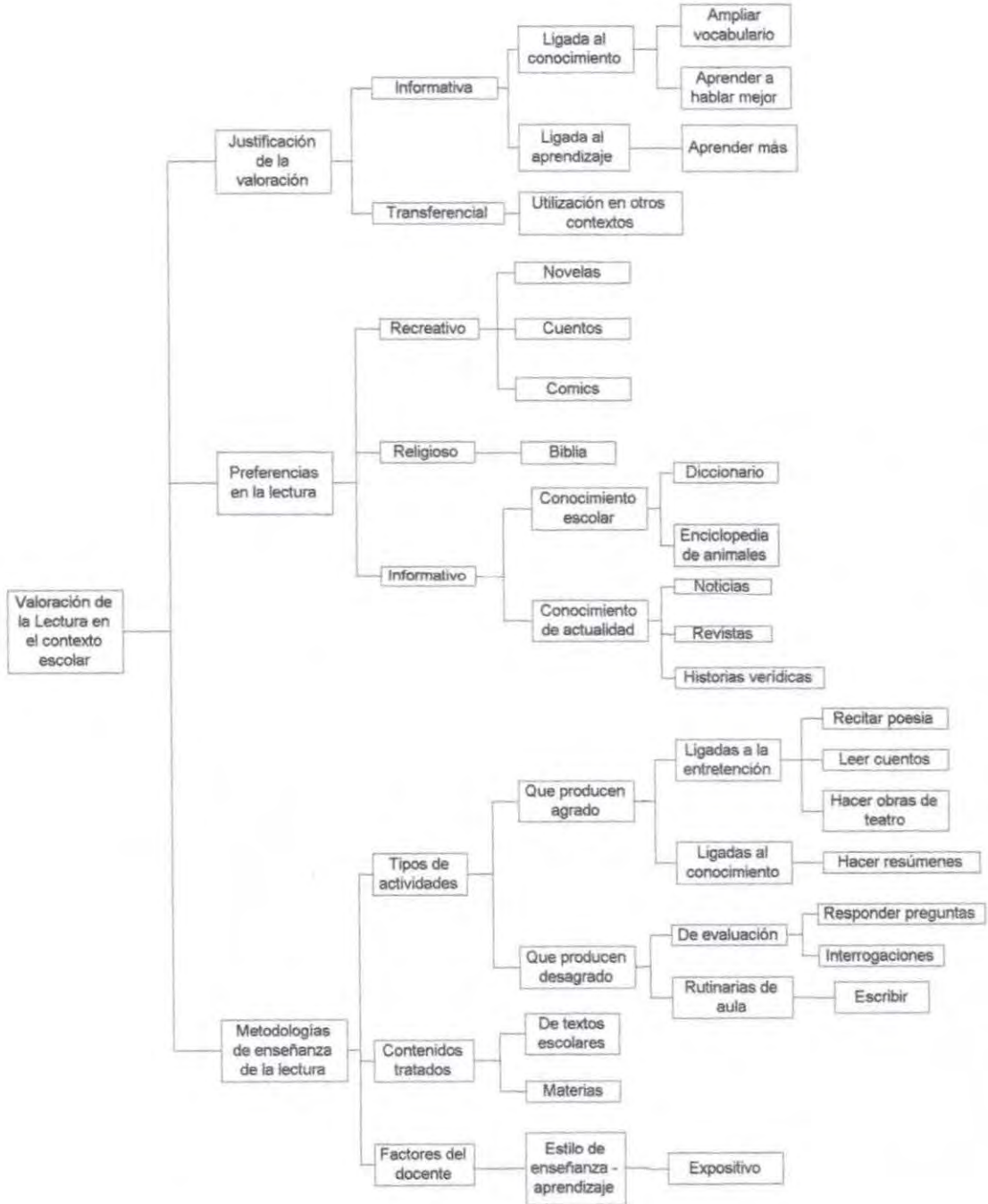
Por otra parte, el grupo con menores destrezas metacomprendivas, evidencia la presencia de problemáticas que afectan las concepciones que tienen estos alumnos de la lectura, tales como la baja calidad de ciertos establecimientos y a metodologías de enseñanza poco apropiados, que afectaron su actual rendimiento como lector. Estos alumnos identifican una mala preparación en el aprendizaje de la lecto escritura, lo cual les dificulta en la actualidad realizar un proceso lector eficiente.

"- ¿por qué crees tú que eres más o menos como lector?
- Porque cuando yo venía del otro colegio, no nos preparaban muy bien" (I, B, 2, 41)

2.3 Finalmente, se presenta un factor referido solo por una alumna del grupo de los más metacomprendivos y que es la influencia del *grupo de pares* en el actual desempeño lector. Se menciona el grupo de pares como una compañía en el interés compartido por las lecturas.

"...Además que en el grupo de amigas que tengo a todas nos gusta leer..." (III, A, 5, 153)

2º categoría: valoración de la lectura en el contexto escolar



La categoría valoración de la lectura en el contexto escolar busca representar al conjunto de afirmaciones que se refieren a la importancia que el niño da a la lectura como una forma de aprender en la escuela, así como también a las percepciones respecto a las clases de lenguaje en particular. Además se incluyen las preferencias que explicitan los alumnos respecto de los diversos materiales de lectura. Se ha analizado este tema de acuerdo a las percepciones de todos los alumnos puesto que no se han evidenciado diferencias significativas al hacer una distinción entre los alumnos con más y menos funcionamiento metacomprendivo.

Esta categoría se divide a su vez en tres aspectos relevantes:

1. la justificación de la valoración,
2. los factores asociados a la metodología de enseñanza de la lectura y
3. las preferencias que los alumnos manifiestan respecto de sus intereses en la lectura.

En cuanto la *justificación de la importancia de la lectura*, es decir el por qué los alumnos consideran que la lectura es importante, en su vida general como en lo escolar. Las principales razones que dan los alumnos respecto de esta justificación se sustentan en básicamente dos funciones que son:

- 1.1 la función informativa, y
- 1.2 la función transferencial.

La función informativa, se refiere a aquellos aspectos que le permiten al joven aumentar su bagaje cultural y sus herramientas para enfrentar su vida. Dentro de esta función se consideran dos aspectos fundamentales, uno ligado a ampliar sus conocimientos generales, donde aparece el enriquecimiento del vocabulario y un mejor uso del lenguaje oral, y a la función de aprendizaje de la lectura, relacionada directamente con la adquisición de nuevos conocimientos, que le permiten enriquecer otros aprendizajes.

"- ¿Qué importancia le das tú a la lectura?

- Ehh ser más entendido, esa es la importancia, es grande la importancia, pero a mi no me gusta, ayuda mucho es sí

- ¿Te ha ayudado a ti?

- Sí, conocer nuevas palabras y aprende a hablar más, mejor" (III, B, 6, 180, 181, 182)

"- ¿Qué importancia le das tú a la lectura?

- No sé, pa mi es súper importante leer, saber cosas, leer las cosas que no sé, que todos los libros que leo me dejan algo, no importa que sea un cuento o un libro de psicología, pienso que todo me enseña, entonces me gusta leer, le doy harta importancia " (III, A, 5, 147)

La función *transferencial* hace alusión a la capacidad de utilizar los contenidos aprendidos a otras áreas.

"- ¿Considera que aprendes y que le sacas provecho a estas clases?

- Sí, después las utilizo en otras partes " (I, B, 2, 40)

Respeto de las *preferencias en la lectura*, consideramos que no existían mayores diferencias entre los alumnos con mayores y menores niveles metacomprendidos, por lo cual se decidió presentar esta subcategoría con la información de ambos grupos. Resultaba interesante revisar los intereses concretos de los alumnos, que se pueden haber influenciado tanto positiva como negativamente con las experiencias que han vivido con la lectura, y que en parte se han forjado en el contexto escolar.

Esta subcategoría se puede clasificar en los 3 tipos de interés que presentan los alumnos entrevistados:

2.1 interés recreativo,

2.2 religioso e

2.3 informativo

Dentro del *interés recreativo*, cinco de los seis entrevistados menciona al menos un tipo de estilo dentro de este interés, apareciendo en la mitad de los alumnos el interés por los cuentos, mientras que un número un poco menor hace referencia a novelas y comics. Tal como se puede apreciar en general los alumnos asocian bastante la lectura con un aspecto más bien recreacional, quizás desligándolo de lo escolar.

- " - ¿Qué te gusta leer?
- Los cuentos, las novelas
- ¿Y por tu cuenta?
- Historias y cuentos" (II, B, 4, 99, 108, 109)

- " -¿Hay alguna cosa que te guste leer?
- Los comic " (I, B, 2, 37)

- " - ¿Qué te gusta leer?
- Las novelas, las historia de amor, esas novelas baratas " (III, A, 5, 146)

Respecto del *interés religioso*, un solo alumno entrevistado alude a la lectura de la Biblia, coincidiendo además con un escaso interés por la lectura en general, por lo que este tipo de lectura debiera estar motivada más por la religiosidad que por un interés general hacia los libros.

- " - ¿Te gusta leer?
- No
- ¿Ninguna cosa?
- La Biblia no más ... " (III, B, 6, 178)

El último aspecto, esto es el *interés informativo*, se refiere a ámbitos relacionados con la función informativa de la lectura, tanto a nivel escolar como de la vida en general, apareciendo solo en dos de los entrevistados, siendo un número bastante reducido frente al interés recreativo, descrito anteriormente. De esta manera este interés se puede dividir en interés relacionado con el conocimiento escolar, y en conocimiento más ligado a la actualidad. Dentro de los primeros se destacan la lectura del diccionario y las enciclopedias de

animales. Respecto de los intereses de actualidad se encuentran la lectura de noticias, revistas e historias verídicas. Llama la atención que de los dos alumnos que mencionaron este tipo de preferencia, cada uno se inclinó por un ámbito específico, ya sea de actualidad o de conocimiento, pero ninguno menciona ambos.

En general, se aprecia que dentro de la muestra total de alumno, se presenta tanto diversidad como homogeneidad dentro de los intereses. Así, en tres de los entrevistados aparecen dos tipos de preferencias, que principalmente son el recreativo y informativo. En los tres alumnos restantes se aprecia que sus intereses se centran en solo uno de los mencionados, el recreativo, confirmando la idea de que los alumnos relacionan la lectura más con lo recreativo, que con otros ámbitos.

" - ¿Y por tu cuenta, a ti te gusta leer?
- Sí
-¿ Que cosas?
- En las noches, me gusta leer los diccionarios " (I, A, 1, 24)

" - ¿Qué te gusta leer?
- No sé, historias que son reales, historias que de verdad han sucedido, ... , noticias, revistas " (II, A, 3, 77, 78, 79, 80)

Por último, respecto del tercer aspecto se ha considerado relevante el análisis de las reflexiones de los alumnos en torno a las *metodologías de enseñanza de la lectura*, puesto que la valoración de la lectura en el contexto escolar está directamente influenciada por las vivencias de los jóvenes durante las clases de lenguaje.

Tres han sido las dimensiones mencionadas durante las entrevistas:

- 3.1 los tipos de actividades realizadas en el aula,
- 3.2 los contenidos tratados en la escuela, y por último
- 3.3 ciertos factores del docente

En primer lugar, respecto de *los tipos de actividades realizadas en el aula*, es posible distinguir un componente de tipo afectivo es decir, el agrado o desagrado que dichas actividades producen. La mayoría de las actividades que producen agrado son aquellas que están ligadas a una dimensión lúdica o de entretenimiento, apareciendo frecuentemente la lectura de cuentos, recitar poesía y hacer obras de teatro, actividades que además de ser entretenidas, requieren de la participación y compromiso de los alumnos. Sólo un alumno menciona la realización de resúmenes como algo agradable, haciendo una relación más ligada a aumentar sus conocimientos y obtener más aprendizajes, que a un aspecto lúdico, como la gran mayoría.

" - ¿Y en lenguaje que es lo que más te gusta?
- De repente salir adelante y recitar un poema " (I, A, 1, 21)

" - ¿Te entusiasman las clases de lenguaje?
- Sí, cuando son entretenidas, didácticas o nos hacen leer cuentos, pero que me llamen la atención porque no todos me llaman la atención
- ¿Que te entusiasma?
- Aparte de leer, me gusta también hacer obras, como leer un libro leer un texto y después aprenderlo y relatarlo o hacer obras" (III, A, 5, 148, 149)

En cuanto a las actividades desagradables éstas se relacionan tanto con situaciones evaluativas o situaciones rutinarias en el aula. Respecto de las primeras se mencionan las interrogaciones, asociadas a cierta ansiedad y exposición frente al curso, y también algunas actividades poco motivantes y mecánicas, como el dedicarse solamente a responder preguntas, dejando al alumno en un rol muy pasivo, donde se limita a hacer lo que el profesor le solicita. Respecto del segundo aspecto, esto es ciertas actividades rutinarias dentro de la sala de clases, se menciona la escritura, sin embargo no se profundiza en que tipo de escritura, por lo que no se podría inferir las razones de su descontento con esta actividad.

" - ¿por qué crees tu que te desagrada la lectura?
- Me carga que me interroguen
- ¿Delante del curso?
- Sí" (I, B, 2, 42)

Una segunda dimensión es la de los *contenidos* tanto de las materias vistas en las clases como el de los textos escolares. Muchos alumnos señalan que éstos contenidos no siempre son interesantes y que depende del grado de atractivo que posean, el interés y motivación que sentirán por aprender y estar atentos a la clase. En general los alumnos manifiestan que tanto los textos escolares como la materia que se entrega en asignaturas como lenguaje, les resultan poco atractivas y motivantes.

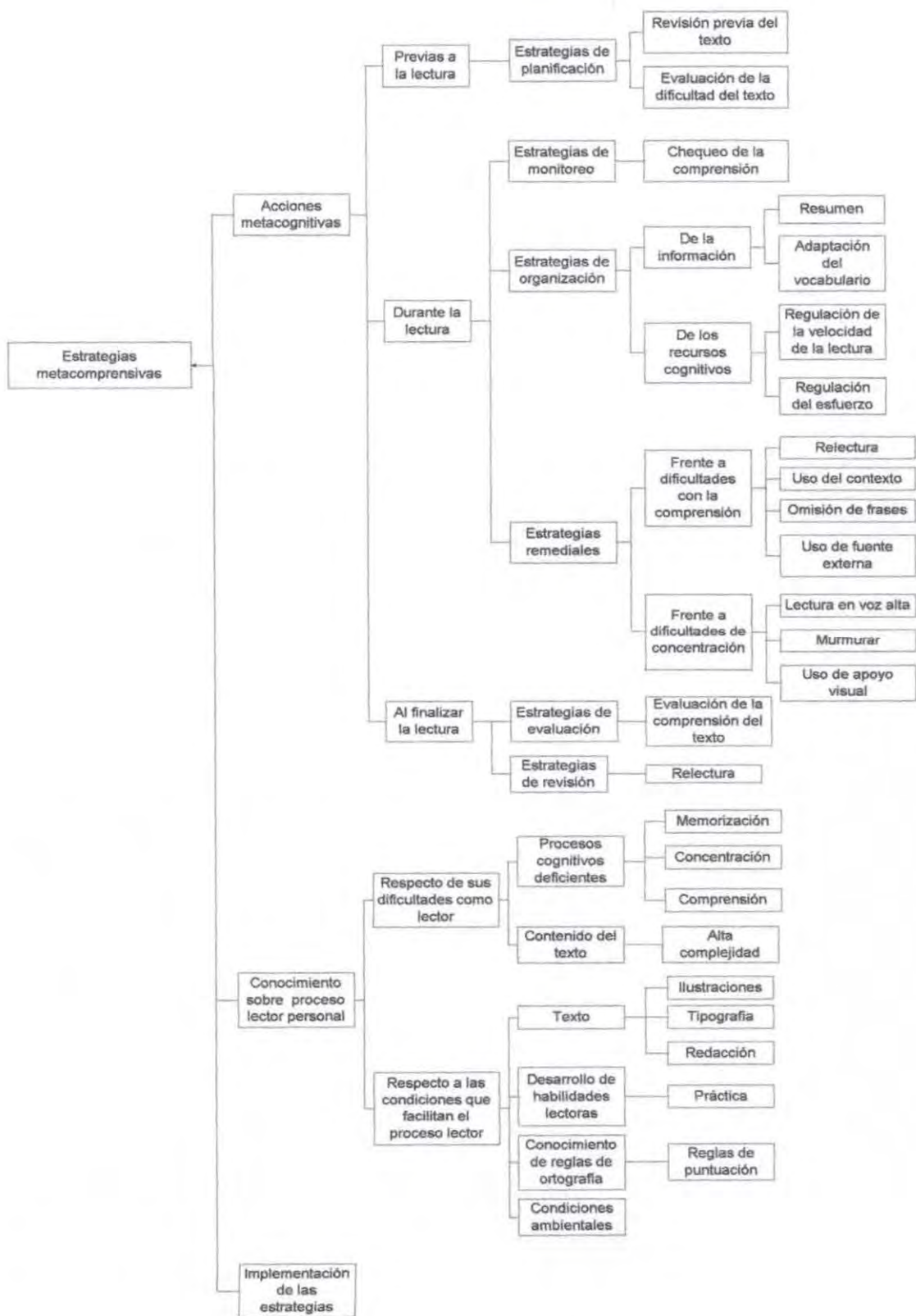
- "- ¿Cómo crees tu que llegaste a que ahora te diera lata leer acá en el colegio?
- Porque dan cosas fomes
- ¿Cómo qué?
- Algunos cuentos fomes
- ¿Y por tu cuenta, a ti te gusta leer?
- Sí" (I, A, 1, 23)

- "- ¿Te entusiasman las clases de lenguaje?
- No, porque leen libros, muy fomes, hagan esto y respondan las preguntas, eso no me gusta, nunca me gustó" (III, B, 6, 186)

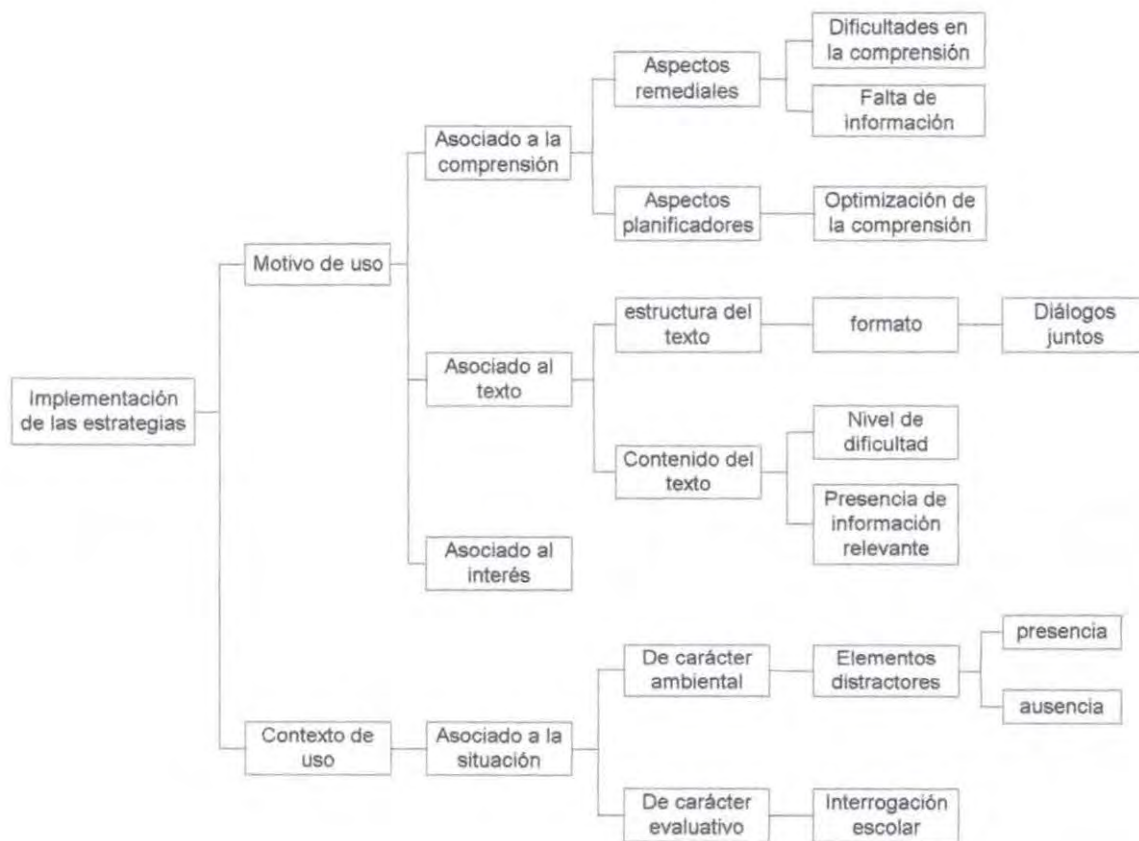
Finalmente como un *factor del docente* aparece el uso prolongado de metodologías expositivas como algo desmotivante ya que no involucra la participación de los alumnos.

- "- ¿Te entusiasman las clases de lenguaje?
- No, porque de repente la señorita habla mucho (II, B, 4, 110)

3° Categoría: estrategias metacomprendivas



Subcategoría: Implementación de las estrategias metacomprendivas



La categoría estrategias metacomprendivas involucra todos aquellos aspectos referentes a la forma en que se dan en la practica estas estrategias, así como la forma en que se implementan. Se distingue, siguiendo la teoría y el relato de los entrevistados, entre el aspecto más bien procedimental, esto es acciones ejecutadas, y el aspecto más enciclopédico, es decir, el conocimiento acerca de su cognición. Además se intenta dar cuenta de la forma en que se implementan estas estrategias, básicamente el contexto y motivo de uso de éstas.

Esta categoría se subdivide en tres aspectos:

1. las acciones metacognitivas implementadas por los alumnos durante las entrevistas realizadas
2. el conocimiento que los alumnos tienen acerca de su proceso lector, y por último
3. la forma en que estos dos aspectos, se implementan en la práctica.

Respecto de las *acciones metacognitivas* que llevan a cabo los alumnos, éstas se pueden diferenciar de acuerdo al momento del proceso lector, en que son ejecutadas, distinguiéndose:

- 1.1 aquellas que se realizan previo a la lectura,
- 1.2 aquellas que se implementan durante la lectura, y por último
- 1.3 aquellas que se efectúan al finalizar la actividad de lectura.

Cada uno de estos momentos tiene asociada cierta connotación para el proceso estratégico de lectura, ya que dependiendo del momento en que se ejecutan las estrategias, es el aporte que realizan a la eficiencia de la comprensión del texto.

De acuerdo a lo anterior, *las acciones ejecutadas previa a la lectura*, tienen un carácter eminentemente planificador, situándose dentro de las llamadas estrategias de planificación, apareciendo en el relato de los entrevistados, dos tipos de acciones específica: la evaluación previa de la dificultad del texto, y la revisión del texto.

1.1.1 *Evaluación del texto.*

Esta acción aparece con una alta frecuencia, encontrándose en cuatro de los entrevistados, coincidiendo con los de cursos mayores. En general se

aprecia que los alumnos se plantean la tarea de la lectura como dificultosa, incluso antes de comenzar a leer, y eso repercute en la forma en que se enfrentan a la comprensión. Por ejemplo una alumna de 1º medio menciona una expectativa de mayor dificultad frente a la tarea de lectura, sin tener antecedentes reales de su dificultad, sino que solo suponiéndolo.

“ ¿Pensaste en el esfuerzo que implicaría realizar la tarea?

- Sí

- ¿Cómo fue que pensaste eso?

- Mentalmente

- ¿Que pensaste?

- Que me iba a costar

-¿ Que te hizo pensar en eso?

- Creí que era más complicado” (II, B, 4, 89)

Por otra parte, solo una alumna, menciona una reflexión de la dificultad basada en antecedentes más concretos, en este caso al desconocimiento del contenido de la tarea a realizar; y además menciona una mejor valoración de su capacidad.

“ ¿Pensaste en el esfuerzo que implicaría realizar la tarea?

- Yo creo que igual sí

- ¿que pensaste?

- que me iba a costar, como no sabia de que se trataba el texto, pero no fue como un gran esfuerzo, igual no era tan largo

- ¿Eso te dijo algo? ¿Que fuera corto para ti significa...?

- No, igual de repente no interesa si es tan largo o tan corto, porque igual la importancia es lo que vale

-¿ Y pensaste que te iba a costar mucho o poco?

- No sé, no, poco” (II, A, 3, 44, 45)

1.1.2. Revisión previa del texto

Ahora bien, respecto del otro tipo de estrategia de planificación empleada, esta es la revisión previa del texto. En general esta acción no aparece muy frecuentemente en las entrevistas, pero se hace alusión a dos tipos de revisión, una que apunta a la estructura del texto, y otra al contenido del mismo.

Respecto de la estructura, se hace referencia a la extensión del texto y a ciertas dificultades con la presentación del texto, básicamente la sensación de

que no están claramente diferenciados los diálogos, lo cual hacía suponer a la alumna, que el texto podría resultar más dificultoso.

“- ¿Revisaste la estructura del texto?

- Sí

- A ver... ¿cómo fue eso?

- Me fije si era muy largo o era muy corto” (I, B, 2, 26)

- ¿Pero cosas como la forma, la letra, el tamaño esas cosas?

- No, no me fije mucho, me llamo la atención algunos diálogos que tenían que casi siempre van separados, aquí estaba juntos, eso me llamo la atención (109)

- ¿Y eso no significo nada para ti?

- No, pero es más interesante cuando están separadas que cuando están todos juntos

-¿ Encontraste que el texto estaba como amontonada, todo junto?

- Si en los diálogos vi eso, solamente

- ¿Y eso afecta tu lectura?

- A veces se hace más difícil que este todo junto” (III, A, 5, 116, 117)

“ - Trate de ver de que era el texto, que contenido tenía y en los detalles

- ¿Que detalles?

- Donde fue el hecho, como fue el hecho, quienes participaron” (III, A, 5, 115)

1.2 Estrategias que se implementan durante la lectura:

Dentro de estas estrategias se encuentra una mayor diversidad en cuanto a los objetivos a los que apuntan, destacándose tres tipos:

1.2.1 Estrategias de monitoreo

1.2.2 Estrategias de organización

1.2.3 Estrategias remediales

1.2.1 Respecto de las *estrategias de monitoreo*, estas hacen alusión fundamentalmente a la capacidad de los alumnos de ir evaluando mientras leen, el grado de comprensión que van alcanzando. Esta estrategia se presentó en solo un alumno, quien refiere lo siguiente:

“ ¿Chequeabas constantemente tu comprensión del texto?

- Sí

- ¿Cómo hacías eso?

- Iba leyendo, y después iba viendo si me acordaba de algunas cosas que había leído antes.” (II, B, 4, 93)

1.2.2 Respecto de las *estrategias de organización*, consideramos que se daban en dos planos, uno respecto de la organización de la información, y otro respecto de la organización de los recursos cognitivos de la persona. Estas estrategias se plantean como una forma de optimizar la comprensión a través de acciones que impulsan una mayor elaboración de la información.

1.2.2.1 Las acciones concretas que se ejecutaron para organizar la información fueron el uso del resumen y la adaptación de las palabras al propio vocabulario. Ambas acciones reflejan una distribución y elaboración de la información, que es utilizada por los alumnos para facilitar la comprensión del texto, sin embargo fueron utilizadas solo en dos ocasiones por los alumnos, reflejándose un importante desconocimiento acerca de la utilización e importancia para la comprensión que significan.

“ -¿Tratabas de traducir la información a tus propias palabras?

- Sí, cuando salían palabras muy confusas, trataba de imaginarme o ver que significaba, pero en mis palabras para que se hiciera más fácil” (III, A, 5, 127)

1.2.2.2. Ahora bien respecto de la organización de los recursos cognitivos del sujeto, dos fueron las principales acciones ejecutadas, nuevamente por un número bastante escaso de alumnos, siendo éstas la regulación de la velocidad de la lectura, y la regulación del esfuerzo.

Dentro de la regulación de la velocidad de lectura, los principales factores que intervenían en la velocidad eran el interés por cierta parte del texto, la dificultad que presentaban algunos trozos, y en una ocasión la combinación de ambos factores.

*" - ¿Qué partes lees más deprisa y qué partes lees más despacio?
- Más despacio las más difíciles, y más rápido las fáciles " (I, A, 1, 14)*

"...Cuando estoy leyendo muy rápido, porque después paro un poco y veo si realmente entendí esa parte, que leí rápido, si no la entendí, ahí cambio y empiezo a leer más lento " (II, A, 3, 60)

*"- ¿Qué partes lees más rápido y qué partes lees más despacio?
- Creo que las partes que entiendo más como que las leo más rápido y las que todavía no me hago la idea, trato de repasarla" (II, A, 3, 70)*

"... Las que son fomes las leo más rápido, y más despacio las que son más importante " (II, B, 4, 102)

1.2.3. Por último, respecto de las *estrategias remediales*, éstas son usadas fundamentales para corregir y / o solucionar ciertas dificultades que se tienen, principalmente por problemas con la comprensión de ciertas palabras o párrafos, o bien por presentar poca concentración para efectuar

Respecto de las dificultades con la comprensión, las acciones que más se presentaron fueron la relectura y el uso de fuentes externas, principalmente de diccionarios o la consulta a otra persona. También se utiliza la omisión de frases y el uso del contexto, especialmente a través de la lectura de frases y párrafos contiguos, pero en menor proporción a las anteriores.

Llama la atención que frente a dificultades similares, como por ejemplo no entender una palabra, los niños respondan de maneras tan diversas, incluso niños de un mismo curso.

*"-¿Qué haces si encuentras una palabra que no entiendes?
- La busco en el diccionario" (I, A, 1, 11)*

*" - ¿Qué haces si encuentras una palabra que no entiendes?
- Le pregunto a una persona" (I, B, 2, 31)*

" - ¿Qué haces si encuentras una frase entera que no entiendes?
- La paso" (II, B, 4, 101)

" - ¿Qué haces si encuentras una palabra que no entiendes?
- La trato de asimilarla y si no puedo, la busco en el diccionario y si no pregunto
- ¿Qué haces si encuentras una frase entera que no entiendes?
- La pregunto a otra persona " (III, A, 5, 169, 170, 171, 172)

Respecto de las estrategias usadas cuando se presentan dificultades con la comprensión, las más nombradas son la lectura en voz alta, el murmullo y el uso de un apoyo visual, principalmente el dedo o el lápiz. Generalmente los niños hacían mención a dificultades con la comprensión que se relacionaban más con la falta de atención, que con dificultades del texto o de su contenido, de ahí que se diferencie de las estrategias mencionadas anteriormente.

" - ¿Te guiaste con el dedo, regla, lápiz, etc.?
- Sí, con el dedo pa no perderme
- ¿Y eso lo haces siempre?
- No, cuando es muy grande, pa no equivocarme de línea" (I, A, 1, 2, 3)

" ¿ Murmuraste o moviste la boca?
Sí
¿Eso lo haces siempre?
De repente
¿Cuándo?
Cuando esta muy difícil, cuando hay una parte que no entiendo
¿Ahora porque lo hiciste?
Porque había una parte que no la entendía" (II, A, 3, 49, 50)

" ¿ Murmuraste o moviste la boca?
- Sí
- ¿cuándo?
- cuando no comprendo muy bien la lectura, pero era para escuchar más fuerte más bien lo que estaba leyendo" (III, A, 5, 122)

1.3 Estrategias que se implementan al finalizar la lectura

Respecto de las estrategias que se utilizan al finalizar la lectura, éstas se relacionan con aspectos más evaluativos de lo que han sido los productos de la lectura, de la comprensión logrado o no, etc. Dentro de las estrategias que

aparecieron en el relato se encuentran las estrategias de evaluación y las estrategias de revisión.

- 1.3.1 *Respecto de las estrategias de evaluación*, solo se hace mención a la evaluación de la comprensión del texto, esto es a reflexionar acerca de los reales alcances que ha tenido la tarea de lectura, específicamente en cuanto a su comprensión, encontrándose diversidad de respuestas a esa interrogante.

" ¿ Te preguntaste que si entendiste?
¿ Cómo que entendí realmente?
Sí
Ahh sí
¿ Y que te respondiste?
Que sí había entendido" (II, A, 3, 59)

" ¿ Te preguntaste que tan bien entendiste?
- Sí
- ¿ Y que te respondiste?
- Que no muy bien (III, B, 6, 162)"

- 1.3.2. Acerca de las *estrategias de revisión*, aparecen bastante poco mencionadas y solo se menciona la relectura, distinguiéndose entre la que se realiza respecto de todo el texto, de aquella que se centra solo en ciertos trozos. Esta estrategia, se diferencia de la que se lleva a cabo durante la lectura, en el carácter evaluativo que presenta, diferenciándose de la anterior en cuanto ésta se presenta como una estrategia para solucionar un problema con la comprensión.

" ¿ Cuándo contestaste las preguntas, volviste a releer el texto?
Sí, como a revisarlo" (II, A, 3, 61)

" Si, porque como primero leí las preguntas después, la segunda vez era como para ir fijándome en las preguntas que había" (II, A, 3, 54)

" Al completar las preguntas ¿Qué hiciste?

....

¿ Volviste a releer el texto?

- Sí,

¿ Que cosas?

- Las dos últimas preguntas" (I, A, 1, 7)

Dentro de la categoría que estamos revisando, surge una segunda subcategoría que dice relación con un aspecto más enciclopédico de las estrategias, más bien acerca del *conocimiento que presentan las personas acerca de su propia cognición*, acercándose ahora a la otra acepción que existe del termino metacognición.

Dentro de esta subcategoría se encuentran dos aspectos asociadas a este autoconocimiento, que son: el conocimiento acerca de sus dificultades como lector, y acerca de las condiciones que le facilitan el proceso lector.

2.1 Conocimiento acerca de sus dificultades

Dentro de esta subcategoría aparecen dos tipos de dificultades, una referente a ciertos procesos cognitivos que los alumnos reconocen como deficientes; y otra asociada a aspectos del texto.

Acerca de *los problemas que les generan algunos procesos cognitivos*, los que se mencionan son dificultades con la memorización, con la concentración y con la comprensión. Respecto de la memorización se hace una diferenciación entre las dificultades provocadas por la memorización de partes específicas, y por la memorización de las ideas generales del texto. Respecto a la comprensión, aparece ligada a la idea de ciertas palabras o párrafos que generan problemas y que por tanto dificultan la comprensión general del texto

" ¿Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura?

- Entender las partes difíciles

¿ Y cuales son esas partes difíciles?

-No sé, las palabras desconocidas" (I, A, 1, 8)

" ¿Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura en general?
Memorizar " (II, B, 4, 97)

*"¿Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura?
Recordar los lugares donde se desarrollan las historias, los nombres de las ciudades,
nunca me acuerdo" (III, A, 5, 132)*

*"¿Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura?
De repente concentrarme
¿Te molesta el ruido?
No es que en realidad, me desconcentro al tiro" (III, B, 6, 163)*

Ahora bien, respecto de las características del texto, que provocan dificultad, la única que es mencionada dice relación con alguna dificultad con la redacción de las ideas, que genera una mayor complejidad a la hora de comprender el texto.

*"¿Cuándo tu estudias, tu lees, que te resulta más difícil?
- De repente cuando cambian la idea muy rápida, están hablando de alguna cosa y como que cambian rápidamente a otra cosa, ahí como que me enredo un poco, vuelvo a leer, y ahí tengo que entender que esa parte ya está ahí, y que aquí hay otra" (II, A, 3, 62)*

2.2 Conocimiento respecto a las condiciones que facilitan el proceso lector

Respecto de las condiciones que les permiten mejorar su comprensión, los alumnos mencionan varias situaciones y condiciones relacionadas con una gran diversidad de aspectos.

El único aspecto que se repite por dos alumnos, se refiere a la importancia de la práctica en la mejora de la comprensión, permitiendo el desarrollo de ciertas habilidades lectoras.

*"¿Qué te ayudaría a ser mejor lectora?
¿Cómo para saber más?
Para leer mejor, para leer más rápido, para entender más fácil
Yo creo que practicar más" (II, A, 3, 63)*

Además se mencionan aspectos relacionados con el texto, y las reglas de ortografía.

Respecto al texto se hace referencia a la presencia de ilustraciones, especialmente dibujos, y a una mejor presentación de los diálogos, para que no den la sensación de "estar amontonados"

" ¿Alguna forma en especial?
- Si, que hayan dibujos" (II, B, 4, 98)

"- ¿Qué te ayudaría a ser mejor lectora?
- que los diálogos estuvieran más separados, que no estuvieran juntos con la historia" (III, A, 5, 133)

Sobre las reglas de puntuación, mencionadas anteriormente, un niño hace referencia a la importancia que tiene para él, saber las reglas de ortografía, fundamentalmente el respeto de los puntos, las comas, etc., ya que ese conocimiento le permite ser mejor lector.

" ¿Qué te ayudaría a ser mejor lector?
- la ortografía
¿Como?
- No ir saltando los puntos, esas cosas
¿A ti te cuestan esas cosas?
- A veces" (I, A, 1, 9)

Por último se mencionan algunas condiciones ambientales que afectan el desarrollo de una buena comprensión, básicamente el uso de espacios tranquilos, sin bulla, y donde se pueda lograr la concentración necesaria.

" .. Me gusta leer en las tardes más que la noche y me gustan los lugares tranquilos, que no haiga mucha bulla, que no me desconcentre, para imaginarme lo que estoy leyendo" (III, A, 5, 136, 137)

" Antes de empezar a leer, ¿haces algo especial?,
- Siempre cuando me pongo a leer, trato de estar concentrada, que no haiga bulla y que nadie me moleste (II, A, 3, 64, 65, 66)

Por último, la última de las 3 subcategorías contempladas, se refiere a la *implementación de las estrategias*, esto es a la forma en que se ejecutan, considerando tanto el motivo de uso como el contexto en que se implementan.

De esta forma dentro de esta subcategoría se consideraran:

3.1 Motivo de uso

3.2 Contexto de uso

Respecto del *motivo de uso*, tres son las principales motivaciones que guían el uso de las estrategias, estando asociadas éstas a la comprensión, al texto y al interés.

3.1.1 Asociadas a la comprensión

Dentro de estas motivaciones, los alumnos mencionan dos tipos de situaciones en que se implementan, y éstas son aquellas que se refieren a remediar alguna situación dificultosa, y otra que busca planificar la mejor comprensión. Respecto de la primera de éstas, las situaciones que se presentan dicen relación con dificultades con la comprensión, y con la falta de información relevante, ya sea de carácter específico, como palabras o frases desconocidos, o respecto del tema en general. Estas situaciones fueron las que más aparecieron en las entrevistas, demostrando que las estrategias se están usando, pero solo para corregir y superar ciertas dificultades, pero no para ser un lector más estratégico.

"¿Algunas veces lees en voz alta?
- Si para recordar mejor" (I, A, 1, 1)

"¿Hay veces en que vuelves hacia atrás y lees las cosas otra vez?
- Sí, pa entender lo que no se entienda, la vuelvo a leer pa ver si la puedo entender" (I, A, 1, 10)

"¿Ahora porque lo hiciste?
Porque había una parte que no la entendía" (II, A, 3, 50)

"¿Para que lo hiciste?
- Cuando no entendí algunas cosas, las volví a leer" (II, B, 4, 95)

3.1.2 Asociado al texto

Dentro de este punto, consideramos que existen dos aspectos que ejemplifican la forma en que los alumnos usan ciertas estrategias. Uno de ellos es referente al formato, en donde ciertas dificultades elicitaban el uso de alguna estrategia, específicamente lo que se menciona es respecto de la separación entre líneas.

"-¿Y eso lo haces siempre?"

- No, cuando es muy grande, pa no equivocarme de línea" (I, A, 1, 3)

Así mismo, existe otro aspecto del texto que motiva al uso de estrategias, y se refiere al contenido del texto, específicamente al nivel de dificultad general, y a la presencia de cierta información más relevante, que lleva a los alumnos a invertir en esas lecturas algunas de sus estrategias.

"- ¿Qué partes lees más rápido y qué partes lees más despacio?"

- Creo que las partes que entiendo más como que las leo más rápido y las que todavía no me hago la idea, trato de repasarla" (II, A, 3, 70)

"-¿Prestabas mayor esfuerzo cuando te encontrabas con información importante?"

- Sí, como que me detenía en donde sucedió, y quienes eran los personajes de la historia" (III, A, 5, 126)

3.1.3 Asociado al interés

Los alumnos entrevistados hacen alusión también al interés como factor importante a la hora de ejecutar cierta estrategia. Así por ejemplo algunos alumnos mencionaban que leían más detenidamente cuando había información que les interesaba, sin embargo, esta fue una de las opciones que menos aparecieron en el relato de los alumnos.

"-¿Qué partes de una historia te saltas cuando lees?"

- Cuando empiezan a contar que ya me levante temprano ese día, esas cosas como fomes, como se levanto, tomo desayuno y no pasa na, esas partes como fomes me las trato de saltar, que no pasa nada" (III, B, 6, 173)

Por último, el último aspecto dentro de esta subcategoría dice relación con el *contexto en que se usan las estrategias*, básicamente pensando en ciertas situaciones que tienden a favorecer el uso algunas estrategias.

Fundamentalmente surgen de las entrevistas dos situaciones, una de ellas que se relaciona con características ambientales, específicamente con la presencia o ausencia de ciertos elementos distractores, como la bulla, el desorden de la clase, etc.; y la otra con situaciones evaluativas, específicamente interrogaciones escolares.

"- ¿Por lo general tu lees en voz alta?
- Cuando estoy solo " (III, B, 6,156)

"-¿A veces lo haces?
- A veces, cuando empiezan a molestar y uno esta tranquilo, yo pongo el dedo pa no perderme" (II, B, 4, 92)

" -¿Murmuraste o moviste la boca?
- Sí
¿Cuándo haces eso?
- Cuando me pongo nervioso
¿Y otras veces?
- No
¿Y porque te pones nervioso?
- Porque pienso que después me pueden hacer preguntas y si contesto mal me pueden retar" (I, B, 2, 27)

Ejes temáticos

En este apartado se realiza el segundo nivel de análisis, esto es la elaboración de los ejes temáticos de nuestra investigación. Estos ejes temáticos se derivan de un nivel de lectura más profundo y se caracterizan por ser temas centrales, que junto con atravesar el relato de los entrevistados, relacionando a demás, las distintas categorías. A lo largo de este apartado se evidencian ciertos aspectos teóricos presentes en la investigación.

Factores contextuales asociados a la lectura

Dentro de los datos aportados por los entrevistados de nuestra investigación se hace continua alusión a ciertos factores contextuales que, de una u otra manera, han influenciado las concepciones que tienen los alumnos respecto de la lectura.

El dominio de la lectura significa la adquisición de un instrumento vinculado a la totalidad de la vida cultural del lector. Después de los primeros años de educación básica, gran parte de la actividad escolar se concentra en la lectura como medio de estudio. Por otra parte, fuera de la escuela, el lector tiene en la lectura un importante medio de información, instrucción y recreación (Alliende, Condemarín, 1982).

Aprender a leer y posteriormente a comprender son actividades que, pese a ser aprendizajes individuales, son desarrolladas en contextos sociales, en interacción con otros, y en donde, sin duda, esas interacciones ejercen una influencia importante en las experiencias respecto a la lectura que tienen las personas. Estas experiencias atraviesan todas las dimensiones del desarrollo, tanto afectivas como cognitivas.

Los factores contextuales asociados a las experiencias de aprendizaje y desarrollo de la lectura, dicen relación con temáticas emergentes en el discurso de los alumnos ligadas básicamente a tres aspectos: la escuela, la familia y el grupo de pares. Estos aspectos surgen como entes fundamentales en la vida de los niños, dado el carácter eminentemente social que les compete. Es por esto que son visualizados como instancias que favorecen y desfavorecen la adquisición de ciertas predisposiciones hacia la lectura.

Dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura, que comienza con el aprendizaje de la decodificación y prosigue a través de toda la vida escolar y personal de cada sujeto, surgen una serie de condiciones que hacen más o menos favorable la adquisición de las competencias necesarias para rendir adecuadamente en esta habilidad, y que se relacionan con la forma en que los factores contextuales mencionados anteriormente, ejecutan las actividades destinadas al desarrollo de esta competencia, ya que es necesario imprimirles ciertas características que la hagan un aprendizaje atractivo y estimulante para los niños y jóvenes, en definitiva que existan ciertas condiciones mediacionales adecuadas para la trasmisión del interés, la motivación, etc., que permitan tener buenas experiencias con la lectura.

Investigaciones en este ámbito han demostrado la importancia de estimular a los niños desde pequeños, ya que cuando a los niños se les lee regularmente desde muy temprano en su vida, pronto comienzan a demostrar un creciente goce con la experiencia (Condemarin, 2001). Así mismo, los niños que han tenido padres que leen, que son modelos para ellos en este sentido, presentan una mayor disposición a favor de la lectura.

El papel de la familia, como espacio primario de socialización, ha resultado fundamental en la entrega de ciertos hábitos y concepciones a los niños respecto de la lectura. Tal como lo evidencian los relatos de los entrevistados, la familia puede ser un factor decisivo en el agrado o desagrado por la lectura. Así se vio que alumnos que presentaban una alta motivación por la lectura, diversidad de intereses lectores, valoración de su importancia, entre otros aspectos, presentaban historias familiares ligadas a una alta preocupación familiar por la lectura, que se evidenciaba en presencia de libros en el hogar, apoyo constante en su aprendizaje, presencia de algún modelo lector, entre otros.

" ¿Cómo crees tú que llegaste a tener habilidades para la lectura?

- Por mi familia, me hacían leer en mi casa"

" ... Yo creo que igual hay una base como de mi casa, en mi casa siempre compran libros y a mí me gusta leerlos, entonces igual era una base..."

Por el contrario aquellos alumnos que evidenciaban un mayor rechazo hacia la lectura, provenían de familias en que se privilegiaban otras formas de entretenimiento, con padres que le daban una menor importancia a este tema. Además en algunos alumnos, se aprecia que es necesario cierto tipo de apoyo, ya que cuando lo que se hacía era obligar a la persona a leer, lo que se lograba era un rechazo a la lectura, más que el aprecio y valoración de ésta. De aquí se puede desprender, que el apoyo que da la familia, debe tener ciertas condiciones, y ser más bien una invitación compartida a disfrutar de una actividad, haciendo alusión a factores de orden más mediacional involucrados en la lectura.

" ... cuando chico mi papá siempre me mandaba a leer, y me ponía a leer y no me gustaba, pescaba el libro y leía, y después lo dejaba botado ..."

" ...No me gustaba mucho, entonces menos me gustaba, era más flojera, porque de repente aunque no haga na, igual no pasa na, pero yo cacho que porque puedo estar haciendo otra cosa, ver tele..."

De acuerdo a lo anterior se ratifica lo que proviene desde la teoría, ya que los buenos lectores y los lectores precoces provienen de hogares donde los padres proporcionan un modelo de lectura a sus hijos y estimulan sus experiencias, les ayudan a manejar el lenguaje y les proporcionan materiales de lectura (Alliende, Condemarín, 1982)

El factor decisivo de la familia, viene a apoyar al otro espacio fundamental de desarrollo de los niños, la escuela. Desde la literatura, se ha contemplado la relevancia que existe respecto de que la tarea de formar buenos lectores, requiere la colaboración sistemática de todas las instancias que rodean al niño. A partir de esto, la escuela, se convierte en el espacio donde se adquiere la capacidad de leer, donde se aprende el código y progresivamente se va avanzando en niveles más altos de comprensión, pero también la escuela puede ser el lugar en que el niño se vea enfrentado a muchas decepciones con la lectura. De esto se desprende que la escuela, sin duda cumple un papel fundamental respecto de la lectura, pero que no siempre ha sabido jugar bien

ese papel. Metodologías poco atractivas, poca utilidad práctica, lecturas alejadas de las realidades de sus alumnos, escasa preocupación por los intereses de los alumnos, son el negro panorama que presentan muchas escuelas.

Los profesores debieran ser los primeros en animar a los alumnos a leer. Leer se relaciona estrechamente con el éxito en la escuela y en el lugar de trabajo. Incluso en la era de la información, con sus énfasis en tantos medios de comunicación, la lectura continua siendo, en casi todos los ámbitos, fuente primaria de información que subyace a una comprensión auténtica. Así mismo, a medida que mejora el nivel de habilidades de los alumnos, la lectura se transforma en una experiencia más positiva y productiva (Bruning, Schraw, Ronning, 2002).

El ideal propuesto por la teoría dice que la perspectiva de ver la importancia de la lectura a través de las funciones que pueden cumplir, le permite al educador, vincular la actividad de leer con las necesidades de la persona. Así se evita que la lectura se desarrolle como una simple destreza mecánica que tiende a extinguirse por falta de aplicabilidad, y se logra que se enfoque como una destreza relacionada con los más importantes aspectos de la vida personal y de relación.

Pero vemos que esta perspectiva se da escasamente en la realidad. De acuerdo a los relatos surgidos de la investigación, la escuela presenta pocas alternativas para desarrollar un interés real por la lectura, ya que de acuerdo a sus alumnos, si bien existen algunas actividades interesantes, no han habido modificaciones en aspectos más de fondo, ya que se sigue leyendo lo que a la escuela le interesa que los niños lean, con una muy escasa preocupación por averiguar los intereses de sus alumnos, se sigue trabajando con metodologías expositivas, y formas de evaluación, que dejan bastante de lado al estudiante como centro del aprendizaje.

"¿Te entusiasman las clases de lenguaje?"

- No, porque leen libros, muy fomes, hagan esto y respondan las preguntas, eso no me gusta, nunca me gusto "

" Si, cuando son entretenidas (las clases de lenguaje), didácticas o nos hacen leer cuentos, pero que me llamen la atención porque no todos me llaman la atención "

"-¿por qué crees tú que eres más o menos como lector?"

- *Porque cuando yo venia del otro colegio, no nos preparaban muy bien "*

Resulta interesante que esta visión del papel de la escuela, es compartido por la mayoría de los entrevistados, independiente de su interés particular por la lectura, ya que incluso los buenos lectores reconocen que la escuela ha estado fallando en varios aspectos y exigen cambios metodológicos de fondo para obtener un agrado con la lectura en el contexto escolar. Así mismo, se percibe que en ocasiones el poco disfrute por la lectura, tiene relación con situaciones académicas, como las evaluaciones, probablemente asociadas a situaciones de mucha exigencia y ansiedad, que no permiten apreciar el real gusto por los libros, pero que al modificar un poco la situación, cambia también la percepción que tienen de la lectura.

"¿Por qué crees tu que te desagrada la lectura?

- *Me carga que me interroguen*

- *¿ Delante del curso?*

- *Sí*

- *¿pero cuando tu lees, por ejemplo cuando leíste esto? ¿Te pareció entretenido?*

- *Sí*

- *¿O sea que en este momento, te gusto leer?*

- *Sí (silencio)*

- *¿O sea hay veces que te gusta y otras que no?*

- *Sí*

Anteriormente se menciona que desde la literatura, resulta fundamental la búsqueda de la real funcionalidad de la lectura para los alumnos, de manera de vincular los aprendizajes con aspectos importantes de vida cotidiana, y aprender a disfrutar la experiencia de la lectura. Sin embargo, se refleja una brecha entre lo que los jóvenes de hoy quieren saber, y lo que la escuela quiere que ellos aprendan.

De todos modos, a pesar de esto, los jóvenes reconocen la importancia de la lectura, aunque vale la pena cuestionarse si esa valoración proviene de la influencia de la escuela, de experiencias personales o de convencionalismos sociales. Lo anterior porque muchas veces los jóvenes pueden reconocer, a nivel de discurso que la lectura es importante, que les sirve para aprender, para informarse, etc., pero también

reconocen que han existido experiencias poco gratas con la lectura, que los han llevado a desmotivarse con ésta. Es interesante analizar hasta qué punto este cambio del discurso a la práctica, se ha visto influenciado por variables como el colegio, la familia y otras.

"- ¿Qué importancia le das tú a la lectura, como una forma de aprender?"

- Ehh ser más entendido, esa es la importancia, es grande la importancia, pero a mi no me gusta, ayuda mucho es sí "

Con lo anteriormente descrito, se pudiera estar discutiendo y debatiendo por muchas paginas más, pero solo nos interesa dejar lanzada una idea... hasta qué punto, lo que esta sucediendo con la lectura, es solo un síntoma de problemas mucho más de fondo, que trascienden la enseñanza y valoración de la lectura, y que lamentablemente están afectando un aprendizaje fundamental en la vida de cualquier persona.

Por último, es necesario referirse a otro factor contextual que influencia las concepciones acerca de la lectura: el grupo de pares. Este elemento, pese a ser mencionado en solo una ocasión por una de las entrevistadas, consideramos que tiene una relevancia poco apreciada, ya que sus alcances pudieran ser mucho mayores.

El grupo de pares va adquiriendo mayor importancia a medida que los niños van creciendo, y la influencia que ejercen también va aumentando.

"...Además que en el grupo de amigas que tengo a todas nos gusta leer "

Uno de los objetivos más importantes de la escolarización es la socialización de los alumnos, por lo cual es de mucha relevancia, entregar a los alumnos, la oportunidad de contactarse con los demás y de interactuar en grupos reducidos. Estos grupos, no deben sólo constituirse para que los alumnos aprendan a relacionarse y cooperar, sino también para que vayan realizando actividades que faciliten el aprendizaje del cálculo, de la lectura, de la escritura, etc.

El aprendizaje del lenguaje, sea oral o escrito, es siempre social y colaborativo. Investigaciones relacionadas con ese ámbito (Condemarín, 1996) revelan que los

rendimientos de los niños son cualitativamente superiores cuando son realizados en forma colaborativa, dado que esta modalidad obliga a los participantes a estructurar mejor sus ideas y sus actividades, a explicitarlas y a coordinarlas. También se ha observado que el rendimiento individual posterior de los niños que han enfrentado una tarea colectiva es superior.

El trabajo colaborativo, contribuye a romper la estructura de las aulas, denominado "modelo frontal". Cuando se trabaja colaborativamente, los alumnos también aprenden de sus iguales, el profesor deja de ser la única fuente de información. Esto no significa que éste desempeñe un rol pasivo, por el contrario, el trabajo colaborativo implica la activa mediación por parte del maestro de proporcionar un andamiaje a los alumnos cuando éstos están comprometidos en tareas dentro de su zona de desarrollo próximo. El profesor debe apoyar a los alumnos a hacer explícitos los objetivos y otros componentes del trabajo en equipo, proporcionar situaciones y materiales que favorezcan el trabajo grupal, etc.

La importancia de la grupalidad, que se ha evidenciado desde lo teórico, nuevamente choca con los datos recogidos en los niños entrevistados, evidenciándose en que solo una de ellas, manifiesta que su grupo de pares ejerce alguna influencia en su gusto por la lectura. Probablemente esa influencia se une a factores personales, que en conjunto pueden generar una muy buena lectora.

Llama la atención que un elemento tan importante para los niños y adolescentes, como son los pares, se vea tan poco relacionado con la lectura, cómo para los jóvenes resultan ser aspectos tan alejados. El papel del colegio puede ser en parte explicativo de esto, ya que no se fomenta el trabajo colaborativo, ni los espacios colectivos de aprendizaje con otros, pero también podría existir una responsabilidad más social, ya que la lectura ha ido quedando cada vez más, en segundo o tercer plano, frente a instituciones y medios audiovisuales que compiten por ocupar el tiempo libre de los estudiantes (Condemarin, 2001).

No cabe duda que las experiencias que traen los niños acerca de la lectura, se han visto influenciado por todos estos factores contextuales, y por muchos otros que se podrían vislumbrar, y que su interacción favorece el desarrollo de ciertos tipos de lectores, mejores o peores, pero con particularidades. En estas particularidades se aprecia la variedad de influencias que recibe una persona, y como cada uno de estos

aspectos va apoyando o limitando el desarrollo intelectual, emocional, social, y también lector de cada persona.

Por otra parte, y escapando un poco a los factores que anteriormente habíamos mencionado, aparece otro elemento que puede jugar un rol decisivo en el acercamiento de los niños y jóvenes a la lectura: la televisión y los medios audiovisuales.

Si bien, no se puede culpar directamente a la televisión del escaso interés y motivación que presentan los alumnos por la lectura, puede aparecer como un factor, que sumado a otras variables, determina un alejamiento de la actividad lectora. Probablemente si un alumno ha tenido experiencias negativas con la lectura, ha sido desmotivado por su rendimiento y habilidades, la escuela no ha sabido interesarlo en esta actividad, y en su familia no ha recibido una adecuada estimulación, la televisión aparece como la opción más obvia para entretenerse e informarse. A primera vista, esto puede parecer inofensivo, pero investigaciones han demostrado que niños y adolescentes que dedican gran parte de su tiempo a ver televisión, confirman su pobreza creativa. Quienes sólo dependen de las imágenes entregadas por los medios audiovisuales, no desarrollan la imaginación, habilidad básica para todo proceso creativo (Condemarín, 2001).

El desarrollo evolutivo y la relación con la metacomprensión y la lectura

Dentro del análisis de los datos recogidos en la investigación, aparece que la edad y el grado de escolaridad se relacionan, de diversas maneras con la metacomprensión y con la lectura.

De acuerdo a Flavell (1979) la metacognición, como habilidad general, se conceptualiza como una de las tendencias evolutivas propia de la tercera infancia y de la adolescencia. Así mismo, se ha observado que mientras más años posea un sujeto y más experiencias haya tenido con una habilidad cognitiva (ya sea lectura, memoria o atención), mayor será el conocimiento y el control que de ella podrá realizar (Crespo, Peronard, 1999).

De manera similar, se observó un incremento gradual asociado al nivel de escolaridad de los entrevistados, en donde se registraron acentos distintos respecto del tipo de estrategia usada, que permite realizar una diferenciación más profunda entre los distintos alumnos considerados en esta investigación.

Por ejemplo los dos alumnos de séptimo básico, con altos y bajos niveles metacomprensivos, responden de manera similar, con un grado más bien básico de elaboración y de autoconocimiento.

" - ¿Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura?

- Nada

- ¿No te cuesta leer?

- Sí

- ¿Y que es lo que más te cuesta?

- Cuando me hacen leer en voz alta"

"- ¿Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura?

- Entender las partes difíciles

- ¿Y cuales son esas partes difíciles?

- No sé, las palabras desconocidas"

En contraste con esto, se aprecia un avance cualitativamente superior en los alumnos de primero medio, tal como se observa en la siguiente cita de la alumna con mayor grado de autorregulación metacognitiva:

" ... De repente cuando cambian la idea muy rápida, están hablando de alguna cosa y como que cambian rápidamente a otra cosa, ahí como que me enredo un poco, vuelvo a leer, y ahí tengo que entender que esa parte ya está ahí, y que aquí hay otra..."

Llama la atención el salto producido de séptimo básico a primero medio, en donde, incluso a nivel de discurso emitido por los niños, se notaba una pobreza de contenido preocupante, que incluso evidenciaba poca comprensión de lo que se le estaba preguntando.

Así mismo, aparece cierta heterogeneidad en las reflexiones que emiten los alumnos, a medida que avanzan en la educación formal, ya que en séptimo básico, no se aprecian diferencias muy importantes entre los alumnos con mayor y menor nivel metacognitivo, mientras que en primero y tercero medio, se notan mucho más las capacidades autoreflexivas y estratégicas de algunos alumnos.

A modo de ejemplo, se muestran dos citas, la primera de la alumna con mayor nivel metacomprendivo, y la segunda de aquel con menor destreza en esta dimensión:

" - Antes de empezar a leer, ¿haces algo especial?"

- Me gusta ver el libro primero, el autor, si hay ilustraciones, dibujos, me gusta verlos, para saber de que se trata el texto, me gusta imaginarme más de que se trata en vez de los dibujos. Me gusta leer en las tardes más que la noche y me gustan los lugares tranquilos, que no haiga mucha bulla, que no me desconcentre, para imaginarme lo que estoy leyendo..."

"- ¿qué tipo de planes te ayuda a leer mejor?"

- Puede ser un plan, leerlo solo y callado, que nadie me moleste"

Esta diferencia que se evidencia en cuanto a la dimensión metacognitiva, también se vio presente en las concepciones que hacían los alumnos de sus intereses por la lectura, de sus motivaciones, de su importancia, etc., ya que se evidenciaba una

diferenciación nuevamente por curso, en donde los más pequeños (de séptimo básico), independiente de su nivel metacognitivo, referían un regular autoconcepto y una fuerte influencia del colegio en su valoración de la lectura, apreciándose desinterés por los libros que los hacen leer en el colegio, mala percepción de las metodologías que usan y una condicionalidad de su gusto por la lectura, que pasa fundamentalmente por lo cercano que este determinada lectura, al colegio. Por ejemplo, un alumno de séptimo básico menciona lo siguiente:

"- ¿Por qué crees tu que te desagrada la lectura?

- Me carga que me interroguen

- ¿Delante del curso?

- Sí

- Pero cuando tu lees, por ejemplo cuando leíste esto, ¿te pareció entretenido?

- Sí

- ¿O sea que en este momento, te gusto leer?

- Sí

- ¿O sea hay veces que te gusta y otras que no?

- Sí "

Y el compañero de él, de nivel metacognitivo superior, refiere algo similar:

"- ¿Te gusta leer?

- Depende

- A ver... cómo, ¿qué te gusta?

- Los cuentos

- ¿Qué no te gusta?

- Los libros del colegio"

En los cursos superiores en cambio, se produce una diferenciación más radical dependiendo del nivel metacomprendido, en donde los más altos, presentan mejor autoconcepto, más interés por la lectura, le asignan un valor más estético, tienen mayor motivación por la lectura, entre otros aspectos.

Así, una alumna de tercero medio, se refiere a la importancia de la lectura a través de estas palabras:

"... pa mi es súper importante leer, saber cosas, leer las cosas que nose, que todos los libros que leo me dejan algo, no importa que sea un cuento o un libro de psicología, pienso que todo me enseña, entonces me gusta leer, le doy harta importancia..."

Mientras que su compañero de curso, manifiesta que pese a que reconoce su importancia, de todas maneras no le gusta leer, revelando una cierta disonancia entre su funcionalidad y su interés real, que se ve reflejado en lo siguiente:

"... es grande la importancia (de la lectura), pero a mi no me gusta, ayuda mucho es sí..."

Esta tendencia que se presenta en estos alumnos reflejaría cómo ciertas experiencias que ocurren con la lectura, afecta de manera tan radical las opiniones de los jóvenes, manifestando una homogeneidad en los cursos de la educación básica, que va a dando paso a una paulatina heterogeneidad en los cursos superiores, en donde las experiencias de éxito o fracaso con la lectura, han marcado una diferencia que requerirá de esfuerzos muy importantes para superar.

Relación entre lectura y metacompreensión

Factores Individuales

A nuestro entender, finalmente las relaciones posibles de establecer entre estos dos grandes temas converge en la ejecución o nivel de desempeño lector real que el alumno posee.

De acuerdo a lo investigado, los datos indican que los alumnos de mayores puntuaciones en un cuestionario de metacompreensión son además, los que obtienen mejores rendimientos en una prueba de comprensión lectora y además, son los que poseen mayor cantidad de experiencias gratificantes con la lectura de acuerdo al autoreporte, lo cual confirma la importancia de hacer que la lectura se transforme en un proceso agradable. Lo interesante de averiguar entonces, es el cómo algunos alumnos llegan a ser mejores que otros y en este caso, qué rasgos individuales de su potencial cognitivo son los que influyen su rendimiento.

Como señala Flavell, es posible distinguir en el constructo de metacognición tres elementos fundamentales: el conocimiento metacognitivo, la experiencia metacognitiva y las estrategias cognitivas y metacognitivas, los cuáles interactúan y se influyen mutuamente, afectando desde el comienzo hasta el fin la realización de cualquier tarea. En el caso de la lectura esto no es diferente, así, tenemos algunas nociones que nos ayudarán a comprender cómo entonces está ocurriendo el proceso metacompreensivo en los alumnos entrevistados.

El conocimiento metacognitivo se refiere a la información que, llamada desde la memoria, guía la actividad cognitiva. Está conformado por creencias y conocimientos acerca de cuáles son los factores o variables que actúan e interactúan para afectar el curso y el resultado de las empresas cognitivas. (Flavell, 1979) En este caso particular la empresa cognitiva "lectura de un texto", se ve afectada por diversos conocimientos del alumno respecto a sí mismo, respecto a la tarea en sí y respecto a las estrategias.

El conocimiento sobre las personas puede comprender el conocimiento y creencias sobre las características de las personas, el cual está ligado a lo que una persona sabe o cree sobre sus propias capacidades y deficiencias cognitivas, así como sus habilidades, recursos y experiencias en la realización de diversas actividades

cognitivas, sus intereses y motivaciones, y otros estados personales que puedan afectar al rendimiento. Según Poggioli (2003), un elemento importante de la metacognición es la conciencia del individuo acerca de sus características como aprendiz (conocimiento previo, interés, motivación, estrategias y limitaciones), cómo estos factores influyen en el aprendizaje y cómo las actividades de lectura y estudio se pueden ajustar en función de las demandas de la tarea.

En este caso se observa que el resultado de la tarea se influenciado ya sea de manera positiva o negativa por la valoración que el alumno hace de sí mismo:

" -¿Cómo te consideras como lector?

-Malo (silencio)

-¿Por qué?

- Porque me da flojera leer, de repente estoy leyendo y ya cuando se pone fome, dejo de leer."

En el caso de un alumno con buen rendimiento metacomprendivo:

"- ¿Cómo te consideras como lectora?

- Me considero buena, porque igual entiendo rápido las ideas, las cosas, igual me gusta leer "

Basta considerar este aspecto para tener un panorama claro respecto a la motivación inicial con que el alumno se enfrenta a una tarea de lectura. Una alta motivación por leer generará mayor cantidad de estrategias para comprender un texto y tener un proceso lector más eficiente. De acuerdo a lo observado, el grado de motivación es una variable altamente distintiva de los grupos de mayor y menor funcionamiento metacomprendivo, confirmando así, lo señalado en el discurso teórico.

Por otra parte, el conocimiento de las tareas se refiere a la idea que un individuo tiene de cuál será la influencia que tendrá la naturaleza de una tarea sobre su realización. El sujeto ha aprendido previamente que se maneja de modo diferente una tarea, dependiendo del tipo de información que ésta involucre.

"- ¿Te gustan más las clases en que debes leer, que otras en que te piden más razonamiento lógico por ejemplo matemáticas?

- Las dos, pero igual como que esas otras hay que estar mas concentrada, con los números hay que tener mas paciencia, en cambio la lectura no tanto, por lo menos yo, entiendo más fácil, igual en matemáticas hay cosas más difíciles"

Así, de acuerdo a la experiencia que los alumnos van adquiriendo con las diversas asignaturas escolares, éstos son capaces de analizar cada tarea de acuerdo al grado de dificultad percibido y distinguir qué recursos y estrategias utilizar para obtener un desempeño más eficaz.

Principalmente en este tópico se hace relevante destacar el objetivo de una tarea, tanto si este es de tipo recreacional o responde a una necesidad de afrontar de manera exitosa alguna situación de evaluación. En el caso de las tareas con un objetivo recreacional, los alumnos en su mayoría manifiestan sentir agrado por la lectura y como observación a priori, eventualmente ocupan menos estrategias durante la lectura; en las situaciones de prueba en cambio, es interesante que en muchos casos se manifieste el uso de estrategias de selección de la información más relevante de acuerdo a inferencias de lo que probable o posiblemente serán los contenidos a evaluar. Es importante destacar que las tareas de tipo recreacional son realizadas por todos los alumnos, tanto los que se autoevalúan como buenos y malos lectores. Es así como observamos entonces que los alumnos más metacomprendivos disfrutaban las tareas de comprensión lectora y además, adecúan las estrategias de acuerdo al tipo de tarea. Los alumnos menos metacomprendivos también manifiestan agrado por la lectura, cuando ésta es de acuerdo a la propia iniciativa e intereses, pero poseen un procedimiento lector escaso en estrategias y análisis crítico.

Por ejemplo, cuando un alumno se enfrenta a una situación de prueba:

"-¿Cómo puedes saber qué frases son las más importantes de una historia?

-: Porque uno siempre sabe lo que van a preguntar, los lugares, los hechos, los personajes o las palabras claves puede ser."

*"- Durante la lectura ¿Qué partes lees más rápido y qué partes lees más despacio?
- Creo que las partes que entiendo más como que las leo más rápido y las que todavía no me hago la idea, trato de repasarla "*

*"- Al finalizar la lectura, ¿Resumes?
- De repente (silencio)
- ¿Cuándo hay pruebas?
- Pa las prueba, pero más lo hago en matemáticas, cuando hay que anotar datos y como se hacen las cosas, para que me quede más claro "*

Finalmente un tercer aspecto del conocimiento metacognitivo, de acuerdo al modelo de Flavell es el conocimiento de las estrategias, el cual dice relación con el saber que tienen los sujetos acerca de los medios que probablemente los lleven a conseguir determinadas metas cognitivas, o sea, del valor diferencial que poseen ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas para cumplir con un objetivo propuesto. Observamos así a través del análisis de los datos obtenidos en los instrumentos aplicados que el uso de estrategias varía en cantidad y cualidad de acuerdo al nivel de desarrollo ontogenético del alumno y de acuerdo al desarrollo metacomprendido que haya alcanzado.

Así es como pueden analizarse los diversos tipos de estrategias que dos alumnos de un mismo nivel evolutivo realizan a la hora de leer un texto:

*"- ¿Qué haces si encuentras una palabra que no entiendes?
- La busco en el diccionario
- ¿Qué haces si encuentras una frase entera que no entiendes?
- La paso "*

*"- ¿Qué haces si encuentras una palabra que no entiendes?
- Trato de averiguar lo que significa, o sigo leyendo y trato de ir armando la idea pero igual busco la palabra
- ¿Qué haces si encuentras una frase entera que no entiendes?
- Vuelvo a leer el párrafo, y ahí paso esa frase y leo todo el párrafo y veo de que se trata la historia y ahí trato de aclarar la frase "*

Notablemente existe una diferencia entre un alumno más motivado por leer que otro que no tiene mayor interés y que sólo necesita terminar pronto. El alumno más metacomprendivo si bien puede pasar mayor cantidad de tiempo tratando de comprender un significado, lo cuál en ciertos contextos puede ser poco estratégico, muestra a través de esta conducta la alta perseverancia por lograr una comprensión cabal del texto que se le presenta. Además, no sólo se vale de recursos externos frente a un problema de comprensión sino que recurre a todos los recursos personales que conoce para poder cumplir su objetivo. El alumno menos metacomprendivo en cambio, no presenta este tipo de conducta, demostrándose poco perseverante frente a las dificultades de comprensión. Este es un patrón observado en la mayoría de los casos analizados.

El segundo elemento del modelo, la experiencia metacognitiva es cualquier tipo de experiencia consciente, ya sea cognitiva o afectiva, que acompaña y pertenece a una tarea intelectual (Flavell, 1979). Alude a reacciones o reflexiones relativamente espontáneas que ocurren antes, durante y después del proceso cognitivo. Básicamente nos encontramos con dos tipos de experiencia metacognitiva ligadas a un componente afectivo, como son el agrado y el desagrado frente a las tareas de lectura. Las experiencias de agrado están relacionadas principalmente con la estimulación de la imaginación que ejerce la lectura en el sujeto lector, mientras que las experiencias desagradables están ligadas a las dificultades con la comprensión, la lectura en situaciones evaluativas y los contenidos ajenos a los intereses del lector.

*" - Antes de empezar a leer, ¿haces algo especial?, ¿qué tipo de planes te ayuda a leer mejor?
- Me gusta ver el libro primero, el autor, si hay ilustraciones, dibujos, me gusta verlos, para saber de que se trata el texto, me gusta imaginarme mas de que se trata en vez de los dibujos. Me gusta leer en las tardes mas que la noche y me gustan los lugares tranquilos, que no haiga mucha bulla, que no me desconcentre, para imaginarme lo que estoy leyendo."*

*" ¿Cómo crees tú que llegaste a tener ese gusto para la lectura? ¿Por tu familia, por el colegio?
- No sé donde nació ese gusto, toda la vida me ha gustado leer, por lo menos de donde yo me acuerdo que me gusta leer harto, es que me gusta saber cosas, soy muy curiosa, me gusta saber todo."*

"- ¿Te entusiasman las clases de lenguaje? ¿Por qué?"

- No, porque leen libros, muy fomes, hagan esto y respondan las preguntas, eso no me gusta, nunca me gustó."

El componente otorgado por la experiencia con una tarea determinada es crucial en el desarrollo de la motivación por la lectura. Todos los alumnos evaluados muestran que, han sido sus experiencias significativas de vida las que en gran parte determinan cómo se comportan en el futuro frente a la tarea.

Como describe la teoría, estas reacciones son espontáneas, ocurren durante el desarrollo de un proceso cognitivo y constituyen una reflexión que la persona hace sobre cómo variables de sujeto, tarea y estrategia afectan el curso y normal funcionamiento de su cognición (Garner, 1988, en Fernández, Jeria, Jiménez, 2001). A menudo ocurren cuando falla la cognición, siendo posible experimentar sensaciones en torno al fracaso, confusión y dificultades respecto a la empresa cognitiva, lo cuál puede incidir finalmente en que una tarea específica condicione una conducta de rechazo:

"- ¿Cómo crees tú que llegaste a que la lectura no te agradara tanto?"

- Cuando nos hacían leer muchos libros y a mí me costaba."

De ahí, la importancia que tienen los factores contextuales asociados a las experiencias de lectura en etapas tempranas de la vida: el apoyo percibido de los padres, la iniciativa del docente para darle un carácter lúdico a la lectura, los materiales atractivos que proporcione la escuela, los espacios para compartir con los pares las experiencias de lectura, etc.

Finalmente, el tercer componente del Modelo de Flavell hace alusión a la distinción entre estrategias cognitivas y metacognitivas. Tanto las estrategias cognitivas como las metacognitivas se encuentran incluidas dentro del conocimiento metacognitivo referido a estrategias, como una forma de conocimiento procedural. Se podría decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo y a las estrategias metacognitivas para controlarlo.

En los alumnos entrevistados es posible apreciar que existen muchas estrategias presentes, hecho que ha sido ya explicado en el análisis cuantitativo de los

datos. La cantidad, tipo de estrategias y contextos en que éstas son utilizadas nos indican que, si bien, los alumnos poseen ciertas estrategias, éstas aún son deficientes en el área de la planificación de la lectura, por ejemplo. Así mismo, el contexto general para que surja el uso espontáneo de una estrategia por lo general suele estar asociado a las dificultades con el texto y forman parte de una reacción más que de un procedimiento estratégico planificado y monitoreado, por lo tanto, se podría decir que las estrategias utilizadas por los alumnos son cognitivas y el carácter metacognitivo aún debería ser estudiado con mayor profundidad. Cómo ha sido definido por Paris, el conocimiento acerca de las estrategias incluye cierto conocimiento respecto a cuándo y con qué fin aplicar una estrategia, este tipo de saber es poco evidenciable en la información reportada por los alumnos.

Finalmente el funcionamiento metacomprendivo de los alumnos está ligado a un permanente aprendizaje y puesta en práctica de las propias habilidades lectoras y dependerá su desarrollo de la evolución maduracional del sujeto, así como de la capacidad de autoconciencia que posea y las experiencias que vaya adquiriendo en torno a la lectura durante la niñez y principalmente durante la etapa escolar.

DISCUSIÓN: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La presente investigación surge a partir de un cuestionamiento general acerca de los niveles metacomprendivos de los estudiantes y de la búsqueda de ciertos factores asociados fundamentalmente a la lectura, en donde se plantean posibles relaciones y comparaciones entre estas dos dimensiones: metacompreñión y lectura.

Si comenzamos revisando los niveles metacomprendivos generales de la muestra total de alumnos, de acuerdo al cuestionario de metacompreñión aplicado, los puntajes se ubican en un nivel bueno, que refleja cierta conciencia del esfuerzo cognitivo implicado en la lectura, que representa la idea de esta actividad como un proceso cognitivo. En general en este nivel, los alumnos evidencian que se dan cuenta del esfuerzo que realiza su mente para descubrir el significado en el texto, demostrando que, como grupo, se perfilan como conocedores tanto de su hacer en cuanto a lector como de los materiales con que debe interactuar. Esto en cuanto a los resultados observados en general, aunque es necesario destacar la existencia de variables que influyen en los resultados, tales como el sexo y nivel de escolaridad.

Respecto a la variable sexo, ha sido posible establecer que no existen diferencias significativas dentro de ella, a diferencia de los resultados obtenidos en esta misma región por Peronard, Crespo y Guerrero (2001), para quienes el puntaje total promedio de las alumnas resultó ser significativamente mayor que el de los alumnos que tenían su mismo nivel de instrucción.

En cuanto al curso, en general los resultados demuestran que existen diferencias significativas de acuerdo al nivel de escolaridad de los alumnos, a mayor nivel, mayor puntaje en el cuestionario, lo cual es congruente con investigaciones tanto de la región como internacionales lo cual confirma la relevancia de la maduración en la aparición de los procesos metacomprendivos.

Por otra parte, respecto de las estrategias metacomprendivas utilizadas, las motivaciones y contextos de uso hay que destacar algunos hallazgos importantes. En primer lugar, las estrategias metacomprendivas implementadas en terreno, las cuales fueron investigadas de acuerdo a su aparición en la teoría, reportan un escaso uso de las estrategias de planificación previas a la lectura, así como dentro de las acciones

ejecutadas durante la lectura se aprecia un mayor uso de estrategias remediales, un uso regular de las estrategias de organización de la información y de los recursos cognitivos y un muy pobre uso de las estrategias de monitoreo. Por último también se observa un escaso uso de las estrategias de evaluación y revisión que se ejecutan al finalizar la lectura.

Este panorama en general nos demuestra que el uso de las estrategias de metacompreensión se encuentra ligado mayoritariamente a las dificultades que se presentan para la realización del proceso lector, y un casi nulo uso de la lectura estratégica que involucre una planificación de lectura con objetivos claros y análisis crítico, además de la escasez de procesos de evaluación de la eficacia del proceso. Por otra parte, también se observa el uso aún incipiente de estrategias de organización a partir del cual podría ser posible estimular el desarrollo de este tipo de habilidades lectoras.

Analizando con mayor profundidad algunos de los datos hemos detectado que además existen estrategias similares que se utilizan con fines distintos, y por otra parte frente a la detección de dificultades, alumnos de un mismo nivel y de diferentes niveles recurren a estrategias distintas para solucionar un problema. Lo anterior nos indica que existe una importante heterogeneidad incluso entre alumnos de un mismo curso, lo cual podría indicar ciertas predisposiciones personales a la hora de utilizar determinadas estrategias

Otra de las dimensiones de la metacognición que fue analizada es la del conocimiento acerca de sus procesos lectores y las dificultades, la mayoría de los alumnos son capaces de reconocer e identificar ciertos conocimientos sobre esta dimensión, sin embargo es necesario profundizar en si existe una real conciencia de los procesos mentales ejecutados o más bien éste se encuentra aún en el plano del discurso. Es interesante observar que los alumnos en general a la hora de realizar una lectura comprensiva no utilizan todos los recursos que conocen ya que las estrategias que usan son escasas y de baja calidad en algunos casos manifestando una contradicción con lo que se evidencia en el autoreporte acerca del conocimiento de cómo leen, sus dificultades, cómo podrían mejorar, etc.

Finalmente, también hay que destacar la gran diversidad de contextos de uso de las estrategias, dependiendo muchas veces de las diversas motivaciones, del contexto, del tipo de tarea, etc.

Ahora bien, respecto de la lectura y de las percepciones que presentan los alumnos acerca de ella, se profundizó durante esta investigación la relación entre la lectura y la escuela puesto que se considera de importancia el factor escuela en la percepción que tienen los alumnos de la lectura, y además la incidencia de otros factores que influyen en la conducta lectora.

Respecto de la lectura en la escuela aparecen ciertos temas que resultan interesantes de analizar. En primer lugar, la valoración que los alumnos realizan de la lectura, la cual aparece muy ligada a una función informativa o de aprendizaje, lo cual a nivel de discurso nos demuestra que los niños han internalizado esta percepción como un valor social ligado al aprendizaje escolar. Sin embargo al hablar de sus preferencias en la lectura, la función recreativa de ésta aparece con mucha mayor fuerza, demostrando que para los jóvenes si es importante leer no sólo para aprender sino también como una forma de entretenerse.

Por otra parte, las metodologías de enseñanza también parecen tener incidencia en las percepciones de los alumnos. En general la mayoría de los jóvenes no se siente conforme con el uso de metodologías tradicionales, aunque como aspecto más positivo, manifiestan un mayor interés por las de tipo participativo, en las cuales pueden asumir un rol más protagónico. Además los contenidos vistos en las clases y los tipos de lecturas resultan poco estimulantes para los niños, puesto que tienen poca relación con sus intereses y su entorno más cercano.

Llama la atención una apreciación que realiza una alumna en donde plantea cierta condicionalidad dentro de las asignaturas relacionadas con la lectura, haciendo referencia quizás a ciertos aspectos mediacionales que pueden influir en una mejor valoración de estas clases, y en consecuencia, en la obtención de mejores aprendizajes, lo cual puede ser considerado como una futura línea de investigación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y los procesos mediacionales que pueden estar presentes en ellos.

En lo que respecta a los factores que influyen en la lectura que presentan los alumnos en general estos parecen aumentar con la edad; en el caso de los alumnos más metacomprendivos, se observa que en la medida en que aumenta la edad, también lo hacen los factores individuales y contextuales que estimulan los procesos lectores. En el caso de los alumnos menos metacomprendivos esta relación también es similar, observándose un aumento de los factores individuales y contextuales que dificultan los procesos lectores y fomentan una percepción negativa respecto de la lectura.

Por otra parte, otro factor que influye de manera importante en el agrado por la lectura es la motivación intrínseca que manifiestan sólo los alumnos más metacomprendivos de primero y tercero medio, no así el de séptimo año, lo cual confirma la idea de que, son las experiencias agradables con la lectura a través del tiempo las que van conformando una actitud positiva hacia ella, la cual es apreciable en alumnos de cursos superiores.

Es así como es posible concluir que es necesaria la confluencia de varios factores en ciertas etapas críticas del desarrollo, tanto familiares como de la escuela, que estimulen el aprendizaje del proceso lector no sólo como una herramienta de uso escolar sino como instrumento de entretenimiento, facilitando al niño llegar a encontrar formas más elevadas de apreciar dicho proceso.

Un tema particular que apareció en nuestra investigación, se relaciona con la dificultad que encontramos durante la realización de las entrevistas, respecto del lenguaje oral de los niños, ya que muchas veces se evidenciaba una poca o escasa comprensión de lo que se estaba conversando, dificultándonos la profundización en el análisis o incluso solo en el reconocimiento de ciertos aspectos de su lectura. Resulta interesante esta dificultad, ya que el lenguaje oral es un pilar fundamental para el aprendizaje de la lectura, por lo cual resulta un tema preocupante en nuestra educación. Llama la atención, que con quienes menos dificultades tuvimos para realizar un análisis más en profundidad durante las entrevistas, fue con las dos alumnas de mayor nivel metacomprendivo, que además cursaban los cursos de más altos. Esto podría indicar otra línea de estudio, que relacionará los temas investigados

con el lenguaje oral de manera de poder establecer ciertas descripciones y explicaciones entre estos fenómenos.

Si revisamos que de acuerdo a los datos arrojados por nuestra investigación, los niveles metacomprendivos de los alumnos se ubican en un nivel intermedio, podemos pensar que el panorama no es tan negro como se creía, pero si se analiza dentro de ese grupo, hay diferencias importantes. Alumnos con niveles metacognitivos muy pobres, casi al terminar su educación formal, nos cuestiona si realmente la escuela se ha tomado en serio eso del "aprender a aprender" o es solo otra de esas frases eslogan que se han acostumbrado a usar en la educación chilena para hacernos creer o autoconvencernos de que las cosas marchan bien.

Ahora bien, revisando otros aspectos, aparece que justamente aquellos niños que más alejados se encuentran de niveles óptimos o al menos aceptables de metacomprensión, son quienes más experiencias negativas han tenido con la lectura, con pobres autoconceptos lectores, historias de fracaso con la lectura, muy poca motivación por esta actividad, etc. Si pensamos en los por qué de esto, aparecen múltiples factores, de distinto orden, más o menos cercano a nuestra influencia directa, pero sin olvidar que el lugar privilegiado en donde se debieran desarrollar estas capacidades es la escuela.

Muchas veces aparece, en torno a las diversas percepciones de los escolares respecto a la lectura, la motivación que cada uno posee frente a ella. Si bien, ésta se encuentra ligada a un gran número de características personales, muchas veces pasa además por las influencias que la misma escuela ejerce en el niño.

A través de las entrevistas muchas veces fue posible observar cómo las diversas metodologías utilizadas por los docentes generan diversos impactos en los alumnos, y a su vez, es la vivencia de estas experiencias como agradables o desagradables en torno al aprendizaje, lo que va formando y reforzando actitudes en los alumnos.

Además de estas observaciones, los contenidos presentados en el aula no presentan una conexión con la realidad personal del alumno. En cuanto a los contenidos de los textos escolares sabemos que juegan un rol fundamental ya que formalizan el currículum, permiten al profesor planificar y desarrollar las

clases y a los alumnos estudiar y ejercitar independientemente, pero también sabemos que estos contenidos no son atractivos para los alumnos y contribuyen a perpetuar el desinterés y desmotivación por la lectura.

Además, siendo los textos de estudio una fuente de información que permanece al alcance inmediato de los alumnos y sus familias, aún éstos no parecen cumplir el objetivo de interesar al alumno en la lectura.

De acuerdo a datos de la Cámara Chilena del Libro, una de cuatro familias chilenas no tiene ningún libro en su casa; en estas circunstancias, el texto escolar puede llegar a ser una alternativa de transmisión de conocimiento y cultura para todo el grupo familiar, especialmente en sectores de bajos ingresos.

Por otra parte la selección de actividades novedosas y participativas parece aumentar el interés de los alumnos, si esto parece ser un hecho evidente, ¿por qué aún no se pone en práctica un nuevo estilo de hacer pedagogía?

Al parecer, se sigue fomentando la formación de alumnos pasivos, que absorban todo el material que se les entrega sin realizar un propio análisis de lo que les interesa saber, de lo que necesitan hacer y conocer y esto ha perjudicado enormemente la práctica de la actividad lectora, que más que nunca, se debería luchar por mantenerla como una de las actividades intelectuales más beneficiosas para el desarrollo cognitivo, más aún cuando compite con medios aparentemente mucho más atractivos como la televisión.

Es aquí donde surge otro factor asociado a los bajos resultados de nuestros alumnos... ¿cómo van a generar estrategias de metaanálisis y procesamientos de nivel superior, alumnos que prefieren pasar horas frente a la televisión que abrir un libro, o leer un diario?

De acuerdo a lo que hemos observado, los alumnos capaces de generar conductas metacomprendivas, que son capaces de cuestionarse su comprensión, de generar estrategias para superar dificultades y para tener un proceso medianamente estratégico a la hora de leer, son aquellos que han tenido mejores experiencias con la lectura, a nivel de motivación, destrezas, estimulación familiar, educativa, inclinaciones personales, etc., que le han permitido desarrollar un gusto y disfrute con la lectura, una valoración más allá de convencionalismos sociales, sino que haciendo alusión muchas

veces al gusto estético y a la estimulación de la propia imaginación que la actividad en sí proporciona.

El cómo y por qué estos alumnos han llegado a ser capaces de formular estas afirmaciones, sobrepasa los alcances de esta investigación, pero cumple con aportar datos que evidencian algo, que vislumbran futuras líneas de investigación dentro de este tema, permitiendo ver algunas luces dentro de la precariedad en que nos encontramos.

A partir de lo anterior surgen una serie de posibles líneas de investigación que servirían para complementar los datos que acá hemos analizado. Siguiendo una lógica similar a la de nuestra investigación se podría ampliar la población estableciendo comparaciones por establecimientos educacionales de diferentes dependencias, así como con alumnos de menos edad de manera de observar si se producen situaciones similares a las de séptimo año o existen variaciones importantes. Por último investigar en población universitaria, diferenciando por ejemplo entre carreras humanistas y científicas. Esto permitiría obtener una mejor descripción de esta dimensión, obteniendo datos de diversas poblaciones, además de permitir observar los cambios evolutivos que suceden y los cambios asociadas al tipo de educación que se entrega, por ejemplo la educación escolar, y la universitaria.

Por otra parte sería interesante ampliar el estudio a profesores y padres, de manera de obtener otras perspectivas respecto al tema y también reconociendo que ellos forman parte de los factores contextuales más importantes asociados a la lectura. En cuanto a los estudios de estrategias metacomprendivas, sería importante conocer si éstas existen en los docentes, quienes son los principales actores encargados de transmitir este conocimiento a los alumnos. En este sentido, la creación de procesos de enseñanza del conocimiento metacomprendivo también es un área aún por desarrollar.

Finalmente profundizar en el análisis de los factores que influyen en la lectura tomando como base los antecedentes ya expuestos, y en cuanto a la metacomprensión, la relación con los procesos de comprensión de lectura son aspectos interesantes que enriquecerían aún más el conocimiento en torno al tema.

En lo que respecta a los aportes y sugerencias que se pueden desprender de esta investigación, consideramos que resulta fundamental realizar una revisión

acuciosa de las metodologías que se están utilizando para la enseñanza de la lectura, pero no solo en lo que respecta a la adquisición de la mecánica de ésta, sino que en el logro de destrezas más elevadas, que permitan una comprensión real y efectiva. Para esto resultan de gran relevancia aspectos tales como revisar los intereses que tienen los alumnos e intentar a través de éstos producir el enganche con otras lecturas, estimular los espacios grupales para comentar lecturas, a través de debates, o cualquier otra actividad que implique el trabajo y la reflexión con otros, involucrar y realizar un trabajo serio con las familias, a través de campañas en que se involucre toda la comunidad escolar, generar capacitaciones a los docentes en cuanto a metodologías participativas y a la enseñanza de la metacomprensión como habilidad. En general, creemos que si la apuesta va en estimular hábitos lectores e interés en los alumnos, con mínimas habilidades de comprensión, existirá un campo propicio para comenzar a trabajar los aspectos más reflexivos y autorregulatorios en los alumnos, para lograr en definitiva un verdadero “aprender a aprender”. Sin embargo, es necesario reformular o más bien plantear las formas en que se educará la metacognición, ya que actualmente no se está haciendo una enseñanza explícita de éstos, sino que aparecen más como habilidades que adquieren los alumnos producto de sus experiencias lectoras, pero no producto de una enseñanza sistematizada.

Por lo pronto, se puede destacar que si bien la reforma no ha logrado concretizar a nivel de aula estas temáticas, se ha logrado incorporar al menos a nivel de discurso, lo cual ha permitido sensibilizar y concienciar la relevancia de la lectura y de generar reales estrategias para “aprender a aprender”.

Por último respecto de las limitaciones de nuestra investigación, sin duda que la muestra es bastante pequeña como para poder arrojar datos concluyentes y generalizables al resto de la población, sin embargo creemos que cumplimos con aportar datos para la realidad particular en que nos insertamos. Además resultó bastante limitante, la escasa interacción que tuvimos con algunos entrevistados, en donde constó mucho que logran identificar ciertos aspectos y en ocasiones nos vimos induciendo ciertas respuestas, por lo cual no consideramos esas partes de las entrevistas para la codificación y detección de las unidades de análisis. Lo anterior también se relaciona con nuestra poca experiencia como entrevistadoras,

especialmente con niños y en contextos de investigación. Pese a estas limitaciones, consideramos que esta investigación puede resultar un aporte interesante dentro de un ámbito de real importancia en la educación, y además ser una invitación a continuar investigando estos temas.

CAPITULO 6

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abguillerm, E (1999) Estudio del juicio metacognitivo en escolares de 6º año básico según nivel socioeconómico y de sexo. Tesis para optar al título de psicólogo. Universidad de Valparaíso. Chile
- Alfaro, J. Valderas, D ¿Es posible educar la inteligencia? : propuesta de intervención desde una óptica metacognitiva. Evaluación de la efectividad de un programa basado en estrategias cognitivas y metacognitivas, para la mejora de la inteligencia y el rendimiento escolar, en alumnos de Séptimo Básico. Tesis para optar al título de psicólogo Universidad de Valparaíso. Chile
- Alliende, F, Condemarín, M. (1982). La lectura; teoría, evaluación y desarrollo. Santiago: Andrés Bello.
- Baker, Brown (1984). Metacognitive skills and reading. En Pearson, Barr, Kamil, Mosenthal (Eds.), Handbook of reading research. New York: Longman
- Bruning, R, Schraw, G, Ronning, R. (2002) Psicología cognitiva e instrucción. Madrid: Alianza
- Burón, J. (1993). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Madrid: Bilbao.
- Carrasco, J.B. (1997). Hacia una enseñanza eficaz. Madrid: Rialp.
- Chaigneau, S., Castillo, R. (2001) Fiabilidad de la entrevista de evaluación metacognitiva. Revista Iberpsicología

- Condemarín, M. (2001) El Poder de leer. Edición Especial para el Programa de las 900 Escuelas Ministerio de Educación Chile.
- Condemarín, M (1996) Consideraciones a tomar en cuenta en la enseñanza de y en lengua materna. Seminario Internacional: El aprendizaje de lenguas en poblaciones indígenas: el caso de los idiomas indígenas
- Contreras, O, Covarrubias P. (1999) Desarrollo de habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura en Estudiantes Universitarios. Revista Educar Número 8. México
- Collins, Smith (1982). Teaching the process of reading comprehension. En Detterman, Sternberg (Eds.), How and how much can intelligence be increased. New York: Ablex.
- Crespo, N. (2000). Metacognición, metacompreensión y educación. Revista Enfoques Vol. 3
- Crespo, N. (2000). La metacognición: diferentes vertientes de una teoría. Revista Signos Vol. 48
- Crespo, N., Peronard, M. (1999) El conocimiento metacompreensivo en los primeros años escolares. Revista Signos Vol. 45-46
- Delgado, Gutiérrez (1995) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.
- Delors, J.(1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana.
- Escalante, E (2002) Metodología de la investigación educacional. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la educación

- Fernández, Jeria, Jiménez (2001) Estudio exploratorio descriptivo de la relación entre elementos metacognitivos y procesos de composición escrita en escritores hábiles y escritores no hábiles. Tesis presentada para optar al título de psicólogo. Universidad de Valparaíso. Chile
- Ferrada, Ibáñez, Alvira (1996) El análisis de la realidad social: metodología y técnicas de investigación. Madrid: Alianza.
- Flavell, J (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. American Psychologist Vol. 34
- Flores, S., Osorio F. (1999) "Diseño, Implementación y Evaluación de un taller para desarrollar habilidades de redacción de textos y comprensión lectora en alumnos de cuarto año básico". Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo. Universidad de Valparaíso
- Gagné, E.(1991) La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar. Madrid: Visor.
- Hernández, Fernández, Baptista (1991) Metodología de la investigación. México: McGraw Hill
- King, A. (1991). Improving lecture comprehension: Effects of a metacognitive strategy. Applied Cognitive Psychology Vol. 5
- Krause, M. (1996) Criterios de calidad para estudios cualitativos. Documento de trabajo
- López – Aranguren, E (1996) El análisis de contenido. En García, Ibáñez, Alvira, El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza
- Magendzo, Donoso, Rodas (1997) Los Objetivos Transversales de la Educación. Santiago: Universitaria

- Martí, E (1999) Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Pozo, J., Monereo, C El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el curriculum. Madrid: Santillana
- Mateos, M. (2002) Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique.
- Mayor, Suengas y González (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis
- Mineduc (2003) Objetivos Fundamentales Transversales. Disponible en www.mineduc.cl
- Ministerio de educación (2003) Desempeño de los estudiantes chilenos: resultados de Pisa +. Disponible en www.mineduc.cl
- Núñez, P (1998) El conocimiento estratégico en alumnos universitarios: una aproximación metacognitiva. En Peronard, Gómez, Parodi, Núñez, Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Santiago: Andrés Bello
- Pérez, G. (1994) Investigación cualitativa, retos e interrogantes II: Análisis de datos. Madrid: La Muralla
- Peronard, Crespo, Guerrero (2001) El conocimiento metacomprendivo en escolares chileno de educación básica. Revista Signos Vol. 49 - 50
- Peronard, Velásquez, Crespo, Viramonte (2002) Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica. Revista Infancia y aprendizaje Vol. 25

- Peronard, M (1998) Experiencia y conocimiento metacognitivo. En Peronard, Gómez, Parodi, Núñez, Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Santiago: Andrés Bello
- Poggioli, L (2003) Serie Enseñando a aprender. Fundación Polar. Venezuela. Disponible on line en <http://www.fpolar.org.ve/index.html>
- Pozo, Monereo (1999) El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el curriculum. Madrid: Santillana
- Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En Puente, A (Comp.), Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid: Pirámide.
- Roque, A. (2002) Diferencia en las estrategias y atribuciones de aprendizaje autorregulado de alumnos de nuevo ingreso a nivel de Licenciatura de la UDLAP. Tesis para optar la título de Maestría en Calidad de la educación. Universidad de las Américas. Puebla. México.
- Sierra, F. (1998) Técnicas de investigación. México: Addison Wesley Longman
- Sierra Bravo, R. (1992) Técnicas de investigación Social. Madrid: Paraninfo
- Sweet, Anne (1993) Estado del arte: ideas transformadoras para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.
- Ugartetxea, J. (2001) Motivación y metacognición: más que una relación. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa. Vol. 7
- Wertsch (1988) Vygotski y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario de Metacomprensión

Cuestionario de Metacomprensión

Nombre: _____ Curso: _____

Marca con una X la alternativa más adecuada. Solo debes marcar UNA

1. Trato de aclarar una parte del texto que estoy leyendo, recordando lo que sé acerca del tema.
 - a) nunca lo he hecho
 - b) porque la mayoría de los profesores lo recomiendan en sus clases
 - c) para encontrar la relación que aparentemente no existe entre dos ideas
 - d) para comprender mejor una parte del texto que no entendí
 - e) para recordar mejor lo leído
 - f) para ver si se me despierta el interés en seguir leyendo
2. Si me preguntan la diferencia más importante entre leer para hacer un trabajo de ciencias y leer una revista, digo que:
 - a) para hacer un trabajo de ciencias me fijo en las partes más importantes, en las revistas no
 - b) leer para el trabajo de ciencias no siempre es entretenido, la revista sí
 - c) a la lectura para ciencias debo dedicarle más tiempo, la revista la termino más rápido
 - d) para el trabajo de ciencias recuerdo las ideas principales y para la revista no es necesario esforzarse
 - e) para ciencias organizo mentalmente las ideas según lo que ya sé, para la revista, no necesito hacerlo
 - f) en ambos casos lo hago de la misma manera
3. A veces me hago preguntas mientras leo, porque:
 - a) creo que me van a hacer esas preguntas en la prueba
 - b) así me siento más seguro de recordar esas partes después
 - c) no me gusta interrumpir mi lectura, así que nunca lo hago
 - d) creo que son las ideas más importantes del texto
 - e) quiero organizar lo leído en mi cabeza
 - f) siento que de esa manera voy avanzando
4. Al empezar a leer un texto que tengo que estudiar para hacer un resumen, ¿qué hago?
 - a) me fijo cuántas hojas tiene
 - b) reviso bien que sea el texto que corresponde
 - c) leo el título y trato de recordar lo que he leído al respecto
 - d) calculo el tiempo que me voy a demorar en leerlo
 - e) lo hojeo rápidamente para saber si el tema es desconocido
 - f) me fijo en los subtítulos y en las ideas más importantes
5. Un cuento escrito por un compañero está mal hecho cuando:
 - a) cuando no se presentan los personajes adecuadamente
 - b) no dice cosas interesantes para querer leerlo
 - c) las situaciones o acontecimientos no se resuelven
 - d) no lo he pensado
 - e) tienen problemas de ortografía
 - f) salta de un tema a otro sin explicación

6. Para saber si he entendido lo que estudié, ¿qué hago?
- a) lo resumo con mis propias palabras
 - b) nada en especial, porque me resulta fácil entender lo que leo
 - c) trato de repetir el texto sin mirarlo y sin detenerme
 - d) lo explico a otros compañeros tratando de que entiendan
 - e) leo varias veces el texto hasta sentirme tranquilo
 - f) lo mismo que hacen los buenos alumnos
7. Cuando no entiendo un párrafo de un texto acerca del medio ambiente, ¿qué hago?
- a) me lo salto y me pongo a hacer otra tarea
 - b) trato de entenderlo a partir de la información que aparece más adelante
 - c) le pierdo el interés y me cuesta seguir leyendo
 - d) leo varias veces hasta sabérmelo muy bien
 - e) le pregunto a alguien que lo entendió
 - f) trato de relacionarlo con lo que sé acerca del tema
8. Cuando leo un cuento me detengo y pienso acerca de lo leído, porque:
- a) quiero anotar una idea que es importante
 - b) quiero tratar de imaginarme cada parte
 - c) encontré algo que no quiero olvidar
 - d) el profesor sugirió que lo hiciéramos
 - e) relaciono lo que dice el texto con otros libros que he leído
 - f) me cansé de leer en esa misma posición
9. Al empezar a estudiar una lección de historia, recuerdo lo que el profesor dijo en clases para:
- a) saber y revisar que páginas tengo que leer específicamente
 - b) hacer bien la tarea que nos dio ese día
 - c) que así me resulte más fácil la comprensión de la materia
 - d) concentrarme en lo más importante que dice el texto
 - e) no estoy seguro para que lo hago
 - f) recordar lo que sé del tema y entender mejor lo que voy a leer
10. Un texto acerca de la organización del espacio en las ciudades, es difícil de entender, cuando:
- a) el autor no ha dejado en claro su propósito
 - b) la letra es muy chica y tiene pocas fotos
 - c) no tiene un orden fácil de seguir
 - d) se da muchas vueltas para decir lo mismo
 - e) tiene muchas páginas y hay poco tiempo para leerlo
 - f) tiene párrafos muy largos
11. Después de leer una materia que tengo que estudiar, a veces converso con mis compañeros de lo que entendí, porque:
- a) quiero comprobar si entendí bien algunas ideas
 - b) quiero poder recordarlo todo sin problemas
 - c) siempre lo hago porque somos muy unidos
 - d) algún compañero me pide que lo haga
 - e) quiero saber si ellos entendieron algo que yo no entendí
 - f) quiero estar seguro para la prueba que hará el profesor
12. Cuando no entiendo una palabra del libro de ciencias ¿qué hago?:

- a) trato de entenderla leyendo las palabras y frases cercanas
 - b) me la salto y me olvido de ella
 - c) la leo en voz alta para recordarla después
 - d) la busco en el diccionario inmediatamente
 - e) pienso en lo que ya leí para descubrir lo que significa
 - f) me siento intranquilo pero sigo leyendo
13. Si alguien me pregunta la diferencia entre leer para contestar un cuestionario y leer para hacer un resumen, yo le diría que para el cuestionario:
- a) debo saberme muy bien la respuesta antes de escribirla
 - b) leo más rápido porque ya sé lo que el profesor quiere
 - c) leo lo que las preguntas indican; en cambio para hacer el resumen yo decido lo que es importante
 - d) leo guiándome por las preguntas, en cambio, para hacer un resumen, me fijo en las partes destacadas del texto
 - e) leo de la misma manera que para hacer un resumen
 - f) trató de recordar la información; en cambio para el resumen elaboro las ideas en mi mente
14. Si debo explicar a otro compañero, la diferencia más importante entre el aviso del diario y una noticia del diario, yo diría que:
- a) el aviso presenta productos y la noticia presenta sucesos
 - b) la noticia es mucho más interesante que el aviso
 - c) el aviso tiene menos palabras que la noticia
 - d) la noticia es mucho más desarrollada, el aviso tiene solamente palabras sueltas
 - e) el aviso trata de convencernos, la noticia de informarnos
 - f) no lo sé
15. Cuando estoy leyendo un texto de historia me doy cuenta de que no lo entiendo, porque
- a) no puedo relacionar los nombres y fechas
 - b) no puedo imaginar lo que estoy leyendo
 - c) me siento molesto e intranquilo
 - d) pasa mucho tiempo y no logro terminar
 - e) no puedo explicarle a mis compañeros lo que leí
 - f) siempre entiendo algo de un texto
16. Cuando estudio a veces tomo notas de lo que estoy leyendo porque:
- a) el profesor sugiere que lo haga siempre que estoy estudiando
 - b) hay una parte que me resulta muy desconocida o complicada
 - c) aunque no sea algo importante no quiero que se me olvide
 - d) me gusta ese sistema
 - e) encuentro algo importante que me sirve para sintetizar el texto
 - f) nunca tomo notas cuando estudio
17. Al comenzar a leer un texto acerca del clima de mi país, me fijo en el título, los subtítulos o el índice porque:
- a) siempre lo hago al comenzar a leer
 - b) esos elementos consideran lo más importante
 - c) quiero ordenar mi lectura según lo que ya sé a cerca del tema
 - d) quiero hacer lo que el profesor pide que hagamos
 - e) quiero hacerme una idea general del contenido del texto
 - f) no sé por qué

18. Al leer un texto que comenta la última película chilena en cartelera, me fijo:
- en las razones que se dan para recomendarla
 - si tiene faltas de ortografía
 - si el autor del comentario la recomienda o no
 - si las ideas que aparecen son importantes o son solo detalles
 - si me gustan los actores que trabajan en la película
 - en que aparezca nombrado el productor de la película
19. Cuando estudio en grupo me doy cuenta de que estoy entendiendo, porque:
- puedo ayudar a mis compañeros que no entienden
 - me siento tranquilo y seguro
 - puedo repetir todo lo estudiado sin dudar
 - termino antes que todos mis compañeros
 - no sé, nunca estudio en grupo
 - puedo seguir el hilo de lo que estamos estudiando
20. Cuando tengo que leer un texto para hacer un trabajo escrito y una oración me resulta difícil, qué hago?
- me enoja y suspendo la lectura hasta que se pase
 - la leo con calma muchas veces
 - trato de relacionarla con algo que he escuchado en clases
 - le pregunto a alguien que la pueda saber
 - no dejo que me distraiga y sigo de largo
 - trato de entenderla fijándome en lo que continúa en el texto
21. Lo más importante de un texto de biología es:
- que la información que se dé se entienda fácilmente
 - que el vocabulario aparezca definido en el mismo texto
 - que sea breve para leerlo rápidamente
 - que sea interesante para el lector
 - todo lo que este relacionado con el título
 - lo que este destacado en el texto
22. Si alguien me pregunta la diferencia más importante entre leer el resumen de un libro y ver televisión, yo le diría:
- en la televisión las imágenes están hechas, al leer debo imaginarlas
 - en la televisión aparecen imágenes, en los libros solo letras
 - en la televisión está todo dado, al leer el libro debo aportar mis propias ideas
 - leer es bueno para aprender, según los expertos la televisión hace mal
 - no he pensado lo que diría
 - después de leer el resumen tengo que recordar todo, en televisión no es necesario
23. Destaco partes del texto que estoy estudiando porque:
- son las ideas que yo considero más importantes
 - quiero recordarlo mejor
 - representan las partes más importantes del texto
 - las puedo necesitar para hacer un esquema después
 - pienso que eso es lo que pueden preguntar en clases
 - estas partes son más largas que las otras
24. Al empezar a leer un libro para un control de lectura, a veces leo el comentario que sale en la tapa de tras porque:

- a) quiero saber si me va a interesar la lectura
 - b) quiero recordar si he leído algo semejante
 - c) nunca lo hago porque me quita tiempo para empezar a leer
 - d) lo recomienda el profesor de mi clase
 - e) quiero ver si coincide con la idea que me había hecho del libro
 - f) quiero hacerme una idea del tipo de texto de que se trata
25. Cuando termino de leer un informe de laboratorio que hice para ciencias, lo vuelvo a leer porque:
- a) quiero saber si ordene bien las etapas del experimento
 - b) así lo recomiendan los profesores
 - c) así me siento más seguro de que se entendiera
 - d) quiero saber si se entiende lo que hice y las conclusiones a las que llegue
 - e) siempre vuelvo a leer mis trabajos
 - f) quiero ver si le llamará la atención a mis compañeros
26. Si me salto partes del texto que estoy leyendo es porque:
- a) son párrafos muy largos
 - b) me dijeron que no eran importantes
 - c) ya sé lo que dicen
 - d) no tienen que ver con el tema principal
 - e) necesito terminar luego porque tengo que hacer
 - f) no son importantes para entender el texto
27. Antes de comenzar a leer un texto acerca de los seres vivos y sus clasificaciones, veo si el texto tiene esquemas o dibujos porque:
- a) hace más entretenido la lectura
 - b) no son importantes así que nunca lo hago
 - c) quiero identificar las partes más importantes del texto
 - d) para hacerme una idea general de lo que se trata el texto
 - e) así tengo menos que leer
 - f) me ayuda a organizar la lectura que obtengo de mi trabajo
28. Un texto es fácil cuando:
- a) están ordenadas todas sus partes
 - b) todo lo que dice se relaciona con el tema central
 - c) el tema es atrayente e interesante
 - d) se distinguen bien las letras
 - e) no lo he pensado
 - f) el autor lo escribió para un lector como yo
29. Después de leer un texto para hacer una prueba, hago preguntas a otros acerca de lo que leímos, porque:
- a) quiero saber si esta bien lo que entendí o no
 - b) quiero estar seguro de recordar lo que leí
 - c) nos ha quedado tiempo para hacerlo
 - d) todos mis compañeros lo hacen
 - e) comparo lo que yo entendí con lo que dicen los otros
 - f) quiero sentirme mejor preparado para la evaluación
30. Si no entiendo un párrafo de un texto de ciencias, a veces lo vuelvo a leer porque:
- a) siempre lo hago así

- b) el profesor me lo ha recomendado
 - c) quiero asociarlo a otras cosas que sé
 - d) me siento más seguro haciéndolo así
 - e) no quiero que se me olvide
 - f) así me aseguro de entenderlo bien
31. Si alguien me pregunta la diferencia más importante, entre leer para estudiar y leer para entretenerme, yo le diría que cuando leo para estudiar:
- a) busco un lugar cómodo y tranquilo, cuando es por entretención, en cualquier parte
 - b) necesito concentrarme en lo más importante que dice el texto
 - c) leo hasta el final, cuando es por entretención detengo la lectura cuando me aburro
 - d) leo igual que cuando leo por entretención
 - e) tengo que recordar lo leído; cuando es por entretención no me importa olvidarlo
 - f) organizo mentalmente las ideas; en la lectura de entretención sigo el orden que les dio el autor
32. A veces resumo, por escrito, el texto que termine de leer, porque:
- a) puedo ordenar las ideas más importantes del autor
 - b) es más fácil para mí hacer resúmenes
 - c) si es muy largo, dejo solo las ideas más importantes
 - d) así dejo solo las partes principales
 - e) nunca lo he pensado
 - f) así queda más breve
33. Antes de leer un texto acerca del cuidado de la salud, a veces lo reviso rápidamente, porque quiero:
- a) darme cuenta del tema que se va a tratar en el tema
 - b) me gusta seguir los pasos que me ha recomendado el profesor
 - c) tener una idea general del contenido
 - d) saber si tiene dibujos o gráficos
 - e) nunca lo hago
 - f) seleccionar lo que voy a leer con más atención
34. Si tengo que leer una materia de historia, yo destacaría (subrayaría o marcaría)
- a) todo, porque todo es importante
 - b) lo que más me llama la atención
 - c) los conceptos claves, fechas y nombres
 - d) lo que resume todo el texto
 - e) lo que resume mejor las ideas del autor
 - f) no me gusta subrayar los libros
35. Si debo explicarle a un compañero la diferencia más importante entre un cuento y un texto de ciencias, yo le diría que:
- a) el texto de ciencias enseña conceptos, el cuento narra hechos
 - b) las palabras del cuento son más fáciles que las del texto de ciencias
 - c) el texto de ciencias define y explica, el cuento presenta personajes y sucesos
 - d) en el texto de ciencias hay subtítulos, en el cuento no
 - e) el texto de ciencias es menos entretenido que un cuento
 - f) no lo he pensado
36. Para saber si entendí lo que estudie en historia, ¿qué hago?
- a) pienso si estoy conforme con lo que ha realizado

- b) nada en especial, porque no me queda tiempo
 - c) se lo explico a mis compañeros en forma resumida
 - d) recito en voz alta lo que recuerdo
 - e) me hago preguntas sobre lo leído
 - f) escucho lo que comentan mis compañeros
37. Cuando tengo que leer un texto, para preparar una exposición oral, que hago?
- a) voy subrayando con destacadores
 - b) lo leo como siempre lo hago
 - c) leo tratando de captar las ideas más generales
 - d) busco material visual para hacerla más entretenida
 - e) lo leo y organizo en mi mente agregando nuevas ideas
 - f) leo tratando de recordar todo lo que dice en el texto
38. Cuando entiendo muy poco de lo que estoy leyendo para una prueba, que hago?
- a) suspendo mi lectura
 - b) busco a alguien que me explique
 - c) me esfuerzo por recordar si antes había leído algo parecido
 - d) lo vuelvo a leer varias veces hasta dominarlo bien
 - e) leo el título y subtítulo para ayudarme entender
 - f) lo leo nuevamente
39. Si alguien me pregunta si para mi es lo mismo comprender que memorizar, mi respuesta sería:
- a) memorizar me sirve solo para contestar detalles, comprender me sirve más
 - b) lo que la profesora nos pide memorizar es más corto que lo que da para comprender
 - c) al memorizar hay que recordar palabras, comprender hay que relacionar ideas y partes
 - d) son parecidas porque las dos me exigen esfuerzo
 - e) lo que comprendo lo recuerdo por más tiempo que lo que memorizo
 - f) memorizar requiere fijarse en las palabras del texto, comprender es organizar el contenido usando lo que se sabe del tema
40. Antes de estudiar el libro de ciencias para después hacer un trabajo práctico, ¿qué hago?
- a) cuento las paginas que tiene el texto
 - b) me siento a leer con calma pero inmediatamente
 - c) hojeo la lección para ver de que se trata
 - d) me pregunto si me va a interesar
 - e) reviso lo que vimos con el profesor en la ultima clase
 - f) escojo los temas que tengan relación con el trabajo que debo hacer
41. Si tuviera tiempo solo para leer algunas partes del un cuento, yo leería:
- a) la primera parte de cada párrafo
 - b) los párrafos más breves
 - c) lo que creo que me va a interesar más
 - d) fragmentos que yo pueda relacionar entre sí
 - e) el principio, el medio y el final
 - f) no lo he pensado
42. Marco partes de l texto acerca del cuidado del medio ambiente, porque:

- a) pueden ser las ideas principales del texto
 - b) aparecen destacadas en el texto con negritas
 - c) son las fundamentales del texto
 - d) expresan conceptos que me permiten organizar mejor el contenido
 - e) estoy acostumbrado a hacerlo
 - f) son las que más me gustan
43. Las partes menos importantes de un texto de ciencias son:
- a) las ideas que no se pueden relacionar con el tema
 - b) las fechas que aparecen en él
 - c) lo que mis compañeros dicen que no vale la pena leer
 - d) lo que está escrito en letra chica
 - e) todo lo que parece en el texto es importante
 - f) lo que se repite muchas veces
44. Sé que entendí lo que leí porque:
- a) me sacó una buena nota en la prueba
 - b) puedo hacer un esquema sobre lo que leí
 - c) nunca tengo dificultad en entender lo que leo
 - d) puedo compararlo con otras cosas que se sabe sobre el tema
 - e) no me siento nervioso
 - f) puedo repetirlo todo sin equivocarme
45. Si no entiendo una idea de un texto acerca de los recursos naturales de mi país, sigo leyendo porque:
- a) después lo voy a volver a leer varias veces
 - b) necesito terminar rápido para hacer el resto de las tareas
 - b) espero encontrar más adelante información para entenderla
 - c) creo que eso no lo voy a preguntar en la prueba
 - d) más adelante puedo recordar algo que me la aclare
 - e) la encontré poco interesante
46. Si alguien me pregunta que es entender un texto yo le diría:
- a) extraer las ideas más importantes
 - b) poder responder las preguntas del profesor
 - c) leer con mucha atención sin distraerse
 - d) relacionar lo que dice con lo que uno sabe
 - e) recordar bien lo que dice
 - f) que no lo sé
47. Un editorial está bien escrito cuando:
- a) se nota la intención del autor
 - b) la letra es grande y bien marcada
 - c) las ideas se relacionan entre sí
 - d) logra despertar mi atención
 - e) se nota fácilmente lo que es importante
 - f) no sé cuando
48. Busco información en varias fuentes para preparar un debate porque:
- a) necesito tener mucho material para organizarlo según lo que quiero probar
 - b) me siento más seguro y tranquilo
 - c) así se me graban mejor las ideas

- d) no lo hago, prefiero leer un solo texto para no confundirme
- e) porque le profesor recomienda esa forma de estudio
- f) quiero fundamentar mis propias ideas

49. Vuelvo a leer por parte y con más concentración cuando:
- a) me obligan a hacer
 - b) quiero sacarme buena nota
 - c) lo que estoy leyendo contradice algo que ya sabía
 - d) no encuentro la relación entre una parte del tema y el resto
 - e) hay algo que me interesa mucho
 - f) no quiero que se me olvide nada

Anexo 2: gui3n de entrevista de evaluaci3n metacognitiva

Entrevista de Evaluación Metacognitiva

I. Pauta de observación durante la lectura (marque con una cruz la conducta observada).

Antes de leer el texto

- 1.-Lee las instrucciones.
- 2.-Cuenta el número de hojas.
- 3.-Mira el reloj.
- 4.-Revisa cada página o la estructura del texto.
- 5.-Lee las preguntas o ítems.

Durante la lectura

- 6.-Lee en voz alta:
 - a) Texto completo.
 - b) Párrafos.
 - c) Frases o palabras más de una vez.
- 7.-Murmura o mueve la boca (sonidos ininteligibles o sólo parcialmente entendibles).
- 8.-Se guía la lectura con el dedo, lápiz u otro objeto.
- 9.-Escribe comentarios en el texto (frases, letras o símbolos).
- 10.-Subraya mientras lee (encerrar en un círculo o destacar palabras, frases o párrafos).
- 11.-Se devuelve y relea palabras o párrafos (se devuelve a páginas anteriores, indica con el dedo párrafos anteriores).
- 12.-Hace esquemas (usa palabras, flechas o llaves).
- 13.-Resume.
- 14.-Saca la vista del texto.
- 15.-Lee las preguntas o ítems.
- 16.-Acompaña la lectura con gestos faciales.

Al finalizar la lectura del texto

- 17.-Hace esquemas, subraya, dibuja símbolos.
- 18.-Resume.
- 19.-Vuelve a leer:
 - a) Partes específicas.
 - b) Todo el texto.

Cuando contesta los ítems

- 20.-Vuelve a leer el texto (completo).
- 21.-Vuelve a leer algunas palabras o párrafos.
- 22.-Marca o tarja algunos ítems.
- 23.-Omite ítems.
- 24.-Revisa los ítems ya contestados.
- 25.-Corrige los ítems ya contestados.
- 26.-Verifica si todos los ítems están correctamente marcados.
- 27.-Contesta los ítems alternadamente.
- 28.-Acompaña las respuestas con expresiones faciales

II. Entrevista

(P) Planificación, (AI) Administración de la información, (M) Monitoreo (R) Revisión, (E) Evaluación.

¿Qué hiciste antes de leer el texto? (marque con una cruz la estrategia utilizada)

- 1.-Leí las instrucciones cuidadosamente. P
- 2.-Conté el número de hojas. P
- 3.-Revisé la estructura del texto (tamaño de las letras, tamaño de los párrafos, separación interlíneas, presencia de figuras, cantidad de párrafos por hoja). P
- 4.-Miré el reloj para organizar mi tiempo de acuerdo al número de hojas. P
- 5.-Pensé el esfuerzo que implicaría realizar la tarea. P

Mientras leías ¿Qué ibas haciendo?

- 1.-Leí en voz alta:
 Cuando me desconcentro. M
 Cuando se complejiza la lectura. M
- 2.-Murmuré o moví la boca:
 Cuando me desconcentro. M
 Cuando se complejiza la lectura. M
- 3.-Me guié (con el dedo, regla, lápiz, etc.).
 Cuando me desconcentro. M

Cuando se complejiza la lectura. M

Por tener problemas visuales. M

4.-Escribí comentarios en el texto. AI - M

5.-Subrayé. AI - R

6.-Hice esquemas (llaves o flechas). AI - R

7.-Resumí. AI

8.-Chequeaba constantemente mi comprensión del texto. AI - M

9.-Prestaba mayor esfuerzo cuando me encontraba con información importante. AI

10.-Trataba de traducir la información nueva o importante a mis propias palabras. AI

11.-Analizaba la lectura por pequeñas partes (sacaba conclusiones, consecuencias, etc.). AI

12.-Paraba y me devolvía cuando la información no estaba clara (para entender mejor o por falta de atención). R

13.-Me centraba en significados globales más que en específicos. AI

14.-Me encontré con palabras que no conocía. M

15.-Al encontrarme con palabras desconocidas volví a releer partes del texto. R

16.-Al encontrarme con palabras desconocidas traté de darle sentido por el contexto que rodeaba la palabra. AI

Al finalizar inmediatamente la lectura ¿Qué hiciste?

1.-Hice esquemas. AI

2.-Resumí (texto completo, párrafos). AI

3.-Volví a leer (todo el texto, sólo lo que no entendí). R

4.-Me pregunté que tan bien entendí lo que leí. E

5.-Cambié de estrategia de lectura al ver que no había entendido. E

Al completar los ítems ¿Qué hiciste?

1.- Volví a releer el texto (completo, sólo algunas palabras o párrafos, y lo que considere como importante). R - E

2.-Contesté los ítems: Al

En orden de recuerdo.

Primero los que creí más importantes.

Primero los que creí más fáciles.

3.-Verifico si todos los ítems están correctamente marcados. R

4.-Los ítems contestados los volví a revisar, cuestionándome sobre lo correcto o no de mis respuestas. E

5.-Las preguntas que no pude contestar inicialmente las busqué en el texto. R

6.-Utilicé el método de descarte al momento de responder los ítems. Al

7.-Al completar los ítems, me pregunté sobre lo correcto o no de mis respuestas. E

Texto para alumnos de 7° básico

El Principito

Fue entonces cuando apareció el zorro.

- ¡Buenos días! - dijo.
- ¡Buenos días! – respondió amablemente el principito que se volvió pero no vio nada.
- Estoy aquí, bajo el manzano – exclamó la voz.
- ¿Quién eres tú? – preguntó el principito -¡Qué bonito eres!
- Soy un zorro.
- Ven a jugar conmigo – le propuso el principito-, ¡estoy tan triste!
- No puedo jugar contigo – dijo el zorro -, no estoy domesticado.
- ¡Ah, perdón! –dijo el principito.

Luego de una breve reflexión, añadió:

- ¿Qué significa "domesticar"?
- Tu no eres de aquí – dijo el zorro - ¿qué buscas?
- Busco a los hombres – le respondió el principito -. ¿Qué significa "domesticar"?
- Los hombres – dijo el zorro – tienen escopetas y cazan. ¡Es muy molesto!. Pero también crían gallinas. Es su único interés. ¿Tú buscas gallinas?
- No – dijo el principito -. Busco amigos. ¿Qué significa "domesticar"? – volvió a preguntar el principito.
- Es una cosa ya olvidada – dijo el zorro -, significa "crear vínculos..."
- ¿Crear vínculos?
- Exactamente, verás. – dijo el zorro -. Tú no eres para mí todavía más que un muchachito igual a otros cien mil muchachitos y no te necesito para nada. Tampoco tú tienes necesidad de mí y yo no soy para ti más que un zorro entre otros cien mil zorros semejantes. Pero si tú me domesticas, entonces tendremos necesidad el uno del otro. Tú serás único en el mundo para mí y yo para ti.
- Comienzo a comprender – dijo el principito -. Hay una flor... creo que ella me ha domesticado...
- Es posible – dijo el zorro -, en la Tierra se ven todo tipo de cosas.
- ¡Oh, no es en la Tierra! – exclamó el principito.

El zorro pareció intrigado:

- ¿Es en otro planeta?
- Sí.
- ¿Hay cazadores en ese planeta?
- No.
- ¡Qué interesante! ¿Y gallinas?
- No.
- Nada es perfecto – suspiró el zorro.

Y después volviendo a su idea:

- Mi vida es muy monótona. Cazo gallinas y los hombres me cazan a mí. Todas las gallinas se parecen y todos los hombres también; por consiguiente me aburro un poco. Si tú me domesticas, mi vida estará llena de sol. Conoceré el rumor de unos pasos diferentes a todos los demás. Los otros pasos me hacen esconder bajo la tierra; los tuyos me llamarán fuera de la madriguera como una música. Y además, ¡mira! ¿Ves allá abajo los campos de trigo? Yo no como pan y por lo tanto el trigo es algo inútil para mí. Los campos de trigo no me recuerdan nada y eso me pone triste. ¡Pero tú tienes los cabellos dorados y será algo maravilloso cuando me domesticques! El trigo, que es dorado también, me hará recordarte y así amaré el rumor del viento en el trigo.

El zorro se calló y miró largo rato al principito:

- Por favor... domesticame – le dijo.
 - Bien quisiera – le respondió el principito – pero no tengo mucho tiempo. Necesito buscar amigos y conocer muchas cosas.
 - Sólo se conocen bien las cosas cuando se domestican – dijo el zorro -. Los hombres ya no tienen tiempo de conocer nada. Lo compran todo hecho en las tiendas. Pero como no existen tiendas donde vendan amigos, los hombres ya no tienen amigos. ¡Si quieres un amigo, domesticame!
 - ¿Qué debo hacer? – preguntó el principito.
 - Debes tener mucha paciencia – respondió el zorro -. Al principio te sentarás un poco lejos de mí, así, en el suelo; yo te miraré con el rabillo del ojo y tú no me dirás nada. El lenguaje es fuente de malos entendidos. Pero cada día podrás acercarte un poco más...
- El principito volvió al día siguiente.

- Hubiera sido mejor – dijo el zorro – que volvieras a la misma hora. Si vienes, por ejemplo, a las cuatro de la tarde, desde las tres yo empezaré a sentirme feliz. Cuanto más avance la hora, más dichoso me sentiré. A las cuatro me sentiré agitado e inquieto, descubriré así lo que vale la felicidad. Pero si tú vienes a cualquier hora, nunca sabré cuándo prepara mi corazón... Los ritos son necesarios.

- ¿Qué es un rito? – preguntó el principito.

- Es también algo demasiado olvidado – dijo el zorro -. Es lo que hace que un día sea diferente de los otros días y que una hora sea diferente a otra. Entre los cazadores, por ejemplo, hay un rito. Los jueves van al pueblo y bailan con las muchachas. Los jueves entonces son días maravillosos en los que puedo ir de paseo hasta la viña. Si los cazadores no bailaran en día fijo, todos los días serían iguales y yo no tendría vacaciones.

De esta manera el principito fue domesticando al zorro. Y cuando se fue acercando el día de su partida el zorro le dijo:

- ¡Ah! creo que lloraré.

- Tuya es la culpa – manifestó el principito-, yo no quería hacerte daño, pero tú has querido que te domestique...

- Ciertamente – dijo el zorro.

- ¡Pero vas a llorar!

- ¡Por supuesto!

- Entonces no has ganado nada.

- Sí – dijo el zorro – he ganado a causa del color del trigo.

Luego añadió:

- Ve a ver las rosas; comprenderás que la tuya es única en el mundo. Volverás a decirme adiós y te regalaré un secreto.

El principito se fue a ver las rosas otra vez y dijo:

- Ustedes no son nada, ni en nada se parecen a mi rosa. Nadie las ha domesticado ni ustedes han domesticado a nadie. Son como era antes el zorro, que en nada se diferenciaba de otros cien mil zorros. Pero yo le hice mi amigo y ahora es único en el mundo.

Las rosas se sentían molestas y el principito, continuó diciéndoles:

- Son muy bellas, pero están vacías y nadie daría la vida por ustedes. Cualquiera que las vea podrá creer indudablemente que mi rosa es igual que cualquiera de ustedes. Pero ella se sabe más importante que todas, porque yo la he regado, porque ha sido a ella a la que abrigué con el fanal, porque yo le maté las orugas (salvo dos o tres por lo de las mariposas) y es a ella a la que escuché quejarse, alabarse y algunas veces hasta callarse. Porque al fin es mi rosa.

Y volvió donde el zorro.

- Adiós – le dijo.

- Adiós – contestó el zorro -. He aquí mi secreto, es muy sencillo: sólo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible a los ojos.

- Lo esencial es invisible a los ojos – repitió el principito para acordarse.

- Lo que hace más importante a tu rosa, es el tiempo que tú has perdido con ella.

- Es el tiempo que yo he perdido con mi rosa... - repitió el principito para recordarlo.

- Los hombres han olvidado esta verdad – dijo el zorro-, pero tú no debes olvidarla. Te haces responsable para siempre de lo que has domesticado. Eres responsable de tu rosa...

- Yo soy responsable de mi rosa... - repitió el principito con el fin de recordarlo.

1. El principito venía de paso a la tierra para:

- buscar a su rosa
- domesticar a los zorros
- hacer muchos amigos
- sembrar trigo

2. El zorro quiso saber acerca del planeta del principito porque:

- estaba aburrido de mirar sólo el trigo
- quería viajar y conocer nuevos países
- quería buscar personas que lo domesticaran
- quería un planeta sin hombres pero con gallinas

3. El zorro dice que los rituales:
- a) sirven para no olvidar a las personas
 - b) son algo ya olvidado por los hombres
 - c) son maneras de cazar gallinas
 - d) son aburridos
4. La frase lo esencial es invisible a los ojos significa:
- a) que no importa cómo sea físicamente alguien, importa la relación de cariño que tenemos con él
 - b) que la belleza externa no es importante
 - c) que no se puede ver el alma
 - d) que las rosas son bellas pero no inteligentes
5. Acerca de la domesticación:
- a) el zorro le enseña al principito cómo se domestica a alguien
 - b) el principito le enseña al zorro como se domestica a alguien
 - c) el principito cree que debe venir a la misma hora
 - d) el zorro cree que el principito debe venir a distintas horas
6. El zorro encuentra aburrida la vida en la tierra porque:
- a) siempre las fiestas de los cazadores son los días jueves
 - b) el campo de trigo le recuerda cosas tristes
 - c) siempre caza gallinas y los hombres lo cazan a él
 - d) sus amigos siempre se van y lo dejan solo
7. Cuando el principito se fue:
- a) se llevó una rosa de recuerdo
 - b) el zorro le entregó un secreto
 - c) habló con los cazadores para que ya no mataran al zorro
 - d) habló con las rosas y les dijo que las extrañaría mucho
8. Finalmente el zorro llora porque:
- a) extrañará al principito pero lo recordará al mirar el trigo
 - b) finalmente los cazadores lo matarán
 - c) ya no habrán más gallinas que comer
 - d) las rosas sólo quieren al principito

Texto para alumnos de 1° medio

Noviembre de 2005

La Tienda de Equipajes (Ray Bradbury)

Cuando aquella noche el dueño de la tienda de equipajes escuchó la noticia, transmitida directamente desde la tierra en una onda de luz sonora, le pareció algo muy remoto.

Una guerra iba a estallar en la Tierra, en el cielo nocturno, descendiendo como el sol detrás de las colinas. Las palabras de la radio y aquella estrella verde era lo mismo.

-No lo creo- dijo el dueño de la tienda.

-Porque usted no está allá- dijo el padre Peregrine, que se había detenido para entretener la velada.

-¿Qué quiere usted decir, padre?

-En mi infancia era lo mismo- explicó el padre Peregrine-. Nos decían que había estallado una guerra en la China y no lo creíamos. La China estaba demasiado lejos. Y moría demasiada gente. Imposible. No lo creíamos ni al ver las películas. Bueno, así es ahora. La Tierra es la China. Está tan lejos que parece irreal. No está aquí. No se puede tocar. No se puede ver. Es sólo una luz y verde. ¿En esa luz viven dos billones de personas? ¡Increíble! ¿Una guerra? No oímos las explosiones.

-Ya las oiremos -dijo el dueño de la tienda-. No puedo olvidarme de todos los que iban a venir a Marte en esta semana. ¿Cuántos eran? Unos cien mil en un mes, más o menos. ¿Qué hará esa gente si estalla la guerra?

-Supongo que se volverán. Los necesitarán en la Tierra.

-Bueno -dijo el dueño-. Será mejor que sacuda el polvo de las valijas. Sospecho que en cualquier momento habrá aquí un tropel de clientes.

-¿Cree usted que si es ésta la Gran Guerra de la que tanto se ha hablado las gentes de Marte volverán a la Tierra?

-Es curioso, padre; pero sí, creo que volverán, todos. Ya sé que hemos venido huyendo de tantas cosas: la política, la bomba atómica, la guerra, los grupos de presión, los prejuicios, las leyes; ya lo sé. Pero nuestro hogar está aún allá abajo. Espere y verá. Cuando la primera bomba atómica caiga en los estados Unidos, la gente de aquí de aquí arriba comenzará a pensar. No han vivido aquí bastante tiempo. No más de un par de años. Si hubieran pasado aquí cuarenta años, todo sería distinto; pero allá abajo están sus parientes, y los pueblos donde nacieron. Yo ya no puedo creer en la Tierra; apenas puedo imaginármela. Pero yo soy viejo. No cuento. Podría quedarme aquí.

-Lo dudo.

-Sí, tiene usted razón.

De pie, en el porche, contemplaron las estrellas. Al fin el padre Peregrine sacó algún dinero del bolsillo y se lo dio al dueño de la tienda.

-Ahora que lo pienso, necesito una valija nueva. La que tengo está muy estropeada...

1. ¿Por qué motivos las personas no suelen creer las noticias de la guerra?
 - a) Porque las comunicaciones son muy malas
 - b) Porque la prensa generalmente suele inventar las noticias
 - c) Porque las distancias son muy grandes entre un lugar y otro
 - d) Porque la gente ya no quiere escuchar más noticias de guerra
 - e) Porque como no estamos ahí mismo, no es posible creer
2. ¿Qué piensa el vendedor de la tienda con respecto a la guerra en la tierra?
 - a) Que gran cantidad de personas volverán desde Marte a la tierra
 - b) Que gran cantidad de personas huirá después de la bomba atómica en Estados Unidos
 - c) Que no hay una guerra en la Tierra
 - d) Que las personas no tienen raíces en ningún planeta
 - e) Que deberán prepararse para recibir a los nuevos habitantes que comenzarán a llegar
3. ¿Por qué razones llegaron a Marte las gentes de la Tierra?
 - a) Huyendo de la política
 - b) Huyendo de la guerra
 - c) Huyendo de los prejuicios
 - d) Huyendo de la bomba atómica

e) Huyendo de la burocracia

4. ¿Qué los hará volver a la Tierra?
- a) La gran nostalgia que sienten por sus países y familias
 - b) La amenaza de una guerra, ya que allá se encuentran sus familias
 - c) La necesidad de recuperar algunas de sus pertenencias
 - d) Para solucionar asuntos pendientes
 - e) Para realizar visitas de cortesía a sus parientes
5. ¿Cómo se entera el dueño de la tienda de las noticias?
- a) A través de la radio
 - b) A través de Internet
 - c) A través de una señal satelital
 - d) A través de una onda de luz sonora
 - e) A través de una señal especial de radio
6. Finalmente, en la narración el padre Peregrine:
- a) vuelve a su casa tranquilo
 - b) piensa en volver a la tierra
 - c) compra una maleta
 - d) Viaja de vuelta a la tierra
 - e) Escucha las noticias de la Tierra
7. ¿Por qué motivos el dueño de la tienda dice que no volvería a la tierra?
- a) Porque tiene miedo de regresar a una guerra
 - b) Porque no quiere abandonar su negocio
 - c) Porque está muy viejo para pelear en la guerra
 - d) Porque no desea encontrarse con sus familiares
 - e) porque no desea abandonar la vida que lleva en Marte

Texto para alumnos de 3° medio

Cien Años de Soledad (Gabriel García Márquez)

Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo. Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo. Todos los años, por el mes de marzo, una familia de gitanos desarrapados plantaba su carpa cerca de la aldea, y con un grande alboroto de pitos y timbales daban a conocer los nuevos inventos. Primero llevaron el imán. Un gitano corpulento, de barba montaraz y manos de gorrión, que se presentó con el nombre de Melquíades, hizo una truculenta demostración pública de lo que él mismo llamaba la octava maravilla de los sabios alquimistas de macedonia. Fue de casa en casa arrastrando dos lingotes metálicos, y todo el mundo se espantó al ver que los calderos, las pailas, las tenazas y los anafes se caían de su sitio, y las maderas crujían por la desesperación de los clavos y los tornillos tratando de desenclavarse, y aun los objetos perdidos desde hacía mucho tiempo aparecían por donde más se les había buscado, y se arrastraban en desbandada turbulenta detrás de los fierros mágicos de Melquíades. "Las cosas tienen vida propia –pregonaba el gitano con áspero acento–, todo es cuestión de despertarles el ánima". José Arcadio Buendía, cuya desaforada imaginación iba siempre más lejos que el ingenio de la naturaleza, y aún más allá del milagro y la magia, pensó que era posible servirse de aquella invención inútil para desentrañar el oro de la tierra. Melquíades, que era un hombre honrado, le previno: "Para eso no sirve". Pero José Arcadio Buendía no creía en aquel tiempo en la honradez de los gitanos, así que cambió su mulo y una partida de chivos por los dos lingotes imantados. Ursula Iguarán, su mujer, que contaba con aquellos animales para ensanchar el desmedrado patrimonio doméstico, no consiguió disuadirlo. "Muy pronto ha de sobramos oro para empedrar la casa", replicó su marido. Durante varios meses se empeñó en demostrar el acierto de sus conjeturas. Exploró palmo a palmo la región, inclusive el fondo del río, arrastrando los dos lingotes de hierro y recitando en voz alta el conjuro de Melquíades. Lo único que logró desenterrar fue una armadura del siglo XV con todas sus partes soldadas por un cascote de óxido, cuyo interior tenía la resonancia hueca de un enorme calabazo lleno de piedras. Cuando José Arcadio Buendía y los cuatro hombres de su expedición lograron desarticular la armadura, encontraron dentro un esqueleto calcificado que llevaba colgado en el cuello un relicario de cobre con un rizo de mujer.

En marzo volvieron los gitanos. Esta vez llevaban un catalejo y una lupa del tamaño de un tambor, que exhibieron como el último descubrimiento de los judíos de Amsterdam. Sentaron una gitana en un extremo de la aldea e instalaron el catalejo a la entrada de la carpa. Mediante el pago de cinco reales, la gente se asomaba al catalejo y veía a la gitana al alcance de la mano. "La ciencia ha eliminado las distancias", pregonaba Melquíades. "Dentro de poco, el hombre podrá ver lo que ocurre en cualquier lugar de la Tierra, sin moverse de su casa". Un mediodía ardiente hicieron una asombrosa demostración con la lupa gigantesca: pusieron un montón de hierba seca en la mitad de la calle y le prendieron fuego mediante la concentración de los rayos solares. José Arcadio Buendía, que aún no acababa de consolarse por el fracaso de sus imanes, concibió la idea de utilizar aquél de utilizar aquel invento como un arma de guerra. Melquíades, otra vez, trató de disuadirlo. Pero terminó por aceptar los dos lingotes imantados y tres piezas de dinero colonial a cambio de la lupa. Ursula lloró de consternación. Aquel dinero formaba parte de un cofre de monedas de oro que su padre había acumulado en toda una vida de privaciones y que ella había enterrado debajo de la cama en espera de una buena ocasión para invertirlas. José Arcadio Buendía no trató siquiera de consolarla, entregado por entero a sus experimentos tácticos con la abnegación de un científico y aún a riesgo de su propia vida. Tratando de demostrar los efectos de la lupa en la tropa enemiga, se expuso él mismo a la concentración de los rayos solares y sufrió quemaduras que se convirtieron en úlceras y tardaron mucho tiempo en sanar. Ante las protestas de su mujer, alarmada por tan peligrosa inventiva, estuvo a punto de incendiar la casa.

1. ¿Cuáles fueron los inventos que Melquíades llevó al pueblo la segunda vez?

- a) Un telescopio
- b) Un imán
- c) Una armadura
- d) Una lupa

e) Un cofre con monedas

2. ¿Qué significó para Ursula la vuelta de los gitanos en marzo?

- a) Una gran tristeza pues los gitanos suelen ser mentirosos.
- b) Una desgracia ya que perdió parte de lo único que su padre le había dejado.
- c) Sintió temor ya que Melquíades nuevamente traería un extraño invento.
- d) Significó una gran indignación ya que nuevamente su marido sería estafado.

3. ¿Por qué motivo José Arcadio Buendía creyó que podía encontrar oro con los imanes?

- a) Porque un imán atrae objetos metálicos
- b) Porque la fuerza de los imanes era muy potente
- c) Porque el gitano no quiso venderle los imanes cuando él le contó sus planes
- d) Porque no se daba cuenta de que la fuerza de los imanes no era suficiente para extraer oro de la tierra
- e) Porque el oro aparece cuando se le busca con un imán

4. ¿Qué utilidad le daría Buendía a la lupa de los gitanos?

- a) La utilizaría para realizar experimentos científicos
- b) La utilizaría como un objeto para producir fuego
- c) La utilizaría como un arma de guerra
- d) La utilizaría para ganar dinero
- e) La utilizaría para observar a la gitana de cerca.

5. ¿Quién dice y qué significa "Las cosas tienen vida propia"?

- a) Melquíades y significa que las cosas tienen valor por sí mismas
- b) Juan Arcadio Buendía y significa que las cosas son independientes de las personas
- c) Ursula y significa que las cosas nacen cuando se fabrican y mueren cuando se destruyen
- d) Juan Arcadio Buendía y significa que las cosas tienen valor por sí mismas
- e) Melquíades y significa que las cosas se mueven solas sin que un humano las mueva

6. El primer invento que utilizó José Arcadio Buendía fue:

- a) los lingotes metálicos
- b) la lupa
- c) el catalejo
- d) el hielo
- e) la armadura

7. Ursula perdió la primera vez que vinieron los gitanos:

- a) a su esposo
- b) un caldero
- c) las pailas
- d) un cofre de monedas
- e) su mula y una partida de chivos

8. El pueblo donde ocurre la historia se llamaba:

- a) Macedonia
- b) Melquíades
- c) Macondo
- d) Ámsterdam

Anexo 3: gui3n de entrevista sobre lectura

Guión de entrevista

¿Cómo te consideras como lector?

¿Te acuerdas de cuando aprendiste a leer? ¿Te costó?

¿Te gusta leer?

¿Qué te gusta leer?

¿Qué importancia le das tú a la lectura, como una forma de aprender?

¿Te entusiasman las clases de lenguaje? ¿Por qué?

¿Considera que aprendes y que le sacas provecho a estas clases?

¿Te gustan más las clases en que debes leer, que otras en que te piden más razonamiento lógico por ejemplo?

¿Cómo crees tú que llegaste a tener (o no tener) ciertas habilidades para la lectura?

¿Cómo crees tú que llegaste a tener (o no tener) ese gusto para la lectura?

Anexo 4: guión de entrevista sobre conciencia lectora

Entrevista sobre conciencia lectora

Evaluación

- ¿Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura?
- ¿Qué te ayudaría a ser mejor lector/a?
- ¿Tienen algo de especial las primeras frases de una historia? ¿Qué te dicen?
- Y la última frase, ¿qué te dice?
- ¿Cómo puedes saber qué frases son las más importantes de una historia?

Planificación

- Si sólo pudieras leer algunas partes de la historia porque tuvieras mucha prisa ¿cuáles leerías?
- Sobre una historia, ¿qué intentas contar a otras personas: todas las palabras, sólo el final, de qué trataba la historia u otra cosa?
- El otro día pedí a una niña que leyera una historia y que luego me contara lo que había leído; pero antes me preguntó si quería que recordarse palabra por palabra o sólo la idea general. ¿Por qué crees que me preguntó eso?
- Antes de empezar a leer, ¿haces algo especial?, ¿Qué tipo de planes te ayuda a leer mejor?
- Si tuvieras que leer muy deprisa y sólo te diera tiempo a leer algunas palabras, ¿cuáles intentarías leer?

Regulación

- ¿Hay veces en que vuelves hacia atrás y lees las cosas otra vez? ¿Por qué?
- ¿Qué haces si encuentras una palabra que no entiendes?
- ¿Qué haces si encuentras una frase entera que no entiendes?
- ¿Qué partes de una historia te saltas cuando lees?
- ¿Qué partes lees más deprisa y qué partes lees más despacio?

Estrategias de comprensión lectora

- ¿Hay veces en que vuelves al principio y lees las cosas una y otra vez?

1 2 3 4 5 6 7

- Mientras lees, ¿hay veces en que paras e intentas adivinar qué sucederá después?

1 2 3 4 5 6 7

- ¿Alguna vez tomas notas, subrayas palabras o intentas imaginarte a ti mismo/a dentro de la historia que estás leyendo?

1 2 3 4 5 6 7

- ¿Intentas pensar qué quieren decir las frases y cómo se unen unas con otras?

1 2 3 4 5 6 7

Anexo 5: Entrevista realizadas

Identificación entrevista

Número de entrevista: 1

Identificación: Camilo

Curso: 7° básico

Evaluación destrezas metacognitiva: Alumno con mayores destrezas metacomprendivas

Entrevista metacognitiva

¿Qué hiciste antes de leer el texto? ¿Leíste las instrucciones cuidadosamente?

No

¿Contaste el número de hojas?

no

¿Revisaste la estructura del texto o sea el tamaño de las letras, tamaño de los párrafos, separación interlíneas, presencia de figuras, cantidad de párrafos por hoja?

no

¿Miraste el reloj para organizar el tiempo de acuerdo al número de hojas?

no

¿Pensaste en el esfuerzo que implicaría realizar la tarea?

no

Mientras leías, ¿Leíste en voz alta?

No

¿Algunas veces lees en voz alta?

Si para recordar mejor (1)

¿Murmuraste o moviste la boca?

Sí

¿Y eso lo haces siempre?

A veces

¿Te guiaste con el dedo, la regla, un lápiz?

Si, con el dedo pa no perderme (2)

¿Y eso lo haces siempre?

No, cuando es muy grande, pa no equivocarme de línea (3)

¿Escribiste comentarios en el texto?

No

¿A veces lo haces?

no

¿Subrayaste?

no

¿Hiciste esquemas?

no

¿Haces resúmenes?

Cuando me piden

¿Y ahora hiciste algún resumen, mental?

no

¿Te preocupaste de ir viendo si ibas entendiendo el texto?

Si, repetía las mismas palabras (4)

¿Te dabas cuenta cuando no estabas entendiendo?

Sí

¿Prestabas mayor esfuerzo cuando te encontrabas con información importante?

Sí

¿Tratabas de traducir la información nueva o importante a tus propias palabras?

No

¿Lo haces a veces?

De repente

¿Analizabas la lectura por pequeñas partes?

No, nunca

¿Parabas y te devolvías cuando la información no te quedaba clara?

Sí

¿Para que lo haces?

Para recordar (5)

¿Te centrabas en ideas generales más que en específicos?

No, en todo

¿Te encontraste con palabras que no conocías?

Sí

Al encontrarte con palabras desconocidas ¿volviste a releer partes del texto?

Sí

Al encontrarte con palabras desconocidas ¿trataste de darle sentido por el contexto que rodeaba la palabra?

no

Al finalizar inmediatamente la lectura ¿Qué hiciste? ¿Hiciste esquemas?

no

¿Resumiste?

no

¿ ***Volviste a leer?***

Cuando no entendí las dos últimas preguntas, ahí volví a leer (6)

¿Te preguntaste que tan bien entendiste lo que leíste? Si entendí bien o entendí más o menos

no

Al completar las preguntas... ¿volviste a releer el texto?

Sí

¿***Que cosas?***

Las dos últimas preguntas (7)

¿Cómo contestaste los ítems?

Las que entendía mejor

¿Comprobaste si todos los ítems estaban correctamente marcados?

no

¿Los ítems contestados los volviste a revisar, cuestionándote sobre lo correcto o no de tus respuestas?

No

¿Y a veces los haces?

Cuando me siento inseguro

¿Y ahora te sentías seguro?

Sí

¿Las preguntas que no pudiste contestar inicialmente las buscaste en el texto?

Sí

¿Utilizaste el método de descarte al momento de responder los ítems? Esta sí, esta no, esta tampoco

En algunas

¿Al completar los ítems, te preguntaste sobre lo correcto o no de tus respuestas?

no

Entrevista sobre conciencia lectora

¿***Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura?***

Entender las partes difíciles

¿Y cuales son esas partes difíciles?

No sé, las palabras desconocidas (8)

¿Qué te ayudaría a ser mejor lector?

la ortografía

¿Como?

No ir saltando los puntos, esas cosas

¿A ti te cuestan esas cosas?

A veces (9)

¿Tienen algo de especial las primeras frases de una historia? ¿Qué te dicen?

no

Y la última frase, ¿qué te dice?

Ahí si, porque ya esta terminando el cuento

¿Cómo puedes saber qué frases son las más importantes de una historia?

Comparándolas con las otras

¿Y que características tienen esas frases importantes? ¿Cómo las comparas?

Depende, en una parte dice había una vez, en cambio en otra decía que le paso algo o le hicieron algo, eso es más importante que al principio

Si sólo pudieras leer algunas partes de la historia porque estas muy apurado ¿cuáles leerías?

Las más importantes

¿Cuales son esas?

Las del principio, después un poco del medio y después el final

Sobre una historia, ¿qué intentas contar a otras personas: todas las palabras, sólo el final, de qué trataba la historia u otra cosa?

De que se trataba la historia

El otro día pedí a una niña que leyera un cuento y que luego me contara lo que había leído; y ella antes de empezar a leer me preguntó si quería que le dijera todo palabra por palabra o sólo la idea general. ¿Por qué crees que me preguntó eso?

Pa ver las partes más importantes, las cosas generales

¿Y porque crees que me pregunto eso?

No sé

Antes de empezar a leer, ¿haces algo especial?,

No

¿Qué tipo de planes te ayuda a leer mejor? ¿Cómo que cosas?

No nada

Si tuvieras que leer muy deprisa y sólo te diera tiempo a leer algunas palabras, ¿cuáles intentarías leer?

Las más fáciles y las que se puedan entender mejor

¿Hay veces en que vuelves hacia atrás y lees las cosas otra vez?

Sí

¿ Por qué?

Pa entender lo que no se entienda, la vuelvo a leer pa ver si la puedo entender (10)

¿Qué haces si encuentras una palabra que no entiendes?

La busco en el diccionario (11)

¿Qué haces si encuentras una frase entera que no entiendes?

La dejo así no más (12)

¿Qué partes de una historia te saltas cuando lees?

Las menos importantes

¿Cuales son esas?

Son las más fáciles de leer, las más difíciles las trato de buscar y las leo, y las otras me las salto. Las más difíciles, si no las entiendo las vuelvo a leer (13)

¿Qué partes lees más deprisa y qué partes lees más despacio?

Más despacio las más difíciles, y más rápido las fáciles (14)

Estrategias de comprensión lectora

¿Hay veces en que vuelves al principio y lees las cosas una y otra vez?

Sí, a veces, como 4

Mientras lees, ¿hay veces en que paras e intentas adivinar qué sucederá después?

De repente, 2

¿Alguna vez tomas notas, subrayas palabras o intentas imaginarte a ti mismo dentro de la historia que estás leyendo?

No nunca, 1

¿Intentas pensar qué quieren decir las frases y cómo se unen unas con otras?

5

Entrevista sobre lectura

¿Cómo te consideras como lector?

Regular (15)

¿Te acuerdas de cuando aprendiste a leer? ¿Te costo?

No

¿Te acuerdas si te costo?

Más o menos, en primero (16)

¿Te gusta leer?

Depende (17)

A ver... ¿cómo, que te gusta?

Los cuentos (18)

¿Que no te gusta?

Los libros del colegio (19)

¿Qué importancia le das tú a la lectura, como una forma de aprender?

Si, yo creo que aprendo (20)

Y comparado con otras formas de aprender, ¿crees que es importante?

Sí

¿Te entusiasman las clases de lenguaje?

Depende de la materia que me estén pasando

¿Que materia te gusta más?

Historia

¿Y en lenguaje que es lo que más te gusta?

De repente salir adelante y recitar un poema (21)

¿Porque te gusta?

No sé, lo encuentro bueno y saco personalidad

¿Considera que aprendes y que le sacas provecho a estas clases?

Sí

¿Te gustan más las clases en que hay leer, que otras en que te piden más razonamiento matemáticas por ejemplo?

No matemáticas no me gusta

¿Cómo crees tú que llegaste a tener habilidades para la lectura?

Por mi familia, me hacían leer en mi casa (22)

¿Y en colegio?

Si, yo siempre tenia que estar leyendo

¿Cómo crees tu que llegaste a que ahora te diera como lata leer acá en el colegio?

Porque dan cosas fomes

¿Cómo que?

Algunos cuentos fomes (23)

¿Y por tu cuenta, a ti te gusta leer?

Sí

¿Que cosas?

En las noches, me gusta leer los diccionarios (24)

¿Y has aprendido cosas?

Si, me gustan ver también las cosas de animales (25)

Identificación entrevista

Número de entrevista: 2

Identificación: Carlos

Curso: 7° básico

Evaluación destrezas metacognitiva: Alumno con menores destrezas metacomprendivas

Entrevista metacognitiva

¿Que hiciste antes de leer el texto? ¿Contaste el numero de hojas?

No

¿Revisaste la estructura del texto?

Sí

A ver... ¿cómo fue eso?

Me fije si era muy largo o era muy corto (26)

Miraste el reloj para organizar el tiempo

No

¿Pensaste en el esfuerzo que te iba a costar leer?

No

Mientras estabas leyendo, ¿leíste en voz alta?

No

¿Algunas veces lees en voz alta?

No

¿Nunca?

No

¿Murmuraste o moviste la boca?

Sí

¿Cuándo haces eso?

Cuando me pongo nervioso

¿Y otras veces?

No

¿Y porque te pones nervioso?

Porque pienso que después me pueden hacer preguntas y si contesto mal me pueden retar (27)

¿Te guiaste con el dedo?

No

¿Eso lo haces a veces?

No

¿No subrayaste, ni resumiste ni hiciste esquemas?

No

¿Tu eso lo haces a veces?

No

¿Te preocupabas de ir viendo si entendías lo que estabas diciendo?

Sí

¿Eso lo haces a cada rato? ¿Cómo lo haces?

Pienso

¿Piensas si estas entendiendo o no?

Y si no lo entiendo, lo vuelvo a leer (28)

¿Prestabas mayor esfuerzo cuando te encontrabas con información importante?

Sí

¿Tratabas de traducir la información nueva a tus propias palabras?

No

¿Analizabas la lectura por pequeñas partes?

No

¿Paraba y me devolvía cuando la información no estaba clara?

Sí

¿Te centrabas en ideas generales más que en específicas?

Sí

¿Te encontraste con palabras que no conocías?

Sí

Cuando te encontraste con palabras que no conocías, ¿volviste a releer partes del texto?

No

Cuando te encontraste con palabras que no conocías, ¿trataste de darles sentido por el contexto que rodeaba la palabra?

Sí

Cuando terminaste de leer, ¿leíste de nuevo?

No

¿Te preguntaste que tan bien entendiste lo que leíste?

No

¿Cambiate de estrategia de lectura, cuando te diste cuenta que no habías entendido?

¿Como?

Por ejemplo cuando te diste cuenta que estabas leyendo de una forma, y de diste cuenta que no estabas entendiendo, ¿volviste a leer de otra forma?

No

Cuando contestaste las preguntas, ¿cómo las contestaste?

En orden de recuerdo

¿Verificaste si las respuestas estaban bien contestadas?

No

¿No las volviste a revisar?

No

Las preguntas que no pudiste contestar inicialmente, ¿las buscaste en el texto?

No

¿Usaste el método de descarte al momento de responder?

(Silencio)

¿Sabes cual es el método de descarte? Ese en que tu dices este no, esta tampoco..

No

Al completar las preguntas, ¿te preguntaste sobre lo correcto o no de tus respuestas?

No

Entrevista sobre conciencia lectora

¿Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura?

Nada (29)

¿No te cuesta leer?

Sí

¿Y que es lo que más te cuesta?

Cuando me hacen leer en voz alta (30)

¿Qué te ayudaría a leer mejor?

Nada

¿Tienen algo de especial las primeras frases de una historia? ¿Qué te dicen?

Para mi no

¿Y la última frase?

Sí, me dice que la mayoría de las veces, como que se hace el desenlace

¿Cómo puedes saber qué frases son las más importantes de una historia?

razonando

Si sólo pudieras leer algunas partes de la historia porque estas muy apurado ¿cuáles leerías?

Las más importantes

Cuando tu le tratas de contar una historia a otra persona, ¿qué le cuentas: todas las palabras, sólo el final, de qué trataba la historia u otra cosa?

Lo resumen

El otro día pedí a una niña que leyera una historia y que luego me contara lo que había leído; pero antes me preguntó si quería que recordarse palabra por palabra o sólo la idea general.

¿Por qué crees que me preguntó eso?

Porque podía estar malo si lo hacia de una manera y era de otra

Antes de empezar a leer, ¿haces algo especial?

no

Si tuvieras que leer muy deprisa y sólo te diera tiempo a leer algunas palabras, ¿cuáles intentarías leer?

Las que me podrían preguntar

¿Hay veces en que vuelves hacia atrás y lees las cosas otra vez? ¿ Por qué?

no

¿Qué haces si encuentras una palabra que no entiendes?

Le pregunto a una persona (31)

¿Qué haces si encuentras una frase entera que no entiendes?

Le vuelvo a preguntar a otra persona (32)

¿Qué partes de una historia te saltas cuando lees?

Las más fomes

¿Qué partes lees más rápido y qué partes lees más despacio?

Cuando tengo que estudiar lo leo lento, y cuando es algo que tengo que leer por leerlo, lo leo rápido (33)

Estrategias de comprensión lectora

¿Hay veces en que vuelves al principio y lees las cosas una y otra vez?

Sí, 3

Mientras lees, ¿hay veces en que paras e intentas adivinar qué sucederá después?

Sí, 6

¿Alguna vez tomas notas, subrayas palabras o intentas imaginarte a ti mismo dentro de la historia que estás leyendo?

Sí, 4

¿Intentas pensar qué quieren decir las frases y cómo se unen unas con otras?

No, 1

entrevista sobre lectura

¿Cómo te consideras como lector?

Más o menos (34)

¿Te acuerdas de cuando aprendiste a leer?

En primero básico

¿Te costo?

Sí (35)

¿Te gusta leer?

No (36)

¿Hay alguna cosa que te guste leer?

Los comic (37)

¿Qué importancia le das tú a la lectura, como una forma de aprender?

¿Como?

¿Es para ti importante, te sirve para aprender cosas, o no te sirve para nada?

Sí

¿Tu consideras que aprendes cosas cuando lees?

Sí

¿Te entusiasman las clases de lenguaje?

A veces sí

¿Que veces sí, que veces no?

Por ejemplo cuando la profesora lee un texto y nosotros tenemos que hacer un resumen

¿Eso te gusta?

Sí (38)

¿Y que no te gusta?

Cuando nos hace escribir (39)

¿Considera que aprendes y que le sacas provecho a estas clases?

Si, después las utilizo en otras partes (40)

¿Te gustan más las clases en que debes leer, que otras en que te piden más razonamiento lógico por ejemplo en matemáticas?

Historia me gusta

¿Y matemáticas?

Algo, pero me gusta más historia

¿Por qué crees tú que eres más o menos como lector?

Porque cuando yo venia del otro colegio, no nos preparaban muy bien (41)

Y en tu casa, ¿te hacen leer?

Sí

¿Por qué crees tu que te desagrada la lectura?

Me carga que me interroguen

¿Delante del curso?

Sí (42)

Pero cuando tu lees, por ejemplo cuando leíste esto, ¿te pareció entretenido?

Sí

¿O sea que en este momento, te gusto leer?

Sí

¿O sea hay veces que te gusta y otras que no?

Sí (43)

Identificación de entrevista

Número de entrevista: 3

Identificación: Claudia

Curso: 1º medio

Evaluación destrezas metacognitiva: Alumno con mayores destrezas metacomprendivas

entrevista metacognitiva

Antes de leer el texto, ¿te preocupaste de que yo te diera las instrucciones?

Sí

¿Contaste el número de hojas?

no

¿Revisaste la estructura del texto o sea el tamaño de las letras, tamaño de los párrafos, separación interlíneas, presencia de figuras, cantidad de párrafos por hoja?

No

¿No te preocupaste de ninguna de esas cosas?

no

¿Miraste el reloj para organizar el tiempo?

no

¿Pensaste en el esfuerzo que tenía esta tarea?

Yo creo que igual sí

¿Que pensaste?

Que me iba a costar...como no sabia de que se trataba el texto, pero no fue como un gran esfuerzo, igual no era tan largo (44)

¿Eso te dijo algo? ¿Significo algo?

No, igual de repente no interesa si es tan largo o tan corto, porque igual la importancia es lo que vale

¿ Y pensaste que te iba a costar mucho o poco?

No sé... no, poco (45)

Mientras leías ¿Qué ibas haciendo? ¿Leíste en voz alta?

No

¿A veces lo haces?

No, siempre acostumbro a leer así, me gusta leer tranquila (46), porque me gusta la tranquilidad, cuando yo estoy leyendo no me gusta que me metan bulla, (47) así me concentro mejor (48)

¿Murmuraste o moviste la boca?

Sí

¿Eso lo haces siempre?

De repente

¿Cuándo?

Cuando esta muy difícil, cuando hay una parte que no entiendo (49)

¿Ahora porque lo hiciste?

Porque había una parte que no la entendía (50)

¿Te guiaste con el dedo?

No

¿Lo haces a veces?

¿Cómo ir marcando?

Sí

Ahh no

¿Escribiste comentarios en el texto?

En este no

¿Lo haces a veces?

Sí, de repente

¿Cuándo haces eso?

Cuando encuentro que, cuando es como con alternativas y no esta la respuesta exacta, yo igual como que le agrego de repente

Pero eso es cuando respondes algo, pero ¿cuando tu lees un texto, vas marcando?

De repente cuando encuentro palabras que no conozco, después trato de consultar pa saber lo que en realidad significan, igual de repente en un texto cuando hay una palabra que no entiendo cuesta como pa saber la idea principal (51)

¿Subrayaste?

Aquí no

¿En otras cosas subrayas?

De repente

¿Hiciste esquemas?

En este no, pero a veces sí

¿Cuándo lo haces?

Cuando a veces no entiendo algún párrafo, después que termino de leer, trato de concentrarme en ese y ver la idea que tenga (52)

¿Resumiste?

Sí, pero acá no

¿Y mentalmente?

Ahí sí, porque como que me imagino las cosas, yo siempre, cuando estoy leyendo trato de imaginar las cosas (53)

Cuando estas estudiando, ¿haces resúmenes?

Sí

¿Siempre?

Siempre hago resúmenes, así es más fácil estudiar, yo encuentro

¿Chequeabas constantemente tu comprensión del texto, o sea te vas preguntando si estas entendiendo?

Ahh sí

¿Ahora lo hiciste?

Sí

¿Ponías mayor esfuerzo cuando te encontraba con información importante?

Sí, porque como primero leí las preguntas después, la segunda vez era como para ir fijándome en las preguntas que había

¿O sea lo leíste dos veces?

Sí (54)

¿Y en la segunda lectura ibas viendo?

Sí, lo que me preguntaban

¿Tratabas de traducir la información nueva o importante a mis propias palabras?

¿Cómo adaptarla?

Sí

Sí

¿Analizabas la lectura por pequeñas partes?

¿Así como por párrafos?

Sí

Ahh no

¿Parabas y te devolvías cuando la información no estaba clara, cuando no estaba claro lo que quería decir?

No

¿Y otras veces lo haces?

De repente, cuando hay una parte que como que ya la he leído dos veces y la vuelvo a leer y no la entiendo, ahí sí, pero rara vez hago eso

¿Te centrabas en ideas más generales más que en específicos?

Igual me fijaba más en lo específico, pero también de lo general, a lo que tenía la idea principal del texto

¿Te encontraste con palabras que no conocías?

Sí

Al encontrarte con palabras desconocidas ¿volviste a releer partes del texto?

Sí

¿Al encontrarte con palabras desconocidas trataste de darle sentido por el contexto que rodeaba la palabra?

Sí, como para imaginarme que era lo que realmente significaba esa palabra (55)

Al finalizar inmediatamente la lectura ¿Qué hiciste?

(Silencio)

¿Hiciste esquemas?

No

¿Lo haces a veces, cuando estudias?

no

¿Resumiste?

Sí

¿Vuelves a leer todo el texto, o sólo lo que no entendiste?

Todo el texto (56)

¿Siempre? ¿Lees todo de nuevo?

Cuando no entiendo algún párrafo algo así, de repente no más (57), porque siempre cuando leo cosas, las leo dos veces no más (58)

¿Te preguntaste si habías entendido?

¿Cómo que entendí realmente?

Sí

Ahh sí

¿Y que te respondiste?

Que si había entendido (59)

¿Cambiate de estrategia de lectura al ver que no había entendido, por ejemplo estas leyendo de determinada forma, y te diste cuenta que no estabas entiendo, y cambiaste esa estrategia?

Ahh no no lo hice, porque la primera vez igual leí detenidamente, después leí las preguntas y volví a leer el texto

¿Pero a veces cambias de forma de leer?

Cuando estoy leyendo muy rápido, porque después paro un poco y veo si realmente entendí esa parte, que leí rápido, si no la entendí, ahí cambio y empiezo a leer más lento (60)

¿Cuándo contestaste las preguntas, volviste a releer el texto?

Si, como a revisarlo (61)

¿Contestaste en orden de recuerdo, primero los que creí más importantes o primero los que creí más fáciles?

Las más importantes

¿Revisaste si todos las preguntas están correctamente marcados?

Sí

¿Las preguntas contestados los volviste a revisar, cuestionándote sobre lo correcto o no de las respuestas?

Sí

¿Las preguntas que no pudiste contestar inicialmente las buscaste en el texto?

Sí

¿Usaste el método de descarte al momento de responder los ítems?

Si, fui descartando las que no creía correctas

Al completar los ítems, ¿te preguntaste sobre lo correcto o no de tus respuestas?

Sí

entrevista sobre conciencia lectora

¿Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura?

Yo creo que siempre me resulta... a ver ¿cómo en que sentido?

¿Cuándo tu estudias, tu lees, que te resulta más difícil?

De repente cuando cambian la idea muy rápida, están hablando de alguna cosa y como que cambian rápidamente a otra cosa, ahí como que me enredo un poco, vuelvo a leer, y ahí tengo que entender que esa parte ya esta ahí, y que aquí hay otra (62)

¿Qué te ayudaría a ser mejor lectora?

¿Cómo para saber más?

Para leer mejor, para entender más fácil

Yo creo que practicar más (63)

¿Practicas poco?

No, igual leo mucho, pero a veces me descuido

¿Tienen algo de especial las primeras frases de una historia?

Si, porque como que empiezan a contar la parte, como de que se va tratar más o menos la historia

Y la última frase, ¿qué te dice?

Que cuenta el final, en que quedo todo

¿Cómo puedes saber qué frases son las más importantes de una historia?

Como las partes en que sucede algo yo creo, encuentro que es como importante. Bueno igual cuando van describiendo las partes, lo que va sucediendo

Si sólo pudieras leer algunas partes de la historia porque tuvieras muy apurada ¿cuáles leerías?

El principio, yo creo, algo del medio, si estuviera muy apurada pa ir armando la idea y el final

Sobre una historia, ¿qué intentas contar a otras personas: todas las palabras, sólo el final, de qué trataba la historia u otra cosa?

Trato como de contar la historia, de que se trataba, en que se basaba realmente la historia

El otro día pedí a una niña que leyera una historia y que luego me contara lo que había leído; entonces ella antes de empezar a leer me pregunto si yo quería que le dijera todas las palabras o sólo la idea general. ¿Por qué crees que ella me preguntó eso?

Porque como pa imaginarse la idea principal, porque si le hubiera dicho todas las palabras, hubiese tenido que memorizarla, sería más difícil, en cambio la idea principal uno se la imagina y puede poner de su parte pa contarla, uno puede no utilizar las mismas palabras

Antes de empezar a leer, ¿haces algo especial?,

Siempre cuando me pongo a leer, trato de estar concentrada (64) que no haiga bulla (65) y que nadie me moleste (66)

¿Qué tipo de planes te ayudan a leer mejor?

Imaginarme lo que voy leyendo, voy planeando lo que va a ir sucediendo, lo que esta sucediendo en la historia

Si tuvieras que leer muy rápido y sólo te diera tiempo a leer algunas palabras, ¿cuáles intentarías leer?

Creo que la idea principal, las palabras que desconozco porque igual a veces pueden ir aclarando lo que significan

¿Hay veces en que vuelves hacia atrás y lees las cosas otra vez?

Ehh no

¿Qué haces si encuentras una palabra que no entiendes?

Trato de averiguar lo que significa, (67) o sigo leyendo y trato de ir armando la idea (68)
pero igual busco la palabra

¿Qué haces si encuentras una frase entera que no entiendes?

Vuelvo a leer el párrafo, y ahí paso esa frase y leo todo el párrafo y veo de que se trata la historia y ahí trato de aclarar la frase (69)

¿Qué partes de una historia te saltas cuando lees?

Que no me gusta saltarme porque si no después quedo perdida

¿No te saltas ninguna?

No, aunque sea un libro muy grande, igual lo leo

¿Qué partes lees más rápido y qué partes lees más despacio?

Creo que las partes que entiendo más como que las leo más rápido y las que todavía no me hago la idea, trato de repasarla (70)

Estrategias de comprensión lectora

¿Hay veces en que vuelves al principio y lees las cosas una y otra vez?

No, 4

Mientras lees, ¿hay veces en que paras e intentas adivinar qué sucederá después?

De repente, 5

¿Alguna vez tomas notas, subrayas palabras o intentas imaginarte a ti misma dentro de la historia que estás leyendo?

Sí, 6

¿Intentas pensar qué quieren decir las frases y cómo se unen unas con otras?

Sí, 6

Entrevista sobre lectura

¿Cómo te consideras como lectora?

Me considero buena, (71) porque igual entiendo rápido las ideas, las cosas (72), igual me gusta leer (73)

¿Te acuerdas de cuando aprendiste a leer?

Sí

¿Te costo?

No, no me costo tanto, (74) igual cuando aprendí a leer estaba en un colegio más chico, entonces era más fácil para mí, era como la única, entonces me explican a mí no más (75) igual en mi casa me explicaban (76)

¿En tu casa, tus papas te apoyaban, te enseñaban?

Sí, mi mamá

¿Qué te gusta leer?

No sé, historias que son reales, historias que de verdad han sucedido, (77) cuentos, (78) noticias, (79) revistas (80)

¿Qué importancia le das tú a la lectura, como una forma de aprender?

Que igual que gracias a la lectura uno se va enterando de las cosas (81)

¿Tu consideras que aprendes mucho a través de la lectura?

Sí

¿Y te gusta aprender cosas leyendo?

Sí

¿Te entusiasman las clases de lenguaje?

Sí, porque me gusta lenguaje, no me cuesta, me resulta fácil

¿Consideras que aprendes y que le sacas provecho a estas clases?

Sí

¿Te gustan más las clases en que debes leer, que otras en que te piden más razonamiento lógico por ejemplo matemáticas?

Las dos, pero igual como que esas otras hay que estar más concentrada, con los números hay que tener más paciencia, en cambio la lectura no tanto, por lo menos yo, entiendo más fácil, igual en matemáticas hay cosas más difíciles (82)

¿Cómo crees tú que llegaste a tener estas ciertas habilidades para la lectura?

Porque desde chica siempre me ha gustado leer, siempre me ha llamado la atención, (83) donde estaba yo siempre llegaban libros nuevos, en la escuela donde estaba antes yo (84), y yo siempre los llevaba pa mi casa, y en las noches siempre leía, en el campo antes de que llegara la luz, (85) siempre me entusiasmaba leer mucho (86) me imaginaba mucho, me gustaba leer (87) igual ahora, por eso desde chica siempre he estado con esa misma imagen, por eso no me ha cambiado

¿Cómo crees tú que llegaste a tener ese gusto para la lectura?

Porque me interesaba, porque igual he aprendido gracias a eso (88)

Identificación entrevista

Número de entrevista: 4

Identificación: Nicole

Curso: 1° medio

Evaluación destrezas metacognitiva: Alumno con menores destrezas metacomprendivas

Entrevista metacognitiva

¿Qué hiciste antes de leer el texto? ¿Leíste las instrucciones cuidadosamente?

no

¿Contaste el número de hojas?

No

¿Revisaste la estructura del texto, el tamaño de las letras, tamaño de los párrafos, separación interlíneas, presencia de figuras, cantidad de párrafos por hoja?

no

¿Miraste el reloj para organizar tu tiempo?

no

¿Pensaste en el esfuerzo que tendría esta tarea?

Sí

¿Cómo fue que pensaste eso?

Mentalmente

¿Que pensaste?

Que me iba a costar

¿Y por que?

Creí que era más complicado (89)

Mientras leías ¿Qué ibas haciendo?

(Silencio)

¿Leíste en voz alta?

no

¿Alguna vez lees en voz alta?

Sí

¿Cuándo?

Cuando estoy sola

¿Y para que lees en voz alta?

Para entender mejor la lectura (90)

¿Murmuraste o moviste la boca?

no

¿A veces lo haces?

Si, cuando hay mucha bulla. (91)

¿Te guiaste con el dedo, regla, lápiz?

no

¿A veces lo haces?

A veces, cuando empiezan a molestar y uno esta tranquilo, yo pongo el dedo pa no perderme (92)

¿Escribiste comentarios en el texto?

No

¿Subrayaste?

no

¿Hiciste esquemas?

No

¿Resumiste?

no

¿Chequeabas tu comprensión del texto?

Si

¿Cómo hacías eso?

Iba leyendo, y después iba viendo si me acordaba de algunas cosas que había leído en las otras preguntas (93)

¿Y mientras leías, antes de responder las preguntas? ¿O leíste todo de un tirón?

Leí todo de un tirón

¿No te fuiste preguntando si entendías o no?

no

¿Prestabas mayor esfuerzo cuando te encontrabas con información importante?

Si

¿Cómo cual?

Cuando dijeron que iba a venir una guerra, yo pensé que era importante (94)

¿Tratabas de traducir la información nueva o importante a tus propias palabras?

no

¿Analizabas la lectura por pequeñas?

No

¿Parabas y te devolvías cuando la información no estaba clara?

Sí

¿Para que lo hiciste?

Cuando no entendí algunas cosas, las volví a leer (95)

¿Te centrabas en ideas generales más que en específicos?

En lo general

¿Te encontraste con palabras que no conocías?

Sí

¿Al encontrarte con palabras desconocidas volviste a releer partes del texto?

no

¿Al encontrarte con palabras desconocidas trataste de darle sentido por el contexto que rodeaba la palabra?

no

Al finalizar inmediatamente la lectura ¿Qué hiciste? ¿Hiciste esquemas?

no

¿Resumiste?

No

¿Y mentalmente?

no

¿Volviste a leer?

Sí

¿Todo el texto o partes?

Como lo del medio no más (96)

¿Te preguntaste que tan bien entendiste lo que leíste?

no

¿Cambiaste de estrategia de lectura al ver que no habías entendido?

no

Al completar los ítems ¿Qué hiciste? ¿Volviste a releer el texto?

Sí

¿Algunas partes?

Sí

¿Cómo contestaste los ítems?

Primero los que creí más fáciles.

¿Verificaste si todos los ítems estaban correctamente marcados?

Sí

¿Los ítems contestados los volviste a revisar, cuestionándote sobre lo correcto o no de tus respuestas?

no

¿Las preguntas que no pudiste contestar inicialmente las buscaste en el texto?

no

¿Utilizaste el método de descarte al momento de responder los ítems, es decir esta no, esta no, esta tampoco?

no

Al completar los ítems, ¿te preguntaste sobre lo correcto o no de las respuestas?

no

entrevista sobre conciencia lectora

¿Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura en general?

Memorizar (97)

¿Qué te ayudaría a ser mejor lector?

entendiendo mejor la lectura

¿Algo en especial?

Si, que hayan dibujos (98)

¿Tienen algo de especial las primeras frases de una historia?

Algunas

¿Qué te dicen?

nada

Y la última frase, ¿qué te dice?

nada

¿Cómo puedes saber qué frases son las más importantes de una historia?

Porque están destacadas, con letras negras

Si sólo pudieras leer algunas partes de la historia porque tuvieras mucha prisa ¿cuáles leerías?

Las más importantes

¿Cuales son esas?

Las que están subrayadas

Sobre una historia, ¿qué intentas contar a otras personas: todas las palabras, sólo el final, de qué trataba la historia u otra cosa?

De que se trataba la historia

El otro día pedí a una niña que leyera una historia y que luego me contara lo que había leído; pero antes me preguntó si quería que recordarse palabra por palabra o sólo la idea general.

¿Por qué crees que me preguntó eso?

Porque a lo mejor a usted le interesaba saber toda la historia o solo algunas cosas

Antes de empezar a leer, ¿haces algo especial?

no

Si tuvieras que leer muy rápido y sólo te diera tiempo a leer algunas palabras, ¿cuáles intentarías leer?

Las del principio

¿Hay veces en que vuelves hacia atrás y lees las cosas otra vez?

Sí, porque cuando no la entiendo vuelvo a leer la misma cosa (99)

¿Qué haces si encuentras una palabra que no entiendes?

La busco en el diccionario (100)

¿Qué haces si encuentras una frase entera que no entiendes?

La paso (101)

¿Qué partes de una historia te saltas cuando lees?

ninguna

¿Qué partes lees más deprisa y qué partes lees más despacio?

Las que son fomes las leo más rápido, y más despacio las que son más importante (102)

Estrategias de comprensión lectora

¿Hay veces en que vuelves al principio y lees las cosas una y otra vez?

Sí, 5

Mientras lees, ¿hay veces en que paras e intentas adivinar qué sucederá después?

Algunas veces, 4

¿Alguna vez tomas notas, subrayas palabras o intentas imaginarte a ti mismo dentro de la historia que estás leyendo?

6

¿Intentas pensar qué quieren decir las frases y cómo se unen unas con otras?

5

entrevista sobre lectura

¿Cómo te consideras como lector?

Más o menos (103) porque de repente me cuesta leer (104)

¿Te acuerdas de cuando aprendiste a leer?

No

¿Te costo?

si me costo, no sabia leer, (105) la señorita me enseño (106)

¿Hasta que curso no sabias?

En primero, después en segundo aprendí

¿Te gusta leer?

Sí, más o menos (107)

¿Qué te gusta leer?

Los cuentos, (108) las novelas (109) que me dan en el colegio

¿Y por tu cuenta?

Historias (109) y cuentos

¿Qué importancia le das tú a la lectura, como una forma de aprender?

No tanto

¿Te entusiasman las clases de lenguaje?

No, porque de repente la señorita habla mucho (110)

¿Y algo más no te gusta?

La materia (111)

¿Considera que aprendes y que le sacas provecho a estas clases?

Sí

¿Te gustan más las clases en que debes leer, que otras en que te piden más razonamiento lógico por ejemplo matemáticas?

Leer

¿Tu dices que te cuesta un poco leer, porque crees que te pasa eso? ¿Cómo crees tu que llegaste a eso?

Por mi casa puede ser

¿Hay alguien que lea hartos?

Mi tía (112)

¿Pero en tu casa?

No (113)

Y en el colegio ¿te hacen leer libros?

Sí

¿Cómo crees tú que llegaste a que la lectura no te agrada tanto?

Cuando nos hacían leer muchos libros y a mí me costaba (114)

Identificación entrevista

Número de entrevista: 5

Identificación: Paola

Curso: 3° medio

Evaluación destrezas metacognitiva: Alumno con mayores destrezas metacomprendivas

Entrevista metacognitiva

¿Qué hiciste antes de leer el texto? ¿Leíste las instrucciones cuidadosamente?

No

¿Contaste el número de hojas?

no

¿Revisaste la estructura del texto o sea el tamaño de las letras, de los párrafos, separación interlineas, si había figuras...?

Sí

¿Cómo fue eso?

Trate de ver de que era el texto, que contenido tenía y en los detalles

¿Que detalles?

Donde fue el hecho, como fue el hecho, quienes participaron

¿Ahh respecto del contenido?

Sí del contenido (115)

¿Pero cosas como la forma, la letra, el tamaño esas cosas?

No, no me fije mucho, me llamo la atención algunos diálogos que tenían que casi siempre van separados, aquí estaba juntos, eso me llamo la atención (116)

¿Y eso no significo nada para ti?

No, pero es más interesante cuando están separadas que cuando están todos juntos

¿Encontraste que el texto estaba como amontonada, todo junto?

Si en los diálogos vi eso, solamente

¿Y eso afecta tu lectura?

A veces se hace más difícil que este todo junto (117)

¿Miraste el reloj para organizar el tiempo?

no

¿Pensaste en el esfuerzo que tendría esta tarea?

Si, más o menos, pensé que iba a ser difícil, que no iba a saber que contestar, pero no fue tan difícil, o sea tampoco fue fácil (118)

¿Leíste en voz alta?

Sí, varias veces

¿Cuándo?

Cuando se me hacia más confusa la lectura (119) cuando algunas partes no me quedaban clara, volvía a leerlas en voz alta para ver si las entendía (120)

¿Te desconcentraste?

No

¿Te molestaba el ruido?

Si un poco, porque me gusta leer cuando estamos más en silencio, cuando estoy sola (121)

¿Pero eso no afecto tu lectura?

No para nada

¿Murmuraste o moviste la boca?

Sí

¿Cuándo?

cuando no comprendo muy bien la lectura, pero era para escuchar más fuerte más bien lo que estaba leyendo (122)

¿Lo haces siempre?

No, a veces

¿Te guiaste con el dedo, regla, lápiz...?

con el dedo (123)

¿Cuándo lo haces?

a veces, cuando están muy juntas las letras

¿Eso es por problemas visuales?

Sí, es para guiarme, pa no perderme (124)

¿Escribiste comentarios en el texto?

no

¿Subrayaste?

no

¿Hiciste esquemas?

no

¿Resumiste?

no

¿Chequeabas constantemente tu comprensión del texto?

¿Cómo así?

¿Ibas leyendo y te ibas preguntando si lo entendías?

Ahh si

¿Que pasa cuando no vas entendiendo?

Cuando no entiendo lo vuelvo a leer, lo leo en voz alta y así entiendo mejor, se me aclaran las dudas

¿Ahora hiciste eso?

Sí (125)

¿Prestabas mayor esfuerzo cuando te encontrabas con información importante?

Si, como que me detenía en donde sucedió, y quienes eran los personajes de la historia
(126)

¿Tratabas de traducir la información nueva o importante a tus propias palabras?

Si, cuando salían palabras muy confusas, trataba de imaginarme o ver que significaba, pero en mis palabras para que se hiciera más fácil (127)

¿Analizabas la lectura por pequeñas partes?

no

¿Parabas y te devolvías cuando la información no estaba clara?

Si, siempre hago eso, me devuelvo y leo de nuevo (128)

¿Para que?

Para comprender mejor la lectura (129)

¿Te centrabas en ideas generales más que en específicos?

¿Como?

Por ejemplo te ibas más a lo general

Me preocupo de las dos cosas, de los detalles y de lo general

¿Te encontraste con palabras que no conocías?

Sí, algunas

Al encontrarte con palabras desconocidas ¿volviste a releer partes del texto?

Sí

Al encontrarte con palabras desconocidas ¿trataste de darle sentido por el contexto?

Si, siempre hago eso, si no entiendo una palabra leo lo que estaba antes o detrás del texto pa saber que significa (130)

Al finalizar inmediatamente la lectura ¿Hiciste esquemas?

no

¿Resumiste?

Sí, pero en mi mente

¿Volviste a leer?

Algunas partes sí (131)

¿Te preguntaste que tan bien entendiste lo que leíste?

Sí

¿Cambiaste de estrategia de lectura al ver que no habías entendido?

No, seguí la misma estrategia

Al completar los ítems ¿Volviste a releer el texto?

Sí, algunas partes

¿Cómo contestaste los ítems?

Primero los que creí más fáciles.

¿Verificaste si todos los ítems estaban correctamente marcados?

Al final me di cuenta que me faltaba una, pero no me había dado cuenta

¿No los revisaste?

No

¿Nunca lo haces?

A veces, para estar más segura

¿Los ítems contestados los volviste a revisar?

Sí, a veces lo hago, en este no, a veces en algunas

¿Las preguntas que no pudiste contestar inicialmente las buscaste en el texto?

Sí

¿Utilizaste el método de descarte al momento de responder los ítems?

Sí, algunos que me parecieron muy coherentes con el texto no los tome en cuenta

¿Al completar los ítems, te preguntaste sobre lo correcto o no de tus respuestas?

Sí, en algunos

Entrevista sobre conciencia lectora

¿Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura?

Recordar los lugares donde se desarrollan las historias, los nombres de las ciudades, nunca me acuerdo (132)

¿Qué te ayudaría a ser mejor lector?

que los diálogos estuvieran más separados, que no estuvieran juntos con la historia

¿Y en general?

No, solamente eso, que los textos estuvieran más separados o más bien redactados (133)

¿Tienen algo de especial las primeras frases de una historia? ¿Qué te dicen?

Como que de que se va a tratar el tema, de que se va a tratar el libro, como que las primeras partes son las que te indican de que se trata

Y la última frase, ¿qué te dice?

El final de la historia y como termina

¿Cómo puedes saber qué frases son las más importantes de una historia?

Porque uno siempre sabe lo que van a preguntar, los lugares, los hechos los personales o las palabras claves puede ser (134)

Si sólo pudieras leer algunas partes de la historia porque tuvieras mucha prisa ¿cuáles leerías?

El principio, el desenlace y el final

Sobre una historia, ¿qué intentas contar a otras personas: todas las palabras, sólo el final, de qué trataba la historia u otra cosa?

De que se trataba la historia y todo lo que lleva el libro como empieza como termina, que paso, el final, comentamos todo

El otro día pedí a una niña que leyera una historia y que luego me contara lo que había leído; pero antes me preguntó si quería que recordarse palabra por palabra o sólo la idea general.

¿Por qué crees que me preguntó eso?

Cómo, no entiendo

Te preguntas si me tengo que acordar palabra por palabra o la idea general

Porque palabra por palabra iba a ser más difícil, pero la idea general era como todo lo que decía el libro, pero la idea general es todo lo que lleva el texto, en cambio palabra por palabra es como muy exacto

¿Y porque crees que lo pregunto antes de empezar a leer?

Para saber que contar, como quería sí detalladamente o todo en general

Antes de empezar a leer, ¿haces algo especial?

Me gusta ver el libro primero, el autor, si hay ilustraciones, dibujos, me gusta verlos, para saber de que se trata el texto, me gusta imaginarme más de que se trata en vez de los dibujos. (135) Me gusta leer en las tardes más que la noche (136) y me gustan los lugares tranquilos, que no haiga mucha bulla, que no me desconcentre, para imaginarme lo que estoy leyendo (137)

¿Hay algo que te ayude a leer mejor?

No, solamente de los textos, de los diálogos

Si tuvieras que leer muy deprisa y sólo te diera tiempo a leer algunas palabras, ¿cuáles intentarías leer?

Leería el principio, la parte del medio y del final, y las palabras los personajes, donde se relata la historia y los sucesos

¿Hay veces en que vuelves hacia atrás y lees las cosas otra vez?

Si, cuando no entiendo o cuando me cuesta mucho saber que dice, o imaginarme, porque siempre me voy imaginando, entonces si no me imagino esa parte la vuelvo a leer (138)

¿Qué haces si encuentras una palabra que no entiendes?

Leo la parte de atrás y lo de adelante, porque siempre van a tener relación con esa palabra clave, entonces así voy a entender (139)

¿Qué haces si encuentras una frase entera que no entiendes?

La vuelvo a leer muchas veces hasta lograr entenderla (140)

¿Qué partes de una historia te saltas cuando lees?

Si ya leí la historia, no leo las partes que ya se me, que ya se como de memoria lo que sale, pero no me gusta mucho saltarme hojas o frases porque pienso que todo es importante

¿Qué partes lees más deprisa y qué partes lees más despacio?

No lo leo casi todo como bien detalladamente, como me gusta ir imaginándome, entonces me demoro un poco

Estrategias de comprensión lectora

¿Hay veces en que vuelves al principio y lees las cosas una y otra vez?

Si, cuando no entiendo, o a veces entiendo pero pa acordarme mejor, 7

Mientras lees, ¿hay veces en que paras e intentas adivinar qué sucederá después?

Sí, 7

¿Alguna vez tomas notas, subrayas palabras o intentas imaginarte a ti misma dentro de la historia que estás leyendo?

si, siempre pienso que yo soy el personaje principal, 7

¿Intentas pensar qué quieren decir las frases y cómo se unen unas con otras?

Si, siempre quiero saber que quieren decir, o ver que quiero expresar, 6

Entrevista sobre lectura

¿Cómo te consideras como lector?

Buena, no excelente, pero buena, (141) me gusta leer (142)

¿Te acuerdas de cuando aprendiste a leer?

No mucho...

¿Te costo?

No, no me costo, (143) porque igual me gustaba, me interesa (144). Iba leyendo por todos lados. Adivinaba

¿Te gusta leer?

Si (145)

¿Qué te gusta leer?

Las novelas, las historia de amor, esas novelas baratas (146)

¿Qué importancia le das tú a la lectura, como una forma de aprender?

No sé, pa mí es súper importante leer, saber cosas, leer las cosas que nose, que todos los libros que leo me dejan algo, no importa que sea un cuento o un libro de psicología, pienso que todo me enseña, entonces me gusta leer, le doy harta importancia (147)

¿Tu crees que de todo lo que saber, harto lo has aprendido por los libros?

Si bastante

¿Te entusiasman las clases de lenguaje?

Si, cuando son entretenidas, didácticas o nos hacen leer cuentos, pero que me llamen la atención porque no todos me llaman la atención (148)

¿Que te entusiasma?

Aparte de leer, me gusta también hacer obras, como leer un libro, leer un texto y después aprenderlo y relatarlo o hacer obras (149)

¿Considera que aprendes y que le sacas provecho a estas clases?

Si, pero no todas, porque igual soy un poco desordenada, no mucho, pero me gusta, siempre, si no tomo atención en clases, escribo todo y después en mi casa leo todo

¿Te gustan más las clases en que debes leer, que otras en que te piden más razonamiento lógico por ejemplo?

Me gusta más leer, es lo que más me gusta, no me gustan las matemáticas

¿Y te va mejor en eso ramos?

Si, me va mejor

¿Cómo crees tú que llegaste a tener estas habilidades para la lectura?

Yo creo que igual hay una base como de mi casa, en mi casa siempre compran libros (150) y a mí me gusta leerlos, (151) entonces igual era una base

¿Y en tu casa lee alguien más?

No, igual en el colegio nos están pidiendo casi todos los meses un libros, así que leímos, siempre nos hacen leer (152). Además que en el grupo de amigas que tengo a todas nos gusta leer (153)

¿Cómo crees tú que llegaste a tener ese gusto para la lectura?

No sé dónde nació ese gusto, toda la vida me ha gustado leer, por lo menos de donde yo me acuerdo que me gusta leer harto, es que me gusta saber cosas, soy muy curiosa, me gusta saber todo (154)

Identificación entrevista

Número de entrevista: 6

Identificación: José

Curso: 3° medio

Evaluación destrezas metacognitiva: Alumno con menores destrezas metacomprendivas

Entrevista metacognitiva

¿Qué hiciste antes de leer el texto? ¿Leíste las instrucciones cuidadosamente?

No

¿Contaste el número de hojas?

no

¿Revisaste la estructura del texto o sea el tamaño de las letras, tamaño de los párrafos, separación interlíneas, presencia de figuras, cantidad de párrafos por hoja?

no

¿Miraste el reloj para organizar el tiempo de acuerdo al número de hojas?

no

¿ Pensaste en el esfuerzo que tendría hacer esta tarea?

Sí

¿Que pensaste?

Que me iba a costar mucho, que iba a estar difícil (155)

¿Mientras leías, leíste en voz alta?

Sí, un poco

¿Cuándo?

No sé

¿Por lo general tu lees en voz alta?

Cuando estoy solo (156), cuando me cuesta más, cuando no puedo entender (157)

¿Murmuraste o moviste la boca?

Sí

¿Y eso lo haces siempre?

De repente, de repente cuando estoy leyendo

¿Te guiaste con el dedo, regla, lápiz, etc.?

De repente

¿Cuándo lo haces?

En la casa

¿No es cuando te cuesta un poco más?

no

¿Escribiste comentarios en el texto?

no

¿Subrayaste?

De repente, muy a lo lejos, ahora no

¿Hiciste esquemas?

no

¿Resumiste?

De repente

¿Cuándo hay pruebas?

Pa las prueba, pero más lo hago en matemáticas, cuando hay que anotar datos y como se hacen las cosas, para que me quede más claro

¿Te preocupabas de ir viendo si iba entendiendo?

De repente, bueno si no entiendo una línea, la vuelvo a leer (158)

¿En este texto lo hiciste?

Sí

¿Ponías más esfuerzo cuando te encontrabas con información importante?

Si, como que me detenía en donde sucedió, y quienes eran los personajes de la historia (159)

¿Tratabas de traducir la información nueva o importante a tus propias palabras?

no

¿Analizabas la lectura por pequeñas partes?

De repente cuando leí tuve que leer por pequeñas partes

¿Y cuando lees un libro grande?

De repente me leo por parte los libros cuando los veo, los voy repasando (160)

¿Parabas y te devolvías cuando la información no estaba clara?

Sí

¿Te centrabas en ideas generales más que en específicos?

Ahh más en lo general

¿Te encontraste con palabras que no conocías?

Sí

¿Al encontrarte con palabras desconocidas volviste a releer partes del texto?

Sí

¿Al encontrarte con palabras desconocidas trataste de darle sentido por el contexto?

Sí, eso hago

Al finalizar inmediatamente la lectura ¿Hiciste esquemas?

no

¿Resumiste?

no

¿Volviste a leer?

Algunas partes que no entendí (161)

¿Te preguntaste que tan bien entendiste lo que leíste?

Sí

¿Y que te respondiste?

Que no muy bien (162)

¿Cambiate de estrategia de lectura al ver que no habías entendido?

No, seguí igual que siempre

Al completar los ítems ¿Volviste a releer el texto?

Sí, algunas partes

¿Cómo contestaste los ítems?

Las más fáciles primero

¿Verificaste si todos los ítems estaban correctamente marcados?

Sí

¿Los ítems contestados los volviste a revisar, cuestionándote sobre lo correcto o no de tus respuestas?

Sí

¿Las preguntas que no pudiste contestar inicialmente las buscaste en el texto?

Sí

¿Utilizaste el método de descarte al momento de responder los ítems? Esta sí, esta no, esta tampoco

Depende si la que más me tinca, la volvía a revisar

¿A veces lo hacías?

Sí

¿Al completar los ítems, te preguntaste sobre lo correcto o no de tus respuestas?

Sí

¿Y que te respondiste?

No se po, no estaba seguro

Entrevista sobre conciencia lectora

¿Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura?

De repente concentrarme

¿Te molesta el ruido?

No es que en realidad, me desconcentro al tiro (163)

¿Qué te ayudaría a ser mejor lector?

no sé, seguir leyendo yo creo, (164) pero igual como no me gusta mucho leer (165)

¿Tienen algo de especial las primeras frases de una historia? ¿Qué te dicen?

Si, no sé, de que se va a tratar

Y la última frase, ¿ qué te dice?

En que concluyo

¿Cómo puedes saber qué frases son las más importantes de una historia?

De repente están marcadas, las personas, los personajes del cuento, o las cosas, yo siempre me fijo en las cosas que dice la gente

Si sólo pudieras leer algunas partes de la historia porque estas muy apurado ¿ cuáles leerías?

Donde suceden las cosas y que hacen

Sobre una historia, ¿qué intentas contar a otras personas: todas las palabras, sólo el final, de qué trataba la historia u otra cosa?

De que se trataban las cosas

El otro día pedí a una niña que leyera una historia y que luego me contara lo que había leído; pero antes me preguntó si quería que recordarse palabra por palabra o sólo la idea general.

¿Por qué crees que me preguntó eso?

Porque de repente no lee las cosas, porque no leyó el libro no más, o leyó algo y no lo entendió o no lo quiso leer no más, entonces tenía como la idea general

Antes de empezar a leer, ¿haces algo especial?,

No

¿Qué tipo de planes te ayuda a leer mejor?

Puede ser un plan, leerlo solo y callado, que nadie me moleste (166)

Si tuvieras que leer muy deprisa y sólo te diera tiempo a leer algunas palabras, ¿cuáles intentarías leer?

Los personajes

¿Hay veces en que vuelves hacia atrás y lees las cosas otra vez?

Si, de repente, (167) para entender bien lo que están haciendo, en caso de que no se, de repente ya tal personaje hizo tal cosa y si lo lei rápido y no entendí de que forma (168)

¿Qué haces si encuentras una palabra que no entiendes?

La trato de asimilarla (169) y si no puedo, la busco en el diccionario (170) y si no pregunto (171)

¿Qué haces si encuentras una frase entera que no entiendes?

La pregunto a otra persona (172)

¿Qué partes de una historia te saltas cuando lees?

Cuando empiezan a contar que ya me levante temprano ese día, esas cosas como fomes, como se levanto, tomo desayuno y no pasa na, esas partes como fomes me las trato de saltar, que no pasa nada (173)

¿Qué partes lees más deprisa y qué partes lees más despacio?

Más rápido eso que dije delante, más lento cuando no entiendo, y más rápido cuando entiendo y no me importa mucho (174)

Estrategias de comprensión lectora

¿Hay veces en que vuelves al principio y lees las cosas una y otra vez?

Sí, 5

Mientras lees, ¿hay veces en que paras e intentas adivinar qué sucederá después?

Si, siempre lo hago, me voy imaginando, 7

¿Alguna vez tomas notas, subrayas palabras o intentas imaginarte a ti mismo dentro de la historia que estás leyendo?

Trato de imaginarme que estoy en la historia, a veces, 4

¿Intentas pensar qué quieren decir las frases y cómo se unen unas con otras?

No, 3

Entrevista sobre lectura

¿Cómo te consideras como lector?

Malo (175)

¿Porque?

Porque me da flojera leer, de repente estoy leyendo y ya cuando se pone fome, dejo de leer (176)

¿Te acuerdas de cuando aprendiste a leer? ¿Te costo?

Sí, pero no me costo

¿Aprendiste en primero básico?

Sí

¿Te gusta leer?

No (177)

¿Ninguna cosa?

La Biblia no más, (178) cómics de repente (179), o en las películas, los subtítulos

¿Qué importancia le das tú a la lectura, como una forma de aprender?

Ehh ser más entendido, esa es la importancia, es grande la importancia, (180) pero a mi no me gusta (181), ayuda mucho es sí (182)

¿Te ha ayudado a tí?

Si, conocer nuevas palabras (183) y aprende a hablar más, mejor (184)

¿O sea que para ti es importante?

Sí

¿Pero igual no te gusta leer?

No (185)

¿Te entusiasman las clases de lenguaje?

No, porque leen libros, muy fomes, hagan esto y respondan las preguntas, eso no me gusta, nunca me gusto (186)

¿Considera que aprendes y que le sacas provecho a estas clases?

Cuando aprendo si, pero no le saco provecho, son pocas las cosas que recuerdo

¿Te gustan más las clases en que debes leer, que otras en que te piden más razonamiento matemáticas por ejemplo?

Me gusta más matemáticas

¿Cómo crees tú que llegaste a tener ciertas dificultades para la lectura?

Porque cuando chico mi papá siempre me mandaba a leer, y me ponía a leer y no me gustaba, pescaba el libro y leía, y después lo dejaba botado (187)

¿Cómo que te obligaban?

Claro, igual no me gustaba mucho, entonces menos me gustaba, era más flojera, (188) porque de repente aunque no haga na, igual no pasa na, pero yo cacho que porque puedo estar haciendo otra cosa, ver tele

¿Te gusta más ver tele?

Sí (189)

¿Y en el colegio?

En castellano me iba mal, no me gustaba (190)

Anexo 6: puntajes Cuestionario de metacomprensión

Resultados

7° AÑO		1° MEDIO		3 ° MEDIO	
641		465		644	
630		487		827	
639		623		650	
665		548		709	
559		735		746	
640		485		819	
614		598		707	
607		821		913	
537		501		684	
580		591		654	
571		706		676	
550		673		800	
521		640		673	
660		680		665	
645		619		526	
593		827		668	
658		788		585	
712		513		829	
		665		685	
		685			
Promedio	609,333	Promedio	632,5	Promedio	701,8333
Mediana	622	Mediana	631,5	Mediana	680