TESIS PAZDOS FS



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO VICERRECTORADO ACADÉMICO DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS INSTRUCCIONALES

presentado por

María Carolina <u>Flórez A.</u>

para optar al título de

Especialista en Educación, mención Procesos de Aprendizaje

Asesor Marcos Requena

Caracas, Octubre 2005

ÍNDICE DE CONTENIDO

Págin
4
5 6
10
12
12
13
15
18
44
45
46
51
53
53
54
55
62
78
94
96
97
98

ANEXOS

	A. Cuestionario sobre la información que conscientemente manejan los alumnos sobre las estrategias de metacomprensión que emplean durante la lectura de textos instruccionales.	102
	B. Prueba de comprensión de la lectora.	106
	C. Texto instruccional: Actividades nueva guía caracol 4.	111
	D. Texto instruccional: Colage sobre botella.	113
	E. Texto instruccional: Vitral de triángulos	115
	F. Texto instruccional: Torre de pitillos.	117
	G. Autopreguntas para el logro de la comprensión lectora.	119
	H. Texto instruccional: La reproducción humana.	121
1	TABLAS	
	1. Personal de la Institución Educativa	8
	2. Matricula Escolar 2004-2005	9
	3. Operacionalización de la metacognición	33
	4. Categorización de la variable uso de estrategias metacomprensivas	48
	5. Plan de acción	57
	6. Estadísticos descriptivos y medidas de tendencia central de la	79
	preprueba y la postprueba de conciencia metacomprensiva.	, ,
	7. Frecuencias de alumnos por categorías de desempeño de la preprueba y postprueba del uso de estrategias de metacomprensión en textos instruccionales.	80
	8. Resultados de la preprueba uso de estrategias metacomprensivas	84
	9. Resultados de la posprueba uso de estrategias metacomprensivas	88
	10.Cambios en los porcentajes de alumnos que respondieron acertadamente los ítemes de cada indicador.	91
	11. Estadísticos descriptivos y medidas de tendencia central de la	92
	preprueba y la postprueba de comprensión de la lectura.	
	 Frecuencias de alumnos por categorías de desempeño de la preprueba y postprueba de comprensión de la lectura. 	92
F	FIGURAS	
	 Resultados de la preprueba y postprueba del uso de estrategias de metacomprensión en textos instruccionales. 	81
	2. Resultados de la preprueba y postprueba de comprensión de la	93
	lectura. Mos mistra	

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO VICERRECTORADO ACADÉMICO DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Autor: María Carolina Flórez A. Asesor: Marcos Requena Fecha: Octubre de 2005

Programa de Intervención en Estrategias Metacognitivas para Mejorar la Comprensión de Textos Instruccionales

RESUMEN

El presente estudio se realizó en un grupo de Cuarto Grado de Educación Básica de una institución educativa privada de un municipio del Estado Miranda. En dicho grupo se encontró que un porcentaje de alumnos obtuvieron un desempeño por debajo del promedio en la conciencia y en el uso de las estrategias de metacomprensión, con un rendimiento insuficiente en cuanto a la comprensión de textos instruccionales. Para solucionar esta problemática, se estableció como objetivo determinar la efectividad de un programa de intervención en el uso de estrategias cognitivas para la comprensión de textos instruccionales en los alumnos implicados.

El programa de intervención, aplicado como solución al problema, fue un programa de intervención en estrategias metacomprensivas para mejorar la comprensión de textos instruccionales. Este se basó en los elementos y principios teóricos de la psicología Cognitiva, empleándose como estrategia central al docente como mediador, quien a partir de la exploración de conocimientos previos, la exposición directa, el modelado metacognitivo y la práctica guiada condujo al grupo durante 8 sesiones de 60 minutos aproximadamente.

Los resultados evidenciaron que los sujetos obtuvieron un rendimiento significativo, superior al nivel $\infty=.05$ en la postprueba de comprensión de la lectura con respecto a la preprueba. Así mismo, la postprueba sobre el uso conciente de las estrategias de metacomprensión indicó que los sujetos incrementaron significativamente la aplicación de las estrategias, con respecto a la media alcanzada en la preprueba. Los resultados indicaron que el aprendizaje y aplicación de estrategias metacognitivas después de la aplicación del programa mejora la comprensión de textos instruccionales en estudiantes de Cuarto Grado de Educación Básica.

Descriptores: Metacomprensión, comprensión de la lectura, textos instruccionales, Educación Básica.

Capítulo I: Introducción

Este capítulo contiene la descripción del contexto en el cual fue desarrollada la presente intervención, la descripción del escenario de trabajo de la autora así como el rol que asumió dentro de la institución escolar en que fue desarrollada la propuesta, con el fin de contextualizar y dar un marco de referencias para la comprensión de la realidad en que se encontró inmersa la intervención.

Para recopilar la información se consultó la web de la institución, la web de la alcaldía donde se encuentra ubicada, la matrícula de inscripción del año escolar 2004-2005 y planillas de estadísticas del personal que actualmente labora en el plantel.

Descripción del Contexto

La institución educativa se encuentra en un municipio del Estado Miranda.

Posee una ubicación geográfica favorable, puesto que se integra al sureste de Caracas con el resto de los municipios del área metropolitana.

La ubicación geográfica de la urbanización en la cual se ubica la institución constituye un enclave claramente delimitado por sus condiciones geográficas, morfológicamente conformada por una sucesión de colinas en las que se han sucedido urbanizaciones residenciales unifamiliares y multifamiliares. La topografía original ha sido modificada a través del tiempo por los desarrollos urbanísticos, respondiendo a las necesidades de expansión de la ciudad. La parroquia cuenta con una población estimada de 55.490 habitantes, según los datos consultados en la web de la alcaldía.

La institución está ubicada en una altitud que se aproxima a los mil metros, con espacios abiertos y amplios. Fui construida especialmente para el colegio, y la planta física así como el terreno es propio. Cuenta con edificios de tres y cuatro

plantas, en la cuales se encuentran 35 espaciosos, ventilados e iluminados salones. Posee 11 laboratorios. 7 talleres, 6 patios, 22 baños, 6 departamentos, 5 seccionales (coordinaciones), 2 oficinas para la subdirección y una para la dirección. Además de esto tiene una biblioteca escolar y dos cantinas. Cuenta con grandes espacios para el esparcimiento y deporte, tal como una cancha múltiple de baloncesto, voleibol, futbolito, fútbol, atletismo y un gimnasio.

Su población pertenece a la clase medio-alta de la sociedad, en una urbanización residencial, con viviendas en óptimas condiciones sanitarias y ambientales, cuentan con lujos y suficientes espacios, poseen áreas bien diferenciadas y espaciosas. Las condiciones socioeconómicas son favorables y el valor del terreno es elevado.

Según el Censo realizado en el año 1990 reportado por la web de la alcaldía en la cual se encuentra la institución, un 57% de la población del municipio es económicamente activa (317.288 habitantes tiene el municipio, según datos proyectados por la Oficina Central de Estadística e Informática). Además de esta particularidad, se encontró que el 43% de la población residente ha alcanzado el nivel secundario de capacitación, determinando que el índice de analfabetismo es uno de los más bajos de la Zona Metropolitana. Los índices educativos de la población colocan al municipio en una situación privilegiada frente a otras localidades de la capital y del país.

Escenario de Trabajo de la Autora

La institución educativa es privada y es miembro de una congregación religiosa mundial de orientación católica. Ofrece un proyecto educativo inspirado en

el pensamiento de su fundador, con una filosofía que armoniza fe, cultura y vida. El principal objetivo institucional es formar buenos cristianos y honrados ciudadanos, según el Proyecto Pedagógico del Plantel (PPP) del período comprendido entre los años 1999 – 2004.

La comunidad escolar está conformada por una representación de la congregación de hermanos, los directivos del centro, los docentes, los padres y representantes, los alumnos, exalumnos y el personal administración y de servicio. Los padres y representantes de los alumnos en su mayoría poseen profesiones universitarias, sus principales fuentes de ingresos provienen de la remuneración por trabajo asalariado, de utilidades provenientes de empresas y negocios, y algunos de fortunas heredadas y adquiridas. Viven en casas sin exceso de lujos, pero con áreas bien diferenciadas y espaciosas y en apartamentos espaciosos con habitaciones suficientes para los miembros de la familia. Las condiciones de las viviendas son óptimas, al contar con buenas condiciones sanitarias y ambientales, ubicadas en urbanizaciones residenciales y poseen trasportes propios para movilizarse. La información sobre el personal que laboraba para la fecha en el colegio se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1. Personal de la Institución Educativa

Personal		Religiosos			Seglar				Resumen de			
			M		F		M		F		person	nal
		G	NG	G	NG	G	NG	G	NG	G	NG	TO
A. Directivo	Director	_	-	_	_	-	-	1		1		1
	Subdirector	_	2	2	2	<u>u</u> ;	_	2	-	2	-	2
	Coordinador	1	1.0	2	2	_	_	2	-	3	-	3
	docente											
Un de W	Coordinador de pastoral	īī	1	źΪ	뀰	1	-	-	-	1	-	1
Tota	l personal Directivo	1	-	-	-	1		5	-	7	**:	7
B. Docente	Educación Básica (1° a 6°)	-	₩	5	7.	4	2	22	(5)	26	2	28
	Educación Básica	=	T _E	-	7	6	1	14	·=	20	1	21
	(7° a 9°) Media	_	-	5	-	6	-	8	_	14	(=):	14
	Diversificada y profesional											
	Sólo Educación de la Fé	2	1	7	-	670	() = ()	1	1	3	2	5
	Orientadores	-	573	7	(1 50)	S .	-	2		2		2
	Otros		7	-	85	-	-		-			-
	al personal Docente	2	1		1946	16	3	47	1	65	5	70
C.	Auxiliar				-		·		<u></u>			
Administrativo	Administrador		(+)		-		1		<u>~</u>		1	
	Auxiliar		(=))				8		<u>~</u>		-	
	Administrativo											
	Secretaria general			(- 0)		-		5		5		
	Secretaria auxiliar	-		:: 07		*		#		(
	Recepcionista				-		×		2		2	
	Auxiliar	~				-		2		2		
	biblioteca											
	Psicólogos			-		_		4		547		
	Trabajador social	-		-		-		-				
	Otros	-		-		-		-		-		
Total personal Administrativo			-	_		1			9		10	
D. Obrero			9		-		13		6		19	
E. Otros			<u>_</u>		-	77	2		_		-	
Total perso	onal Directivo, Doce	nte	Admi	nistr	ativo (Ohrei	ro v O	roe.			106	

G (graduado) - NG (no graduado)

El consejo directivo lo conforman siete personas, de los cuales uno es un religioso y los seis restantes son seglares, todos con grado de Educación Superior. El personal docente está formado por setenta personas, de las cuales sesenta y cinco

poseen grado superior y cinco no lo poseen. El personal administrativo está formado por diez personas, y el personal obrero, por diecinueve. En total, el personal que actualmente labora en la institución está conformado por ciento seis personas.

La institución educativa atendía para ese momento a casi mil trescientos alumnos, de ambos sexos. A continuación se especifica la matrícula del año escolar 2004-2005.

Tabla 2. Matricula Escolar 2004-2005

Niveles	Ciclos	N° de Secciones		N° de mnos por sexo	Total de Alumnos
	Educación Básica (1°)	3	M	72	105
	and the second s		F	33	100
	Educación Básica (2°)	3	M	72	110
	Delining up and the relations in the conference of the second of the conference of t		F	38	.500050
	Educación Básica (3°)	3	M	66	117
	8 80		F	51	
	Educación Básica (4°)	3	M	63	111
			F	48	
	Educación Básica (5°)	3	M	78	118
			F	40	
	Educación Básica (6°)	3	M	69	117
			F	48	
	Educación Básica (7°)	3	M	73	121
			F	48	
	Educación Básica (8°)	3	M	69	114
			F	45	
	Educación Básica (9°)	3	M	69	120
			F	51	
	1°	3	M	77	107
	Ciencias		F	30	
200	2°	3	M	54	109
Media			F	55	
Diversific		1	M	3	25
	Humanidades		F	22	
	2°	-	M	0	0
			F	0	
	Totales	34	M	765	1274
		Vi.	F	509	

Se puede observar que la distribución de la matrícula de alumnos por sección bastante uniforme, teniendo un promedio de ciento trece alumnos por grado distribuidos en tres secciones de aproximadamente de treinta y siete alumnos, excepto en humanidades, que cuenta con una sola sección de veinticinco alumnos; esta diferencia se debe al hecho de que fue ese año en que se ofertó esa modalidad.

La institución atiende a una población de clase social media-alta y ofrece Educación Básica Primera, Segunda y Tercera Etapa y Media Diversificada y Profesional.

Las dos primeras etapas cuentan con dieciocho docentes integrales, nueve docentes especialistas de área y tres coordinadoras. La Tercera Etapa cuenta con veintiún docentes especialistas de área, el Ciclo Diversificado cuentan con catorce docentes especialistas de área y una coordinadora. Todos los niveles cuentan con dos orientadoras y dos miembros dedicados a la pastoral del colegio.

El Rol de la Autora

La autora de esta intervención se desempeñaba como Docente Integral de Cuarto Grado de Educación Básica en la institución escolar descrita anteriormente. Su labor docente empezó en dicha institución en el año 2000, desempeñándose dos años como docente integral de Quinto Grado de Educación Básica y los tres años restantes en Cuarto Grado de Educación Básica. Sus años de servicios corresponden a los desempeñados en el colegio.

La docente fue responsable durante la investigación de una sección de treinta y siete alumnos, y las áreas académicas que estuvieron bajo su cargo fueron

Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, Ciencias Sociales, Educación Estética y Educación de la Fe.

Sus funciones estaban enmarcadas dentro de la figura de Docente Integral tal como la plantea el PPP del período comprendido entre los años 1999-2004. Estás funciones consistían en la orientación personal y grupal en los aspectos educativos de los educandos y en el control del cumplimiento de los aspectos normativos del plantel.

Como lo plantea el Currículo Básico Nacional, las funciones del Docente Integral se enmarcan dentro del rol de facilitador, guía, acompañante y mediador del aprendizaje; facilitador en la medida que prepara ambientes que propicien el aprendizaje, guía porque orienta la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporciona ayuda pedagógica ajustada sus competencias y mediador en cuanto a la intervención oportuna para introducir cambios e información y al acompañamiento en el proceso de aprendizaje.

En el escenario de trabajo, el docente diagnosticó la existencia de un problema de comprensión de los textos instruccionales en los alumnos que cursan el grado en el cual se ha desempeñado durante los últimos tres años. En función de este diagnóstico, diseñó e implementó un plan de intervención, cuyos resultados fueron estructurados, analizados y evaluados para la presentación y divulgación.

Capítulo II: Estudio del Problema

En este capítulo se definió, contextualizó y delimitó el problema diagnosticado por la docente y el cual se pretendió resolver. Se consideraron cinco secciones para el desarrollo de este capítulo: (a) enunciado del problema, (b) descripción del problema, (c) documentación del problema, (d) análisis de las causas y (e) relación del problema con la literatura.

Enunciado del Problema

El problema a resolver fue mejorar la comprensión de textos instruccionales, en un grupo de estudiantes de Cuarto Grado de Educación Básica, perteneciente a una institución educativa privada de un municipio del Estado Miranda mediante el entrenamiento en el uso de estrategias metacomprensivas.

Descripción del Problema

Al observar el desempeño de los alumnos de Cuarto Grado de Educación Básica sección "B" en pruebas cortas, ejercicios y tareas de clase y en seguimiento de instrucciones escritas, se encontró que de los treinta y siete estudiantes que conforman dicha sección, 15 (40%) siguen instrucciones escritas de manera correcta: cumplen con el objetivo de las instrucciones, son capaces de parafrasearlas, explicitan sus interpretaciones y dudas en voz alta pidiendo al docente que apruebe su comprensión o que aclare alguna instrucción y chequean su producto con base en lo que indican las instrucciones.

Los 22 (60%) alumnos restantes suelen obtener bajas calificaciones en las pruebas cortas escritas porque no dominan el contenido y/o malinterpretan o no comprenden las instrucciones; fue este último punto donde se centró el interés de la

investigación, puesto que esto alumnos no preguntan ni aclaran dudas explícitamente, no revisan el resultado de sus acciones a la luz de las instrucciones escritas dadas, no dan señales de releer lo que se les pide que hagan, no expresan con sus propias palabras las demandas de la tarea, no manifiestan hacerse preguntas sobre las instrucciones, ni las relacionan con conocimientos previos, tampoco buscan en el diccionario un término desconocido o extraen el significado por el contexto. Además de ello se encontró en el pretest que determinaba la comprensión de textos intruccionales que los 22 alumnos comprenden insuficientemente para los efectos de la tarea a realizar, siendo el nivel mínimo requerido el máximo nivel de comprensión.

De esos 22 alumnos, 5 tienen algún tipo de trastorno del aprendizaje, del lenguaje o de déficit de atención de acuerdo con la psicóloga escolar que laboraba en la institución. Según el DSM-IV (2000) y lo observado por la docente a cargo del grupo, suelen ser alumnos desatentos, que no prestan atención a los detalles incurriendo en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades; tienen dificultades para mantener la atención en tareas; les cuesta seguir instrucciones y frecuentemente no finalizan las tareas escolares, encargos u obligaciones; a menudo tienen dificultades para organizar tareas y actividades, y/o precipitan las respuestas antes de haber sido formuladas las preguntas y demuestran poco interés por su proceso de aprendizaje.

Documentación del Problema

El problema de la comprensión lectora es un problema que se ha reflejado en macrocontextos y niveles superiores. Investigaciones realizadas a nivel internacional y coordinadas a nivel nacional por la Universidad Pedagógica Experimental

Libertador, evidenciaron en una muestra de treinta y cinco países, que Venezuela estaba ubicada en uno de los niveles más bajos de comprensión lectora (UPEL, 1992).

Morles (1991) reportó que esta investigación tuvo como propósito diagnosticar la situación de la lectura en la sociedad venezolana. De acuerdo con los resultados obtenidos, los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Básica sólo respondieron correctamente un 31,50% de los ítemes, lo cual representó un tercio del rendimiento máximo esperado. Además de presentar un desempeño general heterogéneo, los bajos niveles de comprensión de los estudiantes parecieron obedecer a que ellos no habían consolidado las habilidades fundamentales relacionadas con la lectura.

En este mismo orden de ideas, Morles (1997) afirma que en Venezuela se presenta un atraso en el desarrollo general, sosteniendo que hay una situación crítica por la baja capacidad para leer que presentan los estudiantes venezolanos en todos los niveles del sistema educativo. El referido autor manifiesta que en Venezuela existe, dentro de la población escolar, un bajo nivel en cuanto a la comprensión lectora, lo que a su vez propicia un ambiente de lectura deprimido, no adecuado para desarrollar esta habilidad.

Para el año 1998, el Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA) evaluó una muestra de noventa y cinco mil trescientos alumnos de Educación Básica de Tercer, Sexto y Noveno Grado. Dicho estudio encontró en el área de lengua que las mayores dificultades se observaron en la comprensión lectora para alumnos del tercer grado (SINEA, 1998).

Apoyando la anterior idea, las evaluaciones realizadas por el SINEA en el año 2000 en el área de lengua de Tercer a Sexto Grado de Educación Básica, reflejan que el dominio de las competencias lingüísticas y comprensión lectora se ubican en "media y baja".

Dávila (s.f.) cita los datos aportados por el Ministerio de Educación en el informe Efe (1999), en el cual las evaluaciones realizadas en cuanto a dominio de competencias básicas en lenguaje señalan rendimientos muy bajos.

En cuanto a la comprensión lectora en la institución no se encontraron investigaciones relacionadas con esta problemática. Tampoco existen, en el registro anecdótico ni en las carpetas de evaluaciones de los años escolares anteriores, existen reportes de las estrategias empleadas por las docentes en cuanto al entrenamiento en estrategias cognitivas para la comprensión lectora y al rendimiento de los alumnos en este proceso. De hecho, lo único que se hizo institucionalmente en Básica I y II Etapa fueron dos talleres de promoción y animación a la lectura dictados al final del año escolar por el Grupo Editorial Norma de 4 horas cada uno, en los años 2003 y 2004 respectivamente.

Análisis de las causas

Para realizar el análisis de las causas del problema las estrategias utilizadas, fueron:

- Los archivos de evaluación del rendimiento de los alumnos, registrados por la
 actual Docente Integral de Cuarto Grado de Educación Básica: boletines de cada
 lapso, registro anecdótico y actas de entrevista con los padres y/o representantes.
- 2. Las observaciones realizadas por la Docente Integral sobre los desempeños de los

estudiantes en sus actividades normales y el rendimiento académico en las pruebas escritas cortas y las pruebas de lapso en cuanto a la comprensión y seguimiento de textos instruccionales.

- Las conversaciones del docente con los padres y/o representantes de los alumnos sobre la dinámica familiar, la formación de hábitos en casa, las posibles causas del bajo rendimiento escolar, entre otras.
- 4. La revisión de la literatura e investigaciones con problemáticas similares.

Partiendo de la base de que el problema planteado tiene una causalidad compleja, para su análisis, así como para establecer sus posibles causas, se relacionaron las informaciones provenientes de variadas fuentes con la finalidad de determinar los factores que pudieran estar influyendo en la comprensión y seguimiento de textos instruccionales en la población a la cual fue dirigida la presente intervención.

Para sustentar se tomaron como referencias investigaciones enfocadas hacia la relación entre la metacognición y la comprensión de textos narrativos, expositivos y argumentativos, pues no se encontró en la literatura investigaciones dirigidas al estudio de la comprensión de textos instruccionales.

Royer y Cunninghan (1981) afirmaron que existen al menos tres posibles causas para que un lector no comprenda adecuadamente un texto. La primera causa es que el lector falle en habilidades básicas tales como la decodificación e identificación de palabras, y que tenga dificultades en el acceso lexical y/o en la combinación de palabras individuales en mensajes coherentes. La segunda causa, que el lector no cuente con el conocimiento del mundo necesario para interpretar adecuadamente el

texto, y la tercera causa, que el lector presente un déficit en las estrategias que utiliza al leer y comprender el discurso.

En las observaciones del desempeño de los alumnos durante la realización de asignaciones que ameritaban la comprensión y seguimiento de instrucciones escritas, se percibió que la mayoría poseía buena fluidez en la lectura oral, pero pocos demostraban ser estratégicos al momento de planificar, monitorear y evaluar el proceso. Esto se evidencia claramente al obtener resultados poco satisfactorios y/o diferentes a los esperados después de haber leído unas instrucciones, bien sea en la realización de una tarea o en una prueba escrita. Un aspecto importante en este punto, y que vale la pena destacar, es que esos resultados diferentes no se deben al desconocimiento de palabras, temas o contenidos claves dentro del texto instruccional, sino más bien obedecen a una falta de concientización, monitoreo y revisión de las acciones que se pretenden alcanzar en unas instrucciones.

También se observó pobre reflexión e interés por parte de los alumnos sobre las causas de sus éxitos o de sus dificultades, así como escaso repertorio de estrategias de solución frente a problemas de comprensión lectora.

Esto se evidenció al observar que algunos estudiantes no explicitan un repertorio de estrategias para resolver los problemas que confrontan al intentar comprender unas instrucciones; a lo sumo, los estudiantes que demuestran ser más estratégicos, preguntan directamente al profesor, sin explorar otras alternativas de solución tales como imaginar mentalmente lo que se pide en las instrucciones, releer una oración, hacerse preguntas sobre las instrucciones, relacionarlas con conocimientos previos, buscar en el diccionario un término desconocido o extraer el

significado por el contexto, entre otras.

Basándose en las informaciones recabadas, se pudo inferir que algunos de los aspectos que afectan la comprensión de textos instruccionales en alumnos de Cuarto Grado de Educación Básica, fueron los siguientes:

- Desde el punto de vista de la acción pedagógica de los docentes, poca sistematización en el entrenamiento de estrategias cognitivas para la comprensión y seguimiento de instrucciones escritas, así como para la enseñanza de estrategias metacognitivas (planificación, monitoreo y evaluación) para la comprensión de textos instruccionales.
- Desde el punto de vista de las capacidades y habilidades de los alumnos,
 desconocimiento y falta de aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas
 para la comprensión de textos instruccionales.
- Desde la perspectiva del contexto comunitario y familiar, falta de modelaje en casa de hábitos y estrategias de comprensión lectora, desconocimiento de estrategias eficaces que apoyen el desarrollo de la metacognición como estrategia de comprensión lectora por parte de padres y/o representantes.

Relación del Problema con la Literatura

Las investigaciones sobre las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes de Educación Básica generalmente han sido enfocadas en textos expositivos, narrativos y argumentativos; en las mismas se han encontrado múltiples variables que afectan este proceso, bajo los supuestos de la teoría cognitiva, la cual considera a la metacognición como un factor relevante dentro del proceso comprensivo.

En cuanto a problemas similares, se encontró que Torres (2003) realizó una investigación para determinar si la aplicación de un programa de intervención en estrategias de autorregulación influía en el mejoramiento de la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales. El investigador encontró que en una escuela rural, 45 alumnos de Sexto Grado de Educación Básica presentaron deficiencias en el uso de estrategias de autorregulación y un rendimiento entre suficiente e insuficiente en la comprensión de textos expositivos en el área de Ciencias Sociales. Para solucionar el problema, hizo un diseño basado en los elementos y principios teóricos de la Psicología Cognitiva, enfatizando en el papel del docente como mediador a partir de la ejecución, de la explicación directa, el modelaje, la construcción de andamiaje y el desvanecimiento sistemático, así como la promoción del diálogo y la interacción social de los pares organizados en grupos cooperativos pequeños, para conducir a los alumnos desde una práctica guiada hasta la ejecución independiente. Este tratamiento tuvo como componente temático las estrategias de autorregulación (establecimiento de objetivos, planificación, automonitoreo y autoevaluación) aplicadas en la comprensión lectora de textos de Historia de Venezuela. Los resultados indicaron que el uso de estrategias de autorregulación incrementa el rendimiento en la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales en estudiantes de Sexto Grado de Educación Básica.

Para sustentar el problema con informaciones provenientes de la revisión de la literatura y sus posibles causas, se encontró que Ríos (1991) señala que las deficiencias académicas de los estudiantes se pueden deber a la ausencia o insuficiencia en el desarrollo de habilidades cognitivas y de la pobre reflexión sobre

las causas de sus éxitos o de sus dificultades.

Saber leer constituye una de las grandes finalidades de la enseñanza escolar; la comprensión es el fin último de la lectura y la base fundamental del aprendizaje y rendimiento escolar. La mayoría de los centros escolares, tal como lo plantea Carrasco (1997) y Burón (1993) se conforman con que los niños aprendan a leer mecánicamente, perdiendo el objetivo de la enseñanza de la comprensión. Por consiguiente, las escuelas consideran que la comprensión es un proceso posterior a la decodificación del texto, y que se llega a ella de manera individual por el solo hecho de decodificar (Ríos, 1991). Dentro de este marco se pide a los alumnos que comprendan, pero esto no se les enseña, de hecho los esfuerzos que se hacen por enseñar a leer comprendiendo son mínimos.

Dentro de este orden de ideas, Pearson (1982) afirma que gran parte de las estrategias instruccionales de los docentes se centran en una dosis masiva de práctica sin guía. En cuanto a la comprensión, la práctica se ha visto reducida a que los maestros hagan preguntas literales sobre el contenido de un texto, creyendo de esta manera, que si los alumnos responden correctamente, es porque han logrando comprender el texto; esto no le permite a los alumnos desarrollar habilidades de comprensión, tal como la inferencia, anticipación, predicción, análisis, entre otras.

Ampliando esta idea, Ríos (1991) señala que los programas de las asignaturas en las escuelas están cargadas de contenidos, y que generalmente se enfatiza en la memorización de información, dándose poca importancia a la concientización de las estrategias usadas para procesar la información y facilitar el acceso al significado del texto.

Es por esto que Goetz (1984) señala que entre las razones por las cuales son mínimos los esfuerzos por enseñar a leer/estudiar comprendiendo, a las siguientes:

- a) Suposición de que la comprensión no se enseña.
- b) Más importancia a los contenidos y a la disciplina dentro del aula.
- c) Falta de conocimiento de estrategias de enseñanza de la lectura comprensiva.

Por otro lado, Carrasco (1997) señala que las principales diferencias entre un buen y mal lector radican en: a) la finalidad que se busca en la lectura, b) el concepto que se tiene de la acción de leer (metalectura) y c) el conocimiento que se tiene de la actividad mental que se lleva a cabo mientras se lee. Este autor define a un buen lector como aquel que comprende el significado del texto, al unir significados parciales de las palabras y frases con conjuntos amplios de significados para abstraer el mensaje global del texto; y a los malos lectores a aquellos que centran su atención en reconocer y descifrar palabras, no parecen entender la finalidad de la lectura y dan prioridad a elementos secundarios, como pronunciar bien.

El mismo autor señala también que los malos lectores no tienen claro el propósito de la lectura, no se plantean si su modo de leer es adecuado para alcanzar el objetivo, no emplean estrategias básicas de comprensión, tales como: releer un párrafo cuando éste no se ha comprendido o usar el contexto para entender el significado de una palabra u oración, entre otras.

Por su lado, Morles (1998) realizó una investigación para tratar de determinar qué tipos de problemas de comprensión lectora confrontan los lectores expertos y los novatos y cuales estrategias utilizan para resolverlos. Para ello se empleó una metodología de análisis de protocolos orales en una muestra de catorce sujetos (siete

expertos y siete novatos). Los expertos fueron estudiantes de postgrado con alto rendimiento en lectura y los novatos estudiantes de primer año de pregrado con bajo rendimiento.

En dicha investigación se identificaron cinco problemas principales en relación a la comprensión de texto leído: a) encontrar una palabra desconocida, b) encontrar una palabra sin sentido en el texto, c) no encontrar la interpretación para una oración, d) encontrar incongruencia entre la interpretación de dos oraciones, y e) no encontrar conexión entre oraciones. Con respecto a las estrategias planteadas para resolver los problemas, las más frecuentes fueron: 1) releer la oración o el texto, 2) tratar de relacionar palabras desconocidas con conocimientos previos, 3) formular hipótesis del significado, 4) parafrasear la oración y 5) generar imágenes mentales de lo leído.

Los resultados permitieron concluir que los lectores novatos encuentran con mayor frecuencia problemas relacionados con la integración de la información y con el desconocimiento del vocabulario, además, no saben resolver los problemas que confrontan. En contraste, los lectores expertos confrontan pocos problemas de integración de la información, y aunque a veces desconocen el significado de algunas palabras son capaces de resolver este problema. En relación al tipo de estrategia empleada, los novatos tienen preferencia por una estrategia en particular, y los expertos se caracterizan por usar una mayor cantidad de estrategias al confrontar un problema.

Al revisarse la literatura se encontró como evidencias de apoyo que González (2001) hizo un estudio postfacto, no experimental de campo y correlacional cuyo

objetivo fue establecer la relación entre el uso de estrategias de metacomprensión y el rendimiento en comprensión lectora en estudiantes de Noveno Grado de Educación Básica. Tomó como muestra ciento veinte estudiantes de escuelas públicas y empleó como instrumentos una prueba de comprensión lectora para Noveno Grado de Educación Básica, elaborada por el Sistema Nacional de Medición y Evaluación del aprendizaje (SINEA, 1998), que evalúa la compresión de textos verbales, gráficos y verbo-gráficos, y un cuestionario para uso de estrategias de metacomprensión elaborado ad hoc para dicha investigación, el cual evaluó la conciencia metacomprensiva y el uso de siete estrategias de metacomprensión.

Los resultados de dicha investigación constataron que el uso de estrategias y la conciencia de metacomprensión favorecen la comprensión de la lectura y determinó cuáles estrategias metacomprensivas tienen mayor correlación específica con los diferentes tipos de textos. Los indicadores metacognitivos que resultaron altamente correlacionados con la comprensión de la lectura fueron: a) reconocer la importancia de establecer una secuencia de actividades para el logro de los objetivos al leer (conciencia metacomprensiva), b) generar imágenes mentales sobre lo que se lee y c) identificar la idea principal del texto.

Seguidamente, al revisar la literatura se halló en las teorías en las que se enmarca el presente trabajo, los estudios sobre la metacognición, que según Poggioli (1998), empezaron en la década de los años de 1970 con las investigaciones de Flavell sobre la memoria como uno de los procesos cognitivos. Flavell, discípulo de Piaget, desarrolló la línea Experto vs. Novato, en la cual remarcó que las diferencias entre uno y otro están en el manejo y organización de la estructura cognitiva, en el

ámbito conceptual, procedimental y metacognitivo. El iniciador de estos estudios, definió la metacognición como el conocimiento de los propios procesos cognitivos, de sus resultados y de cualquier aspecto relacionado con ellos; además a la continua observación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos y en base a una meta u objetivo (Flavell 1978 citado por Poggioli 1998).

Para Burón (1993), los aspectos esenciales metacognitivos plateados por Flavell son: a) el conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar, b) elección de las estrategias para conseguirlos; 3) autoobservación, para chequear que esas estrategias dan resultado y 4) evaluación de los resultados con base en los objetivos.

La metacognición se refiere al saber que uno tiene acerca de su propio proceso cognitivo, sus productos y todo lo que con ellos se relaciona (Schunk, 1997). En palabras de Burón (1993) es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales: percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión y comunicación (qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar uno u otro, qué factores ayudan o interfieren su operatividad); o como lo plantea Matus (s.f.): vivencia consciente del aprendizaje.

En la década de los años de 1980 se replantea el concepto de metacognición y se distingue en su estudio dos aspectos o componentes centrales: a) el conocimiento sobre los procesos cognitivos (saber qué) y b) la regulación de los procesos cognitivos (saber cómo) (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983, citados por Martínez 2004).

El "saber qué" hace referencia a los conocimientos declarativos, es decir, estimar la capacidad propia en el uso de la memoria, la lectura, la escritura, el cálculo,

conocer la dificultad de la demanda de una tarea, estar consciente de cuándo se hasta que punto se ha comprendido, básicamente es el conocimiento que se tiene de las personas, tareas y/o estrategias. El "saber cómo" se refiere a los conocimientos procedimentales, los cuales conllevan a la planificación, control y evaluación, siendo estos últimos procesos los tres momentos o fases en que se operacionaliza la metacomprensión.

La planificación consiste en la selección de estrategias previas a la ejecución y los recursos adecuados para la realización de la tarea; el control se refiere a la revisión que se realiza durante la tarea, y la evaluación comprende la consideración de los productos o resultados de la ejecución y una valoración de la actividad, así como la toma de una decisión al respecto.

En la última década, se ha considerado el enfoque metacognitivo como una alternativa para promover en los estudiantes el uso conciente, deliberado, sistemático y oportuno de las estrategias necesarias para el éxito académico, porque en la medida que el estudiante tenga más control conciente sobre sus propias acciones cognitivas logrará un aprendizaje más efectivo, incrementará la confianza en sí mismo y asumirá un rol más activo y responsable de su aprendizaje (Ríos 1991).

Para Burón (1993) la metacognición comprende dos aspectos fundamentales: el conocimiento de las operaciones mentales y la autoregulación de las mismas, entre sus facetas están la metalectura, metaescritura, metaignorancia, meta-atención, metacomprensión, metamemoria. Para los efectos, el presente programa se focalizará en la metalectura como el conocimiento que se tiene sobre la propia lectura y las

operaciones mentales implicadas en ella y la metacomprensión como el conocimiento de la propia comprensión y de las actividades mentales implicadas en ella.

Metalectura

La metalectura consiste en estar consciente de la finalidad de la lectura y de la autorregulación de las actividades mentales implicadas. Implica estar conciente de lo *qué* se desea conseguir y del *cómo* conseguirlo a través de las estrategias adecuadas y eficaces para ello. Ambos aspectos estár íntimamente relacionados, puesto que el modo en que se lee y la regulación de la actividad mental están determinados por la finalidad que se busca al leer. Esto involucra conocer qué debemos hacer para leer, para qué se lee un texto, qué exige leer bien, qué elementos influyen y cómo se controlan y qué diferencias existen entre los diversos textos (Burón 1993, Bazin 1996).

Comprensión de la Lectura

Antes de entrar de lleno en la metacomprensión es necesario definir qué se entiende por comprensión, cuál es su alcance y la postura adaptada para la presente intervención.

En el área de la comprensión de materiales escritos, Barrera y Fraca (1999) señalan cuatro enfoques posibles: a) como un proceso único e indivisible, b) como un producto, c) como la suma de un conjunto de subprocesos que operan y que son identificables y d) como un proceso único y altamente complejo en el que confluyen diversos factores, tal como el procesamiento lingüístico y el cognoscitivo.

Royer y Cunningham (1981) conciben la comprensión como un proceso en el cual el mensaje lingüístico que los sujetos reciben interactúa con la base de conocimientos

acerca del mundo que ellos poseen, y que dicho mensaje es trasformado en una representación en la memoria que preserva el significado del mensaje.

En este sentido, la comprensión para Alonso y Mateos (1985) está determinada por los datos del texto y por los conocimientos previos del lector, quien construye una representación mental del contenido del texto bajo sus propios esquemas. Esta idea es apoyada también por Carrasco (1997), Anderson y Pearson (1984) y Bransford y Johnson (1973-90).

Castelló (2000) explica el proceso lector con el modelo interactivo, en el cual el significado no se encuentra completamente ni en el texto ni en el lector, sino es fruto de la interacción que se establece entre los dos. También afirma que las diferencias más significativas entre un buen lector y uno que no lo es, radican principalmente en la posibilidad de saber cuándo y por qué no se comprende un texto y qué es lo que se debe y puede hacer para entenderlo.

Está concepción implica el siguiente conjunto de principios según la autora:

La comprensión es un proceso, una actividad constructiva en la que se requiere un esfuerzo deliberado por parte del lector para entender el significado del texto.

 La comprensión es un proceso dialéctico, en el cual se va negociando lo que el lector interpreta con las características particulares de cada texto. Para ello, el texto debe ser comprensible, el lector debe tener un conjunto de conocimientos temáticos, léxicos, gramaticales, sintácticos y de concordancia y también, debe disponer de un conjunto de estrategias que le permitan tomar decisiones respecto a cómo leer. La comprensión amerita metacognición; el lector debe darse cuenta si está entendiendo o no, y debe tomar decisiones respecto a cómo subsanarlo.

Dentro de este marco se trabajó la comprensión de textos, como proceso estratégico, considerando a un buen lector como aquel que tiene conciencia y control sobre sus actividades cognitivas mientras está involucrado en el acto de leer.

Metacomprensión

La metacomprensión consiste en conocer hasta qué punto se comprende algo, cómo se logra la comprensión y cómo se evalúa la comprensión alcanzada. Según Buron (1993) conlleva los siguientes procesos:

- a) Conocimiento del objetivo: en el caso de la lectura, qué se lee, para qué se lee, cómo se debe leer y cuándo se logra el objetivo.
- b) Autoobservación del proceso: observar si la acción que se está llevando a cabo conduce al objetivo planteado y/o si es la más adecuada para lograrlo.
- c) Autorregulación: son las medidas correctoras que se toman durante el proceso de lectura, determinando las estrategias a utilizar.

Estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura

Para que las estrategias de comprensión lectora entren en la propuesta metacognitiva deben ser conocidas por los estudiantes, y los estudiantes deben saber cómo, cuándo y por qué deben usar dichas estrategias; además deben monitorear la eficacia de las estrategias empleadas y ajustarlas a los requerimientos de la tarea. Ello debido a que las estrategias metacognitivas se refieren a las acciones que realiza el sujeto antes, durante y después de que tengan lugar sus procesos de aprendizaje con la

finalidad de optimizar su ejecución o rendimiento, lo cual implica una toma de conciencia (Ríos, 1991).

Ríos señala que en el proceso de la lectura las estrategias metacognitivas están constituidas por: a) la autorregulación y b) el uso conciente de las técnicas de estudio, las estrategias cognitivas y afectivas. Las técnicas de estudio son actividades que ayudan al lector a focalizar su atención en los aspectos relevantes del texto y promover su memorización, tales como: subrayar, tomar notas textuales, resumir, releer. Las estrategias cognitivas se refieren a la forma de secuenciar las acciones usando los propios recursos cognitivos y las demandas de la lectura para guiar los procesos de pensamiento hacia la comprensión del texto. Las estrategias afectivas hacen referencia al ambiente interno y externo apropiado del lector, como la motivación, el interés, la actitud, la ansiedad, etc.

Brown (1980, citado por Ríos 1991) señala algunas estrategias metacognitivas involucradas en la comprensión de lectura. A continuación se presentan:

- a) Clarificar los propósitos de la lectura.
- b) Identificar los aspectos importantes de un mensaje.
- c) Centrar la atención en el contenido principal y no en los detalles.
- d) Chequear las actividades que se están realizando para determinar si se está comprendiendo.
- e) Involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo.
- f) Tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión.

La metacognición fue operacionaliza por Ríos (1991) en categorías de procesos agrupados en tres etapas: planificación, supervisión y evaluación. Estas tres etapas no ocurren de forma secuencial, sino forman parte de un continuo avanzar y retroceder. A continuación se expondrán las etapas con sus respectivas categorías de procesos:

Planificación

Esta etapa consiste en disponer las acciones y anticipar las consecuencias de las propias acciones: el lector determina los objetivos de lectura, revisa los conocimientos previos que posee acerca del tema y su posible relación con la información nueva, selecciona las estrategias cognitivas con las cuales llevará a cabo la lectura a la luz de los objetivos, las características del material y de él mismo.

Categorías: Activación de conocimientos previos, Establecimiento de objetivos de lectura y Diseño de plan de acción.

Los objetivos de la lectura se refieren a su determinación misma, es decir, los propósitos por los cuáles se lee el texto. Estos pueden ser propuestos externamente o por el mismo lector.

La activación de los conocimientos previos son un requisito para comprender un texto, pues el significado del texto está determinado por lo que el lector sabe sobre el tema que va a leer y sobre el funcionamiento de su propio sistema cognitivo. Se refieren a la información almacenada en la memoria a largo plazo, que el lector evoca cuando lee y que se relaciona tanto con el tema sobre el que va a leer como con sus propios recursos cognitivos.

El diseño del plan de acción representa la selección de procesos y estrategias que son apropiadas para llevar a cabo la lectura, en función de los objetivos planteados y de los conocimientos previos.

Supervisión

La supervisión como segunda etapa comprende la comprobación sobre la marcha de la efectividad de las estrategias y procesos empleados. Requiere de constante cuestionamiento por parte del lector para verificar en que medida se están logrando los objetivos, qué dificultades se han presentado y seleccionar estrategias para superarlas.

Categorías: Aproximación a los objetivos, Detección de aspectos importantes, Detección de dificultades en la comprensión, Identificación de las causas de las dificultades y el Uso flexible de las estrategias.

En la aproximación a los objetivos se deben tener claros los objetivos mientras se lee, para controlar en qué medida se van logrando y qué falta por hacer para lograrlos. Los objetivos también ayudan a detectar los aspectos importantes, puesto que la meta es el criterio del lector, para determina qué es o no importante en un texto.

El lector debe detectar las dificultades en la comprensión mientras se lee, así como identificar las causas de esas dificultades para poder adoptar estrategias que conduzcan a superarlas. Las causas pueden deberse a las características del texto, complejidad del área, contenido, lenguaje, presentación, estilo del escritor, construcción del texto o al lector en si mismo. Esta información debe ser traducida en

un plan de acción correctivo que permita mejorar, superar las dificultades y alcanzar el objetivo planteado.

Evaluación

Esta última etapa se refiere al balance final que debe hacer el lector al culminar la lectura, tanto de lo que ha comprendido como del proceso en si mismo.

Categorías: Evaluación de los resultados logrados y Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas.

Las anteriores categorías se refieren a la evaluación del producto de la lectura, es decir, si se ha comprendido o no y a la evaluación de lo que se hizo durante la lectura, las estrategias usadas.

En la Tabla 3 se muestra la operacionalización de la metacognición con sus etapas, categorías de procesos y correspondientes preguntas (tomada y adaptada de Ríos, 1991).

Tabla 3. Operacionalización de la metacognición

Categorías	Preguntas correspondientes
Planificac	ción
Activación de conocimientos previos	Al comenzar a leer ¿qué sé sobre el tema de la lectura?
Establecimiento de objetivos de la lectura	¿Qué objetivos me puedo proponer al leer este material?
Diseño de plan de acción	¿Qué puedo hacer para comprender eficazmente esta lectura?
Supervis	ión
Aproximación o alejamiento de la meta	¿Qué puedo hacer para determinar si estoy logrando los objetivos?
Detección de aspectos importantes	¿Cuáles son los aspectos más importantes del texto?
Detección de dificultades en la comprensión	¿Cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender?
Identificación de las causas de las dificultades	¿Por qué se me dificultó la comprensión de esas partes del texto?
Uso flexible de las estrategias	¿Qué puedo hacer cuando no comprendo adecuadamente el texto?
Evaluaci	
Evaluación de los resultados logrados	Cuando termine de leer, ¿cómo compruebo si lo he comprendido?
Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas	¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura me facilitaron la comprensión del texto?

Enseñanza de la comprensión de la lectura

En cuanto a las estrategias en el proceso de comprensión de la lectura, tenemos que Castelló (2000) plantea que cuando el objetivo a alcanzar es la comprensión de un texto, las estrategias deben estar orientadas a decidir cómo se debe leer teniendo en cuenta los objetivos y las características del texto. Para ello es necesario enseñar a controlar la propia comprensión y autorregular la actuación dependiendo de las demandas de la tarea. Sintetizando, las estrategias de lectura hacen referencia a tomar decisiones respecto a cuándo, cómo y por qué leer un determinado texto.

Para esta autora, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar enmarcado por los siguientes aspectos:

- a) Objetivo de la lectura: El propósito de la lectura permite ajustar el comportamiento a los propios objetivos y atribuir sentido a ella. También permiten controlar la comprensión y decidir si es adecuada o no. En el ámbito escolar los objetivos se deben compartir, discutir y hacer explícitos para que los alumnos los incorporen como propios.
- b) Tipo de texto: tener conciencia de la estructura del texto permite planificar la actuación en base a los objetivos, inducir el contenido del texto y evocar con mayor facilidad lo que se sabe del tema que te va a leer.
- c) Procedimientos a usar: dependiendo del propósito de la lectura y del tipo de texto se activarán determinados procedimientos mientras se está leyendo para facilitar la comprensión.
- d) Valoración del proceso de lectura: reflexionar sobre el propio proceso de lectura permite generar conocimiento para posteriores situaciones de lectura, al tomar conciencia de las decisiones tomadas y el nivel de comprensión conseguido.

Además de los anteriores aspectos, Castelló (2000) sostiene que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura debe garantizar situaciones suficientemente variadas y funcionales para poder analizar las decisiones a tomar en diferentes condiciones. Esto implica la presencia de diversos materiales en el aula para contribuir con la reflexión sobre diferentes estrategias de lectura necesarias según el caso y facilitar la adquisición del conocimiento estratégico.

De acuerdo con la misma autora, las demandas de la lectura deben ser lo suficientemente complejas y estimulantes de acuerdo con la edad y madurez del lector, es decir, deben representar retos abordables por el alumno, bajo la tutela del profesor, que le permita reflexionar y decidir cómo, cuándo leer y qué procedimientos emplear. Por último, las secuencias didácticas deben estar vinculadas a las demás actividades de lengua, y en añadidura, a las demás actividades escolares.

A continuación se nombrarán quatro principios que sirven como quía de enseñanza y

A continuación se nombrarán cuatro principios que sirven como guía de enseñanza y desarrollo de la comprensión lectora, tomados de Cooper (1998):

La experiencia previa del lector es uno de los elementos fundamentales dentro de su capacidad general para comprender un texto.

- La comprensión es el proceso de elaborar significados en la interacción con el texto.
- La forma en que cada lector lleva a cabo las actividades de comprensión depende de su experiencia previa.
- 3. La comprensión es un proceso asociado al lenguaje y debe entrenarse como parte integral de las técnicas del lenguaje: la audición, el habla, la lectura y la escritura..

Collins y Smith (1982) señalan que el entrenamiento en actividades de seguimiento de la comprensión se puede realizar en tres etapas: modelado, participación del estudiante y lectura silenciosa.

En el modelado el docente lee el texto en voz alta y hace comentarios acerca de los diferentes aspectos del proceso de comprensión; en la participación del estudiante, debe aprender a hacerse preguntas, a generar sus propias hipótesis y predicciones y a encontrar en el texto evidencias para confirmarlas o rechazarlas, así

como detectar sus fallas de compresión y generar acciones remediales. En la etapa de lectura silenciosa se debe estimular a los estudiantes a revisar sus procesos de comprensión y a formular y verificar hipótesis mientras leen.

Monereo, Pozo y Castelló (2001) proponen tomar en cuenta en el proceso de enseñanza de estrategias de aprendizaje, las siguientes alternativas:

- Modelaje: consiste en mostrarle a los alumnos las decisiones más importantes que deben ser tomadas ante una tarea de aprendizaje, expresando en voz alta lo que se va pensando a medida que se realiza la tarea para que el aprendiz visualice los modos en los cuales una situación típica de aprendizaje puede ser abordada.
- Práctica guiada: consiste en que los alumnos practiquen los procesos observados bajo la guía del docente o de otro experto. Esta práctica puede hacerse de tres maneras: (a) proveer a alumno un material contentivo de preguntas claves (las cuales pueden ser abiertas o cerradas) o frases imperativas, las cuales lo van guiando a través de los procesos que debe ejecutar; (b) discutir los procesos empleados por los alumnos durante la realización de una tarea, los cuales pueden ser expuestos verbalmente por éstos o registrados por escrito por ellos mismos o un observador; (c) poner a resolver una tarea en pequeños equipos, de tal manera que los diferentes miembros confronten sus acercamientos a la tarea. Estos tres métodos de la práctica guiada forman una secuencia en la que el control del proceso va dejando de ser externo para convertirse en interno o autónomo.
- Práctica independiente: consiste en una práctica cada vez más independiente por parte del alumno, en situaciones más novedosas y complejas. Para ello, el docente

puede aplicar o proponer lo siguiente: (a) enseñanza recíproca, método consistente en identificar los procesos centrales de realización de una tarea y en repartir dichos procesos entre los miembros de un equipo de alumnos, de tal forma que cada uno de éstos se responsabiliza por una parte de la tarea, pero todos los miembros regulan la ejecución de todos los procesos; (b) tutoría entre iguales, consistente en la realización de la tarea por parte de un alumno, bajo la guía de un compañero más avanzado.

Díaz Barriga y Hernández (1999) proponen que la enseñanza de procedimientos debe basarse en una estrategia central: el traspaso progresivo del control y responsabilidad en el manejo de la competencia, a través de la participación guiada y con una asistencia continua y gradualmente decreciente del profesor. Entre las técnicas específicas, que sugieren los mencionados autores, están las siguientes: utilizar el modelamiento, las instrucciones, las explicaciones, la supervisión y retroalimentación.

Además de lo anteriormente expuesto, dichos autores señalan varios aspectos que hay que considerar a la hora de entrenar y enseñar estrategias de comprensión lectora, a saber:

- La enseñanza debe basarse en una práctica interactiva y conjunta de las estrategias creadas entre un enseñante-experto y un aprendiz-novato.
- La instrucción se debe fundamentar principalmente en el papel mediador de alguien que modela el cómo usar las estrategias.

- El enseñante es un guía que orienta y crea condiciones y el contexto adecuado para el aprendizaje de las estrategias.

Textos instruccionales

Muchos autores afirman que el primer contacto que los niños tienen con la lectura es a través de los textos narrativos. Si bien esto es cierto, no se puede negar que el contacto con los textos instruccionales forma parte de la escolaridad desde tempranas edades y nos acompaña en nuestra cotidianidad a lo largo de nuestras vidas, usualmente como receptores. Los niños se enfrentan a este tipo de estructura textual en las actividades que traen los libros, en las ejercitaciones de clase, en las pruebas escritas, en los instructivos de los juegos, en manualidades, en las recetas de cocina, en los manuales de aparatos, en las medicinas, entre otros. De hecho, su importancia radica no sólo en la frecuencia de uso y en el valor estratégico-operativo sino, además, en el fuerte carácter simbólico-cultural.

Thorndike (1971), Kintsh (1977), Meyer y Rice (1984) citados por Díaz (2001) han demostrado que la estructura del texto es una variable crucial para el aprendizaje y la memoria; Díaz Barriga y Hérnández (1999) también apoyan la idea de la sensibilidad de los lectores a las estructuras textuales está estrechamente asociada con un mayor nivel de recuerdo y con una mayor compresión de los elementos estructurales que definen a los textos, de ahí que una de las tarea de los educadores debe consistir en ayudar a los estudiantes a desarrollar esquemas para facilitar la lectura, uso y comprensión de diferentes tipos de textos.

Barrera y Fraca (1999) señalan que la capacidad del lector para identificar la

estructura de los diferentes tipos de textos y de las diversas materias u órdenes discursivos es conocida como competencia lingüística textual. Estos autores definen el texto como el producto concreto de la actividad verbal, cuyo eje central es el discurso, siendo este último la unidad semántica y cognoscitiva originada intencionalmente en principio por un emisor, con un propósito comunicacional específico, que se completa con el procesamiento y actualización de un receptor concreto.

La instrucción es uno de los órdenes discursivos que tiene por objeto instar al receptor a la ejecución de una conducta determinada y está caracterizada por un notable predominio de verbos en modo imperativo e infinitivo.

Silvestri (1995) señala que la comprensión de este tipo de discurso permite acceder al mundo de las técnicas, las labores artesanales y los instrumentos de una cultura, en pocas palabras, aprender a usar objetos y realizar procedimientos.

Dicha autora, afirma que el discurso instruccional está relacionado explícita y directamente con la conducta y con la actividad, puesto que tiene como propósito lograr que el interlocutor ejecute una acción determinada, es decir, regula su actividad. Se leen para ejecutar una tarea que supone una función de aprendizaje y la existencia de un emisor instructor (experto) y de un receptor (novato) que es instruido por él.

Para lograr que el destinatario desarrolle determinadas conductas, acciones o adquiera conocimientos que no posee, la instrucción se configura como un discurso directivo, al organizar y controlar procesos mentales y actividades del destinatario por medio de prescripciones sistemáticas y ordenadas.

La acción prescripta puede ser tanto práctica ("alcánzame el salero") como mental ("trata de recordarlo") y la extensión del enunciado puede variar de acuerdo a la complejidad de la acción prescripta, entre la realización de una sola oración y una secuencia textual.

En cuanto al contenido, un texto instruccional admite potencialmente cualquier tema que pueda ser objeto de instrucción, pero debe incluir orientaciones textuales específicas para que el lector sepa que acciones -mentales o prácticas- debe realizar para cumplir con su objetivo de aprendizaje.

La secuencia instruccional corresponde al orden de las acciones según el plan de ejecución de la tarea a cumplir. El orden de los pasos suele ser irreversible, puesto que la organización secuencial de la instrucción implica un plan de acciones jerarquizadas. Además de esto, el texto se presenta de manera segmentada, habitualmente los segmentos aparecen numerados o precedidos por una marca gráfica contundente, ya que entre todos los tipos de texto escrito, la instrucción es la que mayor importancia otorga a los elementos gráficos: diagramación, uso de tipografías resaltadoras o de distintos márgenes. Igualmente, suelen tener un vínculo muy estrecho con elementos icónicos: fotos, dibujos, esquemas y otras formas de representación visual.

Tanto la segmentación como las características gráficas son recursos para orientar al lector, al facilitar la aprehensión y la memorización del texto de un sujeto típico que posee determinados conocimientos, determinadas dudas previsibles o torpezas habituales.

La comprensión de este tipo de textos va más allá de la construcción

semántica integrada al texto, pues implica un "qué debo hacer" y "cómo debo hacerlo". El conocimiento previo del lector requerido para su comprensión es mínimo, puesto que conoce el objetivo del procedimiento y el producto final, pero desconoce por completo las acciones que lo integran, por ello las instrucciones se caracterizan por un alto grado de explicitación.

Silvestri (1995) señala que hay operaciones cognitivas específicas para la instrucción, pues implica el cambio y la reorganización de las representaciones mentales. La comprensión se produce construyendo una representación mental que puede concebirse como un plan para ejecutar la tarea. El lector extrae información y la emplea para construir el mejor plan posible. Este proceso muestra diferencias entre el lector novato y el lector experto; cuanto más experto sea el lector en el tipo de procedimiento instruido, estará mejor capacitado para construir un plan eficaz, e incluso, puede no depender de la forma directiva. Será capaz de reordenar las directivas o modificar un plan según las condiciones de una circunstancia concreta.

Para la compresión de este tipo de textos es necesario tener un máximo nivel de comprensión, puesto que para que un sujeto realice una tarea que se le solicita debe comprender por completo las instrucciones dadas para dicha tarea. Cualquier falla en la comprensión u olvido de una instrucción puede hacer que la tarea solicitada no sea realizada o que se realice una tarea altamente distinta a la solicitada.

Para terminar, vale la pena resaltar lo que Silvestri (op.cit.) afirma: la instrucción escrita aparece como una forma típica de acceso al aprendizaje de acciones y dentro de la educación formal, organiza modos en los cuales los alumnos asumen mayores responsabilidades en la regulación de las actividades. Este género ha

sido descuidado por el currículo, en cuanto a la enseñanza explícita de su producción como a su comprensión. El trabajo sobre el discurso instruccional implica un objetivo pedagógico fuerte, pues para desarrollarse adecuadamente exige habilidades metacognitivas, es decir, no sólo el conocimiento de un procedimiento, sino el conocimiento sobre los propios procesos del aprender y del conocer.

Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales

El presente Diseño de Instrucción se planificó con base en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales por ser ésta la modalidad de planificación de la propuesta educativa utilizada en la institución en la cual se realizó la presente investigación.

Los contenidos constituyen el conjunto de saberes o formas culturales esenciales para el desarrollo y socialización de los aprendices (Rull, Cañas, Laman y Ruíz, 1998). Están formados por todo lo que se desea enseñar y abarcan aprendizajes relativos a conceptos, procedimientos y actitudes. Cada tipo de contenido posee naturaleza propia por lo cual, han de tener un tratamiento didáctico diferente, aunque todos deben estar presentes a lo largo de las estrategias y actividades de aprendizaje.

Los contenidos conceptuales o declarativos se refieren a los hechos (sucesos o acontecimientos), los datos (informaciones escuetas) y los conceptos (nociones que permiten interpretar, dar significado y reconocer clases de objetos naturales, sociales y culturales). Además, Díaz Barriga y Hernández (1999) señalan que son construidos a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales se aprenden abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen.

Los contenidos procedimentales hacen referencia a saber cómo hacer y a saber hacer, es decir, son actuaciones ordenadas y orientadas hacia la consecución de una meta. Díaz Barriga y Hernández (1999) los definen como el conocimiento que hace referencia a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, entre otros.

Para estos autores, el aprendizaje de procedimientos debe considerar las siguientes dimensiones: a) de una etapa inicial de ejecución lenta e inexperta, hasta una de ejecución rápida y experta; b) de una ejecución con alto nivel de control conciente, hasta una con un bajo nivel de atención consciente y casi automática; c) de una ejecución con esfuerzo, desordenada y por ensayo-error, hasta una articulada, ordenada y regida por reglas; y d) de una comprensión incipiente de los pasos y de la meta, hasta una plena de las acciones involucradas y del logro de una meta identificada.

Finalmente los contenidos actitudinales según Rull, Cañas, Laman y Ruíz (1998) son los valores que se manifiestan a través de las actitudes, siendo éstas las tendencias a actuar de acuerdo con una valoración personal que involucran componentes cognitivos (conocimientos, creencias), afectivos (sentimientos, preferencias) y conductuales (acciones manifiestas). Las actitudes presentan un carácter dinámico que dependen de informaciones y circunstancias nuevas, actitudes de otras personas y niveles de desarrollo moral e intervienen en los procesos de aprendizaje dependiendo del contenido de las áreas y de las relaciones afectivas dentro del grupo.

Capítulo III: Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

En este capítulo se presentan los objetivos generales y específicos bajos los cuales se enmarcó la intervención, los resultados esperados así los instrumentos empleados para su recolección y medición.

Objetivo General

Mejorar la comprensión de textos instruccionales en alumnos de Cuarto Grado de Educación Básica pertenecientes a una institución escolar privada de un municipio del Estado Miranda, mediante la implementación de un programa de intervención, basado en el uso de estrategias metacognitivas.

Objetivos Específicos

- Determinar el nivel de comprensión de textos instruccionales de los alumnos de Cuarto Grado de Educación Básica pertenecientes a una institución escolar privada de un municipio del estado Miranda.
- 2. Aplicar un programa de intervención, basado en el uso de estrategias metacognitivas, para mejorar la comprensión de textos instruccionales en alumnos de Cuarto Grado de Educación Básica pertenecientes a una institución escolar privada de un municipio del estado Miranda.
- 3. Determinar el nivel de comprensión de textos instruccionales de los alumnos de Cuarto Grado de Educación Básica pertenecientes a una institución escolar privada de un municipio del estado Miranda, luego de la aplicación de un programa de intervención, basado en el uso de estrategias metacognitivas.

Resultados Esperados

Los resultados esperados para este Practicum son los siguientes:

 Influir en el mejoramiento en la postprueba "Cuestionario para evaluar el uso de estrategias de metacomprensión en textos instruccionales".

Para determinar si el uso de estrategias de metacomprensión en textos instruccionales por parte de los estudiantes mejora por la implementación del programa de intervención, se diseñó una prueba para ser administrada antes y después de la aplicación de dicho programa. El análisis de las pruebas permite determinar cinco categorías de desempeño en el uso de estrategias de metacomprensión: Mínima, Baja, Media, Alta y Máxima. Además de esto, se categorizaron los ítemes de la prueba de acuerdo a las estrategias metacomprensivas correspondientes para poder determinar su estado de adquisición, a saber: Consolidada, En Proceso y No Adquirida.

En la preprueba para evaluar el uso de estrategias de metacomprensión en textos instruccionales, se encontró que el 29,7% de los alumnos estuvieron en las categorías de desempeño Mínima, Baja y Media. Se espera influir en un mejoramiento de la conciencia metacomprensiva del grupo al reducir el porcentaje de alumnos en estas categorías y aumentar el porcentaje de alumnos que se encuentran en las categorías de desempeño Alta y Máxima.

En cada una de las nueve estrategias de metacomprensión se espera que aumente el porcentaje de alumnos que muestran tener Consolidada dichas estrategias.

Asimismo, se espera disminuir el porcentaje de alumnos que las tienen No Adquirida.

 Influir en el mejoramiento en la postprueba "Prueba de comprensión de la lectura".

Para determinar si la comprensión lectora en los alumnos mejora gracias al uso de estrategias de metacomprensión en textos instruccionales, se diseñó una prueba para ser administrada antes y después de la aplicación de dicho programa. El análisis de las pruebas permite determinar cinco categorías de desempeño en la comprensión de textos instruccionales: Mínima, Baja, Media, Alta y Máxima.

En la preprueba para evaluar la comprensión en textos instruccionales, se encontró que el 40,5% de los alumnos estuvieron en la categoría de desempeño Máxima. En el marco teórico se señaló que para que un sujeto realice la tarea que se le solicita debe comprender por completo las instrucciones dadas para dicha tarea. Cualquier falla en la comprensión u olvido de una instrucción escrita puede hacer que la tarea solicitada no sea realizada o que se realice una tarea altamente distinta a la solicitada. Por esta necesidad de comprensión total de las instrucciones por parte de quien realiza una tarea en esta investigación se espera reducir el número de alumnos que se encontraron en las categorías inferiores a la Máxima.

Medición de los resultados

Para determinar el uso de estrategias de metacomprensión en textos instruccionales se seleccionaron las tres etapas en que se operacionaliza la metacognición: planificación, supervisión y evaluación.

Se revisaron en la literatura los diseños de instrumentos para dichas etapas en estudiantes de Educación Básica. Se tomó el instrumento diseñado por González (2001), y se adaptaron, eliminaron o agregaron ítemes para determinar el uso de

estrategias para la comprensión de textos instruccionales, así como la activación de la conciencia metacognitiva durante el empleo de tales estrategias. Con esa adaptación se elaboró una tabla de especificaciones que incluía las tres etapas con sus respectivos indicadores e ítemes (Anexo A).

El instrumento (cuestionario) consta de dos partes, la primera parte con instrucciones y una segunda parte formada por 18 ítemes cerrados de tipo verdadero - falso, que evaluaron la conciencia metacomprensiva y el uso de las estrategias de metacomprensión. Los ítemes se calificaron con 0-1. Uno para el uso correcto de la estrategia y cero para el uso incorrecto o no uso.

El cuestionario se diseñó para tener una puntuación de 18 puntos, un punto por cada ítem. Se establecieron las siguientes categorías de desempeño de los alumnos para calificar los resultados de la resolución del cuestionario: De 1 a 3 puntos, Mínima; de 4 a 7 puntos, Baja; de 8 a 11 puntos, Media; de 12 a 15 puntos, Alta; de 16 a 18 puntos, Máxima.

Esta variable está conformada por tres dimensiones con varios indicadores, cada uno de ellos es una estrategia de metacomprensión. Los ítemes de la prueba han sido categorizados de acuerdo con el indicador al que corresponden. La cantidad de ítemes respondidos acertadamente por los alumnos en cada indicador permitió determinar el estado de adquisición de la estrategia correspondiente a dicho indicador.

Tal estado puede ser alguno de los siguientes: Consolidada, En Proceso y No Adquirida. Se considera Consolidada una estrategia de metacomprensión cuando el alumno respondió acertadamente a todos los ítemes correspondientes a su indicador.

Se consideró En Proceso cuando el alumno respondió la mayoría de los ítemes de su indicador, y No Adquirida cuando el alumno respondió el mínimo o ninguno de los ítemes correspondientes a su indicador.

En la Tabla 4 con la categorización de la variable uso de las estrategias metacomprensivas.

Tabla 4. Categorización de la variable uso de estrategias metacomprensivas.

Dimensión	Indicador •	Ítemes	Estado de la estrategia
	Establece metas y	2, 13,14	Consolidado: 3
	objetivos de la lectura		En proceso: 2-1
Planificación			No adquirido: 0
	Diseña un plan de acción	10, 15	Consolidado: 2
	para lograr la comprensión	35%	En proceso: 1
	del texto		No adquirido: 0
	Toma conciencia de su	2, 4,5, 12	Consolidado: 4
	aproximación o		En proceso: 3-2
	alejamiento de la meta		No adquirido 1-0
	Detecta aspectos	7, 11	Consolidado: 2
	importantes para la		En proceso: 1
	comprensión del texto		No adquirido: 0
Supervisión	Detecta las dificultades	3, 9	Consolidado: 2
	que se le presentan en la		En proceso: 1
	comprensión		No adquirido: 0
	Identifica o infiere las	6, 9, 16	Consolidado: 3
	causas de las dificultades		En proceso: 2-1
	The second secon		No adquirido: 0
	Hace un uso flexible de las	1,3,9,15	Consolidado: 4
	estrategias		En proceso: 3-2
	THE STATE OF THE LIBERTY		No adquirido:1-0

Continuación Tabla 4.

	Compara los resultados	8,12,17	Consolidado: 3
	logrados con los esperados		En proceso: 2-1
Evaluación	e recontra de esta subprueba resp		No adquirido: 0
	Valora la efectividad de las	12,14,18	Consolidado: 3
	estrategias usadas		En proceso: 2-1
	a describilida y disponible qui		No adquirido: 0

Para medir la comprensión de textos instruccionales se hizo un prueba que constó de cinco partes (Anexo B). La primera parte con instrucciones y una segunda parte formada por cuatro textos instruccionales, cada uno con una sub-prueba objetiva, para un total 22 ítemes, de los cuales 14 fueron de selección múltiple con tres y cuatro alternativas de respuesta y los restantes ítemes cerrados de tipo verdadero - falso.

El diseño de este instrumento fue ad hoc y se fundamentó en la revisión de investigaciones en las cuales se emplearon instrumentos para medir la comprensión de textos narrativos, argumentativos o expositivos. Solamente el texto A se tomó de la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (PCLP) de Alliende, Condemarín y Milicic (1992) de la forma A, empleado por Bolívar (2000) en su investigación sobre los efectos de uso de estrategias de elaboración verbal. Dicha prueba fue adaptada para Venezuela por el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) y utilizada para medir la comprensión de la lectura en varias regiones del país.

Con la primera subprueba (Texto A) se comprobó si los alumnos eran capaces de seguir instrucciones escritas, reconociendo otra forma de expresar lo dicho, en otras palabras, se comprobó el dominio de la habilidad específica de obedecer

instrucciones escritas que indican diferentes modos de trabajar un texto.

La escogencia de esta subprueba respondió a una opción sugerida por Hernández, Fernández y Baptista (1991), quienes refieren que se puede elegir un instrumento ya desarrollado y disponible que se adapte a los requerimientos del estudio en particular.

Las siguientes tres subpruebas (texto B, C y D) se referían a la comprensión del contenido extraído de las acciones principales de las instrucciones, palabras claves y materiales requeridos en ellas. Las alternativas de respuesta se referían al parafraseo de la comprensión de esos contenidos, donde una sola respuesta es la correcta.

La prueba de comprensión de la lectura se diseñó para tener una puntuación de 22 puntos, un punto por cada ítem. Por lo cual se establecieron las siguientes categorías de desempeño de los alumnos para calificar los resultados de la resolución de la prueba: De 1 a 4 puntos, Mínima; de 5 a 9 puntos, Baja; de 10 a 13 puntos, Media; de 14 a 18 puntos, Alto; de 19 a 22 puntos, Máxima.

Capítulo IV: Estrategia de Solución

Este capítulo está conformado por tres secciones: (a) discusión y evaluación de soluciones, (b) descripción de las soluciones seleccionadas, la cual incluye propósito, objetivos y plan de acción de la intervención y (c) informe de las acciones tomadas.

Discusión y Evaluación de Soluciones

El problema planteado para ser resuelto fue mejorar la comprensión de textos instruccionales, en un grupo de estudiantes de Cuarto Grado de Educación Básica, perteneciente a una institución educativa privada de un municipio del Estado Miranda mediante el entrenamiento en el uso de estrategias metacomprensivas.

Problemas similares fueron estudiados por muchos investigadores en los últimos tiempos, enfocados hacia el entrenamiento en estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de textos narrativos, argumentativos y expositivos. Se tomaron como referencia aquellos que fueran más pertinentes para la presente intervención, como los estudios de Torres (2003) y Bolívar (2000).

Torres (2003) hizo un estudio con alumnos de Sexto Grado de Educación Básica de una escuela rural del municipio Caroní del Estado Bolívar. En esta investigación se pretendió determinar si la aplicación de un programa de intervención en estrategias de autorregulación influía en el mejoramiento de la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales. La muestra consistió en 45 alumnos quienes fueron agrupados en 15 equipos cooperativos, integrados por tres alumnos. Se aplicó una preprueba y postprueba de comprensión de la lectura y una preprueba y postprueba de frecuencia de uso de estrategias de autorregulación.

La intervención comprendió 10 sesiones, correspondientes a 25 horas de clase durante 10 días. El modelo empleado por el autor, contempló las siguientes secuencias didácticas: a) introducción planteamiento por parte del docente, b) exposición ante la clase completa, c) modelado, d) realimentación del modelado ante la clase completa, e) práctica guiada en grupos cooperativos, f) realimentación de la práctica guiada ante la clase completa, g) práctica en grupos cooperativos pequeños con mínima intervención docente, h) realimentación de la práctica más independiente ante la clase completa y i) transferencia.

Bolívar (2000) se propuso comprobar el efecto de un programa de entrenamiento en la estrategia cognitiva de elaboración verbal: uso de preguntas en el incremento de la comprensión de la lectura en niños cursantes de Cuarto Grado de Educación Básica. Para ello utilizó un diseño experimental de dos grupos igualados con medidas preprueba y postprueba. La muestra estuvo constituida por sesenta alumnos, treinta para el grupo experimental y 30 para el grupo control.

Para medir el nivel de comprensión lectora se utilizó como preprueba y postprueba la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (PCLP) de Alliende, Condemarín y Milicic (1992). Para el primero la forma A mientras que para el segundo la forma B. Esta prueba fue adaptada para Venezuela por el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) y utilizadas para medir la comprensión lectora en varias regiones del país.

El entrenamiento duró nueves sesiones de sesenta minutos cada una, consistió en la lectura de cuentos adaptados al nivel y la generación de preguntas basadas en las categorías propuestas por Capdevielle (1996): exploración, conclusión y vinculación.

Este programa de entrenamiento en el uso de preguntas contempló como estrategias: a) la motivación con preguntas acerca del título de las lecturas (exploración de conocimientos previos), b) explicación por parte del investigador de la estrategia de elaboración verbal (uso de preguntas), c) lecturas silenciosas por parte de los alumnos, d) enseñanza al grupo de los tres tipos de preguntas (de exploración, de conclusión y de vinculación), e) orientación durante las actividades de entrenamiento, f) colocación de carteles con las preguntas para cada etapa, colocación de ilustraciones relacionadas con cada etapa y solicitud a los alumnos el tipo de preguntas a formular, g) selección de una pregunta para formular y responder (una de cada tipo), h) reflexión por parte el grupo y conclusión por el instructor y retroalimentación al final de cada sesión.

Los resultados del entrenamiento corroboraron la hipótesis planteada por el investigador, el grupo experimental mejoró significativamente la comprensión de la lectura en relación con el grupo control. Las preguntas más fáciles de elaborar fueron las de exploración y conclusión, siendo para el grupo control más difícil generar las preguntas de vinculación.

Descripción de la Solución Seleccionada

La solución seleccionada fue el diseño, puesta en marcha y evaluación de un programa de intervención en estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de textos instruccionales en alumnos de Cuarto Grado de Educación Básica de una institución escolar privada de un municipio del Estado Miranda.

Propósito

El programa de intervención tuvo como propósito propiciar el aprendizaje y

aplicación de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión de textos instruccionales en alumnos de Cuarto Grado de Educación Básica de una institución escolar privada de un municipio del Estado Miranda.

Objetivo General

Al finalizar el programa de intervención, los alumnos de Cuarto Grado de Educación Básica estarán en capacidad de aplicar estrategias metacognitivas para facilitar el proceso de comprensión de textos instruccionales.

Objetivos específicos

- a) Definir comprensión de la lectura.
- Identificar los factores y elementos que intervienen en el proceso de comprensión de la lectura.
- c) Definir con claridad qué es leer bien (lectura eficaz).
- d) Identificar el propósito de la lectura dependiendo de los propios intereses, las demandas externas y el tipo de texto.
- e) Inferir el contenido del texto tomado como indicios título, subtítulos, imágenes, gráficos, esquemas e ilustraciones.
- f) Seleccionar procesos y estrategias apropiadas para llevar a cabo durante la lectura de acuerdo al objetivo planteado y a las características del texto dado.
- g) Verificar las hipótesis del contenido mientras se lee un texto.
- h) Detectar aspectos importantes del texto a la luz del objetivo planteado.
- i) Detectar dificultades de comprensión.
- j) Conocer las posibles causas de las dificultades en cuanto a las características propias del lector y del texto.

- k) Realizar cambios a las estrategias empleadas, si estas no facilitan del logro del objetivo.
- l) Valorar los resultados de la lectura a la luz de los objetivos planteados, en cuanto al logro de la comprensión así como a la efectividad de las estrategias usadas.

Plan de acción

En la Tabla 5 se presenta el plan de acción y la relación entre los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, las estrategias instruccionales y de evaluación, así como la fecha y el horario en las cuales se desarrolló la propuesta de intervención.

Tabla 5. Plan de acción

Sesión	Objetivo específico	Contenido conceptual	Contenido procedimiental	Contenido actitudinal	Estrategias instruccionales	Estrategias de evaluación	Fecha y horario
	a) Definir comprensión lectora. b) Identificar los	Comprensión lectora: - Concepto - Factores y	- Conceptualizaci ón de comprensión lectora y lectura	Valoración de la lectura como instrumento básico de aprendizaje y	- Inicio: Exploración de conocimientos previos a través de la técnica de la pregunta acerca de la	Evaluación diagnóstica: -Exploración de conocimientos	9 de junio de 2005.
1	factores y elementos que intervienen en el proceso de	elementos que influyen en el proceso Lectura eficaz:	eficaz Identificación de los factores y elementos que	desarrollo del pensamiento.	concepción implícita que poseen los alumnos sobre la comprensión lectora, factores y	previos a través de la técnica de la pregunta acerca de la concepción implícita	9:25 a.m. a 10:25 a.m.
	comprensión lectora. c) Definir lectura	-Concepto	intervienen en la comprensión lectora.		elementos que intervienen y lectura eficaz.	que poseen los alumnos sobre la comprensión lectora,	
	eficaz.	30			-Discusión grupal y análisis de lo que entienden los alumnos por comprender al leer un texto, lectura eficaz,	factores y elementos que intervienen en dicho proceso y lectura eficaz.	
					factores y elementos que intervienen en el proceso.		
					- Exposición directa sobre el concepto, los factores y elementos de la compresión lectora y la lectura eficaz.		

	(continuación)	0	0	0			
Sesión	Objetivo	Contenido	Contenido	Contenido	Estrategias	Estrategias de	Fecha y
	específico	conceptual	procedimiental	actitudinal	instruccionales	evaluación	horario
•	d) Identificar el	Objetivos de la	- Establecimiento	- 12 E	- Exposición directa:	Evaluación	10, 13 y
2	propósito de la	lectura:	y explicitación de	Reconocimiento	Comunicación a los	diagnóstica:	14 de
	lectura dependiendo de	-Concepto -Identificación	los objetivos de la	de la lectura como	alumnos de lo que se	- Exploración de	junio de
	los propios	-identification	lectura Identificación	vía para la satisfacción de	va a aprender, y de lo que se aspira que	conocimientos previos a través de la	2005
3	intereses, las	Textos	de la estructura	necesidades,	logren.	técnica de la pregunta	7:30 a.m
iesinn	demandas	instruccionales:	general de los	solución de	-Exploración de	sobre los textos	a 8:30
	externas y el	-Definición	textos	problemas,	conocimientos previos	instruccionales y	a.m.
у	tipo de texto.	-Caracterización	instruccionales	comprensión del	a través de la técnica de	estrategias de	341111
	e) Inferir el		como estrategia	mundo y de sí	la pregunta sobre los	planificación de la	
	contenido del	Estrategias para la	para facilitar la	mismo.	textos instruccionales y	lectura.	
4	texto tomado	planificación de la	comprensión.		estrategias de		
	como indicios	lectura:	 Anticipación del 		planificación de la	Evaluación formativa:	
	título, subtítulos,	-Inferencia	contenido del		lectura y de las	- Retroalimentación en	
	imágenes,	-Anticipación	texto en base a		posibles estrategias de	la discusión grupal.	
	gráficos,	-Lectura	títulos, subtítulos,		lectura en relación con		
	esquemas e ilustraciones.	exploratoria y rápida	imágenes, esquemas o		propósito y estructura del texto.		
	f) Seleccionar	Tapida	gráficos en textos		-Discusión grupal y		
	procesos y	Estrategias a	instruccionales.		análisis del propósitos		
	estrategias	planificar:	 Diseño de plan 		de lectura en relación		
	apropiadas para	- Ajuste de	de acción con base		con los textos		
	llevar a cabo	velocidad de	al objetivo		instruccionales.		
	durante la lectura	lectura.	planteado y el tipo		-Modelado		
	de acuerdo al	- Relectura	de texto que se va		metacognitivo:		
	objetivo	- Representación	a leer.		Demostración a los		
	planteado y a las	mental.			alumnos sobre cómo		
	características del texto dado.	 Consulta al diccionario o aun 			aplicar las estrategias de comprensión lectora		
	dei texto dado.	experto.			antes de leer de		
		- Lectura			acuerdo al propósito de		

	Cambios 3 Pai	profunda.			la lectura y las características del texto Práctica guiada: Guía, orientación y clarificación por parte del docente de los procesos y operaciones que los aprendices ejecutan.		
Sesión	Objetivo específico	Contenido conceptual	Contenido procedimiental	Contenido actitudinal	Estrategias instruccionales	Estrategias de evaluación	Fecha y horario
5	g) Verificar las hipótesis del contenido	Estrategias de control y regulación:	-Ejercitación y aplicación individual de las	Valoración de la importancia del reconocimiento de	-Exposición directa: Comunicación a los alumnos de lo que se	Evaluación formativa: - Retroalimentación en la discusión grupal y	15 de junio de 2005.
у	mientras se lee un texto.	-Definición	estrategias de control y	los elementos que intervienen en el	va a aprender, y de lo que se aspira que	en la práctica guiada.	9:25 a.m.
6	h) Detectar aspectos importantes del texto a la luz del objetivo planteado. i) Detectar dificultades de comprensión. j) Conocer las posibles causas de las dificultades en cuanto a las características propias del lector y del texto.	Dificultades en la comprensión: -Del lector -Del texto	regulación. -Verificación de hipótesis del contenido del texto en base las anticipaciones realizadas. -Detección de aspectos importantes del texto en base a los objetivos planteados. -Detección de dificultades de comprensión. -Identificación de	proceso de comprensión.	logren. - Modelado metacognitivo: Demostración a los alumnos sobre cómo aplicar las habilidades de comprensión lectora mientras se lee de acuerdo al objetivo planteado. - Discusión grupal y análisis del procedimiento modelado durante la lectura Práctica guiada:		a 10:10 a.m. 16 de junio de 2005 7:30 a.m. a 8:30 a.m.
	k) Realizar		las posibles causas		Guía, orientación y		

(Tabla continúa)

	cambios a las estrategias empleadas, si estas no facilitan del logro del objetivo.	/ 1 = L	de las dificultades en la comprensión. -Flexibilización en el uso de las estrategias.		clarificación por parte del docente de los procesos y operaciones que los aprendices ejecutan.		<u> </u>
Sesión	Objetivo específico	Contenido conceptual	Contenido procedimiental	Contenido actitudinal	Estrategias instruccionales	Estrategias de evaluación	Fecha y horario
7	l) Valorar los resultados de la lectura a la luz de los objetivos planteados, en cuanto al logro de la comprensión así como a la efectividad de las estrategias usadas.	Autoevaluación: -Definición -Estrategias	 Ejercitación y aplicación individual de las estrategias de autoevaluación. Valoración de la comprensión lograda y la efectividad de las estrategias usadas a la luz de los objetivos planteados. 	Valoración de la lectura como instrumento básico de aprendizaje y desarrollo del pensamiento.	- Exposición directa: -Modelado metacognitivo: Demostración a los alumnos sobre cómo aplicar estrategias de autoevaluación una vez culminada la lectura del textoDiscusión grupal y análisis de la autoevaluación de la comprensión lectoraPráctica guiada: Guía, orientación y clarificación por parte del docente de los procesos y operaciones que los aprendices ejecutan.	Evaluación formativa: - Retroalimentación en la discusión grupal y en la práctica guiada.	7:30 a.m. a 8:30 a.m.
8	Del "d" al "l"		 Aplicación integral de la estrategia. 		 Práctica independiente de los aprendices con mínima intervención docente. 	Evaluación formativa: - Retroalimentación en la práctica guiada. Evaluación sumativa: - Postest	20 de junio de 2005. 11:20a.m a 12:20a.m

El modelo didáctico desarrollado fue el resultado de una combinación de algunas teorías pertenecientes a la corriente constructivista del aprendizaje. Se tomaron los aportes de Monereo, Pozo y Castelló (2001) y de Díaz Barriga y Hernández (1999) sobre el modelado, la práctica guiada y práctica independiente y se hizo una adaptación de los elementos teóricos desarrollados por Ríos (1991), Burón (1993), Carrasco (1997), Cooper (1997), Castelló (2000) y Collins y Smith (1982) para la enseñanza de la comprensión de la lectura. Dichos elementos contribuyeron como base de sugerencias para fomentar el uso de estrategias metacognitivas.

Las secuencias didácticas contempladas en el modelo fueron las siguientes:

- Inicio: la docente exploró a través de la técnica de la pregunta los conocimientos
 y habilidades previas de los estudiantes sobre la estrategia a ser desarrollada.
- Exposición directa: la docente explicó, ante la clase completa, en qué consiste la
 estrategia, señalando cómo, cuándo y dónde aplicarla, apoyándose en la
 presentación de ejemplos de la vida cotidiana y textos instruccionales facilitados
 por ella.
- Modelado metacognitivo: la docente, durante la lectura de un texto instruccional evidenció en voz alta el conjunto de actividades mentales que iba realizando: qué pensó antes, durante y después de leer, las razones del por qué de sus decisiones, empleo de diversos procedimientos y enfrentamiento con problemas y su

comprensión de la lectura en textos instruccionales.

Informe de las acciones tomadas

El rol de la autora de esta intervención fue como planificadora, instructora y evaluadora de la aplicación del programa, lo cual no generó dificultades de comunicación con los alumnos participantes, puesto que la autora se desempeñaba como Docente Integral del grupo en cuestión.

Las sesiones se cumplieron en el tiempo y horario previsto de acuerdo con las actividades planificadas, ajustándose a las actividades de la semana cultural del colegio, puesto que el programa de intervención se incluyó como un conjunto de actividades más dentro de la planificación semanal correspondiente dicha semana.

Los recursos empleados fueron:

- Textos instruccionales tomados de textos escolares y libros infantiles, tales como: "Actividades Nueva Guía Caracol 4." (Anexo C), "Cómo hacer la gallina", "Las células sexuales", "Cabeza de Hirsuta", "La reproducción humana" (Anexo H).
- Textos instruccionales hechos ad hoc por la docente: "Colage sobre Botella" (Anexo D), "Vitral de Triángulos" (Anexo E), "Torre de pitillos" (Anexo F).
- Dos guías: "Taxonomia de fallas de comprensión en la lectura" de Collinns y
 Smith (1982) y "Autopreguntas para el logro de la comprensión lectora" adaptado de Ríos (1991) (Anexo G).

instruccionales (37 para el pretest y 37 para el postest) y 74 test de comprensión lectora (37 para el pretest y 37 para el postest).

La primera prueba fue aplicada el jueves 13 de mayo y el segundo el viernes 14 de mayo, ambos a primera hora de la mañana. Los 37 alumnos de la sección "B" participaron en las sesiones, tal como se señala en el informe de las acciones llevadas a cabo.

Sesión 1: Conceptualización de comprensión de la lectura

La sesión 1 se llevó a cabo el jueves 9 de junio, comenzó a las 9:25 a.m. después de la clase de matemáticas, en la cuál la actividad consistió en ejercitar sobre el orden de las fracciones sugerida por la Nueva Guía Caracol de Cuarto Grado de Educación Básica. Una de las instrucciones de la actividad (Anexo C) fue de difícil comprensión para la mayoría del grupo, puesto que la mayoría de los alumnos pidieron ayuda consultando a un compañero o acercándose a la profesora manifestando no entender la instrucción y, por ende, no saber que hacer.

Inicio: La docente aprovechó dicha situación para iniciar la exploración de la concepción implícita que tiene el grupo sobre la comprensión lectora y lectura eficaz. Para ello, se propició una discusión grupal anotando en el pizarrón las respuestas a las siguientes preguntas: ¿qué es leer bien?, ¿qué significa comprender?, ¿para qué leemos?, ¿cuándo consideran que comprendieron un texto? y ¿cuáles elementos intervienen en dicho proceso?. Se obtuvieron variadas respuestas, sobre el concepto de comprensión lectora y lectura eficaz las respuestas fueron leer bien es comprender, entender, captar la idea y pronunciar bien. Entre los objetivos de lectura identificados por el grupo estuvieron: leer para divertirnos, para aprender, para saber hacer algo,

para estudiar, para buscar información y para compartir con los demás; y entre los elementos que intervienen en dicho proceso, los señalados fueron: la comprensión, la atención, la concentración y saber para qué se lee (objetivos de lectura).

La discusión fue bastante nutrida y muy participativa por parte de los estudiantes que suelen tener una buena comprensión, la docente canalizó esta situación animando y dirigiendo las preguntas a los alumnos que suelen tener una pobre comprensión lectora para que participaran activamente en la dinámica de la sesión.

Exposición directa: En base a la discusión anterior el docente canalizó las intervenciones hacia la concientización de un concepto de comprensión más maduro, hizo una exposición sobre el concepto, los factores y los elementos que la afectan.

La sesión culminó aproximadamente a las 10:15 a.m.

Sesión 2: Meta comprensión. Estrategias antes de leer.

Esta sesión se llevó a cabo el viernes 10 de junio de 7:45 a.m. a 8:30 a.m.

Inicio: la docente recordó lo que habían hecho el día anterior, haciendo hincapié en lo que se iba a aprender y lo que se esperaba que lograran los estudiantes. Algunos niños participaron recordando que se entendía por comprensión lectora y lo que significaba leer eficazmente.

Exposición directa: el docente expuso los objetivos de la sesión, así como las estrategias empleadas "antes de leer un texto", comunicando a los alumnos lo que se iba a aprender y lo que se aspiraba que ellos lograran. Para ello explicó oralmente el concepto de metacomprensión, en qué consiste, para qué se utiliza, aclarando cómo, cuándo y por qué utilizarla.

Posteriormente propició una discusión grupal a través de la técnica de la pregunta con el objetivo de indagar los conocimientos previos que poseían los alumnos acerca de los textos instruccionales, las actividades que se realizan antes de leer un texto, tal como el establecimiento de los objetivos y diseño del plan de acción.

Para indagar los conocimientos previos la docente hizo las siguientes preguntas: ¿todos los textos son iguales?, ¿todos los textos se leen de la misma forma?, ¿te propones objetivos ante de leer? Nombra algunos de ellos. ¿Qué son los textos instruccionales? Nombra algunos ejemplos de ellos. ¿Antes de leer unas instrucciones podrías saber de qué se va a tratar el texto?, ¿cuál es el objetivo de los textos instruccionales?.

Seguidamente la docente prosiguió a exponer directamente al grupo las estrategias empleadas "antes de leer", a saber: identificación de los objetivos de lectura y establecimiento del plan de acción; también expuso sobre el tipo de texto que se iban a trabajar durante la semana cultural: los instruccionales (concepto y principales características).

La exposición directa fue apoyada por las intervenciones de los niños, producto de las preguntas que iba haciendo la docente mientras hizo su intervención, y que a su vez fueron guiadas a medida que surgieron espontáneamente.

Por ejemplo:

- ¿Qué pueden hacer antes de leer para saber de que se trata un texto?. Respuestas: leer los títulos, subtítulos, ver los dibujos, gráficos, imágenes, cuadros, revisar el índice del libro, leer la contraportada.

- ¿Cuáles son los posibles propósitos al leer un texto instruccional?. Respuestas: para saber hacer algo, para divertirnos, para buscar información, para aprender, para saber cómo jugar "gameboy" o cualquier juego electrónico, para manejar objetos electrónicos, para hacer recetas de cocina.
- ¿Dónde podemos encontrar textos instruccionales? Respuesta: en las pruebas escritas, en los ejercicios de clase, en el pizarrón, en los libros de manualidades, en los folletos que traen los juegos y aparatos electrónicos, en el folleto que dan en el avión, en los libros de cocina, en las señales de tránsito, entre otros.
- ¿Qué podemos hacer mientras leemos para poder comprender mejor un texto instruccional?. Respuesta: saber para qué estamos leyendo, imaginarnos lo que nos van pidiendo, releer, consultar el diccionario, buscar en internet, preguntarle a un amigo o a la profesora si no entendemos algo.

Sesión 3: Meta comprensión. Estrategias antes de leer. Continuación. La sesión 3 se llevó a cabo el lunes 13 de junio de 7:30 a.m. a 8:30 a.m.

Inicio: Para empezar la docente anotó en el pizarrón lo que había conversado la sesión anterior: Propósitos de Lectura de acuerdo al tipo de texto, a las demandas externas y a los propios intereses; y Plan de Acción: representación mental (imaginación), consultar a un experto, al diccionario o a un compañero, ajuste de velocidad de lectura, relacionar el texto con los gráficos, imágenes, cuadros o dibujos, releer. A continuación recordó el objetivo de la sesión (estrategias antes de leer un texto instruccional) y modelo la estrategia empleando el texto "Cómo hacer la gallina".

Modelamiento: Para el modelamiento repartió a todos los alumnos una fotocopia del texto, y en voz alta fue aplicando la estrategia siguiendo el esquema escrito en el pizarrón. Primero se preguntó a sí misma si sabía que era una gallina y si alguna vez había hecho una. Leyó el título, hizo una lectura exploratoria del texto, revisó los dibujos e imágenes, e infirió que el texto se trataba de cómo hacer una marioneta de gallina. A continuación explicitó el objetivo de su lectura: comprender cómo hacer una marioneta de gallina. Luego fue enumerando las estrategias que emplearía para leer eficazmente el texto, a saber: lectura rápida, luego una lectura profunda relacionando los pasos señalados en el texto con las imágenes y estar atenta a los materiales requeridos.

Práctica guiada: Luego repartió una actividad de ciencias sin instrucciones y pidió a los alumnos que aplicaran la estrategia enseñada. Los alumnos voluntariamente fueron infiriendo en voz alta la actividad leyendo el título, ojeando las ilustraciones y un cuadro comparativo, la docente fue andamiando con preguntas a medida que los alumnos realizaron la lectura exploratoria. Algunas de las preguntas y respuestas fueron:

- ¿Cuál es el título? Respuesta: Células sexuales.
- ¿Cómo se llaman las células sexuales en el hombre y en la mujer? Respuesta:
 óvulo y espermatozoide.
- ¿A qué se refieren los dibujos del texto? Respuesta: hay un espermatozoide y un óvulo.
- ¿Para qué creen ustedes que están esas líneas y flechas frente a las células?
 Respuesta: para señalar sus partes.

- ¿Y los recuadros? Respuesta: para poner los nombres.
- ¿Qué les pedirán hacer con el cuadro? Respuesta: comparar al óvulo y al espermatozoide.
- ¿Comparar las células en cuanto a qué? Respuesta: tamaño, movilidad, órgano que lo produce y forma.
- ¿Cuál sería el objetivo de este texto? Respuesta: Señalar las partes de las células sexuales y compararlas.

Para el establecimiento del plan de acción, los alumnos se apoyaron del esquema del pizarrón y de preguntas hechas por la docente que andamiaron el proceso. Una vez cumplido el objetivo de esta sesión la docente dictó las actividades y a continuación los estudiantes las llevaron a cabo.

Sesión 4: Metacomprensión. Estrategias antes de leer. Continuación.

Esta sesión se llevó a cabo el día martes 14 de junio de 7:30 a.m. a 8:30 a.m. Práctica guiada: se empleó el texto "Colage sobre botella" (Anexo D) el cual fue repartido en fotocopias a todos los alumnos. Nuevamente se escribió en el pizarrón el esquema de las estrategias empleadas antes de leer empleado en la sesión anterior. La docente pidió a los alumnos que aplicarán la estrategia, para ello les iba haciendo las siguientes preguntas e indicaciones: ¿cuál es el título?, ¿qué quiere decir "colage"?, ¿cuántos pasos se requieren para hacer un colage sobre una botella?, ¿alguna vez han hecho un colage?, ¿cuál propósito podemos establecer de acuerdo a las inferencias realizadas?, ¿qué estrategias emplearán cuando lean el texto para comprenderlo eficazmente?.

El objetivo planteado por el grupo fue: saber cómo podemos hacer un colage sobre una botella y el plan de acción fue: hacer una lectura exploratoria, luego una lectura profunda, ir imaginando cada paso a medida que vamos leyendo, consultar a un compañero o a la profesora si no se entiende algo, ver para qué se necesita cada material e ir haciendo paso por paso siguiendo el orden planteado por las instrucciones.

Seguidamente se leyeron y se explicaron las instrucciones y los alumnos llevaron a cabo la actividad.

Sesión 5: Metacomprensión. Estrategias durante la lectura

La sesión 5 se llevó a cabo el miércoles 15 de junio de 9:25 a 10:10 a.m.

Inicio: La docente recordó lo que se había aprendido y trabajado el día anterior, preguntando a los alumnos que estrategias se podían desplegar antes de leer un texto, luego informó el objetivo de la sesión: estrategias empleadas durante la lectura.

Exposición directa: La docente anotó en el pizarrón las actividades que se despliegan mientras se lee: verificar la(s) hipótesis de contenido del texto, aplicar y ajustar el plan de acción, detectar fallas en la comprensión y sus causas. Apoyó su explicación con la guía "Taxonomía de fallas de comprensión en la lectura" de Collins y Smith (1982), la cuál fue repartida a cada uno de los miembros del grupo. Se hizo hincapié en que las fallas de comprensión se pueden deber a lector o al texto.

Práctica guiada: A continuación se repartió el texto "cabeza de hirsuta", se andamiaron las estrategias antes de leer a través de las siguientes preguntas e indicaciones: ¿cuál es el título?, ¿qué quiere decir hirsuta?, de acuerdo a los dibujos e

imágenes ¿qué materiales necesitarán?, ¿cuántos pasos se requieren para hacer una cabeza de hirsuta?, ¿alguna vez han hecho una cabeza de hirsuta?, ¿cuál propósito podemos establecer de acuerdo a las inferencias realizadas?, ¿qué estrategias emplearán cuando lean el texto para comprenderlo eficazmente?.

El objetivo planteado por el grupo fue: saber cómo se hace una cabeza de hirsuta" y el plan de acción fue: leer lentamente, relacionar cada paso con los dibujos, consultar a un compañero o a la profesora si no se entiende algo, ver para qué se necesita cada material e ir haciendo paso por paso siguiendo el orden planteado.

Modelado metacognitivo: a continuación la profesora leyó el texto en voz alta, y aplicó, explicitando, el plan de acción establecido por el grupo. En una primera lectura hizo verificó el objetivo de la lectura, buscó en el diccionario el significado de "hirsuta", chequeó a medida que leía si tenía los materiales necesarios para la actividad, al leer paso por paso los fue relacionando con las imágenes e ilustraciones, y finalizó con una relectura del texto.

Inmediatamente se leyeron y se explicaron las instrucciones y los alumnos llevaron a cabo la actividad. Mientras esto sucedió la docente se percató que muchos alumnos ajustaron sus conocimientos previos e intereses al momento de realizar la actividad, puesto que modificaron las instrucciones para construir la cabeza de hirsuta, por ejemplo: sólo cortaron un extremo de la media, y depositaron la tierra y semillas al fondo al final de ella alejando que no era necesario cortar los ambos extremos, otros alumnos sólo pusieron semillas en uno de los lados de la media porque no quería hacer su cabeza con barba y otros mezclaron intencionalmente toda la tierra con las semillas porque querían obtener una cara peluda.

Sesión 6: Metacomprensión. Estrategias durante la lectura. Continuación.

Esta sesión se llevo a cabo el jueves 16 de junio de 7:30 a 8:30 a.m.

Práctica guiada: Se repartieron fotocopias a todo el grupo del texto: "vitral de triángulos" (Anexo E) y la docente, en el marco de aplicación de una estrategia de andamio, prestó ayuda a través de la técnica de la pregunta de las estrategias "antes y durante de la lectura".

Antes de realizar la lectura se hicieron las siguientes preguntas: ¿sabemos lo que es un vitral?, ¿qué materiales se pidieron para esta actividad?, ¿de qué se puede tratar el texto? y ¿qué estrategias podemos emplear para leer eficazmente el siguiente texto?. Las respuestas a dichas preguntas indujeron al grupo a identificar el propósito de la lectura: hacer un vitral empleando triángulos, cartulina y papel celofán y, a establecer el plan de acción: una primera lectura exploratoria y luego releer profundamente todo el texto, estar atento para qué se necesita cada material, imaginarnos mentalmente cada paso y consultar a la docente si no entendemos algo.

Consecutivamente se prosiguió a leer el texto, a media que los alumnos fueron leyendo la docente acompañó el proceso mediante la técnica de la pregunta y respondiendo preguntas hechas por los alumnos. Algunas de las preguntas por paso fueron:

Paso 1

Docente: ¿qué es una plantilla?, ¿qué son los triángulos equilátero, isósceles y escaleno?. La docente indicó buscar en el diccionario el término plantilla y los alumnos respondieron correctamente los conceptos de los tres tipos de triángulos.

Paso 2

- No hubo preguntas. La instrucción aparentemente fue comprendida.

Paso 3

 Alumnos: ¿la composición puede ser algo que nosotros queramos? y ¿puede ser sin sentido?. La respuesta fue afirmativa, y la docente explicó oralmente algunos ejemplos de composición con triángulos.

Paso 4

- No hubo preguntas. La instrucción aparentemente fue comprendida.

Paso 5

- Alumnos: ¿qué quiere decir copiar el contorno de los triángulos del otro lado de la cartulina?. La docente explicó este punto.
- Docente: ¿a qué se debió está dificultad en la comprensión?, ¿cómo solucionaron el problema?. Además de esto, explicitó oralmente que en este momento se habían ajustado las estrategias de comprensión lectora.

Paso 6 y 7

- No hubo preguntas.

Seguidamente los alumnos llevaron a cabo la actividad individualmente. Mientras hacían la actividad la docente pasó observando el trabajo de los alumnos, se percato que algunos alumnos estaban ejecutando incorrectamente los pasos 3 y 7, pues no dejaban suficiente espacio entre los triángulos o desde el borde de la cartulina y recortaban el papel celofán del mismo tamaño del contorno de los triángulos y/o los pegaban por el lado incorrecto, para ello leyó esas instrucciones junto con dichos alumnos y les explicó cómo debían hacerlo y por qué estaban cometiendo esos errores, haciendo énfasis en la errada comprensión de la instrucción en esos pasos.

Sesión 7: Metacomprensión. Estrategias después la lectura.

La sesión 7 se llevó a cabo el viernes17 de junio de 7:30 a 8:30 a.m.

Inicio: la sesión empezó con preguntas realizadas por la docente sobre lo aprendido en las sesiones anteriores, algunas de sus preguntas fueron ¿qué estrategias podemos emplear antes de leer un texto?, una vez identificado el objetivo de la lectura y establecido el plan de acción ¿qué podemos hacer mientras leemos para leer eficazmente?. La mayoría de las intervenciones provinieron de los alumnos que suelen tener buena comprensión lectora, la docente canalizó está situación dirigiendo las preguntas a los alumnos que suelen tener deficiente comprensión lectora. Las respuestas a dichas preguntas fueron anotadas en el pizarrón y fueron ajustadas por la docente a un vocabulario más técnico.

Exposición directa: seguidamente la docente expuso el objetivo de la sesión: "Autoevaluar los resultados de la lectura a la luz de los objetivos planteados y a las estrategias empleadas durante la lectura" y explicó al grupo en qué consiste la autoevaluación, para qué sirve, cuándo y cómo se puede emplear como estrategia de comprensión lectora.

Modelado metacognitivo: se repartieron fotocopias del texto "Torre de pitillos" (Anexo F), la docente pasó a modelar todo lo aprendido hasta este momento las estrategias antes, durante y después de la lectura. Para ello se preguntó en voz alta leyó el título e infirió el propósito del texto: Hacer una torre de pitillos. Luego hizo una lectura exploratoria del tema, y explicitó oralmente que el texto se trata de una competencia de torres de pitillos, no de cómo hacer la torre, sino de los materiales y las condiciones requeridas para la actividad. Hizo una segunda lectura profunda, en la

cuál se cercioró de tener los materiales completos, buscar un equipo de trabajo y tener claras las condiciones del juego.

Una vez culminada la lectura se autoevaluó formulando y respondiendo en voz alta las siguientes preguntas: ¿comprendí la lectura?, ¿cómo puedo comprobar si comprendí lo que leí?, ¿logré el objetivo que me propuse?, ¿qué debo hacer para ganar la competencia?, ¿tengo claras las condiciones de la actividad?, ¿tengo todos la materiales requeridos?, ¿cuáles estrategias me funcionaron para comprender? y ¿tuve que modificar o ajustar mis estrategias mientras leía?.

Sesión 8: Metacomprensión. Aplicación integral de la estrategia.

Esta sesión se llevó a cabo el lunes 20 de junio de 11:20 a.m. a 12:20 a.m.

Inicio: Se repartieron copias de la guía "autopreguntas para el logro de la comprensión lectora" adaptada de Ríos (1991) (Anexo G). La docente leyó el texto en voz alta y luego explicó como usarlo, recordando lo aprendido en las sesiones anteriores. A continuación dio las orientaciones para efectuar la práctica independiente, la cuál consistió en responder las 10 autopreguntas de la guía en una hoja de block aplicando integralmente la estrategia aprendida.

Práctica independiente: Se les facilitó a los alumnos una fotocopia de una actividad de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología sobre la reproducción humana (Anexo H), sin instrucciones. Los alumnos respondieron las primeras tres preguntas de la guía en la hoja de block, una vez completada la fase de planificación, se les suministraron las instrucciones escritas. Los alumnos leyeron el texto y continuaron respondiendo las autopreguntas restantes. A medida que fueron aplicando la estrategia, surgieron dudas sobre las autopreguntas, para la cuál la docente se acercó

individualmente a cada alumno, y andamió el proceso con otras preguntas que clarificaban las dudas. También la docente se acercó a los alumnos que suelen tener pobre comprensión lectora, y aplicó la técnica de la pregunta para ayudar a estos alumnos a comprender y desarrollar con éxito la actividad.

Algunas de las respuestas a las autopreguntas dadas por los alumnos fueron:

1. Al comenzar a leer ¿qué sé sobre el tema de las instrucciones?

Respuestas: la actividad se va a tratar sobre las etapas del embarazo; sobre la reproducción humana; sobre el tiempo de gestación, identificar los dibujos; sacar una conclusión; sobre cómo se forma el bebe; sobre cómo nacen los niños.

2. ¿Qué objetivos me puedo proponer al leer este material?

Respuestas: aprender y saber más sobre la reproducción humana; estudiar para la prueba del próximo lunes; hacer la actividad bien; aprender sobre las etapas del embarazo.

- 3. ¿Qué puedo hacer para comprender eficazmente estas instrucciones?

 Respuestas: relacionar los dibujos con cada instrucción; releer; imaginarme lo que me están pidiendo; preguntarle a un compañero o a la profesora; consultar el diccionario; leer detenidamente y prestando atención.
- 4. ¿Qué puedo hacer para determinar si estoy logrando los objetivos?

 Respuestas: preguntarme si logre el objetivo; hacerme preguntas sobre el texto; tener claras las instrucciones; hacer bien la actividad.
- 5. ¿Cuáles son los aspectos más importantes de las instrucciones?

 Respuestas: hacer lo que indique la instrucción; colorear, saber las etapas de desarrollo; escribir las secuencias, colorear los esquemas y sacar una conclusión.

6. ¿Cuáles son las instrucciones más difíciles de comprender?

Respuestas: la número 2.

7. ¿Por qué se me dificultó la comprensión de esas instrucciones?

Respuestas: porque no sabía el significado de algunas palabras; no sabía que era embrión, cigoto y feto; no sabía que era esquema.

8.¿Qué puedo hacer cuando no comprendo adecuadamente las instrucciones?

Respuestas: releer, relacionarlo con la información que ya sabía; buscar en el diccionario; preguntarle a mis compañeros; hacerme preguntas a mi mismo; leer pausadamente; preguntarle a la profesora.

9. Cuando termine de leer las instrucciones, ¿cómo compruebo si las he comprendido?

Respuestas: por las preguntas que le hacía la profesora a mis amigos; haciendo bien la actividad; leer pausadamente, tenía claro lo que tenía que hacer, logré mi objetivo.

10. ¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura me facilitaron la comprensión de las instrucciones?

Respuestas: releer; la explicación de la profesora; consultando a un experto, preguntándole a mi compañero, relacionar los dibujos con el texto; buscar en el diccionario e imaginar lo que me estaban pidiendo.

Una vez que se terminó de aplicar la estrategia integralmente, los alumnos realizaron la actividad de Ciencias individualmente. Se observó que hubo más dudas en la instrucción 2, para ello la profesora explicó las diferencias entre cigoto, embrión y feto.

Las postpruebas se aplicaron el martes 21 de junio a primera hora de la mañana.

licario de la compania del compania del compania de la compania del compania del compania de la compania del compania del

Capítulo V: Resultados

En este capítulo se presentan los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de medición utilizados en la preprueba y la postprueba de la intervención y se realizan los análisis pertinentes con el fin de evaluar el programa de intervención. De esta manera se exponen las conclusiones basadas en los planteamientos de la teoría y otras intervenciones utilizadas como referencia, se hicieron recomendaciones y se propusieron formas de difundir los hallazgos a los que se llegó en esta investigación.

Resultados

El problema referido planteado fue si el entrenamiento en el uso de estrategias metacomprensivas mejoraría la comprensión de textos instruccionales, en un grupo de estudiantes de Cuarto Grado de Educación Básica, perteneciente a una institución educativa privada de un municipio del Estado Miranda. Para estudiar esta situación se planteó como objetivo general determinar la efectividad de un programa de intervención basado en el uso de estrategias metacomprensivas, en la mejora de la comprensión de textos instruccionales en la muestra mencionada anteriormente. Para lograr esto, se diseñó y aplicó un programa de intervención en las estrategias metacomprensivas para la comprensión lectora: antes, durante y después de la lectura de textos instruccionales.

Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos y medidas de tendencia central de la preprueba y el

postprueba de conciencia metacomprensiva.

Pruebas	X	Mediana	Moda	Mín.	Máx	Rango	DE	ES	n
Pretest de conciencia metacognitiva	12,8919	14 no Alia y J	14	Si cas	18	15 de las m	3,37296	,55451	37
Postest de conciencia metacognitiva	14,4865	15	15 mei 15	6	18	12	2,83453	,46599	37

X = Media

Min. = Minimo

Máx. = Máximo

DE = Desviación Estandar

ES = Error Estándar de la Media

n = Número de casos

De acuerdo con los datos obtenidos, la media de la postprueba de conciencia metacomprensiva (14,4865) es mayor en 1,5946 puntos respecto de la media de la prerueba (12,8919). Este incremento implicó mayor conciencia en cuanto a las estrategias que se emplean metacognitivamente al leer textos instruccionales.

La conciencia metacomprensiva y el uso de las estrategias de metacomprensión fueron evaluados mediante un cuestionario formado por 18 ítems cerrados de tipo verdadero-falso, que se calificaron cada uno con 0 -1. Con el análisis de las pruebas se establecieron cinco categorías de desempeño en el uso de las estrategias de metacomprensión: Mínima, Baja, Media, Alta y Máxima. Además de esto, las estrategias de esta variable fueron categorizadas en tres dimensiones con varios indicadores, dependiendo de la cantidad de ítemes respondidos acertadamente por los alumnos en cada indicador, se determinó el estado de adquisición de la estrategia correspondiente a cada una, a saber: Consolidada, En Proceso y No Adquirida.

Los resultados esperados fueron influir en un mejoramiento de la conciencia

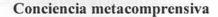
metacomprensiva al reducir el porcentaje de alumnos en las categorías de desempeño Mínima, Baja y Media, y aumentar el porcentaje de alumnos que se encuentren en las categorías de desempeño Alta y Máxima. En cada una de las nueve estrategias de metacomprensión se esperaba aumentar el porcentaje de alumnos que mostraban tener Consolidada dichas estrategias y disminuir el porcentaje de alumnos que las tienen No Adquirida. Para evaluar estos resultados se compararon las frecuencias de alumnos en cada categoría de desempeño, correspondientes a la preprueba y a la postprueba. Asimismo, se calculó el porcentaje de alumnos en cada uno de los tres estados de adquisición en que puede encontrarse cada una de las estrategias de matecomprensión.

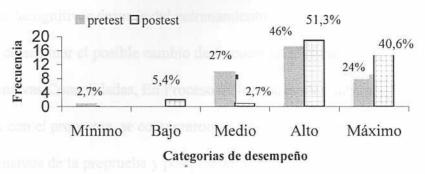
A continuación se presentan las tablas de frecuencias de la preprueba y postprueba:

Tabla 7. Frecuencias de alumnos por categorías de desempeño de la preprueba y postprueba del uso de estrategias de metacomprensión en textos instruccionales.

Categorías de desempeño	Frecuencia pretest	Frecuencia postest
Mínima (1-3 puntos) Baja	1	0
(4-7 puntos) Media	0	2
(8-9 puntos) Alta	10	1
(12-15 puntos) Máxima	17	19
(16-18 puntos)	9	15
Total de casos	37	37

Figura 1. Resultados de la prepruebat y de la pospruebat del uso de estrategias de metacomprensión en textos instruccionales.





La figura 1 evidencia que el porcentaje de alumnos de la categoría de desempeño Mínima disminuyó significativamente al pasar de un 2,7% a un 0% de alumnos. También se observa que en la categoría Baja hubo un aumento del porcentaje de alumnos, de 0% a 5,4%. En la categoría siguiente Media hubo una disminución significativa del porcentaje de alumnos del 27% al 2,7%. Esta misma figura muestra un aumento significativo del porcentaje de alumnos para las últimas dos categorías: Alta y Máxima. En ese sentido, luego de la intervención en el uso de estrategias metacomprensivas se produjo un mejoramiento en la conciencia metacomprensiva y el uso de las estrategias de metacomprensión en la lectura de textos instruccionales, al reducir el porcentaje de alumnos de las tres primeras categorías y aumentar dicho porcentaje en las dos más altas.

Para verificar si los resultados esperados fueron los obtenidos, se aplicó una prueba *t* de Student para grupos apareados. La comparación entre la preprueba y la postprueba de conciencia metacognitiva y el uso de las estrategias de

metacomprensión fue significativa, t (36) = 3,157, p = 0,003. Estos resultados indicaron que los estudiantes utilizaron significativamente mayor cantidad de estrategias metacognitivas después del entrenamiento.

Para determinar el posible cambio de frecuencia de alumnos con estrategias metacomprensivas Consolidadas, En Proceso o No Adquiridas, después de la intervención con el programa, se compararon los resultados de los indicadores metacomprensivos de la preprueba y postprueba sobre el uso de las estrategias metacomprensivas que emplean los alumnos durante la lectura de textos instruccionales.

Se consideró consolidada una estrategia de metacomprensión cuando el alumno respondió acertadamente a todos los ítemes correspondientes a dicha estrategia. Se consideró En Proceso cuando el alumno respondió acertadamente la mayoría de los ítemes de su indicador y No Adquiridas cuando el alumno respondió el mínimo o ninguno de los ítemes correspondientes a su indicador.

La Tabla 8 presenta dichos resultados.

Tabla 8. Resultados de la preprueba uso de estrategias metacomprensivas

ısión		səı		Porcent			n respues de ítemes		adas por	Estado de la estrategia
Dimensión	Indicador	Ítemes		4	3	2	l I	0	Total	/ Porcentaje de alumnos
sación	Establece metas y objetivos de la lectura	2, 13, 14	Niños %	-	20 54%	15 40,6%	2 5,4%	0 0%	37 100%	Consolidada: 54% En proceso: 46% No adquirida: 0%
Planificación	Diseña un plan de acción para lograr la comprensión del texto	10, 15	Niños %		-	25 67,6%	11 29,7%	1 2,7%	37 100%	Consolidada: 67,6% En proceso: 29;7% No adquirida: 2,7%
	Toma conciencia de su aproximación o alejamiento de la meta	2, 4, 5, 12	Niños %	8 21,6%	17 46%	5 13,5%	5 13,5%	2 5,4%	37 100%	Consolidada: 21,6% En proceso: 59,5% No adquirida: 21,6%
	Detecta aspectos importantes para la comprensión del texto	7, 11	Niños %	4 1	•	14 37,8%	15 40,6%	8 21,6%	37 100%	Consolidada: 37,8% En proceso: 40,6% No adquirida: 21,6%
Supervisión	Detecta las dificultades que se le presentan en la comprensión	3, 9	Niños %	* =		16 43,3%	16 43,3%	4 10,8%	37 100%	Consolidada: 43,3% En proceso: 43,3% No adquirida: 10,8%
Su	Identifica o infiere las causas de las dificultades	6, 9, 16	Niños %	-	11 29,7%	11 29,7%	10 27%	5 13,5%	37 100%	Consolidada: 29,7% En proceso: 56,7% No adquirida: 13,5%
	Hace un uso flexible de las estrategias	1, 3, 9, 15	Niños %	13 35,2%	14 37,8%	8 21,6%	2 5,4%	0 0%	37 100%	Consolidada: 35,2% En proceso: 59,4% No adquirida: 5,4%
ıción	Compara los resultados logrados con los esperados	8, 12, 17	Niños	<u>.</u>	11 29,8%	14 37,8%	8 21,6%	4	37 100%	Consolidada: 29,8% En proceso: 59,3% No adquirida: 5,4%
Evaluación	Valora la efectividad de las estrategias usadas	12, 14, 18	Niños %	-	20	13	3 8,1%	1 2,7%	37 100%	Consolidada: 54% En proceso: 43,3% No adquirida: 2,7%

Tal como puede verse en la Tabla 8, antes de la intervención, en la dimensión de planificación, 20 (54%) de los 37 alumnos, mostraron tener Consolidada la estrategia de establecerse metas y objetivos de la lectura, y 17 (46%) mostraron tenerla En Proceso. La estrategia de diseñar un plan de acción para lograr la comprensión del texto la tenían Consolidada 25 (67,6%) de los 37 alumnos; 11 (29,7%) estaban En Proceso y solamente un alumno en No Adquirida.

En cuanto a la dimensión supervisión, 8 (21,6%) de los 37 alumnos mostraron tener Consolidada la estrategia de tomar conciencia de su aproximación o alejamiento de la meta; 22 (59,5%) se encuentran En Proceso de adquirirla y 7 (18,9%) en No Adquirida. En cuanto a detectar aspectos importantes para la comprensión del texto, 14 (37,8%) de los 37 alumnos mostraron tener Consolidada dicha estrategia; 15 (40,6%) mostraron tenerla En Proceso y 8 (21,6%) en No Adquirida. La estrategia de detectar dificultades que se presentan en la comprensión se manifestó Consolidada en 16 (43,3%) de los 37 alumnos, En Proceso en la misma cantidad de alumnos y No Adquirida en 4 (10,8%) de los alumnos. La estrategia de identificar o inferir las causas de las dificultades estuvo Consolidada en 11 (29,7%) de los 37 alumnos, En Proceso en 21 (56,7%) de los alumnos, y No Adquirida en 5 (13,5%) de los alumnos. Hacer uso flexible de las estrategias estuvo Consolidada por 13 alumnos (35,2%) de los 37; 22 (59,4%) de los alumnos mostraron tenerla En Proceso y solo dos (5,4%) en No Adquirida.

En cuanto a la etapa de evaluación, 11 (29,8%) de los 37 alumnos mostraron tener Consolidada la estrategia de comparar los resultados logrados con los esperados; 22 (59,3%) mostraron estar En Proceso, y No Adquirida en 4 (10,8%) de

los alumnos. Por último, valorar la efectividad de las estrategias usadas, fue consolidada por 20 (54%) de los 37 alumnos; 16 (43,3%) muestran tenerla En Proceso y No Adquirida en solamente un alumno.

Los resultados de la prostprueba se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9. Resultados de la postprueba uso de estrategias metacomprensivas

Dimensión	Indicador			Porcentaje de alumnos con respuestas acertadas po número de ítemes						Estado de la estrategia / Porcentaje de alumnos	
Dim	Maledadi	Ítemes		4	3	2	1	0	Total		
cación	Establece metas y objetivos de la lectura	2, 13, 14	Niños %	#3	25 67,6%	10 27%	1 2,7%	1 2,7%	37 100%	Consolidada: 67,6% En proceso: 29,7% No adquirida: 2,7%	
Planificación	Diseña un plan de acción para lograr la comprensión del texto	10, 15	Niños %	-	-	31 83,8%	6 16,2%	0 0%	37 100%	Consolidada: 83,8% En proceso: 16,2% No adquirida: 0%	
=	Toma conciencia de su aproximación o alejamiento de la meta	2, 4, 5, 12	Niños %	10 27%	15 40,6%	6 16,2%	5 13,5%	1 2,7%	37 100%	Consolidada: 27% En proceso: 70,3% No adquirida: 2,7%	
	Detecta aspectos importantes para la comprensión del texto	7, 11	Niños %	= =	**** -	21 56,8%	12 32,4%	4 10,8%	37 100%	Consolidada: 56,8% En proceso: 32,4% No adquirida: 2,7%	
Supervisión	Detecta las dificultades que se le presentan en la comprensión	3, 9	Niños %	_	-	24 64,9%	12 * 32,4%	1 2,7%	37 100%	Consolidada: 64,9% En proceso: 32,4% No adquirida: 2,7%	
S	Identifica o infiere las causas de las dificultades	6, 9, 16	Niños %	77235	16 43,3%	13 35,1%	4 10,8%	5 13,5%	37 100%	Consolidada: 43,3% En proceso: 45,9% No adquirida: 13,5%	
	Hace un uso flexible de las estrategias	1, 3, 9, 15	Niños %	20 54%	15 40,6%	2 5,4%	0 0%	0 0%	37 100%	Consolidada: 54% En proceso: 46% No adquirida: 0%	
ción	Compara los resultados logrados con los esperados	8, 12, 17	Niños %	S#30	19	13 35,1%	5 13,5%	0	37 100%	Consolidada: 51,4% En proceso: 48,6% No adquirida: 0%	
Evaluación	Valora la efectividad de las estrategias usadas	12, 14,	Niños	-	51,4% 25	8	3	1	37	Consolidada: 67,6% En proceso: 29,7%	
		18	%		54%	35,2%	8,1%	2,7%	100%	No adquirida: 2,7%	

Luego de la aplicación del programa de intervención en la etapa de planificación, 25 (67,6%) de los 37 alumnos mostraron tener Consolidada la estrategia de establecerse metas y objetivos de la lectura y 11 (29,7%) de los alumnos aún la tienen En Proceso. La estrategia de diseñar un plan de acción para lograr la comprensión del texto fue Consolidada en 31 (83,8%) de los 37 alumnos y aún la tienen En Proceso 6 alumnos (16,2%).

En cuanto a la supervisión, 10 (27%) de los 37 alumnos tienen Consolidada la estrategia de tomar conciencia de su aproximación o alejamiento de la meta; 26 (70,3%) se encuentran En Proceso de adquirirla y No Adquirida en 1 (2,7%) alumno. En cuanto a detectar aspectos importantes para la comprensión del texto fue Consolidada en 21 (56,8%) de los 37 alumnos; 12 (32,4%) mostraron tenerla En Proceso y No Adquirida en 1 (2,7%) alumno. La estrategia de detectar dificultades que se presentan en la comprensión fue Consolidada por 24 (64,9%) de los 37 alumnos, aún la tienen En Proceso 12 (32,4%) y No Adquirida en sólo un alumno. La estrategia de identificar o inferir las causas de las dificultades fue Consolidada en 16 (43,3%) de los 37 alumnos; 17 (45,9%) aún están En Proceso y No Adquirida en 5 (13,5%) alumnos. Hacer uso flexible de las estrategias fue Consolidada por 20 (54%) alumnos de los 37 y 17 (46%) alumnos mostraron tenerla aún En Proceso.

En cuanto a la dimensión de evaluación, la estrategia de comparar los resultados logrados con los esperados fue Consolidada en 19 (51,4%) de los 37 alumnos y 18 (48,6%) aún están En Proceso de adquirirla. Finalmente, valorar la efectividad de las estrategias usadas fue Consolidada por 25 (67,6%) de los 37 alumnos; 11 (29,7%) muestran tenerla En Proceso y No Adquirida en solamente un

alumno.

Gracias a la intervención aumentó en 13,6% el número de alumnos que consolidaron la estrategia de establecer metas y objetivos en la lectura y hubo una disminución del 16,3% del número de alumnos que la tienen En Proceso. En la estrategia de diseñar un plan de acción para lograr la comprensión del texto hubo un aumento de alumnos que consolidaron dicha estrategia en un 16,2% y un 13,5% menos que están En Proceso. (Ver Tabla 10)

En la dimensión de supervisión, 5,4% alumnos más consolidaron la estrategia de tomar conciencia de su aproximación o alejamiento de la meta y 10,8% más están En Proceso de consolidarla. En la estrategia de detectar aspectos importantes para la comprensión del texto hubo un aumento del 19% de alumnos que consolidaron dicha estrategia y un 8,2% menos Están en Proceso. Detectar las dificultades que se le presentan en la comprensión fue consolidada por un 21,6% más de alumnos y un 10,9% menos están en proceso. La estrategia de identificar o inferir las causas de las dificultades fue consolidada por un 13; 6% más de alumnos y disminuyó un 10,8% en los alumnos que están En Proceso. Hacer un uso flexible de las estrategias fue consolidada por un 18; 8% más de alumnos y 13,4% menos están En Proceso.

Finalmente, en la dimensión de evaluación en la estrategia de comparar los resultados logrados con los esperados hubo un aumento del 21,6% de alumnos que consolidaron la estrategia y una disminución del 10,7%. Valorar la efectividad de las estrategias usadas fue consolidada por un 13,6% más de alumnos y la misma cantidad disminuyó para los que están En Proceso de consolidarla.

Tabla 10. Cambios en los porcentajes de alumnos que respondieron acertadamente los ítemes de cada indicador.

Indicador	50: L]	Pretest	t	ह वहा	Postes	t	C	Cambios	S
mulcador	C	EP	NA	С	EP	NA	С	EP	NA
Establece metas y objetivos de la lectura	54%	46%	0%	67,6%	29,7%	0%	+13,6%	-16,3%	0%
Diseña un plan de acción para lograr la comprensión del texto	67,6%	29,7%	2,7%	83,8%	16,2%	0%	+16,2%	-13,5%	-2,7%
Toma conciencia de su aproximación o alejamiento de la meta	21,6%	59,5%	18,9%	27%	70,3%	2,7%	+5,4%	+10,8%	-16,2%
	37,8%	40,6%	21,6%	56,8%	32,4%	2,7%	+19%	-8,2%	-18,9%
	43,3%	43,3%	10,8%	64,9%	32,4%	2,7%	+21,6%	-10,9%	-8,1%
	29,7%	56,7%	13,5%	43,3%	45,9%	13,5%	+13,6%	-10,8%	0%
Hace un uso flexible de las estrategias	35,2%	59,4%	5,4%	54%	46%	0%	+18,8%	-13,4%	-5,4%
	29,8%	59,3%	10,8%	51,4%	48,6%	10,8%	+21,6%	-10,7%	0%
Valora la efectividad de las estrategias usadas	54%	43,3%	2,7%	67,6%	29,7%	2,7%	+13,6%	-13,6%	0%
	lectura Diseña un plan de acción para lograr la comprensión del texto Toma conciencia de su aproximación o alejamiento de la meta Detecta aspectos importantes para la comprensión del texto Detecta las dificultades que se le presentan en la comprensión Identifica o infiere las causas de las dificultades Hace un uso flexible de las estrategias Compara los resultados logrados con los esperados Valora la efectividad de las	Establece metas y objetivos de la 54% lectura Diseña un plan de acción para lograr la comprensión del texto Toma conciencia de su aproximación o alejamiento de la meta Detecta aspectos importantes para 37,8% la comprensión del texto Detecta las dificultades que se le presentan en la comprensión Identifica o infiere las causas de las dificultades Hace un uso flexible de las estrategias Compara los resultados logrados 29,8% con los esperados Valora la efectividad de las 54%	Establece metas y objetivos de la 54% 46% lectura Diseña un plan de acción para lograr la comprensión del texto Toma conciencia de su aproximación o alejamiento de la meta Detecta aspectos importantes para 37,8% 40,6% la comprensión del texto Detecta las dificultades que se le presentan en la comprensión Identifica o infiere las causas de las dificultades Hace un uso flexible de las estrategias Compara los resultados logrados con los esperados Valora la efectividad de las 54% 43,3%	Establece metas y objetivos de la 54% 46% 0% lectura Diseña un plan de acción para lograr la comprensión del texto Toma conciencia de su aproximación o alejamiento de la meta Detecta aspectos importantes para 37,8% 40,6% 21,6% la comprensión del texto Detecta las dificultades que se le presentan en la comprensión Identifica o infiere las causas de las dificultades Hace un uso flexible de las estrategias Compara los resultados logrados con los esperados Valora la efectividad de las 54% 43,3% 2,7%	Indicador C EP NA C Establece metas y objetivos de la 54% 46% 0% 67,6% lectura Diseña un plan de acción para lograr la comprensión del texto Toma conciencia de su aproximación o alejamiento de la meta Detecta aspectos importantes para 37,8% 40,6% 21,6% 56,8% la comprensión del texto Detecta las dificultades que se le presentan en la comprensión Identifica o infiere las causas de las dificultades Hace un uso flexible de las estrategias Compara los resultados logrados Valora la efectividad de las C EP NA C ET NA C ET NA C 67,6% 29,7% 2,7% 83,8% 27% 27% 27% 83,8% 27% 27% 27% 27% 27% 27% 27% 27% 27% 27	Establece metas y objetivos de la 54% 46% 0% 67,6% 29,7% lectura Diseña un plan de acción para lograr la comprensión del texto Toma conciencia de su aproximación o alejamiento de la meta Detecta aspectos importantes para 37,8% 40,6% 21,6% 56,8% 32,4% la comprensión del texto Detecta las dificultades que se le presentan en la comprensión Identifica o infiere las causas de las dificultades Hace un uso flexible de las estrategias Compara los resultados logrados Valora la efectividad de las EP NA C EP NA C EP 67,6% 29,7% 2,7% 83,8% 16,2% 70,3% 83,8% 16,2% 16,2% 59,5% 18,9% 27% 70,3% 10,8% 51,4% 48,6% 21,6% 59,5% 18,9% 27% 70,3% 10,8% 51,4% 48,6% 16,2%	C EP NA EVALUATION NETWORK	Establece metas y objetivos de la 54% 46% 0% 67,6% 29,7% 0% +13,6% lectura Diseña un plan de acción para lograr la comprensión del texto Toma conciencia de su aproximación o alejamiento de la meta Detecta aspectos importantes para 37,8% 40,6% 21,6% 56,8% 32,4% 2,7% +19% la comprensión del texto Detecta las dificultades que se le presentan en la comprensión Identifica o infiere las causas de las dificultades Hace un uso flexible de las estrategias Compara los resultados logrados con los esperados Valora la efectividad de las 54% 43,3% 2,7% 67,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,8% 59,3% 10,8% 51,4% 48,6% 10,8% +21,6% 29,7% 56,7% 13,5% 43,3% 2,7% 67,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 54,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 54,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 2,7% +13,6% 29,7% 2,7% +13,6% 2,7% 2,7% 2,7% 2,7% 2,7% 2,7% 2,7% 2,7	Establece metas y objetivos de la 54% 46% 0% 67,6% 29,7% 0% +13,6% -16,3% lectura Diseña un plan de acción para lograr la comprensión del texto Toma conciencia de su aproximación o alejamiento de la meta Detecta aspectos importantes para 37,8% 40,6% 21,6% 56,8% 32,4% 2,7% +19% -8,2% la comprensión del texto Detecta las dificultades que se le presentan en la comprensión ldentifica o infiere las causas de las dificultades Hace un uso flexible de las estrategias Compara los resultados logrados con los esperados Valora la efectividad de las 54% 43,3% 2,7% 67,6% 29,7% 2,7% +13,6% -10,7% con los esperados Valora la efectividad de las 54% 43,3% 2,7% 67,6% 29,7% 2,7% +13,6% -13,6% -13,6%

C = Consolidada

EP = En Proceso

NA = No Adquirida

Con la anterior comparación de los resultados arrojados por la preprueba y la postprueba se verificó el mejoramiento en la conciencia metacomprensiva y el uso de las estrategias de metacomprensión en la lectura de textos instruccionales al aumentar el porcentaje de alumnos que muestran tener Consolidada las nueve estrategias de metacomprensión y reducir el porcentaje de alumnos que las tienen No Adquirida.

La comprensión de la lectura se midió mediante la aplicación de una prueba con cuatro textos instruccionales elaborados específicamente para este fin, cada uno con un sub-prueba objetiva para un total 22 ítemes, de los cuales 14 fueron de

selección múltiple con tres y cuatro alternativas de respuesta y los restantes ítemes cerrados de tipo verdadero - falso. Los resultados esperados fueron influir en un mejoramiento de la comprensión lectora de textos instruccionales al reducir el porcentaje de alumnos en las categorías inferiores a la Máxima, y por tanto, aumentar el porcentaje de alumnos que se encuentren dicha categoría. Para evaluar estos resultados se compararon las frecuencias de la pre y posprueba.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos y medidas de tendencia central de la preprueba y

la postprueba de comprensión de la lectura

Pruebas	X	Mediana	Moda	Mín.	Máx.	Rango	DE	ES	n
Pretest de comprensión lectora	17,8108	18	18	10	22	12	2,79720	,45986	37
Postest de comprensión lectora	19,3794	20	20	13	22	9	2,19027	,36008	37

De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 10, la media de la postprueba de comprensión de la lectura (19,3794) es mayor en 1,5686 puntos respecto de la media de la preprueba (17,8108). Este incremento implicó mayor comprensión de la lectura en los textos instruccionales elaborados para este fin.

La Tabla 12 presenta las frecuencias dela preprueba y la postprueba.

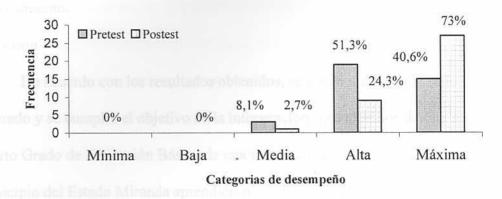
Tabla 12. Frecuencias de alumnos por categorías de desempeño de la preprueba y

posprueba de comprensión de la lectura.

Categorías de desempeño	Frecuencia pretest	Frecuencia postest
Mínima	0	0
(1–4 puntos) Baja	0	0
(5-9 puntos) Media	3	1
(10–13 puntos) Alta	19	9
(14–18 puntos) Máxima (19 –22 puntos)	15	27
Total número de casos	37	37

Figura 2. Resultados de la preprueba y de la postprueba de comprensión de la lectura.

Comprensión de la lectura



La figura 2 evidencia que el porcentaje de alumnos en la categoría de desempeño Media disminuyó al pasar de un 8,1% a un 2,7%, también hubo una reducción significativa en las siguiente categoría Alta, de un 51,3% a un 24,3%. Entre estas dos categorías se disminuyó notablemente el porcentaje de alumnos de 59,4% a 32.4% del total del número de alumnos. En este sentido, se lograron los resultados esperados luego de la intervención en el uso de estrategias metacomprensivas se produjo un mejoramiento en la comprensión de la lectura de los textos instruccionales elaborados para las pruebas, al reducir el porcentaje de alumnos de las categorías inferiores a la Máxima. Así mismo, se esperaba lograr un aumento en el porcentaje de alumnos en la categoría Máxima, hecho que se evidencio en la misma figura, al haber un aumento de 40,6% a 73% en dicha categoría.

Para verificar si los resultados esperados fueron los obtenidos, se aplicó una prueba t de Student para grupos apareados. La comparación entre la preprueba y la postprueba de comprensión de la lectura fue significativa, t (36) = 3,919, p = 001.

Estos resultados indicaron que se produjo un mejoramiento en la comprensión de la lectura de los textos instruccionales elaborados para las pruebas después del entrenamiento.

Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede afirmar que se logró lo esperado y se cumplió el objetivo de la intervención. Los alumnos de una sección de Cuarto Grado de Educación Básica de una institución escolar privada de un municipio del Estado Miranda aprendieron y aplicaron estrategias metacomprensivas para mejorar su comprensión de textos instruccionales. Esto se verificó al presentar las tablas y figuras que muestran los datos arrojados por las prepruebas y postpruebas, las cuales evidencian que el programa de intervención en estrategias metacognitivas influenció positivamente la comprensión de textos instruccionales. Dichos resultados concuerdan con los hallazgos obtenidos en otras experiencias e investigaciones.

En los estudios realizados por Bolívar (2000), González (2001) y Torres (2003) los resultados de las postpruebas arrojaron que el uso de estrategias y la conciencia de metacomprensión favorecen la comprensión de la lectura en estudiantes de la II y III Etapa de Básica en las escuelas que tuvieron por muestra. Esta mejoría se produjo como consecuencia de la aplicación de programas de entrenamiento que incluían el componente metacognitivo como estrategia de comprensión lectora. El aprendizaje y aplicación de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos instruccionales se correspondió con lo planteado en los supuestos de Castelló (2000) quien afirma que la comprensión de un texto amerita

metacognición, puesto que el lector debe darse cuenta si está entendiendo o no, y debe tomar decisiones respecto a cómo subsanarlo.

Otros teóricos avalan lo importante que es la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, al plantear que dichas estrategias permiten al estudiante conocer más sobre sus propias habilidades y debilidades; una mayor comprensión sobre el proceso de comprensión y este conocimiento a su vez, amplía el autoconcepto del individuo en cuanto a lectura se refiere. Griesbach y Sauri (1998) afirman que la metacognición no sólo facilita el control sobre el manejo de la información presentada, sino la capacidad de proyección y acción general sobre la vida de uno mismo.

La metacognición permite concentrarse en el lenguaje como objeto en sí mismo y no como vehículo de significado en el interior de una comunicación (Mattingly, 1972). De hecho, Tapia (1991) considera la lectura como un proceso interactivo en el que el producto final -la comprensión del texto- depende simultáneamente de los datos proporcionados por éste, de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector y de las actividades que realiza durante la lectura, es aquí donde juega un papel fundamental la metacomprensión.

Por último, vale la pena recordar que Ríos (1999) plantea que el enfoque metacognitivo es una alternativa para promover en los estudiantes el uso conciente, deliberado, sistemático y oportuno de las estrategias necesarias para el éxito académico, porque en la medida que el estudiante tenga más control conciente sobre sus propias acciones cognitivas logrará un aprendizaje más efectivo, incrementará la

confianza en sí mismo y asumirá un rol más activo y responsable de su aprendizaje, traduciéndose esto en mejores rendimientos académicos.

Recomendaciones

Tomando en cuenta la investigación realizada al aplicar el programa de intervención y los resultados obtenidos se recomienda aplicar el programa en grupos de máximo 20 alumnos para asegurar mejores resultados en los alumnos desventajados, y de esta manera, ayudarlos a adquirir estrategias y capacidades que les permitan transformar, reelaborar y reconstruir los conocimientos.

Dado que incrementar la comprensión lectora en textos instruccionales significa aumentar el rendimiento académico en los alumnos, se recomienda actualizar a los docentes en ejercicio sobre la enseñanza y aprendizaje de las estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura, para que estas sean incluidas en los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) y sean enseñadas sistemática y estructuradamente; además en los PPA se deben desarrollar esquemas para facilitar la lectura, uso y comprensión de textos instruccionales, puesto que están asociados a un mayor nivel de recuerdo y a una mayor compresión de los elementos estructurales que definen a los textos; por ende, se debe ampliar el tiempo destinado a enseñar este tipo de estrategias de comprensión lectora desde la I Etapa de Educación Básica.

Se recomienda explicitar la enseñanza de la comprensión de este tipo de textos, así como su producción bajo las habilidades metacognitivas, ya que como lo afirma Silvestri (1995) la instrucción escrita es una forma típica de acceso al aprendizaje de acciones, usar objetos y realizar procedimientos; y dentro de la educación formal, organiza modos en los cuales los alumnos asumen mayores

responsabilidades en la regulación de las actividades.

Por último, dado que las prepruebas no fueron validadas por cuestiones de tiempo, sería conveniente validar dichos instrumentos para dar mayor peso a futuras investigaciones relacionadas con el tema investigado.

Difusión

Los resultados de esta investigación se difundirán entre la comunidad educativa de la institución donde se aplicó el programa, al entregarse una copia del mismo a la biblioteca escolar, para ser compartido, reflexionados y tomado en cuenta para las futuras planificaciones en el Proyecto Pedagógico de Plantel y los Proyectos Pedagógicos de Aula, así mismo, será un antecedente y servirá como referencia para futuras investigaciones llevadas a cabo en dicha institución y en la Universidad Católica Andrés Bello.

Referencias

- Alcaldía de Baruta. http://www.baruta.gov.ve
- Alliende, F. Condemarín, M. & Milicic, C. (1992). *Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (PCLP)*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Alonso, J. & Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*. 31-31, 5-19.
- Álvarez, M. (1998). Elaboración, estandarización y normalización de una prueba de comprensión lectora. Tesis de licenciatura, no publicada. Caracas: UCAB.
- Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolinguística y desarrollo del español II.* Venezuela: Monte Ávila.
- Bazin, P. (1996). Hacia la metalectura, en Geoffrey Nunberg (coomp.), El futuro del libro. ¿Esto matará eso? Barcelona: Paidós.
- Bolívar, M. (2000). Efectos del uso de estrategias de elaboración verbal. Uso de preguntas en la comprensión de la lectura. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación. Caracas: UCAB.
- Burón, J. (1993). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero.
- Carrasco, J. (1997). Hacia una enseñanza eficaz. Cómo aprender metacognitivamente. Madrid: Rialp.
- Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el área de la lectura. En C. Monereo (coord.) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor Aprendizaje.
- Collins, A., & Smith, E.E. (1982). Teaching the process of reading comprehension. En D.K. Detterman y R.J. Sternberg (Eds.), *How and how much can intelligence be increased*. New York: Ablex.
- Cooper, J. (1998). Cómo mejorar la comprensión lectora. España: Visor.
- Dávila, I. (s.f.). La radio como herramienta pedagógica. Caso: Unidad Educativa Lisandro Ramírez. Valencia Edo. Carabobo. Extraído el 3 de febrero de 2005 de http://www.educar.org/Proyectos/laradio.asp
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.

- Díaz, I. (2001). Estrategias de la estructura del texto para facilitar la comprensión lectora. Organización. Extraído el 23 de abril de 2005 de http://home.coqui.net/sendero/comlect.pdf
- DSM-IV Breviario (2000). Criterios diagnósticos. España: Masson.
- Enciclopedia Mega-actividades. Cabezas de Hirsutas. México: Larousse.
- Goetz, E. (1984). The role of spatial strategies in processing and remembering: A cognitive information processing analysis. En *Spatial learning strategies: Techniques, applications and related issues.* New York: Academic Press.
- González, L. (2001). Metacomprensión y comprensión de la lectura en estudiantes de Educación Básica". Trabajo de investigación. Caracas: UCAB.
- Griesbach, M. & Sauri, G. (1998). Con la calle en las venas. México: Ednica.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw-Hill.
- Johns, J. (1980). First graders' concepts about printing. *Reading Research Quarterl*, 15, 529-549.
- Martínez, J. (2004). Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Extraído el 1 de febrero de 2005 de www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/ TDX-1006104-091520/Tesis_final.pdf.
- Matus, B. (s.f.). El gozo y el asombro de aprender: los procesos metacognitivos como vivencias que acercan la utopía. Extraído el 23 de enero de 25 de www.revistapolis.cl/6/matu.htm
- Mayor, J. Suengas, A. & González, J. (1993). Estrategias metacognitivas. En Aprender a aprender y aprender a pensar. Campos de aplicación de las estrategias metacognitivas. Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Educación (1998). Currículo Básico Nacional. Programa de estudio de Educación Básica. Segunda Etapa. Cuarto grado. Caracas.
- Monereo, C. Pozo, J. & Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (coord.) *Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza. Pp 223-258.

- Morles, A. (1991). El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente en Puente, A. (comp.) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Morles, A. (1997, abril junio). Analfabetismo en el salón de clases. *Revista de Pedagogía*, 50, 77-88.
- Morles, A. (1998). La comprensión de la lectura del estudiante venezolano de educación básica. Caracas: FEDUPEL.
- Nueva Guía Caracol 4. (2001). Venezuela: Santillana
- Orantes, A. (2000). Tópicos de Instrucción. Un libro navegable. CD-ROM. Una reflexión sobre el concepto de estrategias de instrucción. Postgrado en Psicología de la Instrucción. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Poggioli, L. (1998). *Estrategias metacognoscitivas*. Serie Enseñando a Aprender. Caracas: Fundación Polar. Extraído el 23 de enero de 25 de http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio41.htm
- Quintana, H. (s.f.) La enseñanza de la comprensión lectora. Extraído el 6 de febrero de 2005 de http://coqui.lce.org/hquintan/Comprension_lectora.html
- Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En: A. Puente (comp.), Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid: Pirámide.
- Robson, D. & Bailey, V. (1992). Manos mágicas. Marionetas. España: Edelvives.
- Royer, J. & Cunningham, D. (1981). On the theory and meansurement of reading comprensión. Contemporary Educational Psychology. 6, 187-216.
- Rull, M., Cañas, S., Lahman A. & Ruíz I. (1998). *Contenidos y Aprendizajes*. Venezuela: Santillana.
- Schunk, D. (1997). Teorias del aprendizaje. México: Prentice Hall.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso Instruccional*. Enciclopedia Semiológica. Buenos Aires.
- SINEA (2000). Informe Nacional Venezuela. Disponible en: http://www.derechos.org.ve/situacidinformes/anual/educacion.html

- SINEA (2000). Informe Nacional Venezuela. Disponible en: http://www.intecedu.dol~cdp/docs/comunidadesaprendizaje.html
- Tapia, A. (1991). Metacognición, comprensión lectora y pensamiento critico desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Torres, R. (2003). Programa de Intervención en Estrategias de Autorregulación para Mejorar la Comprensión de Textos Expositivo de Ciencias Sociales. Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Educación, mención Procesos de Aprendizaje. Caracas: UCAB.
- Unidad Educativa Colegio Champagnat.(2005) www.colegiochampagnat.e12.ve
- Unidad Educativa Colegio Champagnat.(2005). Matrícula de alumnos 2004- 2005. Caracas.
- Unidad Educativa Colegio Champagnat (1999 2004) Proyecto Educativo de la Unidad Educativo Colegio Champagnat. Caracas.
- Yussen, S. Mathews, S. & Hebert, E. (1982). Metacognitive aspects of reading. En Otto, W. & White, S. (eds.) *Reading expository material*. London: Academic Press.

ANEXO A

CUESTIONARIO SOBRE LA INFORMACIÓN QUE CONSCIENTEMENTE

MANEJAN LOS ALUMNOS SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE

METACOMPRENSIÓN QUE EMPLEAN DURANTE LA LECTURA DE TEXTOS

INSTRUCCIONALES

Tabla de especificaciones

Variable	Dimensiones	Indicadores	Items
		Establece metas y objetivos de la	
	Planificación	lectura	2, 13,14
		Diseña un plan de acción para lograr la comprensión del texto	10, 15
Les cuidadosament Cerciónate de comp Para responder enc		Toma conciencia de su aproximación o alejamiento de la meta	2, 4,5, 12
		Detecta aspectos importantes para la	7, 11
Metacomprensión en textos	Supervisión	comprensión del texto	
instruccionales		Detecta las dificultades que se le presentan en la comprensión	3, 9
		Identifica o infiere las causas de las dificultades	6, 9, 16
		Hace un uso flexible de las estrategias	1,3,9,15
mentaliornie St. id Jest Units emographi, no		Compara los resultados logrados con los esperados	8,12,17
		Valora la	12,14,18

No	mbr	e:		
Fe	cha;	l'a estudiantes podrages anter unales son les pases serve		
Ed	lad:	Si al lear unas instrucciones testa de relacionado cuer		
		propriores me confinado.		
		CUESTIONARIO (Tomado y adaptado de González, 2001)		
Ins	struc	ciones:		
8	Lee	e cuidadosamente cada una de las 18 afirmaciones.		
	Cer	ciórate de comprender las afirmaciones antes de responder.		
-	Par	a responder encierra con un círculo la letra V (si la afirmación es verdad	lera) o
	F (si la afirmación es falsa), de acuerdo con tu manera de pensar o actuar se	egúi	n el
	cas	o. In perudama due "se una finale que se una esta		
-	Co	ntesta todas las preguntas con toda la sinceridad posible.		
		to differente mentre la confit di traditi		
		Puedes cor	nen	zar
		Gracias por tu colabo	orac	ión
	1.	Cuando leo unas instrucciones y no comprendo, busco a alguien para		
	•••	que me las aclare.	V	F
	2.	Si tengo que seguir unas instrucciones me ayudo tratando de imaginar mentalmente como podría hacer lo que me están pidiendo.	V	F
	3.	Si al leer unas instrucciones me encuentro con una oración que no	٧	ľ
		comprendo, por lo general vuelvo a leer la oración.	V	F
	4.	Cuando leo unas instrucciones compruebo lo que estoy comprendiendo formulando y respondiendo preguntas sobre las	V	F
		mismas.		
	5.	Cuando leo unas instrucciones, me represento mentalmente las acciones que me están pidiendo.	V	F
	6.	Al leer unas instrucciones si me hago preguntas sobre las mismas,	V	1
	~	pierdo la concentración.	V	F
	7.	Saber cuáles son las palabras clave en unas instrucciones que estoy leyendo no tiene importancia porque debo leerlas todas.	V	F
	8.	Generalmente cuando termino de leer unas instrucciones no estoy		
	O	seguro/a de qué se tratan. Cuando estoy leyendo unas instrucciones y me encuentro con una	V	F
	٦.	palabra desconocida yo la asocio con otra similar cuyo significado	V	F

conozco.		
10. Los estudiantes podemos saber cuáles son los pasos correctos para		
obtener buenos resultados al seguir unas instrucciones.	V	F
11. Si al leer unas instrucciones trato de relacionarlo con conocimientos		
anteriores me confundo.	V	F
12. Hacer mi propia interpretación de las instrucciones leídas y contrastarla con lo que dicen las instrucciones, es de gran utilidad		
para estar seguro de lo que tengo que hacer.	V	F
13. Considero que los niños que tienen éxito en la realización de una		
tarea han tenido claras las instrucciones.	V	F
14. Las veces que he tenido claras las instrucciones que debo seguir antes		
de hacer la tarea he obtenido buenos resultados.	V	F
15. Cuando leo unas instrucciones, usar la imaginación no me sirve de nada.	V	F
16. Cuando no comprendo una instrucción, tengo claro porqué no he		
comprendido.	V	F
17. Cuando termino una tarea, vuelvo a leer con cuidado las instrucciones		
para percatarme que he hecho bien lo que se me ha pedido.	V	F
18. Cuando logro comprender una instrucción que no entendía, pienso en		
lo que me ayudó a comprenderla.	V	F

ANEXO B PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

Nombre:	Teste B
Fecha:	
Edad:	Flårez, 2005

Prueba de comprensión de la lectura

Instrucciones:

- A continuación se presentan cuatro textos instruccionales. Lee cuidadosamente cada uno.
- Cerciórate de comprender los textos antes de responder.
- Haz lo que se te indique después de cada texto.

Puedes comenzar. Gracias por tu colaboración.

Texto A

(Alliende, Condemarín y Milicic, 1992)

José, Tomás y Francisco hicieron un paseo.

Cada uno llevaba su morral.

En el morral de José había panes, carne y frutas.

Tomás tenía una olla y una paila en su morral.

Los trajes de baño y las chaquetas iban en el morral de Francisco.

José juntó hojas secas y las encendió.

Francisco recogió toda la leña que pudo.

Tomás preparó la comida.

Entre todos lavaron los platos y las ollas.

Las letras que vienen a continuación significan lo siguiente:

F: Francisco

J: José

T: Tomás

Encierra en un círculo la F, la J o la T según corresponda.

Salieron a pasear.	F	J	T
2. Llevó las cosas de cocina.	F	J	T
3. Trajo ropa de abrigo.	F	J	T
4. Hizo de cocinero.	F	J	T
5. Llevaban morral.	F	J	T
6. Se ocuparon del fuego.	F	J	Т
7. Lavaron los platos.	F	J	Т

Texto B

(Flórez, 2005)

Instrucciones para hacer una tira de muñequitos

Para hacer una tira de muñequitos hay que proceder así:

Primero se dobla una lámina de papel bond en cuatro lados iguales como un acordeón.

Después se dibuja el muñeco en uno de los lados, tratando de que el mismo tenga una parte pegada a uno de los bordes del lado donde se dibujó y otra parte pegada al otro borde.

A continuación se recorta el muñeco con unas tijeras, sin recortar las partes que quedaron junto a los bordes de la hoja.

Por último, se desdobla la tira de muñecos.

Marca con una "x"	dentro del	paréntesis la	opción que	e consideres correcta
-------------------	------------	---------------	------------	-----------------------

El orden correcto de las acciones para hacer una tira de muñequitos es:

() Dibujar, recortar, doblar y desdoblar.
() Doblar, recortar, dibujar y desdoblar.
() Doblar, dibujar, recortar y desdoblar.
() Desdoblar, doblar, recortar y doblar.
El	resultado esperado al seguir correctamente las instrucciones es:
	Compliant Hebria Alls
() varios muñequitos separados
() una tira de muñequitos
() una lámina con muñequitos
() muchos muñequitos
L	os materiales necesarios para hacer una tira de muñequitos son:
() lámina de papel, lápiz y tijeras.
() lámina de papel, lápiz, tijera y pegamento.
() lámina de papel, tijeras y pegamento.
() lápiz, tijera v pegamento.

Texto C

(Flórez, 2005)

Pasos para trasladarse en el metro de Caracas

Comprar el boleto en la taquilla. Pasar por el torniquete para entrar al andén. Buscar la dirección correcta y dirigirse a este andén. Esperar el tren y abordarlo cuando se detenga y abra sus puertas. Bajarse en la estación deseada, pasar por el torniquete y salir.

Escribe dentro del paréntesis "V" si es verdadero y "F" si es falso según cada caso.

a. I	Para pasar por el torniquete debo primero comprar el ticket.	()
b. I	El boleto se compra en el andén.	()
c. I	Para abordar el tren debo haber buscado primero la dirección correcta.	()
d. I	Para salir no hace falta pasar por el torniquete.	()
e. I	Para pasar por el torniquete no hace falta haber comprado el boleto.	()
f. I	En la taquilla puedo comprar el boleto.	()
g. I	Para abordar el tren debo haber pasado primero por el andén y luego		
po	or el torniquete.	()
h. I	Para salir debo haber esperar que el tren se detenga.	()

Texto D (Flórez, 2005)

Cómo construir un caballo de madera

Mi padre es carpintero. Me enseñó la forma de construir un caballo de madera, para que yo lo pueda rodar. Me indicó: hay que buscar un tronco de árbol pequeño, una tabla, ramas, cincel, pega, martillo, clavos, lija y pasta de pulir. Se cincela el tronco y se talla la figura del caballo. Se lija bien. Se cepilla y lija la tabla donde va parado. Por debajo, se cincelan dos formas de tubo donde van los ejes de madera y las ruedas. Se construyen cuatro ruedas de madera y se colocan en los ejes. Se clavan. Se clava el caballo a la tabla y ya está. Se lija y se pule.

Marca con una "x" dentro del paréntesis la opción que consideres correcta:

¿Qué se debe hacer primero para construir el caballo de madera?

) Buscar los materiales.
) Cincelar un tronco de árbol pequeño
) Tallar la figura del caballo.
) Leer las instrucciones.

ζC	Cuál es el segundo procedimiento?
() Buscar los materiales
() Cincelar el tronco de árbol pequeño.
() Tallar la figura del caballo.
() Buscar los materiales) Cincelar el tronco de árbol pequeño.) Tallar la figura del caballo.) Leer las instrucciones.
įζ	Qué se hace por debajo de la tabla después de cepillar?
() Se cincelan dos ruedas) Se cincelan dos tubos) Se cincelan dos ejes de rueda) Se tallan cuatro ruedas
() Se cincelan dos tubos
() Se cincelan dos ejes de rueda
() Se tallan cuatro ruedas -
D	e acuerdo con el texto un "cincel" es:
() herramienta para pintar
() tipo de caballo) técnica de escultura
() técnica de escultura
() herramienta para tallar o esculpir
-	The company of the contract of

Actividades Nueva Guia Cara

Country for Contribution of the Indiana on

- a) Tres fractiones mayores que tres occur-
- Tres fracciones meneros que seis no ...
- c). Tres finaciones menures energe
- d) The fractions miving

ANEXO C

TEXTO INSTRUCCIONAL

Actividades Nueva Guía Caracol 4.

Tomado de Nueva Guía Caracol 4 (2001). Venezuela: Santillana. p.p. 173

- "Escribe las fracciones que se indican en cada caso.
- a) Tres fracciones mayores que tres octavos cuyo numerador sea igual a 3.
- b) Tres fracciones menores que seis novenos cuyo denominador sea igual a 9.
- c) Tres fracciones menores que dos quintos cuyo numerador sea igual a 2.
- d) Tres fracciones mayores que un séptimo cuyo denominador sea igual a 7."

. Recorta cuadritos de papel Instrillo de

2. En un recipiente plástico mezeta anche su

poco ve subiendo hasua llega e a material inno material in

ANEXO D

TEXTO INSTRUCCIONAL

Colage sobre Botella

(Flórez, 2005)

Para construir un colage sobre una botella debes proceder de la siguiente manera:

- 1. Recorta cuadritos de papel lustrillo de aproximadamente 2 cm de alto por 2 cm de ancho.
- 2. En un recipiente plástico mezcla un chorrito de agua con pega liquida.
- 3. Pega los cuadritos uno a uno sobre la botella. Empieza por abajo, y poco a poco ve subiendo hasta llegar al pico de la botella. Juega con los colores y la disposición de los cuadritos, tratando de hacer una composición armónica.
- 4. Deja secar un poco y luego haz varias capas más repitiendo el paso 3.
- 5. Barniza la botella con pega liquida y deja secar por unas horas,

Ya el colage sobre botella esta listo!!!

- Vitrel de tridigal si (Florez, 2001)
- Debes hacer pinnilles de triángulos. Para ello, con-t
- Dobin un pliero de carmilina escolar por la mutan.
- Sobre una de las caras de la certalina, has una striângulos. Utiliza las plantillas. Cerciórate de dejar del borde de la cartulina y entre los triángulos.
- ANEXO E

TEXTO INSTRUCCIONAL

- o unpra el conterno de los traingulos del puro tado de la
- The sala in institution and a salar and a
- I active a periorar cada triángulo tal como lo hiera
- Pecerus retuzos de papel celofán entre 0,5 y 1 m.

Para terminar peut pogdestra de o

Vitral de triángulos

(Flórez, 2005)

Para construir un vitral de triángulos debes proceder de la siguiente manera:

1. Debes hacer plantillas de triángulos. Para ello, construye triángulos equiláteros,

isósceles y escálenos sobre un cartón, luego recórtalos.

2. Dobla un pliego de cartulina escolar por la mitad.

3. Sobre una de las caras de la cartulina, haz una composición libre con los

triángulos. Utiliza las plantillas. Cerciórate de dejar 2 cm aproximadamente desde

el borde de la cartulina y entre los triángulos.

4. Con una aguja o exacto perfora un lado de cada triángulo y luego termínalos de

recortar ayudándote con la tijera.

5. Copia el contorno de los triángulos del otro lado de la cartulina, cerciorándote que

queden a la misma altura en ambos lados internos de la cartulina.

6. Vuelve a perforar cada triángulo tal como lo hiciste en el paso 4.

7. Recorta retazos de papel celofán entre 0,5 y 1 cm más que el tamaño de cada

triángulo. Pégalos por dentro de la cartulina.

Para terminar, pega por dentro ambos lados de la cartulina.

Listo!!!! Ya tienes tu vitral!!!

Lucre de pitifles

mulation of the control of the contr

sostenga per turnumu — ze — u — u — en — u — u

ANEXO F
TEXTO INSTRUCCIONAL

Torre de pitillos

(Flórez, 2005)

Reúnete en grupos de tres personas. Construye una torre empleando solamente 30 pitillos y 30 cm de cinta adhesiva. Gana la torre que más altura tenga y que se sostenga por sí misma. Una vez que terminen de construir la torre, levanten las manos como señal para de haber culminado la construcción.

ANEXO G AUTOPREGUNTAS PARA EL LOGRO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

Diseño de plan de aprión .

Autopreguntas para el logro de la comprensión de la lectura

(Adaptado de Ríos,1991)

Categorías

Preguntas a autoformular

PLANIFICACIÓN

Activación de conocimientos previos

Establecimiento de objetivos de la lectura

Diseño de plan de acción

- 1. Al comenzar a leer ¿qué sé sobre el tema de las instrucciones?
- 2. ¿Qué objetivos me puedo proponer al leer este material?
 - m) ¿Qué puedo hacer para comprender eficazmente estas instrucciones?

PERVISIÓN

Aproximación o alejamiento de la meta

Detección de aspectos importantes

Detección de dificultades en la comprensión

Identificación de las causas de las dificultades

Uso flexible de las estrategias

- 4. ¿Qué puedo hacer para determinar si estoy logrando los objetivos?
- 5. ¿Cuáles son los aspectos más importantes de las instrucciones?
- 6. ¿Cuáles son las instrucciones más difíciles de comprender?
- 7. ¿Por qué se me dificultó la comprensión de esas instrucciones?
- 8. ¿Qué puedo hacer cuando no comprendo adecuadamente las instrucciones?

Evaluación de los resultados logrados

Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas

- 9. Cuando termine de leer las instrucciones, ¿cómo compruebo si las he comprendido?
- 10. ¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura me facilitaron la comprensión de las instrucciones?

ANEXO H
TEXTO INSTRUCCIONAL

Dements con les companieres que

Tomado de Cuaderno de actividades Ciencias de la Naturaleza y Tecnología.

4to. Grado. (2001). Caracas: Santillana. P.p.22

La reproducción humana.

Actividades

- 1. **Escribe**, en las líneas, el nombre e cada parte de la secuencia de la reproducción humana y el tiempo de gestación.
- 2. Colorea de rojo el esquema del cigoto; de anaranjado, los esquemas del embrión; y de rosado, los del feto.
- 3. Comenta con tus compañeros sobre las ventajas de que las personas se reproduzcan durante la etapa adulta y **escribe** una conclusión.