



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo de Grado de Maestría
EFECTIVIDAD DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA
COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DE ESCOLARES CON DIFICULTADES DE
APRENDIZAJE.

Presentado por
Isabel Diez Armas
para optar al título de
Magíster en Educación

Tutor
Marcos Requena Msc

Caracas, Venezuela
enero de 2007

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

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Mención: Procesos de Aprendizaje

Efectividad de las Estrategias Metacognitivas en la Comprensión de la
Lectura de Escolares con Dificultades de Aprendizaje.

Trabajo de Grado de Maestría

Autora: Isabel Diez Armas
Tutor: Marcos Requena Msc
Fecha: Enero de 2007

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la efectividad de las estrategias metacognitivas en la comprensión literal, inferencial y crítica de la lectura, de escolares cursantes de la II etapa de Educación Básica, diagnosticados con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad. El trabajo fue concebido en la modalidad de investigación de campo, de tipo cuasiexperimental. La población estuvo conformada por treinta y un (31) alumnos de una Unidad Educativa Nacional, de Cuarto grado, Quinto y Sexto Grados. El estudio consistió en someter a los alumnos a un programa de intervención pedagógica basado en estrategias metacognitivas y determinar la diferencia entre el nivel de comprensión de textos mostrado por aquéllos antes y después de la intervención. Se utilizó una prueba objetiva como instrumento de recolección de datos, pretest y postest, de veinte ítems para cada grado, con la cual se identificó la comprensión literal, inferencial y crítica, de textos descriptivos, expositivos y narrativos. Para determinar el grado de efectividad se aplicó la prueba estadística T de student, comprobándose la hipótesis planteada: la ejecución de estrategias metacognitivas favorece la comprensión de la lectura en escolares con dificultades de aprendizaje en esta habilidad que cursan la II etapa de Educación Básica.

Descriptores: Comprensión de la lectura, dificultades de aprendizaje, estrategias metacognitivas, II etapa de Educación Básica.

Dedicatoria

Al amor que fui capaz de sentir con esta experiencia de conocimiento, muy ardua, muy tenaz, aun muy gratificante.

A las personas maravillosas y desinteresadas ¡qué existen! y me acompañan. Por la extraordinaria experiencia de interactuar con ellas, generando una lección de vida, que va más allá de lo académico. Por todo lo que aprendí, recibí y pude dar. Por todo lo que daré y seguiré dando... para que siga fluyendo...

A Dios Todo Poderoso, quien me brindó esta experiencia de conocimiento, al revelarme a sus Ángeles....Cristina, Alejandro, Madre, Luís A, Marcos, Milagro, Susana, Elizabeth, Carolina, Tíbaire, Maria Virginia, Valentina, Goyo....Todos.

INDICE DE CONTENIDO

CAPITULO I. EL PROBLEMA	07
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	07
CONTEXTUALIZACION	10
ENUNCIADO DEL PROBLEMA	12
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION	12
<i>OBJETIVO GENERAL</i>	12
<i>OBJETIVOS ESPECIFICOS</i>	12
JUSTIFICACION Y PROPOSITO	13
CAPITULO II. MARCO TEORICO	16
ANTECEDENTES	16
CONTEXTO ESCOLAR DEL ALUMNO DE EDUCACION BASICA	23
MODELO DE ATENCION: Para Educandos con Dificultades de Aprendizaje	25
DIFICULTAD DE APRENDIZAJE	27
CLASIFICACION DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	30
ETIOLOGIA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	33
PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACION BASICA	36
<i>ENFOQUE COGNITIVO</i>	36
<i>ENFOQUE SOCIOCULTURAL</i>	39
<i>APRENDIZAJE ESTRATEGICO</i>	41
<i>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</i>	43
<i>ESTRATEGIAS COGNITIVAS</i>	45
<i>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS</i>	47
LECTURA	50
COMPRESION DE LA LECTURA	51
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA COMPRESION DE LA LECTURA	58
CAPITULO III. MARCO METODOLOGICO	65
TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACION	65
SISTEMA DE HIPOTESIS Y VARIABLES	66
POBLACION	70
TECNICAS E INSTRUMENTOS	71
<i>VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS</i>	74
<i>CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS</i>	75
PROCEDIMIENTO	79
ANALISIS DE DATOS	80
CAPITULO IV. RESULTADOS	82

PRESENTACION Y DISCUSION	82
CAPITULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	92
REFERENCIAS	95

ANEXOS

ANEXO A: <i>Pretest y Postest. Prueba Cuarto Grado</i>	101
ANEXO B: <i>Pretest y Postest. Prueba Quinto Grado</i>	111
ANEXO C: <i>Pretest y Postest. Prueba Sexto Grado</i>	121
ANEXO D: <i>Programa de Intervención Pedagógica</i>	132
ANEXO E: <i>Lista de Cotejo</i>	145
ANEXO F: <i>Instrumento de Estrategias Metacognitivas. Textos Expositivos</i>	148
ANEXO G: <i>Instrumento de Estrategias Metacognitivas. Textos Descriptivos</i>	152
ANEXO D: <i>Instrumento de Estrategias Metacognitivas. Textos Narrativos.</i>	156

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: <i>Tipo de Aprendizaje Significativo</i>	38
TABLA 2: <i>Estrategias Metacognitivas y Preguntas Asociadas. Ríos (2004)</i>	62
TABLA 3: <i>Identificación y Conceptualización de Variables</i>	68
TABLA 4: <i>Operacionalización de Variables.</i>	68
TABLA 5: <i>Distribución de la Población.</i>	71
TABLA 6: <i>Matriz de datos. Prueba repetida. Cuarto Grado.</i>	76
TABLA 7: <i>Matriz de datos. Prueba repetida. Quinto Grado.</i>	77
TABLA 8: <i>Matriz de datos. Prueba repetida. Sexto Grado.</i>	78
TABLA 9: <i>Resultados del Pretest y del Postest.</i>	84
TABLA 31: <i>Comparaciones de medias Prueba T de student para 4°, 5° y 6° grados</i>	90

INDICE DE GRAFICOS

FIGURA 1. <i>Comprensión literal, inferencial y crítica de la lectura. 4° grado</i>	88
FIGURA 2. <i>Comprensión literal, inferencial y crítica de la lectura. 5° grado</i>	89
FIGURA 3. <i>Comprensión Literal, inferencial y crítica de la lectura. 6° grado</i>	89

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La preocupación por encontrar eficientes estrategias de enseñanza y aprendizaje es universal. Es una inquietud especialmente sensible en el ámbito escolar y de allí que los docentes estén en permanente búsqueda de procedimientos que favorezcan el desarrollo de las diferentes destrezas y habilidades del alumno para llevar a cabo su acción pedagógica en las aulas. Tienen en cuenta que en dicho proceso de enseñanza y aprendizaje intervienen múltiples factores, tales como las características de la tarea o de la información a ser aprendida, el material de aprendizaje, las estrategias y métodos de enseñanza, así como la transferencia del aprendizaje a otros contextos. También influyen las características del docente, del alumno y de la interacción entre ambos (Poggioli, 1997b).

Paralelamente, es posible que se presente un conjunto de problemas que interfieren con el aprendizaje, los cuales suponen además dificultades en la adaptación del alumno al ambiente escolar (Díaz Barriga & Hernández, 2002). El conjunto de estos problemas incluye el trastorno de déficit de atención con y sin hiperactividad, el retardo mental, las dificultades de aprendizaje, así como los problemas de lenguaje, entre otros. Es importante destacar que tales problemas suelen cursar conjuntamente con situaciones de bajo rendimiento escolar, repitencia y deserción escolar (Ministerio de Educación, 1997).

De los problemas mencionados, interesa resaltar especialmente las dificultades de aprendizaje, término empleado en la práctica psicoeducativa para

referir un grupo heterogéneo de trastornos, que poseen en común una dificultad significativa en la adquisición de habilidades (Campagnaro, 1994). Tales trastornos explican diferentes situaciones en las que el alumno presenta limitaciones en la adquisición de nuevos conocimientos.

En este sentido, la expresión dificultades de aprendizaje hace referencia a las deficiencias académicas observables en el desempeño del alumno, en relación con que existe una discrepancia entre su potencial o lo que el niño es capaz de hacer, y lo que efectivamente hace (Defior, 1996)

En la actualidad el concepto de dificultades de aprendizaje está altamente debatido, debido a la gran heterogeneidad de estudios sobre el tema y a las distintas perspectivas que lo han tratado. Sin embargo, en términos generales, este concepto se utiliza para describir la condición que presenta el alumno e interfiere con su habilidad para almacenar, procesar o producir la información deseada, traducéndose en dificultades significativas para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar, realizar con éxito tareas matemáticas o relacionarse con los demás (Smith & Strick, 1997). Para estos autores, estas deficiencias se deben a disfunciones del sistema nervioso central, a factores socioambientales o por un desorden específico de atención. Lo cierto es que las dificultades para aprender pueden ser de diferentes tipos, combinarse de maneras muy diversas, presentarse en una gran variedad de niveles de severidad y contrastar con algunos desempeños adecuados o incluso sobresalientes de la persona afectada.

De esta manera, el educando de la Escuela Básica con dificultades de aprendizaje es descrito por el docente como un alumno que presenta un ritmo de

aprendizaje diferente al resto del grupo. A pesar de tener un desarrollo intelectual normal, su ritmo en el aprendizaje es particularmente lento, se le dificulta responder positivamente a las propuestas pedagógicas del aula (Ortiz, 1995)

Así, las dificultades de aprendizaje suponen en sí misma una alteración del proceso de aprendizaje, que suele tener su manifestación en la dificultad de adquirir una habilidad específica (Wicks & Israel, 1997). Uno de los trastornos específicos de las dificultades de aprendizaje es la denominada dificultades de la lectura.

Castelló (2000) señala que en la práctica psicopedagógica se ha observado una prevalencia significativa de este trastorno de comprensión de la lectura. Constituye una de las áreas que plantea más problemas al profesorado y a los asesores pedagógicos.

La característica elemental de las dificultades de lectura, de acuerdo con Defior (1996), es el bajo rendimiento, ya sea para decodificar las palabras, el ritmo al leer o acceder al significado de las palabras, es decir la comprensión de la lectura. Se diagnostica en los primeros grados de la Escuela Básica y se destacan por la discrepancia que existe entre el potencial del alumno y su rendimiento en el área.

De acuerdo con Sánchez (1995), los alumnos con dificultades en la comprensión de la lectura suelen presentar interferencias en los procesos cognitivos básicos, tales como el reconocimiento de palabras y la construcción de significados. Posiblemente estas interferencias obedezcan a que el niño dedica mucho tiempo a decodificar las palabras, lo que le impide encontrar el significado global del texto. De ahí que la dificultad en la comprensión de la lectura tenga que ver con las interrupciones que se presentan en los procesos básicos de la lectura, obstruyéndose

el proceso de comprensión. Las dificultades de aprendizaje en la comprensión de la lectura conllevan a que al alumno se le dificulte la consecución de tareas escolares que impliquen la comprensión de textos.

Ríos (2004) señala que estas dificultades “tienen graves consecuencias en todo el proceso de aprendizaje, por cuanto una de las claves para que los seres humanos tengan acceso a los conocimientos de su cultura es la capacitación para comprender la información verbal” (p.137). De esta manera, el referido problema no sólo representa un obstáculo para el éxito académico y la vida laboral, sino que también dificulta actividades de la vida cotidiana, tales como leer el periódico, leer páginas de internet o leer un poema (Wicks & Israel, 1997).

Por las referidas implicaciones indeseables de las dificultades de aprendizaje de la comprensión de la lectura, éstas se han convertido en una preocupación para los docentes, consideradas un factor determinante que influye en el rendimiento de los alumnos, independientemente al área de desempeño Requena, (2000).

Contextualización

Las dificultades específicas en la comprensión de la lectura constituyen un problema que se ha presentado de forma significativa en alumnos de la II Etapa de Educación Básica de una Unidad Educativa Nacional, ubicada en el Estado Miranda, Municipio Baruta.

Se trata de un grupo de alumnos de ambos sexos, con edades comprendidas entre 10 y 13 años, que asiste al aula integrada de esa Unidad Educativa, de forma regular, de acuerdo con el modelo de atención educativa integral adoptado por el

Ministerio de Educación (ME, 1997). Son estudiantes que provienen de las zonas humildes adyacentes a la Urbanización donde está ubicada la escuela y de familias que poseen un nivel socioeconómico medio-bajo.

En este contexto y sobre la base de la práctica psicopedagógica que la autora desempeña durante más de 10 años en esa institución, se evidenció que las dificultades en la comprensión de la lectura que exhiben los alumnos están referidas a una lectura silábica, donde predominan largas pausas o interrupciones y un ritmo de lectura irregular. A estos alumnos, se les dificulta hacer inferencias, parafrasear, identificar y extraer información relevante.

De la misma forma, presentan limitaciones para reconocer las ideas principales de los párrafos, utilizar sinónimos y antónimos de algunas palabras, ordenar frases y oraciones para reestructurar textos, realizar predicciones, anticipaciones y sacar conclusiones. Además, poseen un vocabulario pobre o deficiente y, por consiguiente, se les dificulta comprender el significado de las palabras de acuerdo con el contexto.

Adicionalmente, se ha observado que los educandos, al leer, carecen de estrategias que les faciliten la comprensión de un texto; es decir, no cuentan con las herramientas cognitivas y metacognitivas necesarias para facilitar este proceso de comprensión. Esto significa que tienen una doble problemática: presentan dificultades de comprensión de la lectura y carecen de estrategias para potenciar dicha comprensión. En consecuencia, estos inconvenientes implican que la intervención educativa hace hincapié específicamente en atacar este trastorno,

apoyada con actividades dirigidas al desarrollo de estrategias, para la habilidad de comprensión de la lectura, las cuales están ajustadas a las características y a las necesidades de los mismos.

Enunciado del problema

¿Será efectiva la ejecución de estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura, de escolares de la II Etapa de una Escuela Básica, diagnosticados con dificultades de aprendizaje en la mencionada habilidad?

Lo expresado anteriormente llevó a plantear la siguiente hipótesis: la ejecución de estrategias metacognitivas favorecerá la comprensión de la lectura en escolares con dificultades de aprendizaje en esta habilidad que cursan la II etapa de Educación Básica en la escuela.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General. Determinar el efecto de la ejecución de estrategias metacognitivas en la comprensión de la lectura de escolares diagnosticados con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad, que cursan la II etapa de Educación Básica en una Unidad Educativa Nacional.

Objetivos Específicos. a) Identificar el nivel de comprensión de la lectura antes y después de la aplicación de estrategias metacognitivas en los alumnos con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad, de la II Etapa de la Escuela Básica, b) Establecer el grado de efectividad de las estrategias metacognitivas para la

comprensión de la lectura, en el grupo de alumnos.

Justificación y Propósito

La comprensión de la lectura es una habilidad necesaria para que los individuos logren entender el significado de los textos y puedan extraer de estos la información y adquirir conocimientos. En las aulas se encuentran algunos niños que aunque decodifican adecuadamente los códigos escritos en dichos textos, no logran desarrollar los niveles de comprensión requeridos para construir aprendizajes. Esta dificultad puede ser causada por múltiples factores y de aquí la necesidad de que el docente en su acción educativa ponga en práctica el uso de estrategias cónsonas y apropiadas al proceso, como las metacognitivas de control de la propia comprensión que según Ríos (2004) son adecuadas para favorecer esta habilidad. En tal sentido, en el presente estudio se conformó un plan de intervención basado en dichas estrategias metacognitivas, el cual respondió a la inexistencia dentro de la Unidad Educativa seleccionada, de intervenciones sistemáticas en dificultades de aprendizaje que incorporen las estrategias mencionadas como herramientas para mejorar la habilidad de la comprensión de la lectura de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado.

Al respecto un diseño de intervención se define como un plan sistemático dirigido a solventar un problema que, previamente ha sido identificado y evaluado; es decir, comprende acciones planificadas para cambiar una situación actual (Aldeman & Taylor, 2002). Con relación a la presente investigación, Campanaro (1994) señala que los métodos o estrategias de intervención en estos casos, deben fundamentarse en el programa académico oficial y en función del análisis de las tareas a realizar,

desglosando el objetivo que se pretende lograr en elementos sencillos hasta alcanzar la complejidad de la totalidad del objetivo.

Es así como el mismo se conformó para manipularlo como variable del estudio, aplicada al grupo de alumnos y así determinar su efecto en la comprensión de la lectura. A través de una prueba de comprensión propuesta y validada por Oliveira y Torres (2004) para tal fin, con base a los planteamientos del modelo de Lerner (1993).

De acuerdo con lo expuesto, se observa la relevancia de la presente investigación, la cual servirá de apoyo a un grupo de niños con una particular y significativa desventaja académica; ya que dispondrán de un repertorio básico de estrategias efectivas para procesar los contenidos de aprendizaje, ayuda ésta que podría marcar la diferencia entre una vida de éxito o fracaso.

Así mismo se evidencia su importancia científica, ya que a partir de un experimento se determinará la efectividad de la ejecución de estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura de los alumnos con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad. A su vez, es un significativo aporte a los docentes, quienes contarán con un diseño de intervención basado en estrategias metacognitivas, para ponerlo en práctica con poblaciones con dificultades de comprensión de la lectura.

Lo anterior traerá beneficios para estos alumnos e igualmente para todas las personas vinculadas con la Educación Básica en cuanto a los aportes teóricos y prácticos que significa. Igualmente, desde el punto de vista institucional esta investigación dará respuesta a una necesidad surgida en la Unidad Educativa

Nacional, objeto de estudio de la investigación, en la búsqueda de elevar la calidad de la educación y contribuir a la formación permanente de sus alumnos.

Finalmente, este trabajo reviste gran importancia personal para la autora y para otras investigaciones, ya que labora en la mencionada Unidad Educativa, desempeñando el cargo de Docente Especialista del Aula Integrada y está consciente de la necesidad de implementar estrategias novedosas que beneficie a los alumnos con dificultades de aprendizaje, en esta etapa de la Educación Básica.

Capítulo II. Marco teórico

El presente *marco teórico*, en el cual se basa esta investigación, está conformado por dos partes. En la primera, se exponen los *antecedentes* relevantes encontrados, los cuales datan de fechas relativamente recientes y arrojan evidencias empíricas así como reflexiones relacionadas con el problema de investigación. En la segunda parte, se presentan *las bases teóricas* del estudio, orientadas fundamentalmente con dos propósitos: (a) explicar los obstáculos o carencias de los alumnos en la comprensión de la lectura como un resultado combinado de su dificultad específica en la lectura comprensiva y de su falta de manejo de estrategias metacognitivas; (b) predecir el éxito de la propuesta de intervención basada en estrategias metacognitivas.

Antecedentes

La revisión bibliográfica efectuada permitió encontrar algunos trabajos de grado que se relacionan con la presente investigación y al respecto se tiene a Molinares (1996), con su investigación que tituló " Plan instruccional para incrementar el desarrollo y uso de estrategias metacognitivas y cognitivas en la comprensión de la lectura". Utilizó textos escritos de biología en estudiantes de 9º grado de la Unidad Educativa Nacional "25 de julio" de la ciudad de Caracas. Para tal efecto siguió el modelo de desarrollo instruccional propuesto por Muller y Szczureck (1989), abarca las siguientes etapas: a) Estudio de las necesidades, basado en el modelo de Dick y Carey (1977), el cual permitió detectar, bajo niveles de comprensión de la lectura; también con un cuestionario evaluó las estrategias

metacognitivas y cognitivas que habían empleado los estudiantes para resolver la prueba de comprensión de la lectura; b) Diseño de la solución para atender a las necesidades planteadas, en el que siguió el modelo de diseño de instrucción de Walter Dick que incluye la práctica de estrategias metacognitiva y cognoscitivas; c) Implementación de la solución, de acuerdo al modelo de instrucción de Store (1978); d) Evaluación del Sistema, basado en el modelo de Valbuena (1983). La investigación obtuvo un resultado positivo: los estudiantes lograron alcanzar una mejor comprensión de la lectura, es decir, demostraron conducir, regular y evaluar la comprensión de textos escritos.

En el actual estudio, también se detectan las necesidades, que son las dificultades de la comprensión de la lectura aprendizaje, igualmente se pretende desarrollar un material instruccional basado en estrategias metacognitivas, con la finalidad de mejorar la comprensión de la lectura. Para lo cual se tomo para este trabajo la práctica de estrategias metacognitivas y como se puede implementar soluciones de acuerdo a un modelo instruccional.

Por otra parte, Padilla (1999) realizó una investigación titulada: "Factores que se asocian a la comprensión de la lectura en alumnos de la II Etapa de la Escuela Básica" en la que examinó los factores que están asociados a la comprensión de la lectura, a fin de poder entender la naturaleza de este proceso. La investigación correspondió con un estudio de naturaleza exploratoria descriptiva, la cual midió la comprensión de la lectura en una muestra de 51 participantes de ambos sexos, de edades promedio de 12 años, provenientes de un estrato social medio-bajo.

Específicamente, los niños fueron seleccionados para el estudio a través de un

muestreo probabilístico, de dos secciones de sexto grado de Educación Básica. La autora realizó el estudio en dos fases: en la primera fase se aplicó una prueba de comprensión lectora, la cual permitió a través de un análisis cuantitativo, clasificar tres niveles de la comprensión de la lectura en función del puntaje obtenido: baja comprensión de lectura, media comprensión de lectura y alta comprensión de lectura. En la segunda fase, participaron los alumnos que puntuaron en los extremos inferior y superior de la primera fase, es decir, pertenecientes a las categorías de baja y alta comprensión de lectura.

Estos alumnos fueron entrevistados y observados dentro de su propio contexto escolar por la investigadora, a fin de conocer los factores asociados al desempeño obtenido. Los resultados obtenidos en investigación indican que la comprensión de lectura se encuentra asociada a factores pertenecientes al alumno, al ambiente donde se realiza la lectura y al docente. Específicamente en referencia a los factores pertenecientes al alumno, destacan las diferencias individuales, tales como rasgos de personalidad, el nivel socioeconómico y las relaciones interfamiliares; y como estos factores se encontraban asociados a un nivel bajo de comprensión de lectura.

En este orden, la presente investigación determinó el nivel la comprensión de la lectura en alumnos pertenecientes a poblaciones de características similares a la investigación anteriormente reseñada, es decir, de nivel socio económico medio- bajo y que al mismo tiempo, presentan problemas intrafamiliares.

Así mismo, el trabajo de Bolívar (2000) tuvo como finalidad comprobar el efecto de un programa de entrenamiento en las estrategias cognitivas de elaboración

verbal, uso de pregunta en el incremento de la comprensión de la lectura en niños cursantes de cuarto grado de la Escuela Básica en la Unidad Educativa Distrital "Abigail González" en la Parroquia el Valle de Caracas. La población fue de 60 alumnos, treinta para el grupo experimental y treinta para el grupo control. Para medir el nivel de la lectura empleó la prueba de la complejidad lingüística progresiva de Alliendi Condemarin y Milicia (1992) en las formas A y B para tercer grado, adaptadas y validadas en la población venezolana por el Centro de Investigación Culturales y Educativas (CICE).

Aunque el precitado autor, no utiliza las estrategias metacognitivas, las estrategias que usó arrojan resultados favorables para la presente investigación, al determinar que los alumnos que fueron sometidos al uso de estrategias de elaboración verbal incrementaron la comprensión de la lectura. Esto permite inferir que si los alumnos usan estrategias metacognitivas, mejorarían la comprensión de la lectura.

De igual manera, González (2001) realizó una investigación donde evaluó la relación entre el empleo de estrategias metacognitivas y el rendimiento de comprensión de la lectura en estudiantes de Educación Básica. Se utilizó una muestra de 120 estudiantes de 9° Grado de diferentes escuelas públicas del Estado Trujillo, bajo un diseño de investigación *exposfacto*. Se aplicó una prueba de comprensión de lectura para 9° grado elaborada por el Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA, 1998). Asimismo, se aplicó un cuestionario de uso de estrategias de metacompreensión, elaborado y validado por la autora, el cual evalúa la conciencia metacompreensiva así como el uso de estrategias de metacompreensión. Este instrumento evalúa el uso de 7 estrategias metacognitivas, que la autora escogió

considerando los postulados teóricos y referentes empíricos que son el marco de esta investigación.

Los hallazgos de la investigación permiten afirmar que existe una correlación positiva y significativa entre las variables, es decir, en la medida en que se empleen las estrategias metacognitivas se favorece la comprensión de la lectura.

Específicamente, las estrategias que mayor correlación presentan con los diferentes textos son: relacionar la información del texto con conocimientos previos, identificar ideas principales, formular preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo, identificar avances en el aprendizaje y tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión.

Para el presente estudio igualmente se utilizó tres tipos de textos: narrativos, expositivo y descriptivo, para aplicar estrategias metacognitivas, es relevante tomar como esta autora, empleo el uso de esas siete estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión de la lectura en diferentes textos.

Por otra parte, Gil, Riggs & Cañizales (2001a), con el propósito de diseñar un modelo de aprendizaje aplicando estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura, realizaron un estudio de caso para conocer la relación que existe entre propiciar un adecuado ambiente de aprendizaje y el grado de motivación y participación activa del alumno. Se obtuvo que en la medida en que el docente genere un clima deseado para el aprendizaje, los alumnos se convierten en monitores de su propio proceso, facilitándose la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo con esto, las autoras proponen que para que los estudiantes puedan asumir el auto monitoreo de su proceso de aprendizaje deben implementar

estrategias cognitivas y metacognitivas. De esta forma, el aprendizaje se enriquece, más aún al incorporar mediante estas estrategias los contenidos del currículo.

Específicamente, las autoras señalan que una de las áreas de desempeño que se ve facilitada por estas estrategias lo es la comprensión de la lectura, en donde la metacognición se convierte en un componente primordial que facilita el proceso educativo.

La presente investigación, igual que la anterior pretende diseñar un material de aprendizaje aplicando estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura, es importante para esta investigación observar como estas autoras lograron relacionar un adecuado ambiente de aprendizaje, el grado de motivación con la participación activa del alumno.

En otro orden se tiene el trabajo realizado por Arteaga (2001), titulado: Estrategias cognitivas y metacognitivas aplicable a los procesos de lectura y escritura en los alumnos de II Etapa de la Escuela Básica. El procedimiento utilizado consistió en un grupo de acciones pertinentes a un estudio documental. La conclusión a la cual llegó es que la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas permite al alumno mejorar la comprensión de la lectura y la composición escrita, permitiendo el desenvolvimiento del alumno en diferentes contextos.

El anterior estudio brinda un apoyo teórico a la actual investigación, específicamente sobre las estrategias metacognitivas aplicadas a los procesos de lectura y como estas estrategias permite que los alumnos mejoren su comprensión de textos.

Así mismo, se presenta el estudio de Acosta (2001), el cual llevó por título:

Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de texto. Esta investigación la realizó, motivada por la preocupación que manifestaban los docentes de la Escuela Básica “Juan Antonio Mandarinó” en relación con las dificultades que presentan los alumnos de séptimo Grado para comprender textos escritos. Por tal motivo su propósito consistió en aplicar estrategias de comprensión de diversos textos, enseñar a los alumnos a conocer y a manejar el proceso de comprensión de textos y evaluar la aplicación de las estrategias.

Para ello realizó una investigación acción, no sólo para obtener un diagnóstico de la situación, sino también para buscar alternativas que permitan solventar el problema que presentan los alumnos para comprender la lectura en diversos textos.

La investigadora empleó la observación para recabar información, así como apuntes de los profesores y juicios de los alumnos. Los datos fueron procesados a través de la técnica de la triangulación, por medio de la cual se establecieron relaciones y comparaciones entre varios elementos con el fin de buscar mejoras a las deficiencias encontradas.

Las estrategias desarrolladas fueron la paráfrasis y la autopregunta, las cuales ejercitó con diferentes textos: títulos, refranes, pensamiento de Simón Bolívar, fábulas y poemas.

La conclusión más significativa de su investigación fue que las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas son verdaderas herramientas dentro del proceso educativo siempre y cuando suministre un adecuado entrenamiento para su aplicación.

Este estudio, permite obtener una información importante para la presente

investigación, la cual es que las estrategias metacognitivas facilitan el aprendizaje y se logran a través de un adecuado entrenamiento.

Finalmente, el trabajo de grado realizado por Oliveira y Torres (2004) titulado: Validación de una prueba de comprensión lectora para II Etapa de Educación Básica en centros educativos del área metropolitana. Este trabajo consistió fundamentalmente en validar un instrumento de comprensión lectora ya construido por Alarcón y Bernárdez, (2003), a fin de evaluar tanto la eficiencia y efectividad de dicho instrumento, con el objeto de desarrollar sus fortalezas y corregir sus debilidades.

Esta prueba se fundamenta en los postulados teóricos de Lerner (1993), para medir los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica.

Esta prueba tiene una importante relevancia para la presente investigación ya que al ser validada, fue tomada como el instrumento de recolección de datos base, para ser aplicado como pretest y posttest en este estudio.

El contexto escolar de atención al alumno de Educación Básica en Venezuela

La Ley Orgánica de Educación (1980) vigente, plantea que la educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre apto para vivir en una sociedad democrática, justa y libre. Esta ley también plantea que el Sistema Educativo Venezolano está formado por niveles y modalidades. Estos niveles son: Educación Inicial, Educación Básica, la Educación Media Diversificada y Profesional y la Educación Superior. Son modalidades: la Educación Especial, la Educación para las Artes, la Educación Militar, la Formación

de Ministros de Culto, la Educación de Adultos y la Educación Extraescolar.

La Educación Especial es una modalidad, debido a que brinda atención especializada y diferenciada a aquellos alumnos con características físicas, intelectuales o emocionales, con dificultades para adaptarse y beneficiarse del diseño curricular. En relación con la naturaleza de las características especiales de los alumnos, la modalidad se agrupa en Áreas de Atención, como son: Dificultades de Aprendizaje, Autismo, Dificultades Visuales, Impedimentos Físicos, Retardo Mental y Sordo/Ciego.

Así el área de dificultades de aprendizaje atiende a los alumnos que se encuentran en los niveles de Educación Inicial y Básica, y que necesitan de un programa educativo diseñado especialmente para ser asistidos, la cual es brindada en el Aula Integrada; siendo está, un servicio de apoyo dentro de la Escuela Básica. Esta persigue que el alumno logre la permanencia, prosecución y culminación de la escolaridad dentro del sistema educativo.

Por ello, se exige una búsqueda de alternativas orientadas a ayudarlos, al tener en cuenta los diferentes factores que influyen en el proceso educativo, que permitan realizar una planificación y evaluación de acuerdo a la dificultad que presenten. Un aspecto básico es el área escolar, más específicamente, la habilidad para la comprensión de la lectura como punto importante para actuar directamente en las dificultades de aprendizaje.

Modelo de Atención Educativa Integral para los Educandos con Dificultades de Aprendizaje en Venezuela

En este apartado interesa resaltar el contexto escolar venezolano, en términos de la conceptualización y política de atención educativa integral especializada, que intenta brindar a las dificultades de aprendizaje (ME, 1997).

El ME (1997) establece un modelo de atención para los niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje. Tal modelo se concibe bajo una concepción integral, en términos de orientación psicológica, social y pedagógica, al tomar en cuenta aportes teóricos de los enfoques psicogenéticos, psicología cognitiva, sociología, sociolingüísticos, psicolingüísticos, psiconeurológicos e histórico cultural, integrado con las teorías pedagógicas actuales.

El modelo hace énfasis en una concepción curricular, donde se toman en cuenta la influencia del docente, el educando, la familia, la comunidad, el entorno escolar, la metodología y los contenidos programáticos, en la concepción del hecho educativo. Se consideran además, las dimensiones cognitivas y socio afectivas del educando con dificultades de aprendizaje, así como el entorno sociocultural en el que forma parte.

Por otra parte, El Ministerio de Educación (1997) hace referencia que el modelo se fundamenta en el enfoque Humanista Social, así es que, destaca la importancia de la participación activa del educando en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que le permita seleccionar, comprender e integrar nuevos conocimientos en función de la detección de sus necesidades e intereses y la realidad ambiental donde se desenvuelve. De esta manera, toma en cuenta todos los factores intrínsecos

al desarrollo del alumno con dificultades de aprendizaje, los factores extrínsecos como los socioeconómicos, culturales, metodológicos y aquellos vinculados con el medio donde se desenvuelve.

Bajo esta perspectiva, la atención de las dificultades de aprendizaje “asume la concepción del hombre como un ser bio-psico-social interactuando de manera permanente con su entorno socio-cultural, de forma dinámica, comunicativa, reflexiva, en función de transformarse a sí mismo y al medio que lo rodea. Todo ello forma parte de las bases fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje” (M E.1997, p.11).

En consecuencia, se posee una atención orientada al desarrollo cognitivo del alumno con dificultades en el aprendizaje, porque al contemplar el conocimiento de las capacidades y restricciones de los niños en cada edad puede ajustarse a sus características.

Por todo lo mencionado anteriormente, está orientado al desarrollo cognitivo del alumno con dificultades en el aprendizaje, porque al contemplar el conocimiento de las capacidades y restricciones de los niños en cada edad puede ajustarse a sus características particulares. Por lo tanto, es factible adaptar la instrucción a las capacidades cognitivas del alumno, llenar el vacío que hay entre lo que el alumno hace y es capaz de hacer (Hammill, 1990) y solventar la diferencia entre su desempeño y su potencial (Campanaro, 1994). De esta manera, se hace más efectivo el proceso de aprendizaje debido a que es posible planear las situaciones de aprendizaje con mayor eficacia, en cuanto a la enseñanza de estrategias, como a tomar en consideración las características del alumno con dificultades de aprendizaje.

El desarrollo de las estrategias por parte de alumnos con dificultades de aprendizaje, va a depender de la enseñanza y la capacitación para asimilarlas; para esto se requiere la adquisición, desarrollo y perfeccionamiento, de manera organizada y sistemática, de cierto número de destrezas mentales específicas.

Al respecto, Díaz Barriga & Hernández (1999) resaltan la importancia que tiene el docente en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender. Asimismo se refiere a la dedicación de entrenar a los alumnos en el manejo de procedimientos que les permita aprender con éxito y de manera autónoma y logren tomar conciencia de las estrategias que le facilita la adquisición del aprendizaje.

Estos autores y Ríos (2004) destacan el hecho de que los alumnos son capaces de tomar conciencia de las estrategias y usarlas eficientemente, independientemente a los factores asociados a las dificultades de aprendizaje, volviéndose aprendices autónomos, independientes y autorreguladores.

Dificultades de Aprendizaje

Al aproximarse a la noción de las dificultades de aprendizaje es necesario un abordaje multidimensional, en términos biológicos, psicológicos, sociales y educativos. De esta forma, podrá obtenerse una definición que pueda reflejar la complejidad de esta problemática, ya que el término se ha empleado comúnmente para explicar diferentes condiciones en la que los niños poseen dificultades para aprender (Defior, 1996).

En la revisión de la literatura acerca de las definiciones que existen sobre la dificultad de aprendizaje, es común encontrar poco grado de acuerdo en referencia a una forma inequívoca de definir el término (Defior, 1996). En este sentido, Campagnaro (1994) destaca que pueden encontrarse una serie de características comunes en la mayoría de las definiciones de dificultades de aprendizaje, muchas de las cuales fueron señaladas ya por Hammill (1990) y entre las que resaltan las características que se mencionan a continuación:

1. **Incongruencia entre lo que el alumno hace y es capaz de hacer:** se observa una diferencia significativa entre el potencial de la persona, el cual puede expresarse en términos de su coeficiente intelectual o CI y su desempeño.
2. **Disfunción neurológica:** algunas de las definiciones acerca de dificultad de aprendizaje señalan que ésta obedece a factores etiológicos de daño cerebral.
3. **Capacidad intelectual alrededor del promedio:** se estima que las personas con dificultades de aprendizaje poseen un funcionamiento cognitivo cercano al puntaje normal o ligeramente por debajo de lo normal.
4. **Disfunción en los procesos de aprendizaje:** este criterio tiene que ver con aquellas definiciones de dificultades de aprendizaje que postulan una interferencia en los procesos perceptivos, auditivos, funcionales y lingüísticos como explicativos de la dificultad.
5. **Especificación de problemas de lenguaje como potenciales dificultades de aprendizaje:** en algunas definiciones pueden encontrarse que las dificultades en cuanto al lenguaje expresivo o receptivo constituyen una dificultad de aprendizaje.

6. Especificación de problemas académicos: en los que se encuentran problemas de lectura, escritura y aritmética como dificultades específicas de aprendizaje que son señaladas por algunas definiciones.
7. Especificación de problemas conceptuales como potenciales dificultades de aprendizaje: que hacen referencia a problemas en procesos que intervienen en el pensamiento y el razonamiento, los cuales son contemplados por algunas definiciones como dificultades de aprendizaje.
8. Especificación de otras condiciones: tales como habilidades sociales, integración motriz, dificultades en el lenguaje y dificultades en la orientación espacial.

Una síntesis de los aspectos anteriormente mencionados permite presentar la siguiente definición de dificultades de aprendizaje:

Dificultad de aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos, manifestado por dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades necesarias para comprender y expresar el lenguaje oral, leer, escribir, calcular o razonar. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, posiblemente debido a una disfunción en el sistema nervioso central y puede ocurrir en cualquier momento del ciclo vital de una persona. Pero también pueden ser extrínsecos, especialmente en individuos con desventajas a su estimulación ambiental: social, psicológica, educativa. Pueden coexistir dificultades en la conducta de auto regulación, percepción social, interacción social, pero ellas en sí solas no constituyen una dificultad de aprendizaje. Son excluidos de esta categoría aquellos individuos diagnosticados como retardo mental, impedidos visuales o auditivos, o con problemas emocionales severos, pero no son excluidos aquellos individuos con diferencias culturales, de instrucción deficiente o cadenciados ambientalmente (Hamill, 1990 cp. Campagnaro, 1994, p.7)

En resumen, las dificultades de aprendizaje pueden catalogarse como interferencias o bloqueos que presentan los alumnos, de educación inicial y básica en su proceso de aprendizaje, debido a factores exógenos y endógenos, los cuales

inciden en los aspectos emocional, social y académico, siendo causa de repitencia y deserción escolar.

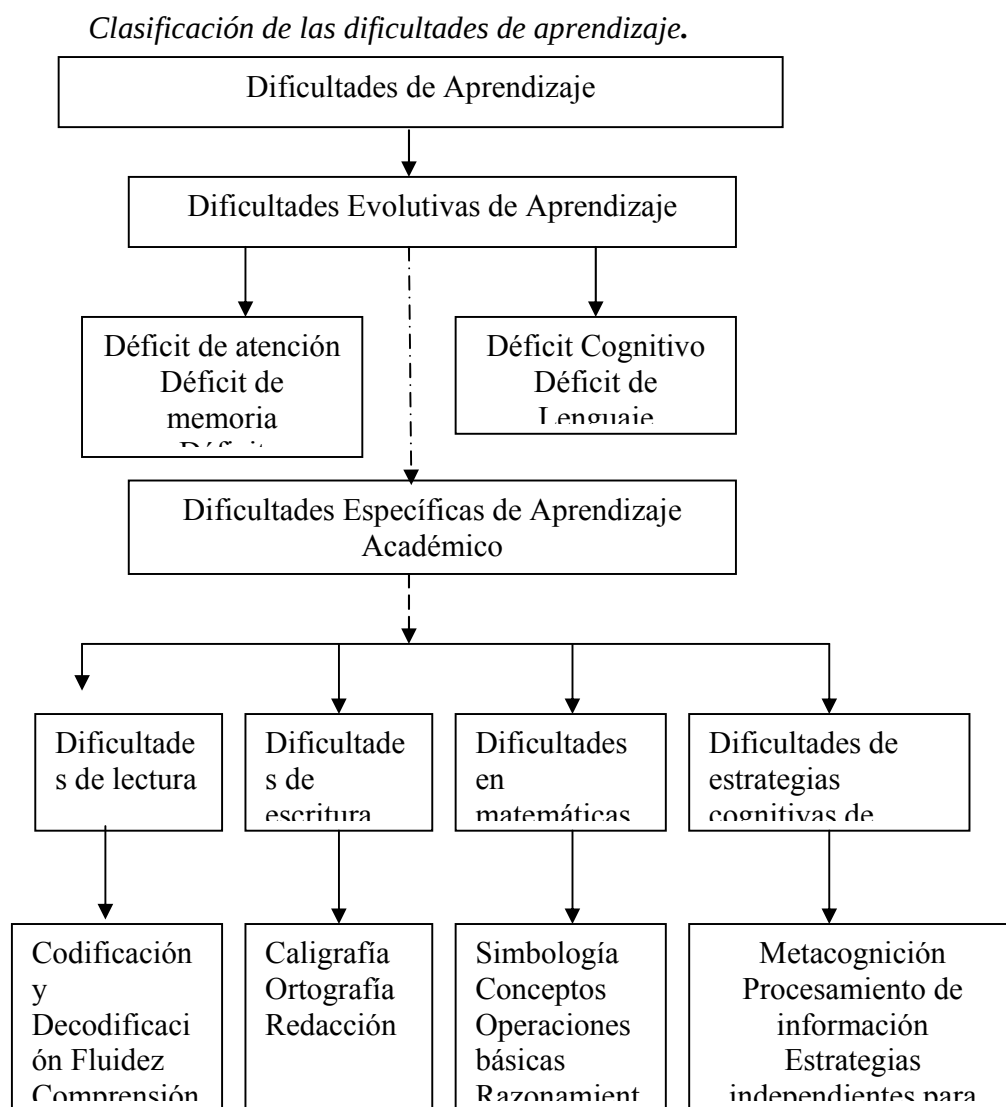


Diagrama 1. Clasificación de las dificultades de aprendizaje

En este diagrama 1 se muestra la adaptación realizada por Campagnaro (1994) del sistema de clasificación y caracterización de Kirk y Gallagher (1989) de las dificultades de aprendizaje.

Tal y como se presenta en el diagrama 1, las dificultades de aprendizaje constituyen trastornos evolutivos del proceso de aprendizaje, siendo éstos desviaciones del desarrollo normal de las funciones psicológicas que constituyen prerequisites para el aprendizaje académico. Las dificultades evolutivas comprenden el déficit en los procesos cognitivos (atención, memoria, perceptuales y motores), el déficit cognitivo o del pensamiento y de lenguaje.

En este contexto, el diagrama contempla las dificultades específicas del aprendizaje académico (lectura, escritura, matemáticas y estrategias cognitivas) y en referencia a éstas últimas, Defior (1996) analiza las dificultades en función del patrón académico de la siguiente manera:

1. Las dificultades de lectura: se caracterizan por un rendimiento bajo en el reconocimiento de las palabras, la comprensión de la lectura y en el ritmo al leer en función a la edad cronológica del alumno, su coeficiente intelectual y el grado que cursa. Esta dificultad interfiere significativamente en el rendimiento académico del alumno, se requiere de una atención selectiva y sostenida, de una adecuada discriminación perceptual de la relación figura- fondo, de la discriminación de sonidos y habilidad para usar y comprender el lenguaje.

Es decir la característica esencial de las dificultades de lectura es un rendimiento bajo, en el reconocimiento de palabras, velocidad o comprensión de la lectura; por lo que pueden haber algunos lectores que decodifican adecuadamente pero no llegan a extraer el significado de los textos que leen y son los alumnos que presentan dificultades de comprensión en la lectura.

2. Las dificultades en la expresión escrita: se distinguen porque la habilidad de escritura de los alumnos está por debajo de lo esperado a su edad cronológica, coeficiente intelectual y grado que cursa. Se excluyen de los trastornos de coordinación motriz propiamente dichos, por ser éstos una alteración del desarrollo de la coordinación viso- manual. Dificultad en expresión escrita se considera la dificultad en la composición escrita, y no la dificultad para escribir las palabras. Para aprender escribir es necesario considerar los procesos de adecuada secuenciación, memoria, atención, coordinación visomotriz y otras.

3. Las dificultades en el cálculo: se caracterizan porque los alumnos presentan un rendimiento matemático y un razonamiento aritmético por debajo a lo esperado a su edad cronológica, a su coeficiente intelectual y al grado que cursa. También interfiere significativamente en su rendimiento y en las actividades regulares. Se requieren de habilidades de percepción espacial, tiempo, concepto de número, cantidad y otras.

Lo anteriormente expuesto permite afirmar que: Las dificultades de aprendizaje no se deben a retraso mental o a trastornos emocionales. El niño que las presenta puede no tener disfunción del sistema nervioso central, tiene un cociente intelectual normal, o muy próximo a la normalidad e incluso a veces, éste puede ser superior. Su ambiente sociofamiliar es normal. Su rendimiento escolar no concuerda con su capacidad intelectual. Puede darse junto con condiciones tales como deficiencias sensoriales, retraso mental, alteración emocional, pero no es el resultado directo de éstas y por ultimo las dificultades específicas del aprendizaje académico interfieren de manera significativa en el rendimiento escolar.

Etiología de las dificultades de aprendizaje. La definición presentada de dificultades de aprendizaje considera la etiología de esta problemática en base a factores intrínsecos y/o extrínsecos al individuo. Es importante destacar que el énfasis que se haga en uno u otro de estos factores dependerá de la concepción teórica sobre el origen de las dificultades de aprendizaje. Incluso, existen posiciones que tienden hacia una integración de ambos grupos de causas, en términos de que constituyen factores que en su interacción gestan las dificultades de aprendizaje.

Factores Internos. Se dice que factores intrínsecos al individuo constituyen la causa de un trastorno cuando existen condiciones de naturaleza biológica que desencadenan o explican la aparición de dicho trastorno. En el caso específico de las dificultades de aprendizaje se consideran factores internos a la persona la probable presencia de una disfunción del sistema nervioso central. A continuación, se presentan los más importantes factores internos.

1. Disfunción cerebral: La disfunción o daño orgánico cerebral es una de las primeras causas de las dificultades de aprendizaje. Esta disfunción puede deberse a un suceso prenatal, perinatal o postnatal. Entre los factores prenatales destacan el padecimiento de toxoplasmosis de la madre en el embarazo, enfermedades eruptivas como la rubéola y el sarampión, deficiencias nutricionales, alcoholismo, tabaquismo o consumo de drogas por parte de la madre. Entre los factores perinatales se encuentran los eventos que en el momento del parto cuando se produce anoxia, partos inducidos o por fórceps, bajo peso o prematuridad. Los factores postnatales se refieren a eventos donde el niño sufre un traumatismo o accidentes que pueden dejar secuelas

neurológicas, o enfermedades infecciosas como la meningitis y la encefalitis. En todo caso, sea cuales sean los factores que la provoquen, la disfunción cerebral afectará el procesamiento de la información, en términos de la percepción selectiva de los estímulos que se buscan aprender, así como la integración o expresión del conocimiento.

2. Herencia: Otros de los factores intrínsecos que resaltan en la literatura como posibles causas explicativas de las dificultades de aprendizaje, es la existencia de una base genética en los trastornos del aprendizaje transmitido de una generación a otra.

3. Irregularidades bioquímicas: Entre las irregularidades bioquímicas que destacan como posibles causas de las dificultades de aprendizaje se encuentran los trastornos endocrinos, tales como el hipertiroidismo (sobreproducción de tiroxina), el cual puede producir hiperactividad, irritabilidad, pérdida de peso, dificultades en concentración de la atención. Por su parte, una producción por debajo de lo esperado de esta hormona, es decir, el hipotiroidismo, puede producir dificultades específicas cuando se presenta en la primera infancia y no se trata a tiempo.

Factores Externos. Los factores extrínsecos hacen referencia a elementos ambientales que explican la aparición de una dificultad de aprendizaje. Entre éstos se encuentran factores socioculturales, psicológicos y educativos, pudiendo provocar la aparición del trastorno, sin que necesariamente exista una predisposición o desajuste interno (Campanaro, 1994).

A continuación, se presentan los más relevantes factores ambientales intervinientes en la aparición y existencia de las dificultades de aprendizaje.

1. Nutrición: El período crítico de nutrición para el desarrollo de los sistemas orgánicos se encuentra a partir del nacimiento hasta los dos años, así como en la primera y segunda infancia. La ausencia de una nutrición adecuada en estos períodos de la vida pueden afectar las funciones orgánicas, reduciendo la actividad de los principales sistemas, la actividad motora y de iniciativa por parte del niño y el nivel de atención. También la carencia parcial de proteínas, minerales (yodo) y vitaminas (complejo B), pueden influir negativamente en el proceso de aprendizaje (Romero y González, 2000).
2. Medio familiar: Por otra parte, el medio familiar y social durante los primeros años de vida de los alumnos, afectan significativamente las experiencias escolares. Si es un ambiente sociocultural deprimido puede presentar una serie de características que inciden en el bajo rendimiento escolar y la aparición de dificultades de aprendizaje.
3. Contexto educacional: El contexto educacional contempla las condiciones en que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, las deficiencias en las condiciones materiales de la enseñanza, tiene que ver con las clases saturadas, lo cual provoca un bajo rendimiento en el desempeño, tanto del alumno como del profesor. Asimismo, la existencia de condiciones físicas inadecuadas, tales como una escasa ventilación, falta de luminosidad, exceso de ruidos, entre otros, contribuirán al mantenimiento de la dificultad para aprender.
4. Instrucción educativa: El planteamiento incorrecto del proceso enseñanza y aprendizaje puede producir dificultades de aprendizaje, tales como programas

inadecuados, que no correspondan al nivel del alumno o que no tengan en cuenta su ritmo de aprendizaje.

En síntesis, el análisis de los factores etiológicos de las dificultades de aprendizaje, tanto los intrínsecos como los extrínsecos, permiten entender la naturaleza de este trastorno, en términos de una compleja multiplicidad de factores que contribuyen en su gestación. De ahí que el problema deba abordarse desde múltiples perspectivas y no de manera unilateral.

En este sentido, puede afirmarse que los alumnos con dificultades de aprendizaje sin duda alguna pueden mejorar, siempre y cuando se identifiquen los factores que sostienen la problemática y reciban una adecuada intervención psicoeducativa, tanto en lo que respecta a la dimensión psicopedagógica, familiar, emocional y propiamente educativa, dentro del aula de clases. Es decir, una aproximación multidimensional es lo que de alguna manera garantizará la respuesta al tratamiento por parte del educando.

Proceso de Aprendizaje en la Educación Básica

Enfoque Cognitivo. El enfoque cognitivo, de acuerdo con Marsh & Barkley (1996) aparece a principio de los años cincuenta y se focaliza en el papel de las cogniciones dentro del proceso de aprendizaje. La concepción del aprendizaje, esta orientado según Poggioli (1997), a analizar y comprender la información que recibimos, la cual es procesada y estructurada en la memoria. El aprendiz deja de ser concebido como un ser pasivo o receptivo, para pasar a ser activo, ya que a partir de las actividades cognitivas, logra la construcción o la transformación de estructuras

mentales.

El enfoque cognitivo hace énfasis en el aprendizaje significativo y su interés en el estudio de los procesos cognitivos. El aprendizaje significativo “es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

De acuerdo a esto, interesa la construcción de estructuras de conocimiento, integrados por esquemas jerarquizados a su grado de abstracción y generalidad, que son producto del proceso de aprendizaje, en virtud de la relación que el aprendiz establece entre la información previa y la información novedosa.

Los procesos implicados en el proceso del aprendizaje significativo constituyen procesos cognitivos de toma de decisiones, en virtud de la relación existente entre la información nueva y la ya existente. Además, Ausubel (1976 cp. Díaz Barriga y Hernández, 2002) los factores que influyen en que el aprendizaje significativo tenga lugar, tienen que ver con que el alumno tenga una actitud favorable para extraer el significado de la información novedosa e integrarla con la que ya posee. A continuación, se presenta la tabla 1, con los tipos de aprendizaje propuestos por Ausubel (1976 cp. Díaz- Barriga, 2002) que varían de acuerdo en el modo en el que se adquiere la información y en la forma en que el conocimiento se incorpora a la estructura cognitiva del aprendiz.

Tabla N° 1: Tipos de aprendizaje significativo

Primera dimensión: modo en que se adquiere la información	
Recepción	Descubrimiento
El contenido se presenta en su forma final	El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo
El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva	Propio de la formación de la formación de conceptos y solución de problemas
No es sinónimo de memorización	Puede ser significativo o repetitivo
Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos.	Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones.
Útil en campos establecidos del conocimiento	Útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas unívocas.
Ejemplo: se pide al alumno que estudie el fenómeno de la difracción en su libro de texto de física	Ejemplo: el alumno, a partir de una serie de actividades experimentales (reales y concretas) induce los principios que subyacen al fenómeno de la combustión
Segunda dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz	
Significativo	Repetitivo
La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.	Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra
El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado	El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información
El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes	El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los “encuentra”
Se puede construir un entramado o red conceptual	Se puede construir una plataforma o base de conocimientos actuales
Condiciones:	
Material: significado lógico	Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva
Alumno: significación psicológica	

Tabla N°1 (Continuación)

Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales)	Ejemplo: aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, algoritmos
--	---

Enfoque Sociocultural. Este enfoque, de acuerdo con Álvarez y Del Río (1990), posee como representante fundamental a Vigotsky (1896- 1934), quien concibió que el proceso de aprendizaje o adquisición de “instrumentos psicológicos” depende de la interacción que el niño establece con adultos y otros niños más competentes que él (León, 2003).

Son instrumentos psicológicos los procesos superiores: la atención dirigida, la memoria que trabaja con los aspectos sustanciales de los estímulos, la formación de conceptos y el lenguaje. Vale decir que, de éstos, el último es el instrumento de mediación por excelencia.

Mediación. La mediación consiste en el mecanismo mediante el cual los estímulos del medio ambiente son interpretados, traducidos, filtrados y organizados en la conciencia para emitir una respuesta. Este proceso dentro de la teoría de Vigotsky se da en virtud del apoyo que brinda un adulto al niño para la interpretación de los estímulos del medio. La mediación puede ser instrumental y social.

Mediación Social. La mediación social consiste en la intervención en el aprendizaje de un individuo, ejecutada por un adulto o un niño más avanzado que aquél en dicho proceso. En este sentido, en la mediación social dos personas cooperan en una actividad conjunta, de tal forma que el aprendiz no necesitará del apoyo del adulto en períodos posteriores.

Este proceso de mediación gestionado por el adulto u otras personas permite que el niño disfrute de una conciencia impropia, de una memoria, una atención, unas categorías, una inteligencia prestadas por el adulto, que suplementan y conforman paulatinamente su visión del mundo y construyen poco a poco su mente (Álvarez y Del Río, 1990, p. 15).

De acuerdo con esto, las funciones o procesos psicológicos, constituyen procesos que se dan en virtud a la influencia de factores sociales más que biológicos, así como en función de aspectos culturales propios del contexto en el cual el aprendizaje se enmarca. (Álvarez y Del Río, 1990).

Proceso de Interiorización. La interiorización corresponde con el proceso a través del cual la actividad externa se transforma en una actividad interna. Son ejemplo de ello la sustitución del habla externa por el habla interna, lo cual supone cambios estructurales, es decir, “la adopción estable de los procesos de búsqueda, consulta, autocrítica y revisión en el pensamiento interno” (Álvarez y Del Río, 1990, p. 15).

La Zona de Desarrollo Próximo. Los procesos de mediación instrumental y mediación social contribuyen a que el niño pueda aprender, gracias al apoyo de otros y de la cultura. En este sentido, para Vigotsky, el desarrollo sigue al aprendizaje, en virtud de que éste tiene lugar en una zona de desarrollo actual. La zona de desarrollo proximal, concepto central en la teoría de Vigotsky, fue definida como la distancia

Entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente del problema y el nivel más elevado de desarrollo potencial, tal y como es determinado por la resolución de problemas, bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados (Vigotsky 1956, p. 446, cp. León, 2003).

En síntesis, de acuerdo con lo planteado anteriormente, el enfoque sociocultural de Vigotsky plantea que el aprendizaje constituye un proceso fundamentalmente influenciado por factores sociales y culturales, producto de la mediación instrumental, la mediación social y la interiorización. Asimismo, plantea que estos procesos, al darse en la zona de desarrollo próximo, contribuyen con el desarrollo cognoscitivo del individuo.

Aprendizaje Estratégico. La psicología cognitiva, especialmente en referencia a las estrategias de aprendizaje ha contribuido significativamente al desarrollo del enfoque llamado aprendizaje estratégico. El aprendizaje estratégico constituye un planteamiento relativamente reciente dentro de los enfoques teóricos pertenecientes a las corrientes cognitivas y socioculturales.

El aprendizaje estratégico se ha definido como “aprender a aprender”, es decir, como la posibilidad de percatarse la manera en que se aprende, para poder actuar, autorregulando el propio proceso de aprendizaje, haciendo uso de estrategias que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. (Díaz Barriga & Hernández, 2002). Aprender a aprender requiere no sólo de técnicas y estrategias sino también de la motivación que promueva esa necesidad de aprender (Pozo, 1999). El adquirir estrategias cognoscitivas, también implica que se adquieran los procedimientos que permiten aprender a aprender, es decir los procesos metacognitivos (Poggioli, 1997).

Es decir, implica conocer los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje y las actividades que se llevan a cabo al momento de procesar información para adquirirla y almacenarla en la memoria (Poggioli, 1997d).

El aprendizaje estratégico constituye un planteamiento reciente dentro de los enfoques teóricos pertenecientes a las corrientes cognitivas y socioculturales. En este planteamiento, se parte del principio de que el promover en los alumnos las estrategias cognitivas y metacognitivas, posee un carácter transformativo, haciendo de los alumnos, personas autónomas, independientes y autorreguladas de su propio proceso de aprendizaje (Pozo y Monereo, 1999).

Es importante destacar el contexto en el que se enmarca el aprendizaje estratégico, de manera de comprenderlo dentro de su marco de referencia. Este tipo de aprendizaje, de acuerdo con Pozo, Monereo y Castelló (2001) se gesta como un proceso de interacción entre tres elementos fundamentales, tales como las características del aprendiz y el conocimiento previo que éste posee, las características del material o de la información a aprender y la manera en que ésta es procesada.

Además, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información, ha contribuido a que las personas se hagan agentes activos que procesan información. Tales factores y otros que escapan a los objetivos del presente estudio, han comenzado a transformar el campo educativo, en términos teóricos y prácticos, facilitando la concepción de que el aprendizaje que permita dotar al alumno de experiencias estratégicas constituye un fin en sí mismo dentro de la educación.

Estrategias de Aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son las actividades orientadas hacia el cumplimiento del objetivo de aprender. Según Winstein y Mayer (1986) las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como

conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. De la misma forma, Monereo y Castelló (1997) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

De acuerdo con estas definiciones es pertinente resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Por una parte, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir. Conforme con Beltrán (1998), las definiciones expuestas resaltan dos aspectos importantes para establecer el concepto de estrategia: En primer lugar, se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje y en segundo lugar, las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción.

Por tanto, los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias son los siguientes: Las estrategias son acciones que

parten de la iniciativa del alumno, están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante.

En consecuencia, las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Como afirma Beltrán (1993), las estrategias tienen un carácter intencional; implican, por tanto, un plan de acción, frente a la técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria.

Con base a estos conceptos, las características más destacadas de las estrategias de aprendizaje podrían ser los siguientes Pozo y Postigo (1994)

- 1) Su aplicación no es automática, sino controlada; precisan de la planificación y del control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.
- 2) Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquéllos que él cree más adecuados.
- 3) Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de

utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo -y no sólo mecánico o automático- de las mismas.

Con relación a la clasificación de las estrategias de aprendizaje existe gran diversidad para categorizarlas, Beltrán (1993) coincide con algunos autores, en establecer dos grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas.

1) Las *estrategias cognitivas* hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje González, y Tourón (1992). Para Kirby (1984), este tipo de estrategias serían las microestrategias, que son más específicas para cada tarea, más relacionadas con conocimiento y habilidades concretas, y más susceptibles de ser enseñadas. Dentro de este grupo, Weinstein y Mayer (1986) distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración y de organización. Las estrategias de repetición consisten en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo. Por otro lado, mientras que la estrategia de elaboración trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria, la *estrategia de organización* intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo

coherente y significativo Beltrán (1993). Además, dentro de esta categoría de estrategias cognitivas también estarían las *estrategias de selección o esencialización*, Hernández y García (1991), cuya función principal es la de seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento.

La mayor parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría, en concreto, las estrategias de selección, organización y elaboración de la información, constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo Mayer (1992).

Al mismo tiempo, Coll, Palacios y Marchesi (1990), basándose en la diferenciación de Weinstein y Mayer (1986) entre estrategias de elaboración, organización y repetición, asocian cada una de ellas a diferentes tipos o enfoques de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos. Las dos primeras (elaboración y organización) hacen referencia a estrategias de procesamiento profundo y la tercera a estrategias superficiales. Mientras que las estrategias profundas son activas e implican elaboración y establecimiento de vínculos entre el nuevo aprendizaje y el aprendizaje previo, las estrategias superficiales son pasivas o reproductivas, es decir, son estrategias que enfatizan el aprendizaje como memorización mecánica del aprendizaje original. En la misma línea, Pozo (1999) plantea que las estrategias de elaboración y organización estarían vinculadas a un tipo de aprendizaje por reestructuración y a un enfoque o aproximación profunda del aprendizaje, mientras que las estrategias de repetición se encuentran relacionadas con un aprendizaje asociativo y con un enfoque o aproximación superficial del aprendizaje.

2) Las *estrategias metacognitivas* hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje González y Tourón (1992). Según Kirby (1984), este tipo de estrategias sería *macroestrategias*, ya que son mucho más generales que las anteriores, presentan un elevado grado de transferencia, son menos susceptibles de ser enseñadas, y están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo.

El conocimiento metacognitivo requiere consciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia. En relación con las variables personales está la consciencia y conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo y de sus capacidades y limitaciones cognitivas; aspecto que se va formando a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos nosotros mismos en tanto sujetos que aprenden y piensan Beltrán(1993). Las variables de la tarea se refieren a la reflexión sobre el tipo de problema que se va a tratar de resolver. Significa, por tanto, averiguar el objetivo de la tarea, si es familiar o novedosa, cuál es su nivel de dificultad, etc. En cuanto a las variables de estrategia, incluyen el conocimiento acerca de las estrategias que pueden ayudar a resolver la tarea. En este sentido, puede entenderse la consciencia (conocimiento) metacognitiva como un proceso de utilización de pensamiento reflexivo para desarrollar la consciencia y conocimiento sobre uno mismo, la tarea, y las estrategias en un contexto determinado. Pozo (1999).

Por consiguiente, una buena base de conocimientos de las características y demandas de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales, y de las estrategias necesarias para completar la tarea, son requisitos básicos de la consciencia y conocimientos metacognitivo; a lo que debemos de añadir la regulación y control que el propio sujeto debe ejercer sobre todo lo anterior. Para Kurtz (1990), la metacognición regula de dos formas el uso eficaz de estrategias: en primer lugar, para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué debe usarlas. Así, por ejemplo, debe conocer las técnicas de repaso, subrayado, resumen, etc. y saber cuándo conviene utilizarlas. En segundo lugar, mediante su función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein y Mayer (1986) denominan como estrategias de control de la comprensión. Según Monereo y Castelló (1997) estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje. Para Ríos (2004) las estrategias metacognitivas deben ser desarrolladas a partir de las estrategias cognitivas.

La importancia de los componentes afectivo-motivacionales en la conducta estratégica es puesta de manifiesta por la mayor parte de los autores que trabajan en este campo Pozo (1999). Todos coinciden en manifestar que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares. Por eso entienden que la motivación es un componente necesario de la conducta estratégica y un requisito previo para utilizar estrategias.

Características de las Estrategias de aprendizaje. De acuerdo a Pozo, Monereo y Castelló (2001), las estrategias deben cumplir con cuatro características, a saber: encontrarse orientada al establecimiento de metas por parte del alumno que implique la comprensión del procesamiento de la información, llevado a cabo al tiempo que se integra con la información o conocimiento previo.

En segundo y tercer lugar, se tiene que las estrategias deben aumentar progresivamente su nivel de complejidad y de problematización de las situaciones de aprendizaje, es decir, donde el alumno se confronte con su realidad particular en la situación de aprendizaje en la medida que también profundiza en los contenidos conceptuales y metodológicos implementados.

También se contempla que las estrategias deben adecuarse a diversos métodos y que el aprendizaje a través del ejemplo o aprendizaje vicario cumple un importante papel. Es decir, se propone que toda estrategia debe contener una experiencia donde el docente modele a los alumnos la realización de las operaciones mentales, expresando en voz alta lo que se va pensando a medida que se realiza la tarea, así como que se

analice en equipo casos en los que terceras personas explicitan sus pensamientos durante la realización de una actividad de aprendizaje.

De esta manera, se contribuye a la representación mental del aprendizaje, facilitando el abordaje del mismo por parte del alumno. Posteriormente, las estrategias deben caracterizarse por la práctica de las mismas o por su ejecución, que de acuerdo al enfoque sociocultural de Vigotsky, al realizarse en presencia de un adulto o compañero más capaz, la ejecución se ve facilitada, ya que se estimula la zona de desarrollo proximal.

La Lectura

La lectura es una actividad cognitiva importante y compleja, se usa normalmente para obtener información de diferentes ambientes: cultural, educativo, recreativo, científico, deportivo, entre otros. Es registrada a través del órgano de la visión y conforme a Ríos (2004) es la traducción de símbolos o letras en palabras o frases que tienen significado para una persona.

En este mismo orden de ideas, Sánchez (1995) plantea que la lectura es la utilización de las letras como señales para decodificar las palabras y acceder al significado, se logra decodificar correctamente cuando se aprende a discriminar e identificar las palabras aisladamente, al formar grupos y relacionar los símbolos gráficos con los sonidos, realizar la lectura de palabras, determinar por el contexto si la palabra es sintácticamente correcta y si tiene sentido dentro de la frase. Interactúa el escritor, el lector, el texto y el contexto. El lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, porque aporta sus conocimientos para interpretar la información, establecer

la relación con su experiencia y con su competencia lingüística. Conforme a Castelló (2000) leer no es tan solo decodificar las palabras, sino que también significa comprender el mensaje escrito de un texto.

Comprensión de la Lectura

Para Sánchez, (1995) la comprensión de la lectura es el proceso mediante el cual el lector elabora y estructura la información nueva en el sistema de memoria a fin de producir un cambio significativo en su estructura de conocimiento. Refiere Ríos (1991) que en la comprensión de la lectura interactúan procesos de alto nivel cognitivo, a través de los cuales el lector relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos, elabora inferencias, hace paráfrasis, para luego realizar la transferencia de su aprendizaje.

Así mismo señala Ríos (2004) “Comprender la lectura es un proceso cognitivo complejo, interactivo y dinámico entre el mensaje presentado por el autor y el conocimiento, la expectativa y los propósitos del lector”. (P.140). Aquí se plantea que la comprensión es un proceso y como tal, Castelló (2000) refiere que " entender es una actividad constructiva en la que se requiere el esfuerzo deliberado del lector para ir interpretando el significado de un texto". (P.185). Por lo tanto mientras el lector posea más conocimientos del tema y de lo lingüístico, obtendrá una mayor comprensión. Lo que implica una actitud activa por parte del lector para elaborar una representación mental del texto en función de sus conocimientos, del tipo de texto que se trate y del propósito que se persigue.

Lo anterior permite aseverar según Castelló (2000) que la comprensión es un proceso dialéctico entre el lector y el texto, porque se va produciendo un proceso de negociación entre lo que el lector interpreta y las características particulares del texto.

Es necesario que el texto tenga cohesión, coherencia y que las relaciones entre las ideas orienten al lector sobre la intención del mismo, es decir, implica algo más que comprender sus términos o expresiones, así como las relaciones entre proposiciones adyacentes. Comprender estas relaciones de acuerdo con Alonso y Carriero (1996) "equivale a identificar la estructura de relaciones entre las ideas que da organización al texto " (p.345) y reconocer la información más relevante que el autor quiere expresar, si se trata de textos expositivos, la línea argumental, si se trata de los textos narrativos, la secuencia de imágenes centrales que el autor trata de evocar en la mente del lector y si se trata de textos descriptivos la descripción de personas, objetos, paisajes.

La intencionalidad de los textos seleccionados para esta investigación es que los alumnos de acuerdo a la estructura, identifiquen la intención del autor, el contexto comunicativo definido por el tipo de documento y en relación con esto escoger las estrategias para conocer y entender la información relevante presentada en cada tipo de texto.

La capacidad del lector, es otro factor importante a considerar, el cual debe tener un conjunto de conocimientos de tipo temáticos, léxicos, gramaticales y del contexto, que le permitan activar los conocimientos que posee para integrar la información y ayudarle en la comprensión de la información.

De acuerdo con esto la comprensión de un texto incluye otro aspecto muy importante que son las estrategias del lector: el cual debe tener un repertorio de estrategias que le permitan resolver las dudas o dificultades que se le puedan presentar en el momento de leer.

Con relación a esto se podría admitir que un modo idóneo de garantizar una apropiada comprensión de la lectura lo constituye que el lector use estrategias cognitivas en el procesamiento de la información.

Las estrategias cognitivas para la comprensión de la lectura, según Ríos (2004) son las acciones internamente organizadas para procesar información, comprenden el recordar, transformar, retener y transferir información a nuevas situaciones. Lo constituye: la paráfrasis, es decir con sus propias palabras lo que se entiende del texto. Las inferencias, es la habilidad de comprender algún aspecto preciso a partir del significado del resto del texto. La formulación de hipótesis y las predicciones es una de las estrategias más importantes y complejas, al leer un texto, los elementos textuales (del texto) y los contextuales (del lector) activan los esquemas de conocimiento y sin proponerlo se anticipa los aspectos de su contenido. Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto (¿Cómo será?; ¿Cómo continuará?; ¿Cuál será el final?) Las respuestas a estas preguntas se encuentran a medida que se lee y es mediante su comprobación que se construye la comprensión, la predicción consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas preguntas.

Estimular a los estudiantes a formular preguntas sobre el texto. Un lector autónomo es aquel que asume responsabilidad por su proceso de lectura y no se limita a contestar preguntas, sino también pregunta y se pregunta. Esta dinámica ayuda a los estudiantes a alcanzar una mayor y más profunda comprensión del texto. Por eso es necesario formular preguntas que trasciendan lo literal y que lleven a los estudiantes a los niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los estudiantes vayan más allá de simplemente recordar lo leído.

Las preguntas que pueden sugerirse sobre un texto guardan relación con las hipótesis que pueden generarse sobre éste y viceversa. Puede ser útil hacer las preguntas a partir de las predicciones (e incluso al margen de ellas). Es sumamente importante establecer una relación entre las preguntas que se generan y el objetivo o propósito de la lectura. Si el objetivo es una comprensión global del texto, las preguntas no deben estar dirigidas a detalles. Obviamente, una vez se ha logrado el objetivo principal, se pueden plantear otros.

La propia estructura de los textos y su organización nos ofrecen pistas para formular y enseñar a los estudiantes a formular preguntas sobre el texto.

Otra estrategia es resumir, es seleccionar las ideas principales, las ideas fundamentales y expresarlas de manera concreta con las propias palabras del lector, siendo preciso, breve y claro.

Por último tener control de la propia comprensión, esto se refiere a hacer metacognición del propio proceso de comprensión.

Un lector competente para Díaz Barriga y Hernández (2002) demuestra habilidades en el uso del conocimiento previo y manifiesta la capacidad para seleccionar y emplear estrategias cognitivas y metacognitivas. Estas habilidades permiten que el lector se adapte a las condiciones de estudio y a los diferentes tipos de material de lectura.

Esta habilidad se va desarrollando como se ha señalado anteriormente por la manera como los lectores operan con los textos y establecen con ellos sus relaciones, hasta alcanzar diferentes niveles de comprensión en la lectura y se suelen identificar tres niveles, en el que cada uno de ellos se fundamenta en el anterior. Parodi (2005).

El primer nivel es comprensión literal de la lectura, referida a la información que está explícita en el texto, se centra en las ideas e información claramente expuestas, por reconocimiento o evocación de hechos; pudiendo ser: de detalle, cuando identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales, cuando se evidencia la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias, cuando se puede identificar el orden de las acciones; por comparación, cuando se identifican caracteres, tiempos y lugares explícitos y de causa o efecto, cuando se identifican las razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Se trata simplemente de realizar una lectura elemental, en este nivel, aun no se realiza preguntas por qué el texto dice lo que dice ni cuales son, por ejemplo, sus intenciones ideológicas y pragmáticas.

El segundo nivel es comprensión inferencial de la lectura, referido a la información implícitamente planteada; exige mayor cooperación y participación del

lector, quien deberá, entonces, inferir o concluir lo no explicitado por el texto; es decir, en otras palabras, reconocer que un texto comprende tanto lo dicho, lo explícito, como lo no dicho o implícito. En estas lecturas establecen relaciones que van más allá de lo leído, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionándolo con los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones: Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; inferir ideas principales, no incluidas explícitamente; inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera; inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer suposiciones sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones; predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no e interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

El tercer y último nivel es comprensión crítica de la lectura, referido a la emisión de juicios valorativos acerca de lo que se lee; está considerado como un nivel de alta complejidad y de enorme productividad para el lector ya que se acepta o se rechaza lo leído, pero con fundamento. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo

donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Comprende en su totalidad los dos niveles anteriores.

Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser: de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas; de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información; de apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo; de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Considerando que el instrumento de comprensión de la lectura que se utilizó, esta basado en los supuestos teóricos de Lerner (1993), es imprescindible en esta investigación citar a este autor, el cual postula que la comprensión de la lectura es un subproceso del lenguaje, por lo tanto, es parte del proceso evolutivo y se desarrolla por etapas de acuerdo a la instrucción del individuo. También plantea que es un proceso que se divide en destrezas, las cuales pueden ser trabajadas en forma independiente, luego son unificadas, para dar como resultado la habilidad para comprender, y por esto la comprensión de la lectura puede enseñarse y puede ser desarrollada a través de una intervención pedagógica.

Siguiendo el mismo orden de idea para Lerner (1993), las habilidades más importantes del proceso de comprensión de la lectura son las siguientes:

1. Identificación de factores importantes y detalles de una lectura. Se evalúa realizando preguntas, las cuales se encuentran explícitas en el texto y hacen referencia

a detalles de la lectura. Esta habilidad requiere el uso de la memoria, y si los detalles están relatados en la idea principal, serán más fáciles de recordar.

2. Identificación de la idea principal. Implica que el lector obtenga la idea principal presentada en el texto leído o que capture el núcleo de la información. Presenta un orden mayor de dificultad que encontrar detalles de la lectura.

3. Seguimiento de una secuencia de eventos o pasos. Consiste en organizar el orden de los eventos, en este punto es importante el pensamiento, el entendimiento del lenguaje y la lectura.

4. Planteamiento de inferencias y obtención de conclusiones. Esta habilidad exige mucha mayor cooperación y participación del lector, quien debe ir más allá de las líneas y los hechos dados y llegar a inferir o concluir lo no explicitado por el texto. Conduce a encontrar qué quiere decir lo que dice el texto y qué no dice el texto.

5. Organización de ideas. Se refiere a la habilidad de apreciar las interrelaciones entre las ideas de la lectura. El lector discrimina causa y efecto, contrasta y compara relaciones e inclusive percibir el plan general del autor para estructurar el material.

6. Aplicación de la lectura para resolver problemas. Es la lectura como habilidad funcional, el material debe adaptarse a nuevas situaciones, transferir el conocimiento e integrarse a experiencias previas

7. Evaluación de materiales para determinar relevancia y consistencia. Se refiere a la lectura crítica e incluye el hacer juicios acerca de las inclinaciones del autor, comparar distintas fuentes de información, detectar ideas para relacionarlas con

los conocimientos previos y determinar la lógica de un argumento o sus aproximaciones.

Estrategias Metacognitivas en la habilidad de la comprensión de la lectura

De acuerdo con Martí (2002), La metacognición es un término utilizado a partir de las proposiciones realizadas por Flavell (1977, 1979) quién fue el precursor de estos estudios. Este autor lo utilizó para referirse, en un sentido amplio, como el conocimiento que los individuos tienen acerca de las personas, de las tareas y de las estrategias utilizadas para alcanzar objetivos y la manera en que estos factores interactúan en su prosecución. En 1985, en la segunda edición de su obra *Cognitive Development*, Flavell define el conocimiento metacognitivo, en sentido amplio, como aquel segmento de conocimiento adquirido que tiene que ver con asuntos cognitivos o, en su fórmula más frecuente como cognición de la cognición.

Mantiene la distinción original entre el conocimiento del sujeto, las tareas y las estrategias, pero incorpora una distinción de otra naturaleza, acogida por la mayoría de los psicólogos de la época, a saber entre conocimiento declarativo (saber qué) y conocimiento procedimental (saber cómo), coincidente con los conceptos de sistemas de memoria declarativa y procedimental más recientes.

El concepto de conocimiento procedimental, es saber ejecutar una actividad cognitiva (cómo) y ser capaz de explicar la acción, en términos globales (qué) y frecuentemente está asociado a tres aspectos: la planificación, evaluación y reparación. Estas actividades son estratégicas, en cuanto se realizan en un momento

determinado con un fin determinado y, es probable que tenga conciencia de la intención para realizar una determinada conducta.

También Cuetos (1990) explica un tercer tipo de conocimiento asociado a la conducta estratégica, que denomina condicional (saber cuándo y para qué). La consideración del conocimiento condicional es fundamental desde el punto de vista educativo, puesto que ningún profesor podría conformarse con enseñar a sus alumnos una serie de conductas cognitivas si estos no saben cuándo y para qué realizarlas.

La valoración de los aspectos mencionados tiene implicaciones fundamentales para la instrucción, a los estudiantes se les debe enseñar como estos conocimientos involucrados en el proceso de comprensión influyen en los resultados del aprendizaje y más específicamente el conocimiento y el uso de las estrategias metacognitivas. Las cuales se utilizan para autorregular el procesamiento de la información y planificar las acciones en función de los objetivos trazados al momento de leer.

En la comprensión de la lectura, como el procesamiento activo de la información, el alumno, primero usa las estrategias de manera consciente y después de forma automática y en atención a ello, Ríos (2004), presenta una selección de estrategias metacognitivas en tres momentos: Planificación, supervisión y evaluación.

1. Conocimientos Previos: Es el conocimiento con el que va el alumno a leer, lo que para él significa el texto. Involucra tres aspectos: Evocación: Que sabe sobre el tema. Utilización durante la lectura. Relacionar lo que sabía con lo que se está leyendo,

para comprender. Cuidarse de los conocimientos previos: Que sean los conceptos apropiados y aptos para comprender el significado del texto.

2. Objetivos: Cual es el propósito para leer el texto. Para lo cual se precisa los objetivos, analizar los posibles objetivos ante la diversidad de situaciones. Verificar y revisar si los objetivos propuestos están siendo alcanzados.

3. Planificación estratégica: Se hace la selección de los procesos y estrategias acorde a la lectura. La importancia de planificar, definición de un plan de acción y ajuste al plan inicial.

4. Aspectos Importantes. Seleccionar las ideas fundamentales y las secundarias del texto. Cuales son los contenidos de relevancia, examinar los detalles, para relacionarlos con los principales. Definir que y cuales son las ideas principales y cuales las secundarias. Buscar pistas que ayuden a determinar aspectos fundamentales: Título, subtítulos expresiones etc. y se prevalecen otros criterios para resaltar aspectos importantes para la comprensión.

5. Dificultades. Cuales partes del texto son las más difíciles, para así tomar conciencia de las dificultades y a que se deben; las cuales pueden deberse a diversas causas, y al lograr identificarlas permite emplear nuevas estrategias para superarlas.

6. Evaluación. Toma en cuenta el producto de la lectura como a las estrategias aplicadas es hacer un balance del logro de los objetivos, comprobación de la comprensión y evaluación de las estrategias aplicadas.

7. Aplicación: Necesidad de aplicar lo aprendido, en situaciones de nuestra vida. Ejemplificación con procesos, lo aprendido puede ser aplicado en la solución de

problemas. Ejemplificación con contenidos, otras situaciones donde también pueden ser aplicables estos aprendizajes.

Por su parte, Ríos (1991) define la metacompreensión como el conocimiento del lector acerca de sus recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre sus estrategias como lector. Ríos (2004) sistematiza las estrategias metacognitivas y organiza los momentos de la metacognición, las categorías y las preguntas asociadas, para la comprensión de la lectura.

Tabla N° 2: *Estrategias Metacognitivas y preguntas asociadas. Ríos (2004)*

ESTRATEGIAS	PREGUNTAS
PLANIFICACION	
Conocimientos previos	¿Qué se sabe sobre el tema? Después de realizar la lectura, ¿Cómo se relaciona lo que sabes del tema con la lectura?
Objetivos	¿Qué me propongo lograr?
Planificación estratégica	¿Cómo lo lograré? ¿Planificas tu forma de leer los temas? ¿Qué pasos sigues durante la lectura?
SUPERVISIÓN	
Aspectos Importantes	¿Qué es lo fundamental? ¿Cómo determinas cuáles son las ideas principales de la lectura? ¿Puedes determinar si estás logrando tus objetivos?
Dificultades	¿Qué dificultades puedo tener? Si presentas dificultades para comprender el texto, ¿A qué se deben estas dificultades?
EVALUACIÓN	

Tabla N°2 (Continuación)

Evaluación de los resultados logrados. Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas.	¿Cómo evaluar el logro de los objetivos? ¿Cómo compruebas que comprendiste la lectura? ¿Cuáles estrategias te resultan más efectivas para comprender?
Aplicación	Transferencia del aprendizaje

En relación con los aspectos presentados en la tabla N°2, es una proposición metodológica, la cual facilita sistematizar las estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura, y al ser implementadas en un plan pedagógico, facilitan convertir a un estudiante con limitaciones de naturaleza académica en un estudiante afectivo, estratégico, autosuficiente e independiente. Poggioli (1997d)

De aquí que se recomienda ampliamente al docente, para ser utilizadas en su acción pedagógica en el aula; evaluándolas a través de pruebas de comprensión donde se utilicen diversos tipos de textos, narrativos, expositivos y descriptivos, con los que el alumno pueda desarrollar su comprensión del texto, tanto literal, como inferencial y crítica.

Al respecto Defior (1996), indica que para ello, existen en el mercado pruebas y test que utilizan como criterio las respuestas a preguntas acerca del contenido del texto, diferenciando en alguna de ellas entre preguntas de tipo literal sobre información explícita en el texto, preguntas de tipo inferencial sobre información implícita y preguntas valorativas o de enjuiciamiento del texto. Otras emplean diferentes variantes de la técnica cloze que radica en rellenar lagunas existentes en el texto y entre ellas se encuentran las elaboradas por Alfonso Tapia, Alliende

Condemarin, Fernández Huerta, Díez Fernández y Lázaro Martínez. A partir de estas pruebas, se han conformado diversas versiones validadas ampliamente por sus autores y en estrecha correspondencia con las necesidades e intereses de los estudiantes; siendo el caso de la prueba seleccionada para este estudio, desarrollada por Oliveira Díaz y Torres Gómez (2004) bajo los parámetros de Lerner (1993) y Alfonso Tapia, donde se valora la comprensión literal, inferencial y crítica a través de textos narrativos, expositivos y descriptivos, considerando identificación de factores importantes y detalles de una lectura, identificación de la idea principal, seguimiento de una secuencia de eventos y pasos, planteamiento de inferencia y obtención de conclusiones, organización de ideas, aplicación de la lectura para resolver problemas y evaluación de materiales para determinar relevancia y consistencias.

Capítulo III. Marco Metodológico

Tipo y Diseño de Investigación

La presente investigación se enmarcó en la modalidad de investigación de campo, definida por Palella y Martins (2004) como:

La que consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variables. Estudia los fenómenos sociales en su ambiente natural. El investigador no manipula variables debido a que esto hace perder el ambiente de naturalidad en el cual se manifiesta y desenvuelve el hecho. (p.82)

Del mismo modo, Kerlinger (2002), plantea que “los estudios de campo permiten indagar in situ los efectos de la interrelación entre diferentes tipos de variables, sociológicas, psicológicas y educacionales”. En este sentido, se realizó la investigación directamente en las aulas de Cuarto, Quinto y Sexto grados que conforman la II Etapa de Educación Básica de una Unidad Educativa Nacional.

De igual manera, esta investigación es de carácter explicativo o experimental, ya que según Hernández, Fernández y Baptista, (2003), los estudios explicativos “están dirigidos a responder a las causas de los eventos, sucesos y fenómenos físicos o sociales” (p.126) y en este caso, el interés se centra en explicar el rendimiento en la comprensión de la lectura, de los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado, con dificultades de aprendizaje, en función del empleo de estrategias metacognitivas.

Acorde a lo anterior, el estudio se consideró de tipo cuasiexperimental, en el cual, según Hernández, Fernández y Batista; “se manipulan deliberadamente al menos una variable independiente, para ver su efecto y relación con una o más

variables. Los sujetos objetos de estudio no son asignados al azar, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento” (p.256). En este orden, se sometió a los alumnos de las aulas mencionadas, a la variable independiente, estrategias metacognitivas, para determinar su efectividad en la variable dependiente, comprensión de la lectura.

En cuanto al diseño para realizar el experimento, Hurtado (2000) propone el denominado pretest-posttest, que “consiste en estudiar un único grupo al que se le aplica el tratamiento experimental y el investigador realiza una medición previa antes de la aplicación del tratamiento y otra después” (p.413). Este diseño, es llamado por Hernández y otros (ob.cit.) “diseño preprueba-postprueba con un solo grupo” (p.260) y permite saber si hubo cambios entre las condiciones anteriores al tratamiento y la medición posterior.

En este sentido, el autor destaca que el valor de este tipo de diseños reside en que el grupo es comparado consigo mismo, de modo que “(...) todas las variables independientes posibles asociadas con las características del sujeto están controladas” (p. 336).

De aquí que con este patrón de experimento, se aplicó la preprueba en el mes de enero, y la posprueba, en el mes de julio, para medir la comprensión de la lectura de los alumnos y el nivel que adquirieron luego de la implementación de las estrategias metacognitivas.

Sistema de Hipótesis y Variables

Palella y Martins (2004) con relación a los estudios de tipo cuasiexperimental, afirman que, “la forma de llevar a cabo este tipo de estudio es similar a la del pre-experimental: en primer lugar, se define el problema y luego se formula la hipótesis” (p.83); adicionalmente, los precitados autores agregan: “La hipótesis es una proposición que expresa una solución posible, racional y demostrable de un problema. Partiendo de estos planteamientos, se tiene que la hipótesis de la presente investigación es la siguiente: La ejecución de estrategias metacognitivas favorece la comprensión de la lectura en escolares de II etapa de educación básica, con dificultades de aprendizaje en esta habilidad.

En cuanto a las variables del estudio, González (1997), las define como: " los términos de una proposición que se relacionan entre sí, con el fin de explicar una relación de causa y efecto simple o compleja" (p.71). De igual manera, plantea que "a una variable que sea causa del estado de otra variable, se le denomina independiente y a la variable afectada por los cambios ocurridos en la primera, se le llama dependiente" (p.76). Al respecto, se presentan las mismas:

Variable dependiente. Comprensión de la lectura.

Variable independiente. Programa de intervención pedagógica basado en estrategias metacognitivas.

Por otra parte, para constituir el sistema de variables de una investigación, deben definirse conceptual y operacionalmente, es decir, las dimensiones y los indicadores de cada una de ellas (Palella y Martins, 2004). En este orden, se tiene la Tabla N° 3 en el cual se identifican y conceptualizan las mismas; además de la Tabla N° 4 en el que se presenta su operacionalización.

Tabla N° 3: *Identificación y Conceptualización de las Variables.*

Tabla N° 3. Identificación y Conceptualización de las variables.		
VARIABLE	Definición Conceptual	Definición Operacional.
Dependiente:	Capacidad de reconstruir en la mente del lector la información transmitida por el autor de un texto, a nivel literal, inferencial y crítica.	Puntaje obtenido en una prueba de comprensión de la lectura.
Comprensión de la lectura.		
Independiente:	Actuación deliberada para el empleo de procesos cognitivos con la intención de regular o controlar el procesamiento de la información y abarca la planificación de las acciones apropiadas en función de los objetivos propuestos, la supervisión de la ejecución del plan y la evaluación de los resultados y el desempeño.	
Programa de intervención pedagógica basado en estrategias metacognitivas		

Tabla N° 4: *Operacionalización de las Variables.*

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems Pretest y Postest		
			4to	5to	6to
Dependiente	COMPRENSIÓN LITERAL	Identificación de factores importantes y detalles de una lectura.			
Comprensión de la Lectura			1	1	1
			2	2	2
			3	3	3

Tabla N° 4 (Continuación)

		Identificación de la idea principal.	4 5 6	4 5 6	4 5 6
		Seguimiento de una secuencia de eventos o pasos	7 8 9	7 8 9	7 8 9
	COMPRENSIÓN INFERENCIAL	Planteamiento de inferencias y obtención de conclusiones.	10 11 12	10 11 12	10 11 12
		Organización de ideas	13 14 15	13 14 15	13 14 15
		Aplicación de la lectura para resolver problemas.	16 17 18	16 17 18	16 17 18
	COMPRENSIÓN CRÍTICA.	Evaluación de materiales para determinar relevancia y consistencias	19 20	19 20	19 20

Tabla N° 4 (Continuación)

<u>Independiente</u> Programa de Intervención Pedagógica basado en estrategias metacognitivas.	PLANIFICACIÓN	Activación de conocimientos previos. Establecimiento de objetivos. Establecimiento del plan de acción.	Lista de Cotejo
	SUPERVISIÓN	Monitoreo del logro de los objetivos. Detección de aspectos importantes. Detección de las dificultades. Determinación de las estrategias que se están empleando para el logro de los objetivos.	
	EVALUACIÓN	Comprobación de la comprensión de la lectura y de las estrategias aplicadas	

Población

La población de acuerdo a Hernández y otros (2003), es el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p.304). Por otra parte Tamayo y Tamayo (1999), define la población como “la totalidad del fenómeno a estudiar en donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (p.114).

En tal sentido, la población objeto de estudio, estuvo conformada por los alumnos con dificultades de aprendizaje en comprensión de la lectura, que estudian en la II Etapa de Educación Básica de una Unidad Educativa Nacional, la cual se considera finita ya que de acuerdo a Ramírez (1999), la población finita “es aquella cuyos elementos en su totalidad son identificables por el investigador... cuando se cuenta con el registro de todos los elementos que lo conforman” (p.93). En la presente investigación, quedó conformada por la totalidad de la población; al respecto Ramírez, la define como aquella en la que el investigador obtiene información de unidades de población escogidas de acuerdo con criterios previamente establecidos” (p.120).

Bajo estos parámetros, Sabino (2002) expone que para los experimentos que él denomina “antes y después”, con un solo grupo, el objeto en estudio queda constituido por un grupo social...previamente definido en cuanto a sus características fundamentales” (p.69), y de acuerdo con esto, la población quedó conformada por treinta y un (31) alumnos, los cuales se detallan a continuación en la tabla 6:

Tabla N° 5: Distribución de la población.

Grados	N° de alumnos
4to	11
5to	11
6to	09
Total	31

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de datos

Por la naturaleza del estudio, se utilizó la prueba de evaluación, definida por Palella y Martins (2004) como "una técnica que implica la realización de una tarea definida en un tiempo determinado, con el fin de valorar el resultado de un aprendizaje" (p.112), agregando además, que con ella, "se evalúa para medir el nivel de aprendizaje alcanzado por un sujeto en cualquier circunstancia educativa" (ibid)

En este contexto, se seleccionó la prueba objetiva, como instrumento pretest y posttest, los cuales, según los autores mencionados, "son aquellos contruidos a partir de reactivos (preguntas), cuya respuesta no deja lugar a dudas respecto a su corrección o incorrección" (ob.cit., 132). Así mismo, exponen que pueden contener diversos tipos de preguntas, entre los que se encuentran los de opción múltiple que "están contruidos por un enunciado incompleto o una pregunta y varias posibles respuestas o alternativas, donde una responde correctamente al enunciado o pregunta inicial; teniendo la ventaja de que son aprovechables para la exploración de variados aprendizajes (Palella y Martins, ob.cit.).

Es así, que para medir el rendimiento en comprensión de lectura, se seleccionó la prueba elaborada por Alarcón y Bernárdez (2003), con base en el modelo teórico de Lerner (1993), la cual fue validada en el período escolar 2003 – 2004 por Oliveira y Torres (2004), en una muestra de 583 alumnos de sexo masculino y femenino con edades comprendidas entre 9 y 13 años, de 4to, 5to y 6to grado de la Escuela Básica de Venezuela; repartidos en 183, 172, 183 alumnos respectivamente, pertenecientes a seis (6) planteles educativos del área Metropolitana de Caracas.

Esta prueba fue tomada como modelo de instrumento para la presente

investigación, luego de efectuarle algunas modificaciones y estimar el nivel de comprensión de la lectura en los alumnos con dificultades en esta habilidad. Constó de tres subinstrumentos para cada grado; cada uno de ellos formado por tres tipos de textos: descriptivo, narrativo y expositivo. Compuesta de 20 ítemes para cada prueba, los cuales miden los tipos de comprensión: literal, inferencial y crítico, habilidades planteadas por el modelo teórico de Lerner (1993) que se corresponde con objetivos establecidos por el Ministerio de Educación y Deportes para la segunda etapa de Educación Básica. Pretest y Postest para Cuarto Grado (Anexo A), Pretest y Postest para Quinto Grado (Anexo B) y Pretest y Postest para Sexto Grado (Anexo C).

Por otra parte, se diseñó el programa de intervención pedagógica el cual contempla el proceso individual de cada alumno, sistematizando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para cada grado de estudio (4to, 5to y 6to). Dicho plan abarca los aspectos que deben manejar los alumnos para desarrollar la habilidad de la comprensión cuando leen, estructurados de lo más simple a lo más complejo, considerando la identificación de los factores que influyen en la comprensión del texto, los cuales están relacionados entre sí. Estos son: Deficiencias en la decodificación, confusión respecto a la demanda de la tarea, pobreza de vocabulario, escasos conocimientos previos, falta de conocimiento de estrategias cognitivas y escaso control de la comprensión, es decir, de estrategias metacognitivas, así como también, el reconocimiento de la estructura general de los textos; la pronunciación, entonación, acentuación y tono de voz, la diversidad de usos lingüístico: afirmativas, interrogativas, imperativas, desiderativas y exclamativas, los

signos de puntuación, el párrafo y las oraciones, las ideas principales y secundarias y el propósito de la lectura. El cual a la vez incluye el instrumento de estrategias metacognitivas para los textos expositivos, narrativos y descriptivos, tomando en cuenta los momentos de planificación, supervisión y evaluación. (Anexo D).

Así mismo se elaboró una lista de cotejo, con el propósito de registrar el uso de estrategias metacognitivas por parte de los treinta y un alumnos con dificultades en la comprensión de la lectura, antes y después del programa de intervención pedagógica. (Anexo E)

Validez. De acuerdo a Hernández y otros (ob.cit.), la validez es " el grado en el que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir" (p.243) y en la presente investigación se utiliza la validez a través de la técnica de juicios de expertos, definida por Valbuena (1992), como aquella que consiste en someter a evaluación por parte de un conjunto de expertos, el instrumento de recolección de datos, para obtener su opinión con relación a aspectos y elementos acerca de la validez" (p.8).

En tal sentido, tres expertos: uno en contenido y dos en metodología, validaron los instrumentos para cada grado de Educación Básica, realizando correcciones y sugerencias en cuanto a la correspondencia de los ítems con el tipo de comprensión a medir: literal, inferencial y crítica. En atención a ello, se reestructuraron dichos ítems, en las tres pruebas, elaborando los instrumentos definitivos que fueron sometidos a una nueva validación, en la que los expertos

certificaron la coherencia, pertinencia y redacción. Así mismo, se validó el plan de intervención psicopedagógica y los instrumentos de estrategias metacognitivas empleados a lo largo del estudio, por parte de tres especialistas en el tema, dos licenciadas en Educación Especial y dos en Educación Básica, quienes lo consideraron totalmente pertinente.

Confiabilidad. Definida conforme a Palella y Martins (2004), “como la ausencia de error aleatorio en un instrumento de recolección de datos” (p. 150). Esta se determinó mediante el método de la prueba repetida o test-retest, en el que, según Hernández y otros (1999), "un mismo instrumento de medición es aplicado dos o más veces a un mismo grupo de personas, después de cierto período"(p.241). En tal sentido, se aplicó la prueba piloto a tres alumnos de Cuarto, Quinto y Sexto Grado de Educación Básica que no pertenecían a la población, pero tenían las mismas características de ella. Para esto, se realizó el procedimiento siguiente:

- 1) Seleccionar el instrumento.
- 2) Tomar una muestra piloto conformada por tres alumnos con dificultades en la comprensión de la lectura del turno de la tarde.
- 3) Aplicar la prueba a la muestra piloto seleccionada.
- 4) Una semana después administrar nuevamente la prueba a la misma muestra piloto.
- 5) Construir la matriz de datos.
- 6) Determinar el total de preguntas del instrumento (TPI):
- 7) Determinar el total de preguntas coincidentes (TPC).
- 8) Determinar el coeficiente de confianza (CC) aplicando la siguiente formula

$$CC = \frac{TPC}{TPI}$$

Donde: $0 \leq CC \leq 1$ y 0 = Ninguna Confiabilidad 1 = Máxima Confiabilidad.

La siguiente Tabla N°6, demuestra el grado de confiabilidad a través de la aplicación repetida del instrumento o test-retest a tres alumnos con dificultades de aprendizaje en la comprensión de la lectura, que cursan Cuarto grado del turno de la tarde.

Tabla N° 6: *Matriz de Datos - Prueba Repetida. Cuarto grado*

Pregunta	Primera Prueba			Segunda Prueba			Resultados		
	A1	B1	C1	A2	B2	C2	A1/A2	B1/B2	C1/C2
1	b	b	b	b	b	b	1	1	1
2	a	b	b	a	b	b	1	1	1
3	a	a	a	a	a	a	1	1	1
4	d	d	d	d	d	d	1	1	1
5	b	a	a	b	a	a	1	1	1
6	a	a	a	a	a	a	1	1	1
7	a	a	a	a	b	a	1	0	1
8	a	c	a	a	c	a	1	1	1
9	c	b	b	c	b	b	1	1	1
10	b	d	c	b	d	c	1	1	1
11	b	b	b	b	b	b	1	1	1
12	d	d	c	d	d	d	1	1	0
13	c	b	d	c	b	d	1	1	1
14	d	a	a	a	a	b	0	1	0
15	c	c	c	c	c	c	1	1	1
16	a	c	c	a	c	c	1	1	1
17	d	d	c	d	c	c	1	0	1
18	d	d	d	d	d	d	1	1	1
19	b	c	a	a	c	a	0	1	1
20	a	b	b	a	b	b	1	1	1
Total	60			60			54 (0.90)		

TPI = 60

TPC = 54

$$CC = \frac{TPC}{TPI} = \frac{54}{60} = 0.90$$

Por lo tanto, el instrumento se considera de muy alta confiabilidad (Bautista, 2004)

La tabla N°7 determina el grado de confiabilidad mediante la aplicación repetida del instrumento o test-retest a tres alumnos con dificultades de aprendizaje en la comprensión de la lectura, que cursan Quinto grado del turno de la tarde.

Tabla N°7: *Matriz de Datos - Prueba Repetida. Quinto Grado*

Pregunta	Primera Prueba			Segunda Prueba			Resultados		
	A1	B1	C1	A2	B2	C2	A1/A2	B1/B2	C1/C2
1	a	d	b	b	d	b	0	1	1
2	a	b	a	a	b	a	1	1	1
3	c	d	a	c	d	d	1	1	0
4	b	d	b	b	d	b	1	1	1
5	b	d	a	b	b	b	1	0	0
6	a	c	d	a	c	d	1	1	1
7	d	a	a	d	a	a	1	1	1
8	c	c	c	c	c	c	1	1	1
9	b	b	a	b	b	a	1	1	1
10	c	a	c	c	a	c	1	1	1
11	b	b	a	a	b	a	0	1	1
12	d	d	b	d	d	b	1	1	1
13	b	c	c	b	c	c	1	1	1
14	c	c	a	c	c	a	1	1	1
15	a	b	c	a	b	c	1	1	1
16	b	a	a	b	a	a	1	1	1
17	a	d	a	a	a	a	1	0	1
18	a	a	a	a	a	a	1	1	1
19	c	a	c	a	a	c	0	1	1
20	d	a	b	d	a	b	1	1	1
Total	60			60			51 (0.85)		

$$TPI = 60$$

$$TPC = 51$$

$$CC = \frac{TPC}{TPI} = \frac{51}{60} = 0.85$$

Por lo tanto el instrumento se considera de Muy alta confiabilidad (Bautista, ob.cit.)

La tabla N°8 demuestra el grado de confiabilidad en la aplicación repetida del instrumento o test-retest a tres alumnos con dificultades de aprendizaje en la comprensión de la lectura, que cursan el Sexto grado del turno de la tarde.

Tabla N°8: Matriz de Datos - Prueba Repetida. Sexto Grado

Pregunta	Primera Prueba			Segunda Prueba			Resultados		
	A1	B1	C1	A2	B2	C2	A1/A2	B1/B2	C1/C2
1	b	b	b	b	b	b	1	1	1
2	a	d	d	a	d	d	1	1	1
3	a	a	b	a	a	b	1	1	1
4	b	a	d	b	a	b	1	1	0
5	b	b	b	b	c	b	1	0	1
6	a	a	a	a	a	a	1	1	1
7	d	d	d	a	d	d	0	1	1
8	d	d	d	d	d	d	1	1	1
9	d	a	a	d	a	a	1	1	1
10	c	d	d	d	d	d	0	1	1
11	c	b	d	c	b	d	1	1	1
12	a	d	c	a	d	c	1	1	1
13	a	c	c	a	c	c	1	1	1
14	b	b	a	b	b	a	1	1	1
15	c	a	c	c	a	c	1	1	1
16	b	c	a	b	c	a	1	1	1
17	d	a	a	a	a	a	0	1	1
18	a	a	c	a	a	c	1	1	1
19	d	c	c	d	c	c	1	1	1
20	b	d	a	b	d	a	1	1	1
Total	60			60			55 (0.916)		

$$TPI = 60$$

$$TPC = 55$$

$$CC = \frac{TPC}{TPI} = \frac{55}{60} = 0.92$$

Por lo tanto, el instrumento se considera de Muy alta confiabilidad (Bautista, 2004).

Como se puede observar, las tres pruebas objetivas que se utilizaron, fueron

altamente confiables al obtener, un resultado, respectivamente, de 0.90; 0.85 y 0.916 muy cercanos a la máxima confiabilidad, que es 1.

Procedimiento

Para la realización de la presente investigación, se cumplieron las siguientes fases:

A) Aplicar plan de intervención psicopedagógica (anexo D) que incluye el instrumento de estrategias metacognitivas para los textos expositivos, narrativos y descriptivos. Este plan abarca la comprensión de la lectura en sus tres niveles, literal, inferencial y crítica; considera tres tipo de contenido: conceptual, procedimental y actitudinal, así como también los recursos y estrategias instruccionales. Se operacionaliza a través del plan de sección, organizado en objetivos, actividades y procedimientos.

El procedimiento parte de los resultados del pretest, el cual permitió identificar la dificultad de la comprensión de la lectura de cada alumno en particular y determinar el grado de complejidad de la tarea a que puede llegar.

Este procedimiento parte de lo más simple a lo más complejo, en este sentido se tiene:

1. Evalúa la capacidad de comprensión de la lectura.
2. Determina los aspectos que inciden en la dificultad de comprensión de la lectura.
3. Reconoce la estructura de los textos narrativos, descriptivos y expositivos.
4. Adecua la entonación, la pronunciación, acentuación y tono de voz a la

intención comunicativa, para comprender los textos.

5. Usa con propiedad los signos de puntuación.

6. Reconoce la estructura del párrafo como unidades organizadoras del texto y distingue las ideas principales y secundarias.

7. Establece el propósito de la lectura: narrativo, descriptivo y expositivo.

8. Implementa estrategias para la comprensión de la lectura: Conocer el significado de las palabras desconocidas, usar inferencias, participaciones y predicciones; reflexión sobre los contenidos básicos de textos leídos, participación activa y crítica de la interpretación de la lectura.

9. Utiliza los tres momentos de las estrategias metacognitivas: planificación, supervisión y evaluación, aplicando el instrumento de estrategias metacognitivas para textos expositivos (anexo F), descriptivos (anexo G) y narrativos (anexo H).

B) Aplicar el instrumento a la muestra de estudio: el pretest en el mes de enero y el posttest en el mes de julio, luego de trabajar con las estrategias metacognitivas durante cinco (5) meses.

C) Tabular y comparar los resultados de ambas aplicaciones.

D) Elaborar los cuadros y gráficos correspondientes a los resultados.

E) Analizar los resultados obtenidos, comprobando o no la hipótesis en estudio.

Análisis de Datos

Para analizar los datos obtenidos con la aplicación de los instrumentos antes y después del experimento, se determinó la frecuencia de respuestas correctas en ambas aplicaciones, obteniendo el promedio porcentual para cada dimensión e

indicador establecido en cada grado de estudio y así determinar los cambios generados por la exposición a la variable independiente.

Bajo estos parámetros, se midió el grado de efectividad de las estrategias metacognitivas para favorecer la habilidad de la comprensión de la lectura de los alumnos con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad, de la II Etapa de la Escuela Básica, los resultados obtenidos de este procedimiento son tabulados en hojas de cálculo formato MS-Excel e importados a bases de datos en formato SPSS versión 10. A los resultados obtenidos se les aplica el método estadístico t de Student para muestras relacionadas o dependientes con $N=31$ y 30 grados de libertad, se comparan los resultados entre el pretest y el posttest, tanto de pregunta por pregunta, como en total, con el propósito de estimar las variaciones pretest-posttest a fin de estimar los cambios observados en ambos grupos luego de la aplicación del programa de intervención.

Capítulo IV. Resultados

Presentación y Discusión

A continuación se presentan y discuten los resultados obtenidos luego de aplicar el pretest y el posttest, como Técnicas de recolección de datos, en el Cuarto, Quinto y Sexto grado de Educación Básica en la UEN “República de Indonesia”.

Estos datos se muestran en cuadros y gráficos, tabulados en atención a la variable dependiente, Comprensión de la lectura, en sus dimensiones comprensión literal, inferencial y crítica y los indicadores del estudio. Estos últimos son: a) Para la Comprensión Literal: la identificación de factores importantes y detalles de una lectura, identificación de la idea principal y seguimiento de una secuencia de eventos o pasos; b) para la comprensión inferencial: el planteamiento de inferencias y obtención de conclusiones, organización de ideas y aplicación de la lectura para resolver problemas y c) para la comprensión crítica: se considera la evaluación de materiales para determinar relevancia y consistencias.

Asimismo los resultados del pretest y del posttest se comparan en la Tabla N° 09, en el que se identifican las respuestas correctas e incorrectas de cada alumno y el total de la comparación de ambos resultados, con la finalidad de visualizar la ganancia, después de la intervención pedagógica basada en estrategias metacognitivas

En este orden, se establece la comparación de medias entre el pretest y el posttest para cada alternativa de respuesta, y se ubican los resultados de estos, a través de la prueba estadística t de Student, obteniendo así el grado de efectividad, de la variable independiente, para cada dimensión e indicador mencionado.

A partir de lo anterior, se considera culminado el experimento, en el que se determinó el efecto de la ejecución de estrategias metacognitivas en la comprensión de la lectura, de escolares que cursan la II etapa de la escuela básica, diagnosticados con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad.

Tabla N°9: Resultados *del pretest y del postest*.

Alumno	Grado	Pre_i1	Pre_i2	Pre_i3	Pre_i4	Pre_i5	Pre_i6	Pre_i7	Pre_i8	Pre_i9	Pre_i10	Pre_i11	Pre_i12	Pre_i13	Pre_i14	Pre_i15	Pre_i16	Pre_i17	Pre_i18	Pre_i19	Pre_i20
1	4°	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
2	4°	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
3	4°	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0
4	4°	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1
5	4°	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
6	4°	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
7	4°	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1
8	4°	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1
9	4°	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
10	4°	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11	4°	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
12	5°	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
13	5°	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0
14	5°	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0
15	5°	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0

Tabla N° 9 (Continuación)

16	5°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
17	5°	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0
18	5°	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
19	5°	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0
20	5°	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0
21	5°	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1
22	5°	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1
23	6°	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
24	6°	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
25	6°	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
26	6°	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1
27	6°	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1
28	6°	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
29	6°	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1
30	6°	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
31	6°	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0

Tabla N°9 (Continuación)

Alumno	Grado	Post_i1	Post_i2	Post_i3	Post_i4	Post_i5	Post_i6	Post_i7	Post_i8	Post_i9	Post_i10	Post_i11	Post_i12	Post_i13	Post_i14	Post_i15	Post_i16	Post_i17	Post_i18	Post_i19	Post_i20
1	4°	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
2	4°	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	4°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1
4	4°	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	4°	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
6	4°	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
7	4°	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
8	4°	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
9	4°	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
10	4°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0
11	4°	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
12	5°	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
13	5°	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
14	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
15	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
16	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1

Tabla N°9 (Continuación)

17	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
18	5°	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0
19	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0
20	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
21	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
22	5°	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1
23	6°	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	6°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
25	6°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0
26	6°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	6°	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
28	6°	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
29	6°	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30	6°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
31	6°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0

Los sucesivos gráficos exponen los porcentajes de las respuestas correctas después de aplicar el pretest y postest, en atención a la variable dependiente de la investigación, la cual es, la comprensión de la lectura y cada uno de los tipos de ítemes: Comprensión literal, inferencial y crítica, así como los indicadores del estudio, en los grados de Cuarto, Quinto y Sexto.

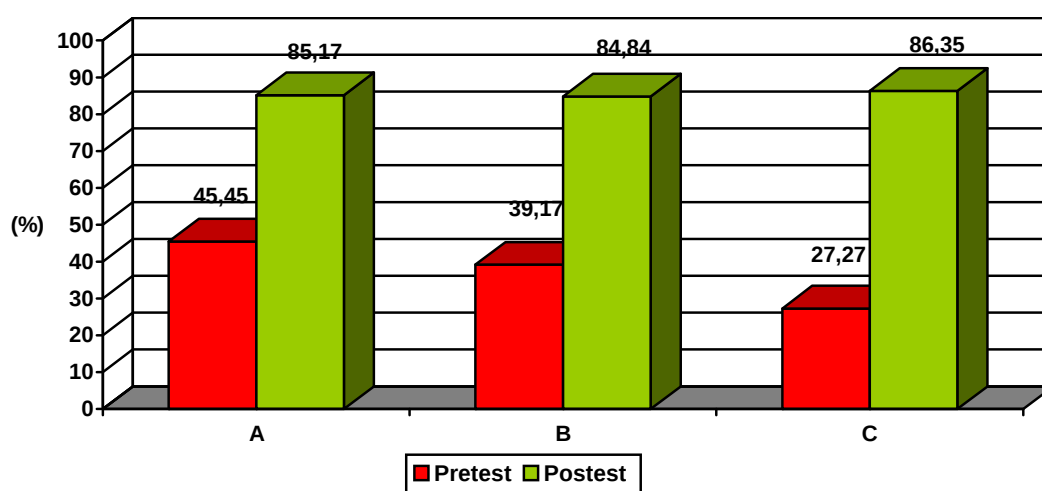


Gráfico 1.

Comprensión
A. Literal B. Inferencial C. Crítica

El gráfico N°1 muestra el promedio de respuestas correctas para cada uno de los tipos de ítemes: comprensión literal, inferencial y crítica, en estudiantes de Cuarto grado diagnosticados con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad.

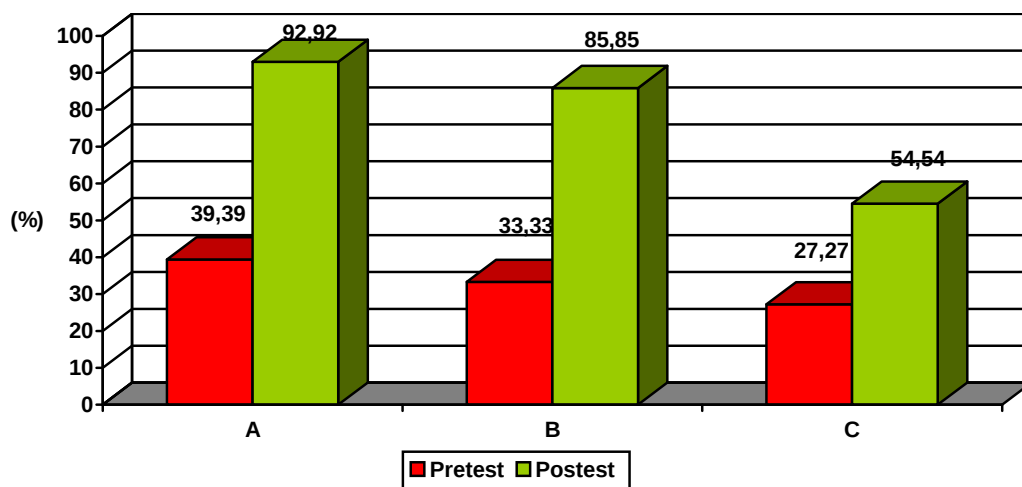


Gráfico 2.

Comprensión: A. Literal B. Inferencial C. Crítica

El gráfico N° 2 muestra el promedio de respuestas correctas para cada uno de los tipos de ítemes: comprensión literal, inferencial y crítica, en estudiantes de Quinto grado diagnosticados con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad.

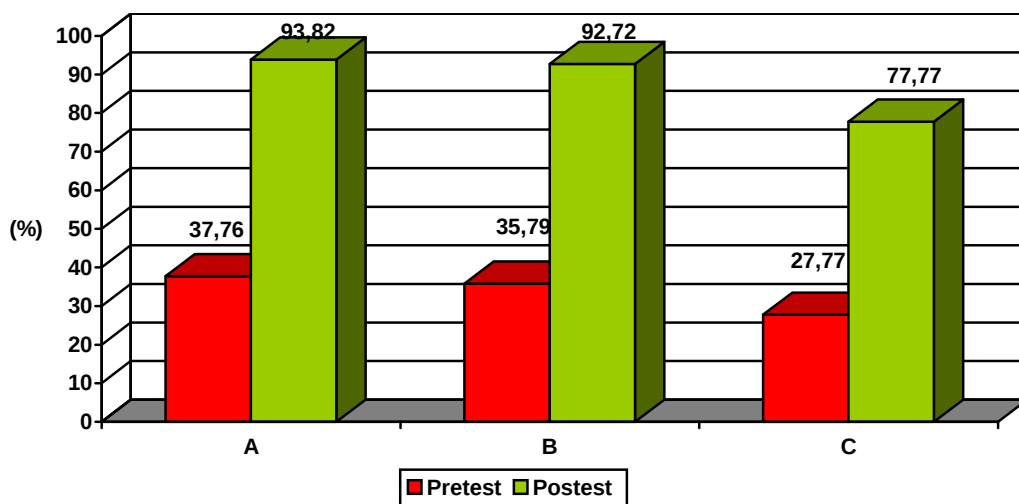


Gráfico 3

Comprensión: A. Literal B. Inferencial C. Crítica

El gráfico N° 3 muestra el promedio de respuestas correctas para cada uno de los tipos de ítemes: comprensión literal, inferencial y crítica, en estudiantes de Sexto grado diagnosticados con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad.

Grado de Efectividad relacionada a la comprensión de la lectura

Luego de obtener los promedios porcentuales del postest, se realizó la comparación de los resultados con el pretest a través de la prueba estadística *t* de student y se determinó el grado de efectividad en cuanto a la comprensión de la lectura a nivel literal, Inferencial y crítico, para cada grado en estudio, después de la intervención pedagógica con estrategias metacognitivas en los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado, con dificultades de aprendizaje en la comprensión de la lectura.

Tabla N°10: Comparaciones *de medias con la prueba t de Student para Cuarto, Quinto y Sexto Grado.*

		Media	N	Diferencia de las medias	t obtenida (con 30 grados de libertad)	Significancia estadística
Comparación 1	PreTest: Pregunta 1	,45	31	-0,52	-5,657	0,000**
	PostTest: Pregunta 1	,97	31			
Comparación 2	PreTest: Pregunta 2	,48	31	-0,45	-4,971	0,000**
	PostTest: Pregunta 2	,94	31			
Comparación 3	PreTest: Pregunta 3	,45	31	-0,48	-5,303	0,000**
	PostTest: Pregunta 3	,94	31			
Comparación 4	PreTest: Pregunta 4	,39	31	-0,48	-5,303	0,000**
	PostTest: Pregunta 4	,87	31			
Comparación 5	PreTest: Pregunta 5	,32	31	-0,58	-6,445	0,000**
	PostTest: Pregunta 5	,90	31			
Comparación 6	PreTest: Pregunta 6	,48	31	-0,39	-4,353	0,000**
	PostTest: Pregunta 6	,87	31			
Comparación 7	PreTest: Pregunta 7	,32	31	-0,61	-6,892	0,000**
	PostTest: Pregunta 7	,94	31			

Tabla N°10 (Continuación)

Comparación 8	PreTest: Pregunta 8	,35	31	-0,45	-4,971	0,000**
	PostTest: Pregunta 8	,81	31			
Comparación 9	PreTest: Pregunta 9	,35	31	-0,55	-5,376	0,000**
	PostTest: Pregunta 9	,90	31			
Comparación 10	PreTest: Pregunta 10	,19	31	-0,61	-6,892	0,000**
	PostTest: Pregunta 10	,81	31			
Comparación 11	PreTest: Pregunta 11	,26	31	-0,61	-6,892	0,000**
	PostTest: Pregunta 11	,87	31			
Comparación 12	PreTest: Pregunta 12	,35	31	-0,58	-6,445	0,000**
	PostTest: Pregunta 12	,94	31			
Comparación 13	PreTest: Pregunta 13	,26	31	-0,65	-7,385	0,000**
	PostTest: Pregunta 13	,90	31			
Comparación 14	PreTest: Pregunta 14	,35	31	-0,35	-4,062	0,000**
	PostTest: Pregunta 14	,71	31			
Comparación 15	PreTest: Pregunta 15	,42	31	-0,45	-4,971	0,000**
	PostTest: Pregunta 15	,87	31			
Comparación 16	PreTest: Pregunta 16	,45	31	-0,52	-5,657	0,000**
	PostTest: Pregunta 16	,97	31			
Comparación 17	PreTest: Pregunta 17	,29	31	-0,58	-6,445	0,000**
	PostTest: Pregunta 17	,87	31			
Comparación 18	PreTest: Pregunta 18	,29	31	-0,58	-6,445	0,000**
	PostTest: Pregunta 18	,87	31			
Comparación 19	PreTest: Pregunta 19	,19	31	-0,55	-5,376	0,000**
	PostTest: Pregunta 19	,74	31			
Comparación 20	PreTest: Pregunta 20	,35	31	-0,35	-3,588	0,001**
	PostTest: Pregunta 20	,71	31			
Comparación 21	PreTest: Puntuación total	7,03	31	-10,35	-28,233	0,000**
	PostTest: Puntuación total	17,39	31			

** indica que esa comparación es significativa al 0,01

Como se puede observar en la tabla 10, la diferencia entre las medias de puntuaciones obtenidas en el pretest y el posttest, en cada uno de sus veinte (20) ítemes, es significativa con un $\alpha = 0,01$ (comparaciones 1 – 20).

Igualmente significativa con un $\alpha = 0,01$ es la diferencia entre las medias de puntuación total obtenida en las referidas pruebas (comparación 21).

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

En la presente investigación los alumnos de Cuarto, Quinto y Sexto Grado de una Escuela Básica, que presentaban dificultades en la comprensión de la lectura, durante cinco meses, se les aplicó un programa de intervención pedagógica basado en estrategias metacognitivas, con la finalidad de facilitar el desarrollo de esta habilidad. Las diferencias entre los resultados de las pruebas de comprensión de la lectura, realizadas antes y después de la intervención, permiten concluir lo siguiente:

Antes de la intervención pedagógica basada en estrategias metacognitivas, los alumnos mostraron tener dificultad de comprensión de la lectura en cada uno de los niveles: literal, inferencial y crítico. En el nivel literal: para identificar factores importantes y detalles de una lectura, identificar ideas principales, seguir una secuencia de eventos o pasos. En el nivel inferencial: para plantear inferencias y obtener conclusiones, organizar ideas, aplicar la lectura para resolver problemas. En el nivel crítico: para evaluar el material para determinar relevancia y consistencias.

En tal sentido se consideró el pretest como punto de referencia para aplicar el programa de intervención pedagógica con el cual se observó y evaluó a cada alumno su nivel de comprensión y las dificultades que presentaban.

Asimismo los resultados del postest muestran que las estrategias metacognitivas aplicadas a textos narrativos, expositivos y descriptivos, abarcando todos los momentos de la metacognición, como es la planificación: para activar los conocimientos previos, establecer los objetivos y el plan de acción ante el texto; la supervisión: para tomar conciencia del logro de los objetivos y de las dificultades

confrontadas y por último la evaluación: que conlleva a la comprobación del logro y la aplicación de lo aprendido, correspondiendo con el proceso de transferencia y resolución de problemas; se consideraron efectivas al reflejar altos índices de comprensión de los textos trabajados.

Existe una ganancia significativa al comparar los resultados de la prueba estadística T de student entre el pretest y el posttest.

Por todo lo anteriormente planteado, puede afirmarse que la aplicación del programa con estrategias metacognitivas permitió superar las dificultades en la comprensión de la lectura, que evidenciaron los alumnos de la II etapa de la Unidad Educativa Nacional, con los cuales se trabajó, confirmándose la hipótesis de esta investigación: La ejecución de estrategias metacognitivas favorece la comprensión de la lectura en escolares con dificultades de aprendizaje en esta habilidad que cursan la II Etapa de Educación Básica.

Las conclusiones expuestas derivan las siguientes *recomendaciones*

-A los directores y coordinadores de la Escuela Básica: realizar círculos de estudios con sus maestros, en los que se comente y analice la presente investigación, para reflexionar al respecto.

-A los directores y coordinadores de los planteles educativos: promover en sus instituciones el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de la lectura, no solo en los alumnos con dificultades de aprendizaje, sino también con todos los alumnos de la Escuela Básica, porque minimizan el bajo rendimiento que puedan tener en cualquier área del currículo.

-A los docentes de Educación Básica: incorporar en su planificación, el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de la lectura, a nivel literal, inferencial y crítico, para desarrollar los contenidos programáticos de las diversas asignaturas del currículum.

-A los docentes especialistas de las Aulas Integradas de las Unidades Educativas: considerar poner en práctica un plan de intervención pedagógica, para abordar las dificultades de lectura comprensiva, que pueden presentar los alumnos.

-A los futuros investigadores: realizar trabajos similares a éste, para determinar científicamente la efectividad de las estrategias metacognitivas, en diversos grupos de alumnos y de otras estrategias con otros contenidos curriculares, tanto en la primera, como en la segunda y tercera etapa de Educación Básica.

Referencias

- Acosta, B. (2001). *Aplicación de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para la comprensión de textos*. Trabajo de grado de especialización Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Alarcón, M. y Bernárdez, J. (2003). *Construcción y análisis psicométrico de la versión de tres instrumentos de comprensión lectora para la II etapa de Educación Básica*. Tesis de grado no publicada. Universidad Católica primer Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Adams, M.J. y Collins, A. (1985). *A shema-Theoretic view of reading*. In H. Singer y R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: Del. IRA.
- Adelman, H. & Taylor, L. (2002). *Successful Utilization of the Adelman and Taylor Framework*. Disponible en: is.spps.org/counselors/Adelman_Framework_Article.html. [20 de octubre 2005].
- Alonso Tapia, J. y Carriedo, N. (1996). *Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención*. En C. Monereo e I. Solé (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología.
- Álvarez, A y Del Río, P. (1990). *Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la Zona de desarrollo próximo*. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A.; *desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza. Pp. 93-119.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998) *Tests Psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Anaya, J. (1994). *Influencia de los factores cognitivos y verbales en los Buenos y malos lectores*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Arteaga, M. (2001). *Estrategias cognitivas y metacognitivas aplicable a los procesos de lectura y escritura en los alumnos de la II Etapa de la Escuela Básica*. Trabajo de Maestría. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Aramayo, M. (1994). *La mediación en la teoría de R. Feuerstein*. Caracas,
- Bolívar, M. (2000). *Efecto del uso de estrategias de elaboración verbal. Uso de preguntas en la comprensión de la lectura* Trabajo de Maestría. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.

- Ballestrini, M. (2002). *Como se elabora el Proyecto de investigación*. Caracas: B.L. Consultores Asociados Servicio Editorial.
- Bautista, M. (2004). *Manual de Metodología de investigación*. Caracas: TALITP.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1999). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán J. (1998). Estrategias de aprendizaje. En Santiuste, V. y J. Beltrán (Eds.) *Dificultades de aprendizaje*. Síntesis. Madrid.
- Campagnaro, S. (1994) *Visión integral de las dificultades de aprendizaje: Historia, definición y evaluación adaptada a la realidad venezolana*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura. En Monereo, C. (Coord), *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Coll, J. Palacios y A. Marchesi (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Escuela Española.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognoscitivo*. Málaga: Aljibe.
- Dorado, C. (1996). *Aprender a aprender. Estrategias y técnicas*. Barcelona: Universidad Autónoma.
- Madruga, J. A.; J. I. Martín; J. L. Luque y C. Santamaría (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo XXI. Madrid.
- Gil, A., Riggs, E. & Cañizales, R. (2001a). Metacognición: punto de ignición del lector estratégico. *Lectura y Vida*, 22 (3), 28 – 36.

- González, A. (1997). *El método de la investigación científica*. Caracas: Contexto.
- González, M.C. y Tourón, J.(1992). *Autoconcepto y rendimiento académico*. Pamplona: EUNSA.
- González, L (2001). *Metacomprensión y comprensión de la lectura en estudiantes de Educación Básica*. Trabajo de Maestría. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas. Venezuela.
- Hammill, D.D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Hernández, P. y García, L.A. (1991) *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Hopkins, K. Hopkins, B.R. y Glass, G. (1997). *Estadística Básica para las Ciencias sociales y del Comportamiento*. México: Prentice Hall.
- Hurtado, J. (2000). *El proyecto de Investigación. Metodología de la Investigación Holística*. (2ª ed.) Caracas: SYPAL.
- Kerlinger, F.N y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Kerlinger, F.N. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw_Hill Interamericana.
- Kirby, J. (1984). *Cognitive strategies and educational performanace*. New York: Academic Press.
- Kurtz, B.E.(1990). A Cultural influence in children's cognitive and metacognitive development en W. Schneider y F.E. Weinert (eds.): *Interactions among aptitudes, strategies and Knowledge in cognitive performance*, New York:Springer. Verlag.
- León, J. A. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector o estilos de escritura. En Pozo, J. I. y C. Monereo (Coords.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana. Madrid.
- León, Ch. (2003). *Secuencias del desarrollo infantil*. Caracas, Venezuela: Publicaciones Universidad Católica Andrés Bello.

- Lerner, J. (1993). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Boston: Hogton Mifflin.
- Ley Orgánica de Educación. (1980). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 2635 (extraordinario).
- Martí, E. (2002) Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. En Pozo, J y C. Monereo. *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Mayer, R.E. (1992). A Guiding Students cognitive processing of scientific information in texto. En M. Pressley, K.R. Harris y J. T. Guthrie (eds.). *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.
- Mercer, C. (1991) Niños con dificultades específicas de aprendizaje. España: Editorial CEAC.
- Marsh W & Barkley, R. (1996). *Attention, déficit Hyperactivity disorder: A Multidisciplinary approach*. New York: Guilford Press.
- Mayor J.; A. Suengas y J. González Marqués (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis Madrid. Molinares (1996)
- Ministerio de Educación (1997). *Modelo de atención educativa integral para los educandos con dificultades de aprendizaje en Venezuela*. Caracas.
- Molinares, A. (1996). *Plan Instruccional para incrementar el desarrollo y uso de estrategias metacognitivas y cognitivas en la comprensión de la lectura*. Tesis de grado de Magíster en Educación. Mención enseñanza de la biología. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Monereo, C. y A. Castelló (1997). *Estrategias de aprendizaje*. EDB. Madrid.
- Oliveira, M y Torres, D (2004). *Validación de una prueba de comprensión lectora para II Etapa de Educación Básica en centros educativos del área metropolitana*. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Ortiz, M. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Madrid: E. Síntesis.
- Padilla, Y. (1999). *Factores que se asocian a la comprensión de la lectura en alumnos de la II Etapa de la Escuela Básica*. Trabajo de maestría:

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto, Venezuela.

Palella, S. y Martins, F. (2004). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: Fedupel.

Parodi, G. (1997). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: EUDEBA.

Poggioli, L. (1997b). *Estrategias de aprendizaje: Una perspectiva teórica*. Caracas: Fundación Polar.

Poggioli, L. (1997d). *Estrategias metacognoscitivas*. Caracas: Fundación Polar

Pozo, I. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. En Coll, C.; A. Marchesi y J. Palacios (Comps.) Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación. Alianza. Madrid.

Pozo, J.I. y Monereo (1999). *Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico*. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coord.).(1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.

Pozo, J.I. Monereo, C.. y Castelló, M. (2001) *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar*. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coord.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial

Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

Ramírez, T (1999) *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Carhel.

Romero, J. y González, M.J. (2000). *Dificultades en la lectura*. En García Sánchez, J.N. (coord.). *De la Psicología de la instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos-Tau.

Requena, M. (2000) *Resolución de problemas de las Olimpiadas Matemáticas Venezolanas*: Caracas, Venezuela. Universidad Católica Andrés Bello.

Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender*. Caracas, Venezuela: Cognitus, C.A.

Sabino, C. (2002). *El proceso de la investigación*. Caracas: Panapo

Sánchez, E. (1998). *Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión*. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid: CIDE.

- Sánchez, M (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Smith, C. y Strick, L. (1997). *Learning Disabilities: A to Z*. New York: The Free Press/Simon & Schuster, Inc.
- Tamayo, M. (1999) *El proceso de investigación científica*. México: Limusa.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. (2003). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. (2ª ed.) Caracas.
- Valbuena, P. (1992). *Técnicas e instrumentos de evaluación*. Caracas: IIPE.
- Wicks- Nelson, R. & Israel, A. (1997) *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Winstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986). A The teaching of learning strategies. En M.C.Wittroc (ed.): *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan .

Anexo A

Pretest y posttest
Prueba Cuarto Grado

INSTRUCCIONES

1. La prueba se responde en la **HOJA DE RESPUESTAS**, así que por favor **NO MALTRATES NI RAYES ESTE FOLLETO**.
2. A continuación, aparecen unos textos. Léelos en silencio y detenidamente.
3. Luego aparecen unas preguntas relacionadas con lo que leíste. Cada pregunta tiene cuatro respuestas indicadas con las letras **a, b, c y d**; pero siempre **la respuesta correcta es una sola**.
4. Para responder, **marca con una X** sobre la letra de la respuesta correcta. Por ejemplo:

2. *El turpial tiene:*

a. *Dos patas*

b. *Una aleta*

c. *tras patas*

d. *Una pata*

*La respuesta correcta es **dos patas**,*

*y está ubicada en la letra **a**.*

*Fíjate en el ejemplo, la pregunta con el número 2 tiene la X sobre la letra **a**.*

1. a b c d

2. a b c d

3. a b c d

5. Si necesitas corregir, borra completamente y marca con una **X** la letra que contiene la nueva respuesta.
6. Si no sabes la respuesta a una pregunta, continúa con la que sigue. Cuando Termines, puedes volver atrás y responder las que dejaste.

TEXTO 1
Cuarto Grado

El fénix es un ave fabulosa parecida al águila. Tiene plumas de bellos y variados colores y es la única de su especie. Dicen que el ave fénix no se reproduce como los demás animales. Por el contrario, cuando está a punto de morir, ella busca madera, plantas aromáticas e incienso, fabrica un oloroso nido y se pone al sol. El nido se quema y el ave fénix muere quemada. Pero sorprendentemente, de sus cenizas surge un nuevo fénix, siempre más bello que el anterior.

Se dice que todos nosotros llevamos por dentro un ave fénix, que nos permite, cada vez que perdemos algo, construir algo mejor.

Luisa Isabel Rodríguez

Ahora contesta las siguientes preguntas:

1. El ave fénix muere:
 - a. Calcinada
 - b. Quemada *
 - c. Incinerada
 - d. Carbonizada
2. El nido fabricado por el ave fénix es de:
 - a. Palos y plantas olorosas.
 - b. Madera, plantas aromáticas e incienso.*
 - c. Incienso y madera.
 - d. Paja y flores con olor a incienso.
3. El nuevo fénix surge de:
 - a. Las cenizas del anterior.*
 - b. Los huevos del fénix.
 - c. El fénix que llevamos dentro.
 - d. Las cenizas de la madera y las plantas.
4. Según lo leído en el texto puede el ave fénix es:
 - a. Un ave pequeña
 - b. Grande y de pocos colores
 - c. Un ave que vuela bajo
 - d. La única de su especie.*
5. La idea principal del texto es:
 - a. El fénix es un ave parecida al águila.
 - b. El fénix es capaz de surgir de sus cenizas.*
 - c. Cómo muere el ave fénix.
 - d. El ave fénix es un ave muy colorida.
6. El nuevo ave fénix es:
 - a. Más bello que el anterior.*
 - b. Más rápido que el anterior.
 - c. Más fabulosa que el anterior.
 - d. Más parecida al águila que el anterior.

TEXTO 2

Era la época de la esclavitud. Un señor hacendado, tan cruel como avaro, tenía una cantidad de esclavos a quiénes explotaba. Cierta día uno de esos esclavos, llamado Pedro, se le acercó preguntándole:

- Dígame usted, mi amo, ¿Cuánto vale una pelota de oro de este tamaño? – señalaba con sus manos un volumen como del tamaño de un coco.

El amo ni siquiera caso le hizo y le dio la espalda sin contestar. Por varios días seguidos Pedro le hizo la misma pregunta sin merecer respuesta. Más una noche el amo, recordando la pregunta que con tanta insistencia le hacía el esclavo, se dijo para sí:

¿Será que ese muchacho se habrá encontrado una pelota de oro y la tiene escondida? Desde mañana me propondré descubrirlo.

Al siguiente día, muy temprano, llamó cariñosamente al esclavo diciéndole: - Oye Pedro, he resuelto que de hoy en adelante seas para mí no un esclavo sino un compañero, como podría serlo un hijo mío; te sentarás a mi mesa, no irás al campo a trabajar, ocuparás una alcoba en mi casa y te vestirás como corresponde a todo un caballero.

Desde ese día, Pedro era mimado y regalado y le extrañaba esa manera de vivir, pero se dejaba querer encantado. Pasado un mes, creyó el amo que ya era tiempo de abordar al esclavo para arrancarle la declaración; lo llamó a su habitación y de la manera más amable le dijo:

- Pedro te considero como si fueras miembro de la familia, por tanto sería injusto que entre nosotros existan secretos. Creo que has hallado una pelota de oro y que la tienes oculta. Te exijo que me la muestres para, después de verla, poder decirte en verdad lo que vale.

- Le juro por Dios, mi amo, que yo no tengo pelota de oro ninguna.

-¡Cómo va hacer! ¿Cuál es entonces, el motivo de tus repetidas preguntas de lo que vale una pelota de oro de este tamaño?

-¡Ah!, mi amo, es que quiero saber cuánto vale por si algún día llego a encontrármela.

Cuento folklórico.

Ahora contesta las siguientes preguntas:

7. Lee las siguientes oraciones:
 1. El amo le pregunta por la pelota
 2. Pedro pregunta al amo por el valor de la pelota de oro
 3. El amo lo lleva a su casa.
 4. Pedro confiesa que no ha encontrado nada.

¿Cuál es el orden correcto de los eventos?

 - a. 1-2-3-4.
 - b. 2-3-1-4. *
 - c. 4-3-2-1.
 - d. 2-3-4-1.
8. El amo de Pedro no le hizo caso y luego:
 - a. Lo llamó con cariño.*
 - b. Le preguntó por la pelota de oro.
 - c. Le pidió que le mostrará la pelota.
 - d. Le dijo que fuera su compañero.
9. ¿Qué responde primero Pedro, cuando el amo le pregunta por la pelota de oro?
 - a. Dígame usted mi amo ¿Cuánto vale una pelota de oro de este tamaño?*
 - b. Le juro por Dios, mi amo, que yo no tengo pelota de oro alguna.
 - c. Quiero saber cuanto vale por si algún día llego a encontrármela.
 - d. Estoy encantado de vivir la vida que me da usted, amo.
10. Quien actúa como el amo de Pedro, busca:
 - a. Ser una buena persona y ayudar a los demás.
 - b. Tratar de ser más “vivo” que los demás para quedarse con las riquezas.*
 - c. Colaborar con los demás para que alcancen sus sueños.
 - d. Darle comida, casa y vestido a todo aquel que lo necesite.
11. La historia leída nos enseña que:
 - a. Pedro era un mentiroso y buscaba aprovecharse del amo.
 - b. Debemos ayudar a los más necesitados.
 - c. No debemos hacer buenas acciones esperando algo a cambio.*
 - d. En la época de la esclavitud había mucha maldad.
12. El amo comenzó a tratar bien a Pedro porque:
 - a. Pedro era muy bueno y amigable.
 - b. Pedro haría millonario.*
 - c. El amo quería compañía.
 - d. El amo pensó que Pedro se iría de la casa con el oro.

TEXTO 3

Los seres humanos nunca se han portado bien con los animales. Por su culpa muchas especies animales se encuentran a punto de desaparecer. Concretamente en Venezuela, varias especies de animales están en peligro de extinción.

En nuestro país entre los mamíferos más amenazados están: el oso frontino y el perro de agua; quedan muy pocos y por eso su cacería está prohibida.

Entre las aves que pueden desaparecer en breve, figuran el ñangaro y el bellissimo cardenalito. El deterioro de su hábitat y la caza indiscriminada están acabando con estas aves.

Numerosos reptiles se encuentran también en peligro de extinción. Tal es el caso de la tortuga Arrau y del caimán del Orinoco.

La tortuga desaparece poco a poco por culpa de las personas que comercian con la carne y los huevos de este animal. Los cazadores y la contaminación de su hábitat son las causas de la desaparición de nuestros caimanes.

¿No crees que la subsistencia de estas especies es responsabilidad de todos?

Ahora contesta las siguientes preguntas:

13. La extinción de varias especies animales se debe a:
 - a. La falta de aplicación de sanciones del gobierno.
 - b. El comportamiento ideal de los seres humanos.
 - c. La falta de responsabilidad de las personas.*
 - d. La contaminación de las aguas.
14. La extinción de la tortuga Arrau es consecuencia de:
 - a. Las personas se alimentan de la carne y de los huevos de las tortugas.*
 - b. Porque depositan sus huevos lejos del río Orinoco.
 - c. Las personas usan el caparazón como adorno en sus viviendas.
 - d. Porque son atrapadas para venderlas a países que tienen grandes acuarios.
15. Si no se prohibiera la cacería de algunos animales, que ocurriría:
 - a. Se extinguirían muchas especies animales.*
 - b. Se mantendrían vivos los animales en peligro de extinción.
 - c. Los animales en peligro de extinción vivirían mucho tiempo en el planeta.
 - d. Aparecerían otras especies animales.
16. ¿Qué título le pondrías al texto leído?:
 - a. Perdidos para siempre.
 - b. La fauna venezolana.
 - c. La cacería venezolana.
 - d. Animales en extinción.*
17. ¿Qué se podría hacer para evitar la caza indiscriminada?
 - a. Sancionar a los cazadores de acuerdo a las leyes establecidas.*
 - b. Colocar vigilancia en todos los parques de Venezuela.
 - c. Prohibir la venta de aves en las carreteras del país.
 - d. Evitar la alimentación de la fauna en los zoológicos.
18. ¿Cómo se resolvería el problema de la destrucción del hábitat del caimán del Orinoco?
 - a. No botar desechos en la cabecera de los ríos.*
 - b. Cortar los árboles que están secos.
 - c. Quemar la basura lejos de las aguas.
 - d. Atravesar el río Orinoco con botes de goma.
19. La reflexión sobre el texto es:
 - a. Los hombres han cuidado el hábitat de los animales.
 - b. Los hombres son responsables de la preservación de las especies animales*
 - c. Hay muchos animales que viven en otros planetas.
 - d. Los animales deben estar encerrados.

20. Si la especie animal podría hablar te diría:
- a. Eres el responsable de mi desaparición.
 - b. Cuida mi ambiente y protégeme.*
 - c. Somos la especie más hermosa que existe.
 - d. Véndeme al que te pague más por mí.

HOJA DE RESPUESTAS

Nombre: _____

Sexo: _____ Edad: _____

Grado: _____ Sección: _____

1.- a b c d

11.- a b c d

2.- a b c d

12.- a b c d

3.- a b c d

13.- a b c d

4.- a b c d

14.- a b c d

5.- a b c d

15.- a b c d

6.- a b c d

16.- a b c d

7.- a b c d

17.- a b c d

8.- a b c d

18.- a b c d

9.- a b c d

19.- a b c d

10.- a b c d

20.- a b c d

Anexo B

Pretest y Posttest
Prueba Quinto Grado

INSTRUCCIONES

1. La prueba se responde en la **HOJA DE RESPUESTAS**, así que por favor **NO MALTRATES NI RAYES ESTE FOLLETO**.
2. A continuación, aparecen unos textos. Léelos en silencio y detenidamente.
3. Luego aparecen unas preguntas relacionadas con lo que leíste. Cada pregunta tiene cuatro respuestas indicadas con las letras **a, b, c y d**; pero siempre **la respuesta correcta es una sola**.
4. Para responder, **marca con una X** sobre la letra de la respuesta correcta. Por ejemplo:

2. *El turpial tiene:*

a. *Dos patas*

b. *Una aleta*

c. *tras patas*

d. *Una pata*

*La respuesta correcta es **dos patas**,*

*y está ubicada en la letra **a**.*

*Fíjate en el ejemplo, la pregunta con el número 2 tiene la X sobre la letra **a**.*

4. a b c d

5. a b c d

6. a b c d

5. Si necesitas corregir, borra completamente y marca con una **X** la letra que contiene la nueva respuesta.
6. Si no sabes la respuesta a una pregunta, continúa con la que sigue. Cuando Termines, puedes volver atrás y responder las que dejaste.

TEXTO 1

Quinto grado

Los continentes son grandes extensiones de tierra firme separadas por los océanos. Durante mucho tiempo, los hombres tuvieron una idea completamente equivocada de su situación. Cuando Cristóbal Colón atravesó el Atlántico, tenía intención de descubrir una nueva ruta marítima hacia la India. Tras un viaje largo y difícil, arribó a un nuevo continente: América. Colón creyó que había llegado a la India y llamó indios a todos sus habitantes. A ese primer descubrimiento, siguieron otros: continuaron explorándose nuevos territorios y a principio de nuestro siglo se tenía un conocimiento exacto de las partes del mundo o continentes.

Actualmente pueden obtenerse desde los satélites fotografías espaciales del globo terráqueo, en las que se puede ver el perfil de los continentes, constatándose que la tierra firme sólo ocupa una pequeña parte de la superficie terrestre. Las restantes dos terceras partes están cubiertas por los océanos.

Sin embargo, no ha sido siempre así. Imaginémonos que hace trescientos millones de años, seres de otros planetas hubieran contemplado la Tierra desde vehículos espaciales; habrían visto un gran mar primitivo, en el que quizá, las zonas de tierra firme estarían situadas en otro lugar. Este mar primitivo era más superficial que los océanos actuales.

Sabemos por los trabajos de exploración e investigación efectuados en los océanos, que los continentes se sumergen en el mar formando un suave declive; están rodeados por una zona marina poco profunda o superficial. Esta plataforma continental que rodea la tierra firme como una sortija, desciende a pico a alguna distancia de la costa, formando el talud continental.

Tomado de: Revista Síntesis N° 690.

Ahora contesta las siguientes preguntas

1. Los continentes son:
 - a. Grandes extensiones de tierra firme separada por los océanos.*
 - b. Un gran mar primitivo rodeado por grandes extensiones de tierra firme.
 - c. Grandes extensiones de tierra firme en forma de sortija.
 - d. Tierra firme rodeada por una zona marítima poca profunda.
2. Las fotografías espaciales del globo terráqueo se obtienen a través de:
 - a. Vehículos espaciales.
 - b. Trabajos de exploración e investigación.
 - c. Los satélites.*
 - d. Viajes de descubrimiento.
3. Cuando Colón llegó a un nuevo continente, creyó que había llegado a:
 - a. América.
 - b. La India.*
 - c. Oceanía.
 - d. África.
4. La idea principal del texto es:
 - a. Los continentes y su transformación a través del tiempo.*
 - b. La historia de la tierra.
 - c. Los mares y los océanos.
 - d. Los viajes de Colón.
5. ¿A cuál continente arribó Colón?
 - a. América.*
 - b. África
 - c. India
 - d. Oceanía
6. La intención de Colón era:
 - a. Explorar nuevos territorios y sus habitantes.*
 - b. Describir una nueva ruta a las Indias.
 - c. Conocer el perfil de todos los Continentes.
 - d. Recorrer el Océano Atlántico.

TEXTO 2

Un día, un arroyito que bajaba cantando de la montaña se encontró con un gran río que corría con fuerza entre grandes piedras oscuras. Corrieron juntos un buen trecho, pero luego el arroyito se desvió por una zanja del camino y volvió a su paso lento entre hierbas y flores.

_ ¡Apresúrate! _ Oyó que le gritaba el río desde lejos.

_ ¡A ese paso nunca llegarás al mar!

_ ¿Al mar? ¿Y qué es el mar? _ preguntó el arroyito.

Pero el río ya se había alejado y no pudo contestarle.

_ Bueno, _ pensó el arroyo _de todas maneras no tengo prisa. Si he de llegar al mar, llegaré. Mientras tanto disfrutaré el camino.

Los pájaros celebraron cantando el regreso del arroyito. _ Ya creíamos que te ibas a ir con el río, le dijeron. Y el arrollo, abriendo mucho sus ojos azules que dejaban ver las hierbas y los peces del fondo, les contestó:

Todavía no. Aún me queda mucho tiempo para caminar. Me gusta vestirme de cielo en las mañanas y sentir a veces el roce tenue del ala de alguna mariposa. Además, como siempre me acuesto de espaldas, me gusta dormirme mirando el rostro de la luna.

Más adelante el arroyito oyó una voz atronadora que protestaba y se quejaba. Era el río, que había sido detenido por una represa. Cuando el arroyo pasó por su lado, aquél le gritó furioso:

_ ¡Oye, tú, mira que llevas ventaja, cuidado con jugar sucio y llegar antes que yo!

_ No te preocupes, _dijo sonrientemente el arrollo _no estoy tan apurado como tú. Y siguió su paso mirando al cielo que se oscurecía por momentos.

Llovió. Llovió muchas veces, muchos días. Al arroyo le creció una hermosa espuma saltarina. Se hizo fuerte, brioso, travieso como un muchacho, se llevaba la ropa de las lavanderas y se detenía a conversar con los árboles. Se deleitaba cuando los niños se bañaban en él. Mirándolos, sentía cantar su corazón cristalino.

Una tarde, una sensación desconocida lo llenó de un sabor extraño, se supo inmenso, todopoderoso. Había llegado por fin al mar. En ese mismo instante llegaba refunfuñando el gran río, un poco turbio, algo más viejo. Se miraron y se sonrieron en la alegría azul de todos los ríos cuando llegan al mar.

Mercedes Franco.

Ahora contesta las siguientes preguntas:

7. ¿Cómo fue el recorrido del arroyo?
 - a. Bajó por la montaña; llegó al mar; se desvió por una zanja; se hizo fuerte.
 - b. Bajó por la montaña; se desvió por una zanja; creció; se hizo fuerte; llegó al mar.*
 - c. Bajó por la montaña, creció; se hizo fuerte; se desvió por una zanja; llegó al mar.
 - d. Bajó por la montaña; discutió con el río; creció; se hizo fuerte; llegó al mar.
8. El desenlace de la historia se produce:
 - a. Cuando el río y el arroyo llegan al mar.*
 - b. Cuando el río y el arroyo se miraron y sonrieron.
 - c. Cuando llovió y el arroyo creció.
 - d. Cuando el río y el arroyo discutieron.
9. El arroyito venía bajando por la montaña y luego:
 - a. Se encontró con el río nuevamente.
 - b. Se acostó de espalda a dormir.
 - c. Se desvió por una zanja del camino.*
 - d. Llegó al mar desconocido.
10. ¿Qué características tiene el arroyito?
 - a. Malvado y cruel.
 - b. Competidor y atolondrado.
 - c. Apurado e impaciente.
 - d. Calmado y amistoso.*
11. De la lectura podemos decir que:
 - a. Más vale solo que mal acompañado.
 - b. Del apuro solo queda el cansancio.*
 - c. Más vale llegar tarde al mar que no llegar.
 - d. La prisa lleva al triunfo.
12. ¿Cómo se comportaba el río?
 - a. Competidor y alocado.
 - b. Calmado y amigable.*
 - c. malvado y brutal.
 - d. apurado e intranquilo.

TEXTO 3

La humanidad tiene una batalla pendiente con las fuerzas de la naturaleza que aún no es capaz de dominar. El viento, el agua, el fuego y la tierra, que son beneficiosos para la vida, en algunas ocasiones se convierten en gigantes indomables que destruyen lo que el hombre ha creado.

Los huracanes y los ciclones derriban construcciones y dañan los campos, los terremotos abren profundas grietas en la tierra que destrozan ciudades enteras. Los volcanes con sus materiales ardientes incendian todo lo que tienen a su paso. Con las lluvias intensas los ríos se desbordan arrastrando y ahogando todo rastro de vida. En todos estos casos, la humanidad, que presume de su poder, se siente vencida, pequeña y débil.

¿Qué se puede hacer para que los fenómenos de la naturaleza no se conviertan en auténticas catástrofes? Una forma, es tratar de conocer su cercanía con antelación; la otra es disminuir sus efectos mediante la aplicación de ciertas medidas.

En la previsión de catástrofes, como los ciclones o las inundaciones se cuenta con la ayuda de las imágenes de la tierra obtenida de los satélites artificiales.

Se puede saber con antelación la formación de un ciclón, la dirección que sigue, la velocidad a la que se mueve y la potencia que puede alcanzar.

En el caso de los terremotos, los sismógrafos y otros aparatos anuncian en que lugar puede producirse un terremoto y cual va a ser su intensidad. También podemos conocer cuando va a entrar en erupción un volcán.

Para disminuir los efectos de las catástrofes naturales, se han dado pasos importantes; se construyen edificios resistentes a los movimientos de la tierra, se prohíbe construir en zonas de riesgo, se informa a los habitantes del lugar con antelación y, se han creado servicios de protección ciudadana: bomberos, servicios médicos especializados y policía de salvamento.

Ahora contesta las siguientes preguntas:

13. Si tomamos medidas de prevención de catástrofes podemos:
 - a. Saber con antelación cuando van a ocurrir.
 - b. Evitar que estos ocurran.
 - c. Disminuir sus efectos destructivos.*
 - d. Conocer la intensidad de sismos y ciclones.
14. Los elementos naturales que tienen efectos positivos y negativos sobre la Vida del hombre son:
 - a. El agua, los volcanes, el viento, los terremotos.
 - b. Los volcanes y los terremotos.
 - c. Los huracanes y los ciclones.
 - d. El agua, la tierra, el fuego y el viento.*
15. Con las lluvias intensas:
 - a. Se producen terremotos y huracanes.
 - b. Se producen grandes inundaciones.*
 - c. Se abren profundas grietas en la tierra.
 - d. Se incendia todo lo que hay a su paso.
16. En caso de inundaciones por intensa lluvias debemos:
 - a. Construir edificios más resistentes.
 - b. Conocer el volumen y velocidad de las aguas.
 - c. Buscar lugares altos para protegerse.*
 - d. Avisar a los ciudadanos la dirección que lleva el río.
17. Ante un ciclón cuál de estas viviendas es la más insegura.
 - a. Un edificio.
 - b. Una vivienda hecha con cartón y zinc.*
 - c. Una casa hecha con bloques.
 - d. Una cueva.
18. ¿Qué medidas podemos tomar en caso de terremotos?
 - a. Ir donde el vecino más cercano.
 - b. Contactar servicios de protección ciudadana.
 - c. Salir corriendo y refugiarnos en la policía.
 - d. Esperar a que pase el terremoto y luego salir a espacios abiertos.
19. ¿Por qué es importante conocer sobre prevención de catástrofes?
 - a. Da información a los bomberos y servicios médicos.
 - b. Incrementa nuestra cultura en general.
 - c. Sabemos como protegernos y disminuir sus efectos.*
 - d. Se envía imágenes de la tierra a los satélites.

20. La intención del autor al elaborar el texto es:
- a. Explicar lo fenómenos naturales y no naturales.
 - b. Evidenciar la superioridad del hombre sobre la naturaleza.
 - c. Aumentar los efectos de las catástrofes y loas fenómenos naturales.
 - d. Informar sobre los fenómenos naturales, las catástrofes y sus consecuencias.

HOJA DE RESPUESTAS

Nombre: _____

Sexo: _____ Edad: _____

Grado: _____ Sección: _____

1.- a b c d

11.- a b c d

2.- a b c d

12.- a b c d

3.- a b c d

13.- a b c d

4.- a b c d

14.- a b c d

5.- a b c d

15.- a b c d

6.- a b c d

16.- a b c d

7.- a b c d

17.- a b c d

8.- a b c d

18.- a b c d

9.- a b c d

19.- a b c d

10.- a b c d

20.- a b c d

Anexo C

Pretest y Posttest
Prueba Sexto Grado

INSTRUCCIONES

1. La prueba se responde en la **HOJA DE RESPUESTAS**, así que por favor **NO MALTRATES NI RAYES ESTE FOLLETO**.
2. A continuación, aparecen unos textos. Léelos en silencio y detenidamente.
3. Luego aparecen unas preguntas relacionadas con lo que leíste. Cada pregunta tiene cuatro respuestas indicadas con las letras **a, b, c y d**; pero siempre **la respuesta correcta es una sola**.
4. Para responder, **marca con una X** sobre la letra de la respuesta correcta. Por ejemplo:

2. *El turpial tiene:*

a. *Dos patas*

b. *Una aleta*

c. *tras patas*

d. *Una pata*

*La respuesta correcta es **dos patas**,*

*y está ubicada en la letra **a**.*

*Fíjate en el ejemplo, la pregunta con el número 2 tiene la X sobre la letra **a**.*

7. a b c d

8. a b c d

9. a b c d

5. Si necesitas corregir, borra completamente y marca con una **X** la letra que contiene la nueva respuesta.
6. Si no sabes la respuesta a una pregunta, continúa con la que sigue. Cuando Termines, puedes volver atrás y responder las que dejaste.

TEXTO 1

Sexto Grado

Sobre los orígenes del gato doméstico se cuentan curiosas leyendas. Los griegos decían que la diosa Diana lo había creado para ridiculizar al león, creado por el hermano de ella, el dios Apolo.

En el folklore hebreo encontramos esta encantadora leyenda: cuando, antes del diluvio, Noé embarcó en su arca a todos los animales vivientes, no pudo incluir a ningún gato, pues no existían. Cuando comenzó a navegar en medio de la lluvia torrencial, las ratas y los ratones empezaron a consumir las provisiones, que pronto comenzaron a escasear. Noé, desesperado, rogó entonces a Dios que le enviara los medios para solucionar ese problema y Dios le envió un remedio inesperado: El león estornudó, y de sus narices salieron pequeños gatitos que enseguida empezaron a cazar. Los roedores, aterrorizados, fueron a esconderse en todos los agujeros que encontraron, los cuales, desde entonces, fueron sus lugares preferidos.

Los descubrimientos científicos prueban que los orígenes del gato se remontan a unos 50.000 años, pero la mayor parte de los gatos domésticos derivan de la especie *Felis iybica*, que fue domesticada en Egipto unos 4.000 años antes de Cristo.

Los antiguos egipcios consideraban al gato como ser divino. Una deidad primitiva, la diosa Bast, era representada con cabeza de gato. Su culto se realizaba en la ciudad de Bubastis, donde había un cementerio de gatos momificados. El historiador griego Herodoto, que visitó el país del Nilo, nos cuenta que cuando estallaba un incendio, lo primero que hacían los habitantes era salvar a los gatos, y que si alguien mataba a algunos de ellos era condenado a muerte. Los cadáveres de estos felinos eran embalsamados y enterrados con gran pompa.

Se cree que el gato fue conocido en Europa hacia el siglo V antes de Cristo, pero los griegos y los romanos lo criaban con finalidades prácticas: cazar ratones.

En la edad media la suerte del gato cambió completamente. Se lo consideró unido a seres diabólicos, vinculado con brujos y hechiceros, y numerosas supersticiones se refirieron a él. Así se creía que si se ahogaba un gato, su dueño sería desgraciado durante 7 años, o si el animal se sentaba en el altar antes del

matrimonio, éste sería desdichado y efímero, o si se cruzaba un gato negro era seguro que ocurría una desgracia. Los gatos fueron condenados a la hoguera, como los brujos; y, a fines del siglo XV, el papa Inocencio III dio una orden terminante: la de exterminar a todos los gatos y a sus propietarios. Felizmente, tan tremendo mandato no se cumplió del todo, y muchos gatos lograron salvarse. Sus descendientes pudieron respirar con alivio desde que el sabio Luis Pasteur dijo que era el animal más limpio y más desprovisto de virus y bacilos. Hoy es acogido con cariño y simpatía en todos los hogares, y en las preferencias populares ocupa el segundo lugar, después del perro.

Tomado de: Revista Síntesis N° 450.

Ahora contesta las siguientes preguntas:

1. En que época se consideró a los gatos como seres diabólicos:
 - a. En el siglo V antes de Cristo.
 - b. A finales del siglo XV.
 - c. En la edad media.*
 - d. En Egipto, 4.000 años antes de Cristo.
2. En la edad Media, se creía que cuando se ahogaba un gato:
 - a. Su dueño sería condenado durante 7 años.
 - b. Su dueño sería desdichado durante 7 años.
 - c. Su dueño sería hechizado durante 7 años.
 - d. Su dueño sería desgraciado durante 7 años.*
3. Por los descubrimientos de Luí Pasteur, hoy en día se sabe que:
 - a. Los gatos persiguen a los ratones.
 - b. Los gatos son animales muy limpios.*
 - c. Muchos gatos lograron salvarse de morir.
 - d. Los gatos están provistos de virus y bacilos.
4. La idea principal del texto es:
 - a. La historia y la cultura de los gatos en la época de Cristo.
 - b. Las diferentes concepciones de los gatos a través del tiempo.*
 - c. La historia de los gatos en distintos lugares del mundo.
 - d. La descripción y evolución de los gatos a partir de los leones.
5. Los egipcios consideraron a los gatos como:
 - a. Seres divinos.*
 - b. Santos.
 - c. Todos poderosos.
 - d. Creadores.
6. La finalidad práctica que llevo a los griegos y romanos a criar gatos fue para:
 - a. Llevarlos en el arca de Noé.
 - b. Hacer brujerías y hechicerías.
 - c. Cazar ratones.*
 - d. Considerarlos seres divinos.

TEXTO 2

El indio Patkután todas las mañanas iba a llenar su calabaza con el agua fresca de un río que se encontraba cerca del macizo del Auyantepuy, Estado Bolívar. De vez en cuando y con idéntico fin, una linda india de nombre Turibana se acercaba también al mismo sitio. Terminaron por enamorarse y así lo hicieron saber a sus padres y al poderoso cacique de la tribu.

Los jóvenes se veían con frecuencia cerca de aquel río. Allí en amorosa confianza, pasaban horas y horas interminables. En muchas ocasiones, Patkután, impulsado, por un deseo de aventura, dejaba en aquel sitio a la doncella y luego corría hacia la cima del Auyantepuy en busca de flores silvestres con las cuales hacía un ramo como una prueba más de su verdadero amor. Cierta vez que el mozo se disponía escalar aquellas alturas, la india le dijo que no se alejara de su lado, porque ella, esa noche, había tenido un sueño muy desagradable y algo malo presentía que a su prometido le iba a pasar. No obstante, la advertencia y el ruego de la muchacha, el indio se fue hasta el Macizo del Auyantepuy. Cuando ya regresaba pisa en falso, se resbala, se golpea la cabeza con un peñasco, no encuentra asidero y cae al río donde desaparece en las profundidades de las turbulentas corrientes.

Turibana, ignorando la desgracia de Patkután, lo espera, pero el joven no aparece por ninguna parte. La tardanza de su novio la desespera y, adivinando lo que pudo haberle sucedido, llora en silencio y regresa a la comunidad indígena donde participa la misteriosa desaparición del joven enamorado. Desde entonces, constantemente se le veía vagar por aquel sitio donde siempre dialogaba con su prometido.

Una noche, Turibana sale de su vivienda, se encamina hacia el lugar donde ella imaginaba encontrarse con Patkután y más nunca se supo de aquella linda india, pero, según narra la leyenda, la joven, de tanto llorar y esperar el retorno de su amado: se convirtió en una extraña roca que se halla en la orilla de aquel río y la cual es conocida actualmente por algunos nativos de la región guayanesa, con el nombre de "La piedra de la india encantada".

Ahora contesta las siguientes preguntas:

7. Marca la opción que de continuidad al enunciado: El indio Patkután fue una vez a buscar flores silvestres y:
 - a. Corrió a la cima del Auyantepuy, se resbaló cuando escalaba y desapareció en el abismo.
 - b. Corrió a la cima del Auyantepuy, tomó las flores, se golpeó con un peñasco y quedó allí.
 - c. Corrió a la cima del Auyantepuy, tomó las flores, se golpeó con un peñasco y cae al río.*
 - d. Tomó las flores, corrió a la cima de la montaña, cayó al río donde se golpeó la cabeza.

8. Lee las siguientes oraciones:
 1. Un día, la india le dijo que no se alejara de su lado.
 2. Patkután corría a la cima del Auyantepuy en busca de flores.
 3. Patkután desaparece en las profundidades de las turbulentas corrientes.
 4. Ella había tenido un sueño muy desagradable.

¿Cuál es el orden correcto de los eventos?

 - a. 1-2-3-4. b. 1-4-2-3. c. 2-1-4-3.* d. 2-4-1-3.

9. ¿Cómo ocurre el inicio de la historia de amor de Turibana y Patkután?
 - a. Ambos iban a llenar sus calabazas de agua fresca, todas las mañanas en el mismo lugar.*
 - b. Ambos frecuentaban la cima del Auyantepuy, en busca de flores silvestres allí se conocieron.
 - c. Patkután soñó una vez con Turibana y pensó que cuando la conociera se enamoraría perdidamente de ella.
 - d. Los padres de ambos indios, así como el cacique de la tribu, decidieron que debían enamorarse.

10. De la lectura se puede inferir que:
 - a. La india Turibana era adivina.
 - b. El indio Patkután regresará.
 - c. La india Turibana desapareció físicamente.
 - d. El indio Patkután aparecía para dialogar con su prometida.

11. La lectura nos enseña que:
 - a. No debemos recoger flores en el Auyantepuy.
 - b. En el Auyantepuy hay muchas enseñanzas.
 - c. Los sueños se hacen realidad.
 - d. Las corrientes de los ríos son turbulentas.

12. Patkután decidió ir al Macizo:
 - a. Por inocente.
 - b. Por rabia.
 - c. Por amor.*
 - d. Por rebeldía.
13. El noviazgo entre Patkután y Turibana tiene lugar por que;
 - a. Ambos iban al mismo río.*
 - b. Los dos eran aventureros.
 - c. Escalaban el Macizo del Auyantepuy.
 - d. Recogían flores para regalarlas en el caserío.
14. Si Patkután hubiera prestado atención al suelo de Turibana:
 - a. El Auyantepuy se mantendría florecido.
 - b. A Turibana se le viera alegre y sonriendo.*
 - c. Existiría en la región guayanesa “la piedra de la india encantada”
 - d. El cacique de la tribu, buscara a Turibana para regalarle agua fresca.
15. Turibana se convierte en roca como consecuencia de:
 - a. Por que Patkután tarda mucho.
 - b. El novio nunca aparece.*
 - c. Quiere ser como el Auyantepuy.
 - d. El río se la trago.

TEXTO 3

El equipo científico que dirige el instituto encargado de observar y medir el deterioro progresivo de la Tierra, señala que la degradación ambiental se ha precipitado y la vida del planeta podría entrar en crisis mucho antes de lo esperado: en unos cuarenta años quizá.

El agujero en la capa de ozono ha hecho subir la temperatura promedio de la Tierra, mientras que las "lluvias ácidas", los productos químicos, la deforestación y la contaminación energética van acabando con los suelos y la vida.

El equilibrio natural que mantuvo en vida la Tierra por aproximadamente cuatro mil millones y medio de años lo hicimos saltar nosotros, los seres humanos, en los últimos cien años.

Los síntomas son graves, los bosques disminuyen, los desiertos crecen, el suelo se empobrece y debilita, y la rapidez del proceso es impresionante. Cada año desaparecen sectores enteros de la flora y de la fauna.

La capa de ozono que nos protege de los rayos ultravioletas se adelgaza en ciertas regiones, como en la Antártida; presenta ya un agujero más grande que los Estados Unidos.

Los productos químicos han accionado terriblemente este fenómeno puesto que la temperatura del planeta aumentó en medio grado: la Tierra se calienta. Si siguen calentándose en unos pocos grados más, será nuestro fin.

R.L., Doble.

Ahora contesta las siguientes preguntas:

16. Para proteger la Tierra del deterioro progresivo debemos:
- Observar y medir la degradación ambiental.
 - Cuidar la fauna de nuestro ambiente.
 - Evitar la deforestación y uso de productos químicos.*
 - Regar las plantas para bajar la temperatura.
17. ¿Qué crees tú que los científicos podrían hacer para proteger la Tierra?
- Inventar aerosoles que permitan eliminar a los insectos.
 - Realizar campañas educativas.
 - Crear productos alternativos que no dañen al medio ambiente.*
 - Inventar dispositivos de enfriamiento para bajar la temperatura.
18. Los seres humanos tenemos la obligación de:
- Medir continuamente la temperatura de la Tierra.
 - Impedir que los rayos ultravioletas atraviesen la capa de ozono.
 - Proteger el suelo, la flora y la fauna.*
 - Conocer que las lluvias acidas van acabando con los suelos y la vida.
19. La intención del autor al escribir el texto, se ajusta más a:
- El hecho de que el planeta podría estar en crisis ante de lo esperado.
 - La responsabilidad que tenemos en el deterioro progresivo de la Tierra.
 - El fin de los seres humanos se alejará, si la Tierra se sigue calentando.}
 - Exponer sobre la destrucción de los bosques y desiertos.
20. La intención del autor al elaborar el texto es:
- Reportar los hallazgos obtenidos por el equipo científico, acerca de la Tierra.
 - Investigar acerca del peligro de la degradación ambiental del planeta.
 - Informar los hallazgos obtenido por el equipo científico acerca de la Tierra.
 - Alertar acerca del grave peligro que corre la Tierra por la degradación ambiental.

HOJA DE RESPUESTAS

Nombre: _____

Sexo: _____ Edad: _____

Grado: _____ Sección: _____

1.- a b c d

11.- a b c d

2.- a b c d

12.- a b c d

3.- a b c d

13.- a b c d

4.- a b c d

14.- a b c d

5.- a b c d

15.- a b c d

6.- a b c d

16.- a b c d

7.- a b c d

17.- a b c d

8.- a b c d

18.- a b c d

9.- a b c d

19.- a b c d

10.- a b c d

20.- a b c d

Anexo D

Programa de Intervención Pedagógica

basado en

Estrategias de Metacognitivas

para la

Comprensión de la lectura

Programa de Intervención pedagógica

Horario de atención: Trabajo en pequeños grupos

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 a 9:00 a.m.	4to	5to	4to	5to	
10:00 a 11:00 a.m	6to	INDIVIDUAL	6to	INDIVIDUAL	

El propósito de diseñar esta intervención pedagógica basada en el Enfoque Estratégico, para los alumnos con dificultades en el aprendizaje, es contemplar el proceso individual de cada alumno, de manera que sean capaces de aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas para desarrollar la habilidad de comprensión de la lectura. Para cumplir con este propósito se realizaron los siguientes pasos:

Identificación de la dificultad en la comprensión de la lectura, planificación y abordaje de todos los indicadores que influyen en la comprensión a nivel literal, inferencial y crítica; aplicación de estrategias metacognitivas, controlar la motivación y analizar las transformaciones ocurridas en la comprensión de la lectura de los alumnos a partir de las estrategias utilizadas.

Intervención pedagógica para la comprensión de la lectura basado en estrategias metacognitivas, para los alumnos de la II Etapa de la Escuela Básica con dificultades de aprendizaje en esta habilidad.

Recursos Instruccionales.	Estrategias Instruccionales.	Estrategias de evaluación		
Procedimental	Actitudinal			
1. Identificar la dificultad que puede incidir en la comprensión de la lectura: - Deficiencia en la decodificación. - Vocabulario. _ Conocimientos previos. _ Confusión respecto a las instrucciones. _ Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión. 2. - Reconocimiento de la estructura general de los textos como marco de referencia y actividad	1. Superando la dificultad en la lectura, logran comprender los diferentes tipos de textos. *Valoración de las formas expresivas, formales e informales, características de la comunidad lingüística a	1. Prueba pretest. 2. - Textos narrativos, Mito, leyenda, fábula, novela, cuentos, adaptados para cuarto, quinto y sexto grado.	1. Leer en voz alta cada uno de los textos. Lee detenidamente cada texto. Contesta las preguntas. Marca las respuestas en la hoja correspondiente. 2. -Leer el título, inferir sobre que va a tratar el tema. -Modelado del docente y el alumno sigue la lectura silenciosamente. -Pensar otros títulos	1. Detenerse en uno de los diferentes tipos de comprensión de la lectura. voz alta los errores de comprensión. 2. Leer en voz alta una oración y evaluarla. -La evaluación de los signos. -El tipo de texto. constata la combinación. -El reconocimiento de palabras y sílabas. completa la comprensión. - Los tipos de palabras como: palabras y sílabas. letras. -Los tipos de palabras previas. -La comprensión de ideas y frases. - Leer en voz alta las instrucciones. 2-Pretest

previa para facilitar su comprensión. _ Identificación de expresiones lingüísticas características de la comunidad en que se vive. _ Reconocimiento y comparación de textos literarios de estructura narrativa. Leyendas, mitos, cuentos, y fábulas. _ Identificación de secuencias, ambientes y personajes en textos narrativos. _ Clasificación de personajes principales y secundarios y descripción de características físicas y psicológicas de los mismos. -Ordenamiento y clasificación de secuencias principales y secundarias. 3-Descripción seres, objetos, fenómenos y elementos de acuerdo a criterios específicos (rasgos físicos externos, rasgos psicológicos y de comportamientos, funciones, usos)	la que pertenece. _ Valoración de las capacidades de expresión oral como medio para reforzar la autoestima y la confianza en sí mismo. _ Reconocimiento de la lectura como medio de comunicación y de transmisión de cultura de los pueblos. -Reconocimiento de la importancia de la lectura como instrumento de aprendizaje y del desarrollo del pensamiento. -Sensibilización ante los valores presentes en textos leídos.	3. Diferentes textos descriptivos: personas y sus cualidades, objetos y sus atributos, animales y paisajes.	para esta narración, después de leerla. -Analizar el propósito que persigue al leer esta narración. -Identificar los momentos de la narración: inicio, desarrollo y desenlace. -Identificar los personajes principales y secundarios, Identificar el espacio. Comentar afirmaciones realizadas por el profesor. Contestar preguntas, tales como: ¿De que trata el cuento? 3. - Leer el título, para activar conocimientos previos. -Modelado del docente y el alumno sigue la lectura silenciosamente. -Describir a las personas, animales, cosas o lugares, según sus cualidades, forma, color, tamaño y estados de ánimo. -Intentar decir con sus	de ma Obser respu -Verif dificil los mo narrac -Verif dificil los pe princi secun - Veri la sec hecho ambie 3. Ver conce descri objeto eleme
--	---	--	--	---

-Identificación de personas, elementos y animales a partir de características dadas. 4. Apropriación de los contenidos de textos informativos	-Valoración del manejo consciente del tono de voz, la entonación para la comprensión de textos. -Valoración del desarrollo del pensamiento lógico y creativo en la toma de decisiones y resolución de problemas. -Valoración de la lengua escrita como forma de comunicación social y de transmisión de conocimientos y cultura de los pueblos. -Valoración de la lectura como instrumento básico de aprendizaje y de desarrollo de pensamiento. -Sensibilización ante los valores presentes en los textos leídos.	4. Textos de índole expositivo: Enciclopedias, textos, temas de interés.	propias palabras la definición de: -Establecer semejanzas y diferencias entre: 4. _Leer el título, para activar conocimientos previos. _ Modelado del docente y el alumno sigue la lectura silenciosamente. _ Definir los conceptos que se desconozcan. --Explicar con tus propias palabras un párrafo o lo que comprendiste del texto. _Causa y efecto. Completar con la información del texto por ejemplo, cual es el problema, las consecuencias y la solución. Definir el significado de alguna expresión --Opinar en relación al texto. - Argumentar los aspectos importantes. _ Tomar nota de las dificultades que se presentan para comprenderlo. _Elaborar un resumen con las ideas principales	4. -Ve la inte como apropi conten expos dificu conoc argum resum --Eval dificu compr puede palabn estruc del tex que no intere realiza lectur: deteni
---	---	---	---	---

5- Diferenciación y uso de diversos tipos de libros de acuerdo con su función: recreativos, informativos, de consulta, el diccionario. -Reconocimiento de las partes del libro: Portada, título, autor, índice, como recurso para la comprensión. - Adquisición y enriquecimiento de vocabulario. 6. -Adecuación de la entonación, el tono de voz y los gestos a la intención y situación comunicativa. _ Identificación de los cambios que se dan en expresiones orales con entonación afirmativa, interrogativas, imperativa, desiderativa,	-Reconocimiento del acceso a la información como un derecho humano. -Actitud de respeto y tolerancia ante las opiniones y puntos de vista de otros. -Valoración del uso adecuado de la lengua para el logro de una comunicación eficaz. -Valoración de la importancia de la derivación en la ampliación del vocabulario.	6. -Lectura oral usando con propiedad los signos de puntuación: coma, punto y seguido, punto y aparte, dos puntos, punto y coma, interrogación y de exclamación. -- Leer palabras, frases, oraciones y textos con la debida entonación ante los signos de puntuación. - Realizar preguntas con relación a los conocimientos previos. - Establecer la Conexión entre las ideas contenidas en las frases y párrafos. - Leer y seguir instrucciones.	de cada párrafo. -Realizar una conclusión. 5.- Identificar el tipo de texto seleccionando el material de lectura y así conocer el propósito del mismo. -Prestar mucha atención. -Analizar cuál es el objetivo de la lectura y preguntarse que espera lograr con ella. -Durante la lectura, fijarse si está logrando el objetivo. 6. Escuchar con atención la lectura que realiza el profesor y seguirla silenciosamente. Leer en voz alta haciendo la entonación adecuada. Leer oraciones que expresen alegría, sorpresa, temor, misterio.	5. Con alumnos diferentes tipos de acuerdo a recreación informacional consu - Reco del lib autor, recurs compr - Com diccio alfabé 6. Con de voz los ge y a la comun
--	--	--	---	---

exclamativas. -Comparación de sonidos con diferentes articulaciones, a partir de palabras o expresiones de uso frecuente. - Recolección y análisis de refranes propios de la comunidad. 7. Reconocimiento de la estructura del párrafo. - Determinar que las oraciones que forman un párrafo, desarrollan una idea principal y una o varias ideas secundarias. - Utilización de inferencias, resumir, anticipaciones, parafrasear, predicciones y concluir. Como estrategias de comprensión de la lectura. -Reflexión sobre los contenidos básicos de	-Valoración de la literatura como arte que permite la recreación, el goce estético, la reflexión y la ampliación del conocimiento de sí mismo y del mundo. -Reconocimiento de la importancia de la lectura para el desarrollo de la sensibilidad. - Reconocimiento y valoración de estrategias metacognitivas para desarrollar la habilidad de la comprensión de la lectura. - Transferencia de los aprendizajes a la vida cotidiana al relacionarse con el entorno natural y social.	7. Identificar cada párrafo, como el conjunto de oraciones que se refieren al mismo tema. - Identificar los párrafos como unidades organizadoras del texto. 8. En cada párrafo cual es la idea principal y	Hacer las pausas marcadas por el punto, el punto y seguido, el punto y aparte y el punto final. La coma, los signos de exclamación, los signos de interrogación .La acentuación. 7. -El docente explica que es un párrafo y el sentido de las oraciones. -En voz alta se leen los párrafos y se identifican dentro del texto. -Leer un párrafo y explicar cual es el hecho que se comenta. - Parafrasear un párrafo. - Exponer una opinión del texto. -Identificar la idea fundamental. -Identificar un aspecto importante. -Subrayar palabras	7. Reconocimiento de los diferentes tipos de textos y oraciones principales.
--	---	---	--	---

		Definir una estrategia de lectura. -Decidir si será una lectura rápida, profunda o global. -Decidir el tiempo para una segunda lectura Utilizar el Instrumento de estrategias metacognitivas para los textos expositivos, narrativos y descriptivos, elaborado para esta investigación.	les solicita que identifiquen el tipo de texto y la aplicación de estrategias metacognitivas acordes con el tema. - Realización de lecturas rápidas, detenidas, exploratorias, de repaso como estrategias de comprensión lectora. - Leer únicamente el título del texto y luego hacer una anticipación de su contenido. -Leer el texto y después hacer una paráfrasis de un párrafo determinado. _ Descubrir los contenidos no expresados directamente el la lectura, para realizar inferencias. ___ Realizar una lectura cuidadosa del texto, buscar en el diccionario el significado de las palabras desconocidas, localizar las ideas principales, para elaborar un resumen Explicar el significado de los refranes. Decir argumentos a favor o en contra. Exponer argumentos a favor o en contra.. Siempre en cada lectura los alumnos buscaran en el diccionario las palabras que desconocen o también buscarán el significado por el contexto. Observar el título, los	
--	--	---	--	--

			subtítulos y las imágenes. Luego preguntarse para que lea el texto. Definir la estrategia o plan a seguir. Mientras lee, verificar si la estrategia que está usando hace que se cumpla el objetivo. Aplicar los conocimientos que se adquieren. . Estrategias metacognitivas PLANIFICACIÓN: 1. Activar los conocimientos previos. 2. Establecer los objetivos. 3. Establecer un plan de acción. SUPERVISIÓN. Detección de los aspectos más importantes. EVALUACION Esta última fase sirve para comprobar si han comprendido el texto, si se han logrado los objetivos establecidos y cuales han sido los progresos o las dificultades de este proceso de metacognición.	
--	--	--	--	--

Anexo E

Lista de Cotejo

Para

Registrar el Uso de Estrategias metacognitivas

**LISTA DE
COTEJO**
Estrategias Metacognitivas

I. Datos de identificación del evaluado:

Nombres y Apellidos: _____

Edad Cronológica: (años y meses).

Grado: _____ Fecha: _____

Rasgo a evaluar

Si No Observaciones

PLANIFICACIÓN DE LA LECTURA:

1. Activa los conocimientos previos para considerar que conoce del tema a leer.

2. Identifica el tipo de texto que está leyendo.

3. Precisa los objetivos para los cuales lee el texto.

4. Hace una lectura general del texto.

5. hace una lectura detallada del texto

6. Determina el significado de las palabras desconocidas

7. En textos narrativos: Señala donde y cuando sucedieron los hechos

En que orden ocurren los hechos

Señala las causas de los hechos.

Distingue personajes principales

8. En textos expositivos: Indica la

Introducción, el desarrollo y el cierre.

Determina ideas principales.

Determina ideas secundarias.

9. En textos descriptivos: Señala las características físicas y las cualidades de las personas.

Describe un lugar y explica los detalles.

Describe un objeto; forma, función y uso.

SUPERVISIÓN DE LA LECTURA

1. Detecta aspectos importantes para determinar el logro de los objetivos

2. Usa estrategias para identificar las ideas principales de la lectura, de acuerdo con la estructura del texto.

3. Usa estrategias para identificar los detalles de la lectura y precisar la relación que existen entre éstos y las ideas principales.

4. Determina la idea importante en la lectura.

5. Presta atención en las dificultades que se presentan durante la lectura.

6. Identifica los factores que generan las dificultades para comprender el texto

EVALUACIÓN

1. Usa estrategias para determinar el logro de los objetivos planteados.

2. Comprueba si ha comprendido el texto, los progresos o las dificultades del proceso metacognitivo, al realizar las siguientes acciones:

En textos narrativos. Parafrasea la narración

Compara si existe diferencia entre la lectura y la propia narración.

Conoce lo qué pasó, cuándo, dónde, por qué paso, los personajes y las intenciones de las acciones de los personajes

En textos Expositivos:

Realiza un resumen y contrasta con la información del texto.

El resumen tiene todas las ideas principales.

Indica claramente las partes del texto: Introducción, desarrollo y cierre.

En textos descriptivos:

Parafrasea

Proporciona distintos datos de los objetos, personas, lugares o animales.

Semejanzas

Diferencias

3. Ha logrado el objetivo

4. Realiza la transferencia del aprendizaje.

5. Aplica la adquisición de las estrategias.

ISABEL DIEZ ARMAS

Anexo F

Instrumento de

Estrategias metacognitivas

Para

Textos Expositivos

Estrategias metacognitivas para Textos Expositivos.

Nombre y Apellido: _____

Grado _____ Fecha: _____

Título: _____

PLANIFICACIÓN:

1. Activar los conocimientos previos.

Responde:

- Al leer el título ¿Sobre qué te imaginas que va a tratar la lectura?

Decir ideas que te vengan a la mente y que estén relacionados con el tema.

1. _____

2. _____

- ¿Puedes definir _____?
- ¿Qué pasaría si....? ¿Por qué crees tú qué.....? (Preguntas de inferencias)

2. Establecer los objetivos.

Algunos de los propósitos de la lectura son: El entretenimiento y disfrute, la adquisición de conocimientos y el repaso de los conocimientos adquiridos

¿Qué esperas lograr de esta lectura? _____

3. Establecer un plan de acción.

- Hacer una lectura general del texto.
- Hacer una lectura detallada del texto
- Subrayar palabras desconocidas.
- Determinar el significado de las palabras desconocidas.

- Indicar cuáles párrafos corresponden a la introducción, al desarrollo y al cierre.
- Determinar las ideas principales de cada párrafo.
- Explicar con tus propias palabras las ideas más importantes de cada párrafo.
- Elaborar un resumen a partir de las ideas principales y de la paráfrasis de cada párrafo.
- Contrastar el resumen con la información del texto
- Identificar posible transferencia de lo aprendido con la lectura.
- Identificar posibles identificaciones de las estrategias aplicadas.

SUPERVISIÓN

¿Qué estoy haciendo? Monitoreo del logro de los objetivos.

Aproximación o alejamiento de la meta. Para determinar si estamos logrando los objetivos, se debe revisar si lo que estamos realizando va acercándonos a los objetivos establecidos.

Detección de aspectos importantes.

Acciones	Sugerencias y Preguntas Anexas
1. Lee el título.	1. ¿Qué elementos o indicios te permitieron imaginar lo que iba a tratar el
2. Al realizar la lectura general del texto ¿Puedes obtener una idea general del tema?	tema? _____ ¿Tus anticipaciones fueron acertadas? ____
3. Lee en forma detallada el texto	2. Subraya y determina el significado de las palabras desconocidas. ¿Puedes identificar su tema general? Si ____ No ____ Vuelve a leer si es no.
4. ¿Puedes indicar cuáles párrafos corresponden a la introducción? _____ ¿Por qué? _____ ¿Puedes determinar cuáles párrafos corresponden al desarrollo? _____ ¿Por qué? _____ ¿Puedes determinar cuáles párrafos corresponde al cierre? _____	3. Detente. ¿Fue suficiente leer el texto una vez para obtener una información clara sobre el tema? 4. ¿Puedes identificar claramente las

¿Porqué?_____ partes del texto? Si___No___Explica por qué.

5. ¿Puedes extraer las oraciones que expresan las ideas principales en la introducción, desarrollo y en el cierre de la lectura? ¿Logras determinar la idea principal de cada párrafo?

5. ¿Cuántas ideas principales identificaste en el texto? _____

6. ¿Puedes decir con tus propias palabras de que trata cada párrafo del texto?

¿Qué entendiste del 1° párrafo?
¿Qué entendiste del 2° párrafo?
¿Qué entendiste del 3° párrafo?.....

6. ¿Estas teniendo alguna dificultad para comprender el texto? Si___No___Si es afirmativo ¿Qué se te está dificultando?:
¿Por qué crees que no has comprendido?
¿Palabras con un significado impreciso?___ ¿La estructura del texto es complicada?___ Las oraciones son muy largas, uso confuso de conectores.____
¿El tema es interesante?_____

7. Detente. ¿Cuál fue el objetivo que te planteaste antes de comenzar a leer?

7. ¿Estas logrando el objetivo planteado?

8. Elaboración del resumen a partir de las ideas principales y de la paráfrasis de cada párrafo.

8. ¿Puedes enlazar las ideas principales para elaborar el resumen?

EVALUACION

Esta última fase sirve para saber si hemos comprendido el texto, si hemos logrado los objetivos establecidos y cuales han sido los progresos o las dificultades de este proceso de metacognición.

Cosas que podemos hacer para comprobar que hemos comprendido el texto que leímos.

- Contrastar el resumen con la información del texto.
- Revisar en el resumen la presencia de todas las ideas principales
- Vigilar que el resumen sea redactado con tus propias palabras
- ¿En qué crees tú que puedes aplicar lo aprendido en la lectura? De las estrategias que aplicaste. ¿Cuáles crees que volverás a aplicar? ¿Por qué?

Anexo G
Instrumento de
Estrategias metacognitivas

Para
Textos Descriptivos

Estrategias metacognitivas para Textos Descriptivos.

Nombre y Apellido: _____

Grado _____ Fecha: _____

Título: _____

PLANIFICACIÓN:

1. Activar los conocimientos previos.

Responde:

- Al leer el título ¿Sobre qué te imaginas que va a tratar la lectura?

Decir dos ideas que te vengan a la mente y que estén relacionados con el tema.

1. _____

2. _____

¿Puedes decir cómo es.....? _____

2. Establecer los objetivos.

Algunos de los propósitos de la lectura son: El entretenimiento y disfrute, la adquisición de conocimientos y el repaso de los conocimientos adquiridos.

¿Qué esperas lograr de esta lectura? _____

3. Establecer un plan de acción.

- Hacer una lectura general del texto.
- Hacer una lectura detallada del texto.
- Subrayar palabras desconocidas.
- Determinar el significado de las palabras desconocidas.
- Señalar las características físicas de las personas y luego indicar sus cualidades.
- Describir un lugar y explicar los detalles, tales como que elementos se encuentran en el sitio y donde está situado cada uno.
- Describir un objeto indicando su forma, color, tamaño, partes, etc. Indicar cuál es su función, para qué sirve y como se utiliza.
- Establecer relaciones: Semejanzas y diferencias entre las personas, objetos o lugares
- Identificar posible transferencia de lo aprendido con la lectura.
- Identificar posibles identificaciones de las estrategias aplicadas.

SUPERVISIÓN.

¿Qué estoy haciendo? Monitoreo del logro de los objetivos.

Aproximación o alejamiento de la meta. Para determinar si estamos logrando los objetivos, se debe revisar si lo que estamos realizando va acercándonos a los objetivos establecidos.

Detección de aspectos importantes.

Sugerencias y Preguntas Anexas

Acciones

1. *Lee el título.*

1.¿ *Qué elementos o indicios te permitieron imaginar lo que iba a tratar el*

tema? _____

¿Tus anticipaciones fueron acertadas? _____

2. *Al realizar la lectura general del texto
¿Puedes obtener una idea general del tema?*

2. Subraya y determina el significado de las palabras desconocidas.
¿Puedes identificar su tema general?
Si___No___Vuelve a leer si es no.
3. Lee en forma detallada el texto
4. ¿Logras decir cómo son las características físicas de las personas o animales del texto? _____
- ¿Logras decir cómo son las cualidades de las personas? _____
- ¿Puedes explicar cómo es el lugar?
- Describe un objeto del texto. Indica ¿Cuál es su función?, ¿Para qué sirve? y ¿Cómo se utiliza ese objeto?
5. ¿Logras establecer semejanzas y/o diferencias entre las personas, objetos o lugares?
6. ¿Puedes decir con tus propias palabras de que trata el texto?
7. Detente. ¿Cuál fue el objetivo que te planteaste antes de comenzar a leer?
3. Detente. ¿Fue suficiente leer el texto una vez para obtener una información clara sobre el tema?
4. ¿Puedes describir claramente las características físicas de las personas o animales del texto? Si___No___Explica por qué. _____
- ¿Puedes describir claramente las cualidades de las personas del texto? Explica: _____
- Nombra los elementos que se encuentran en el sitio y dónde están situados.
- ¿Puedes indicar la forma, el color, tamaño, partes y uso del objeto descrito en el texto.
5. Establecer dos diferencias entre la persona X y la persona Y
6. ¿Estas teniendo alguna dificultad para comprender el texto? Si___No___Si es afirmativo ¿Qué se te está dificultando?:
¿Por qué crees que no has comprendido?
¿Palabras con un significado impreciso?___¿La estructura del texto es complicada?___ Las oraciones son muy largas, uso confuso de conectores.____
¿El tema es interesante? _____
7. ¿Estas logrando el objetivo planteado?

8. *Establecer relaciones entre personas, objetos o lugares.*

8. *¿Puedes establecer semejanzas y diferencias entre las personas, objetos o lugares?*

EVALUACION

Esta última fase sirve para saber si hemos comprendido el texto, si hemos logrado los objetivos establecidos y cuales han sido los progresos o las dificultades de este proceso de metacognición.

Cosas que podemos hacer para comprobar que hemos comprendido el texto que leímos.

- ¿Puedes proporcionar distintos tipos de datos? Como:
 Características de los objetos _____ personas _____ animales _____
 lugares _____ funcionalidad _____ partes _____ comportamiento _____
 Semejanzas _____ diferencias _____.
- Respondes a preguntas tales como:
 ¿Qué es? _____ ¿Cómo es? _____ ¿Qué partes tiene? _____ ¿Para qué sirve? _____
 ¿Qué hace? _____ ¿Cómo se comporta? _____
 ¿A que se parece? _____ ¿En que se diferencia? _____
- ¿En qué crees tú que puedes aplicar lo aprendido en la lectura?
- De las estrategias que aplicaste. ¿Cuáles crees que volverás a aplicar? ¿Por qué? _____

Instrumento de
Estrategias metacognitivas
Para
Textos Narrativos

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La preocupación por encontrar eficientes estrategias de enseñanza y aprendizaje es universal. Es una inquietud especialmente sensible en el ámbito

escolar y de allí que los docentes estén en permanente búsqueda de procedimientos que favorezcan el desarrollo de las diferentes destrezas y habilidades del alumno para llevar a cabo su acción pedagógica en las aulas. Tienen en cuenta que en dicho proceso de enseñanza y aprendizaje intervienen múltiples factores, tales como las características de la tarea o de la información a ser aprendida, el material de aprendizaje, las estrategias y métodos de enseñanza, así como la transferencia del aprendizaje a otros contextos. También influyen las características del docente, del alumno y de la interacción entre ambos (Poggioli, 1997b).

Paralelamente, es posible que se presente un conjunto de problemas que interfieren con el aprendizaje, los cuales suponen además dificultades en la adaptación del alumno al ambiente escolar (Díaz Barriga & Hernández, 2002). El conjunto de estos problemas incluye el trastorno de déficit de atención con y sin hiperactividad, el retardo mental, las dificultades de aprendizaje, así como los problemas de lenguaje, entre otros. Es importante destacar que tales problemas suelen cursar conjuntamente con situaciones de bajo rendimiento escolar, repitencia y deserción escolar (Ministerio de Educación, 1997).

De los problemas mencionados, interesa resaltar especialmente las dificultades de aprendizaje, término empleado en la práctica psicoeducativa para referir un grupo heterogéneo de trastornos, que poseen en común una dificultad significativa en la adquisición de habilidades (Campagnaro, 1994). Tales trastornos explican diferentes situaciones en las que el alumno presenta limitaciones en la adquisición de nuevos conocimientos.

En este sentido, la expresión dificultades de aprendizaje hace referencia a las deficiencias académicas observables en el desempeño del alumno, en relación con que existe una discrepancia entre su potencial o lo que el niño es capaz de hacer, y lo que efectivamente hace (Defior, 1996)

En la actualidad el concepto de dificultades de aprendizaje está altamente debatido, debido a la gran heterogeneidad de estudios sobre el tema y a las distintas perspectivas que lo han tratado. Sin embargo, en términos generales, este concepto se utiliza para describir la condición que presenta el alumno e interfiere con su habilidad para almacenar, procesar o producir la información deseada, traducándose en dificultades significativas para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar, realizar con éxito tareas matemáticas o relacionarse con los demás (Smith & Strick, 1997). Para estos autores, estas deficiencias se deben a disfunciones del sistema nervioso central, a factores socioambientales o por un desorden específico de atención. Lo cierto es que las dificultades para aprender pueden ser de diferentes tipos, combinarse de maneras muy diversas, presentarse en una gran variedad de niveles de severidad y contrastar con algunos desempeños adecuados o incluso sobresalientes de la persona afectada.

De esta manera, el educando de la Escuela Básica con dificultades de aprendizaje es descrito por el docente como un alumno que presenta un ritmo de aprendizaje diferente al resto del grupo. A pesar de tener un desarrollo intelectual normal, su ritmo en el aprendizaje es particularmente lento, se le dificulta responder positivamente a las propuestas pedagógicas del aula (Ortiz, 1995)

Así, las dificultades de aprendizaje suponen en sí misma una alteración del proceso de aprendizaje, que suele tener su manifestación en la dificultad de adquirir una habilidad específica (Wicks & Israel, 1997). Uno de los trastornos específicos de las dificultades de aprendizaje es la denominada dificultades de la lectura.

Castelló (2000) señala que en la práctica psicopedagógica se ha observado una prevalencia significativa de este trastorno de comprensión de la lectura. Constituye una de las áreas que plantea más problemas al profesorado y a los asesores pedagógicos.

La característica elemental de las dificultades de lectura, de acuerdo con Defior (1996), es el bajo rendimiento, ya sea para decodificar las palabras, el ritmo al leer o acceder al significado de las palabras, es decir la comprensión de la lectura. Se diagnostica en los primeros grados de la Escuela Básica y se destacan por la discrepancia que existe entre el potencial del alumno y su rendimiento en el área.

De acuerdo con Sánchez (1995), los alumnos con dificultades en la comprensión de la lectura suelen presentar interferencias en los procesos cognitivos básicos, tales como el reconocimiento de palabras y la construcción de significados. Posiblemente estas interferencias obedezcan a que el niño dedica mucho tiempo a decodificar las palabras, lo que le impide encontrar el significado global del texto. De ahí que la dificultad en la comprensión de la lectura tenga que ver con las interrupciones que se presentan en los procesos básicos de la lectura, obstruyéndose el proceso de comprensión. Las dificultades de aprendizaje en la comprensión de la lectura conllevan a que al alumno se le dificulte la consecución de tareas escolares que impliquen la comprensión de textos.

Ríos (2004) señala que estas dificultades “tienen graves consecuencias en todo el proceso de aprendizaje, por cuanto una de las claves para que los seres humanos tengan acceso a los conocimientos de su cultura es la capacitación para comprender la información verbal” (p.137). De esta manera, el referido problema no sólo representa un obstáculo para el éxito académico y la vida laboral, sino que también dificulta actividades de la vida cotidiana, tales como leer el periódico, leer páginas de internet o leer un poema (Wicks & Israel, 1997).

Por las referidas implicaciones indeseables de las dificultades de aprendizaje de la comprensión de la lectura, éstas se han convertido en una preocupación para los docentes, consideradas un factor determinante que influye en el rendimiento de los alumnos, independientemente al área de desempeño Requena, (2000).

Contextualización

Las dificultades específicas en la comprensión de la lectura constituyen un problema que se ha presentado de forma significativa en alumnos de la II Etapa de Educación Básica de una Unidad Educativa Nacional, ubicada en el Estado Miranda, Municipio Baruta.

Se trata de un grupo de alumnos de ambos sexos, con edades comprendidas entre 10 y 13 años, que asiste al aula integrada de esa Unidad Educativa, de forma regular, de acuerdo con el modelo de atención educativa integral adoptado por el Ministerio de Educación (ME, 1997). Son estudiantes que provienen de las zonas humildes adyacentes a la Urbanización donde está ubicada la escuela y de familias que poseen un nivel socioeconómico medio-bajo.

En este contexto y sobre la base de la práctica psicopedagógica que la autora desempeña durante más de 10 años en esa institución, se evidenció que las dificultades en la comprensión de la lectura que exhiben los alumnos están referidas a una lectura silábica, donde predominan largas pausas o interrupciones y un ritmo de lectura irregular. A estos alumnos, se les dificulta hacer inferencias, parafrasear, identificar y extraer información relevante.

De la misma forma, presentan limitaciones para reconocer las ideas principales de los párrafos, utilizar sinónimos y antónimos de algunas palabras, ordenar frases y oraciones para reestructurar textos, realizar predicciones, anticipaciones y sacar conclusiones. Además, poseen un vocabulario pobre o deficiente y, por consiguiente, se les dificulta comprender el significado de las palabras de acuerdo con el contexto.

Adicionalmente, se ha observado que los educandos, al leer, carecen de estrategias que les faciliten la comprensión de un texto; es decir, no cuentan con las herramientas cognitivas y metacognitivas necesarias para facilitar este proceso de comprensión. Esto significa que tienen una doble problemática: presentan dificultades de comprensión de la lectura y carecen de estrategias para potenciar dicha comprensión. En consecuencia, estos inconvenientes implican que la intervención educativa hace hincapié específicamente en atacar este trastorno, apoyada con actividades dirigidas al desarrollo de estrategias, para la habilidad de comprensión de la lectura, las cuales están ajustadas a las características y a las necesidades de los mismos.

Enunciado del problema

¿Será efectiva la ejecución de estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura, de escolares de la II Etapa de una Escuela Básica, diagnosticados con dificultades de aprendizaje en la mencionada habilidad?

Lo expresado anteriormente llevó a plantear la siguiente hipótesis: la ejecución de estrategias metacognitivas favorecerá la comprensión de la lectura en escolares con dificultades de aprendizaje en esta habilidad que cursan la II etapa de Educación Básica en la escuela.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General. Determinar el efecto de la ejecución de estrategias metacognitivas en la comprensión de la lectura de escolares diagnosticados con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad, que cursan la II etapa de Educación Básica en una Unidad Educativa Nacional.

Objetivos Específicos. a) Identificar el nivel de comprensión de la lectura antes y después de la aplicación de estrategias metacognitivas en los alumnos con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad, de la II Etapa de la Escuela Básica, b) Establecer el grado de efectividad de las estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura, en el grupo de alumnos.

Justificación y Propósito

La comprensión de la lectura es una habilidad necesaria para que los individuos logren entender el significado de los textos y puedan extraer de estos la información y adquirir conocimientos. En las aulas se encuentran algunos niños que aunque decodifican adecuadamente los códigos escritos en dichos textos, no logran desarrollar los niveles de comprensión requeridos para construir aprendizajes. Esta dificultad puede ser causada por múltiples factores y de aquí la necesidad de que el docente en su acción educativa ponga en práctica el uso de estrategias cónsonas y apropiadas al proceso, como las metacognitivas de control de la propia comprensión que según Ríos (2004) son adecuadas para favorecer esta habilidad. En tal sentido, en el presente estudio se conformó un plan de intervención basado en dichas estrategias metacognitivas, el cual respondió a la inexistencia dentro de la Unidad Educativa seleccionada, de intervenciones sistemáticas en dificultades de aprendizaje que incorporen las estrategias mencionadas como herramientas para mejorar la habilidad de la comprensión de la lectura de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado.

Al respecto un diseño de intervención se define como un plan sistemático dirigido a solventar un problema que, previamente ha sido identificado y evaluado; es decir, comprende acciones planificadas para cambiar una situación actual (Aldeman & Taylor, 2002). Con relación a la presente investigación, Campanaro (1994) señala que los métodos o estrategias de intervención en estos casos, deben fundamentarse en el programa académico oficial y en función del análisis de las tareas a realizar, desglosando el objetivo que se pretende lograr en elementos sencillos hasta alcanzar la complejidad de la totalidad del objetivo.

Es así como el mismo se conformó para manipularlo como variable del estudio, aplicada al grupo de alumnos y así determinar su efecto en la comprensión de la lectura. A través de una prueba de comprensión propuesta y validada por Oliveira y Torres (2004) para tal fin, con base a los planteamientos del modelo de Lerner (1993).

De acuerdo con lo expuesto, se observa la relevancia de la presente investigación, la cual servirá de apoyo a un grupo de niños con una particular y significativa desventaja académica; ya que dispondrán de un repertorio básico de estrategias efectivas para procesar los contenidos de aprendizaje, ayuda ésta que podría marcar la diferencia entre una vida de éxito o fracaso.

Así mismo se evidencia su importancia científica, ya que a partir de un experimento se determinará la efectividad de la ejecución de estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura de los alumnos con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad. A su vez, es un significativo aporte a los docentes, quienes contarán con un diseño de intervención basado en estrategias metacognitivas, para ponerlo en práctica con poblaciones con dificultades de comprensión de la lectura.

Lo anterior traerá beneficios para estos alumnos e igualmente para todas las personas vinculadas con la Educación Básica en cuanto a los aportes teóricos y prácticos que significa. Igualmente, desde el punto de vista institucional esta investigación dará respuesta a una necesidad surgida en la Unidad Educativa Nacional, objeto de estudio de la investigación, en la búsqueda de elevar la calidad de la educación y contribuir a la formación permanente de sus alumnos.

Finalmente, este trabajo reviste gran importancia personal para la autora y para otras investigaciones, ya que labora en la mencionada Unidad Educativa, desempeñando el cargo de Docente Especialista del Aula Integrada y está consciente de la necesidad de implementar estrategias novedosas que beneficie a los alumnos con dificultades de aprendizaje, en esta etapa de la Educación Básica.

Capítulo II. Marco teórico

El presente *marco teórico*, en el cual se basa esta investigación, está

conformado por dos partes. En la primera, se exponen los *antecedentes* relevantes encontrados, los cuales datan de fechas relativamente recientes y arrojan evidencias empíricas así como reflexiones relacionadas con el problema de investigación. En la segunda parte, se presentan *las bases teóricas* del estudio, orientadas fundamentalmente con dos propósitos: (a) explicar los obstáculos o carencias de los alumnos en la comprensión de la lectura como un resultado combinado de su dificultad específica en la lectura comprensiva y de su falta de manejo de estrategias metacognitivas; (b) predecir el éxito de la propuesta de intervención basada en estrategias metacognitivas.

Antecedentes

La revisión bibliográfica efectuada permitió encontrar algunos trabajos de grado que se relacionan con la presente investigación y al respecto se tiene a Molinares (1996), con su investigación que tituló " Plan instruccional para incrementar el desarrollo y uso de estrategias metacognitivas y cognitivas en la comprensión de la lectura". Utilizó textos escritos de biología en estudiantes de 9º grado de la Unidad Educativa Nacional "25 de julio" de la ciudad de Caracas. Para tal efecto siguió el modelo de desarrollo instruccional propuesto por Muller y Szczurek (1989), abarca las siguientes etapas: a) Estudio de las necesidades, basado en el modelo de Dick y Carey (1977), el cual permitió detectar, bajo niveles de comprensión de la lectura; también con un cuestionario evaluó las estrategias metacognitivas y cognitivas que habían empleado los estudiantes para resolver la prueba de comprensión de la lectura; b) Diseño de la solución para atender a las

necesidades planteadas, en el que siguió el modelo de diseño de instrucción de Walter Dick que incluye la práctica de estrategias metacognitiva y cognoscitivas; c) Implementación de la solución, de acuerdo al modelo de instrucción de Store (1978); d) Evaluación del Sistema, basado en el modelo de Valbuena (1983). La investigación obtuvo un resultado positivo: los estudiantes lograron alcanzar una mejor comprensión de la lectura, es decir, demostraron conducir, regular y evaluar la comprensión de textos escritos.

En el actual estudio, también se detectan las necesidades, que son las dificultades de la comprensión de la lectura aprendizaje, igualmente se pretende desarrollar un material instruccional basado en estrategias metacognitivas, con la finalidad de mejorar la comprensión de la lectura. Para lo cual se tomo para este trabajo la práctica de estrategias metacognitivas y como se puede implementar soluciones de acuerdo a un modelo instruccional.

Por otra parte, Padilla (1999) realizó una investigación titulada: "Factores que se asocian a la comprensión de la lectura en alumnos de la II Etapa de la Escuela Básica" en la que examinó los factores que están asociados a la comprensión de la lectura, a fin de poder entender la naturaleza de este proceso. La investigación correspondió con un estudio de naturaleza exploratoria descriptiva, la cual midió la comprensión de la lectura en una muestra de 51 participantes de ambos sexos, de edades promedio de 12 años, provenientes de un estrato social medio-bajo.

Específicamente, los niños fueron seleccionados para el estudio a través de un muestreo probabilístico, de dos secciones de sexto grado de Educación Básica. La autora realizó el estudio en dos fases: en la primera fase se aplicó una prueba de

comprensión lectora, la cual permitió a través de un análisis cuantitativo, clasificar tres niveles de la comprensión de la lectura en función del puntaje obtenido: baja comprensión de lectura, media comprensión de lectura y alta comprensión de lectura. En la segunda fase, participaron los alumnos que puntuaron en los extremos inferior y superior de la primera fase, es decir, pertenecientes a las categorías de baja y alta comprensión de lectura.

Estos alumnos fueron entrevistados y observados dentro de su propio contexto escolar por la investigadora, a fin de conocer los factores asociados al desempeño obtenido. Los resultados obtenidos en investigación indican que la comprensión de lectura se encuentra asociada a factores pertenecientes al alumno, al ambiente donde se realiza la lectura y al docente. Específicamente en referencia a los factores pertenecientes al alumno, destacan las diferencias individuales, tales como rasgos de personalidad, el nivel socioeconómico y las relaciones interfamiliares; y como estos factores se encontraban asociados a un nivel bajo de comprensión de lectura.

En este orden, la presente investigación determinó el nivel la comprensión de la lectura en alumnos pertenecientes a poblaciones de características similares a la investigación anteriormente reseñada, es decir, de nivel socio económico medio- bajo y que al mismo tiempo, presentan problemas intrafamiliares.

Así mismo, el trabajo de Bolívar (2000) tuvo como finalidad comprobar el efecto de un programa de entrenamiento en las estrategias cognitivas de elaboración verbal, uso de pregunta en el incremento de la comprensión de la lectura en niños cursantes de cuarto grado de la Escuela Básica en la Unidad Educativa Distrital

"Abigail González" en la Parroquia el Valle de Caracas. La población fue de 60 alumnos, treinta para el grupo experimental y treinta para el grupo control. Para medir el nivel de la lectura empleó la prueba de la complejidad lingüística progresiva de Alliendi Condemarin y Milicia (1992) en las formas A y B para tercer grado, adaptadas y validadas en la población venezolana por el Centro de Investigación Culturales y Educativas (CICE).

Aunque el precitado autor, no utiliza las estrategias metacognitivas, las estrategias que usó arrojan resultados favorables para la presente investigación, al determinar que los alumnos que fueron sometidos al uso de estrategias de elaboración verbal incrementaron la comprensión de la lectura. Esto permite inferir que si los alumnos usan estrategias metacognitivas, mejorarían la comprensión de la lectura.

De igual manera, González (2001) realizó una investigación donde evaluó la relación entre el empleo de estrategias metacognitivas y el rendimiento de comprensión de la lectura en estudiantes de Educación Básica. Se utilizó una muestra de 120 estudiantes de 9° Grado de diferentes escuelas públicas del Estado Trujillo, bajo un diseño de investigación exposfacto. Se aplicó una prueba de comprensión de lectura para 9° grado elaborada por el Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA, 1998). Asimismo, se aplicó un cuestionario de uso de estrategias de metacompreensión, elaborado y validado por la autora, el cual evalúa la conciencia metacompreensiva así como el uso de estrategias de metacompreensión. Este instrumento evalúa el uso de 7 estrategias metacognitivas, que la autora escogió considerando los postulados teóricos y referentes empíricos que son el marco de esta investigación.

Los hallazgos de la investigación permiten afirmar que existe una correlación positiva y significativa entre las variables, es decir, en la medida en que se empleen las estrategias metacognitivas se favorece la comprensión de la lectura. Específicamente, las estrategias que mayor correlación presentan con los diferentes textos son: relacionar la información del texto con conocimientos previos, identificar ideas principales, formular preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo, identificar avances en el aprendizaje y tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión.

Para el presente estudio igualmente se utilizó tres tipos de textos: narrativos, expositivo y descriptivo, para aplicar estrategias metacognitivas, es relevante tomar como esta autora, empleo el uso de esas siete estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión de la lectura en diferentes textos.

Por otra parte, Gil, Riggs & Cañizales (2001a), con el propósito de diseñar un modelo de aprendizaje aplicando estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura, realizaron un estudio de caso para conocer la relación que existe entre propiciar un adecuado ambiente de aprendizaje y el grado de motivación y participación activa del alumno. Se obtuvo que en la medida en que el docente genere un clima deseado para el aprendizaje, los alumnos se convierten en monitores de su propio proceso, facilitándose la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo con esto, las autoras proponen que para que los estudiantes puedan asumir el auto monitoreo de su proceso de aprendizaje deben implementar estrategias cognitivas y metacognitivas. De esta forma, el aprendizaje se enriquece, más aún al incorporar mediante estas estrategias los contenidos del currículo.

Específicamente, las autoras señalan que una de las áreas de desempeño que se ve facilitada por estas estrategias lo es la comprensión de la lectura, en donde la metacognición se convierte en un componente primordial que facilita el proceso educativo.

La presente investigación, igual que la anterior pretende diseñar un material de aprendizaje aplicando estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura, es importante para esta investigación observar como estas autoras lograron relacionar un adecuado ambiente de aprendizaje, el grado de motivación con la participación activa del alumno.

En otro orden se tiene el trabajo realizado por Arteaga (2001), titulado: Estrategias cognitivas y metacognitivas aplicable a los procesos de lectura y escritura en los alumnos de II Etapa de la Escuela Básica. El procedimiento utilizado consistió en un grupo de acciones pertinentes a un estudio documental. La conclusión a la cual llegó es que la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas permite al alumno mejorar la comprensión de la lectura y la composición escrita, permitiendo el desenvolvimiento del alumno en diferentes contextos.

El anterior estudio brinda un apoyo teórico a la actual investigación, específicamente sobre las estrategias metacognitivas aplicadas a los procesos de lectura y como estas estrategias permite que los alumnos mejoren su comprensión de textos.

Así mismo, se presenta el estudio de Acosta (2001), el cual llevó por título: Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de texto. Esta investigación la realizó, motivada por la preocupación que manifestaban los

docentes de la Escuela Básica “Juan Antonio Mandarinó” en relación con las dificultades que presentan los alumnos de séptimo Grado para comprender textos escritos. Por tal motivo su propósito consistió en aplicar estrategias de comprensión de diversos textos, enseñar a los alumnos a conocer y a manejar el proceso de comprensión de textos y evaluar la aplicación de las estrategias.

Para ello realizó una investigación acción, no sólo para obtener un diagnóstico de la situación, sino también para buscar alternativas que permitan solventar el problema que presentan los alumnos para comprender la lectura en diversos textos.

La investigadora empleó la observación para recabar información, así como apuntes de los profesores y juicios de los alumnos. Los datos fueron procesados a través de la técnica de la triangulación, por medio de la cual se establecieron relaciones y comparaciones entre varios elementos con el fin de buscar mejoras a las deficiencias encontradas.

Las estrategias desarrolladas fueron la paráfrasis y la autopregunta, las cuales ejercitó con diferentes textos: títulos, refranes, pensamiento de Simón Bolívar, fábulas y poemas.

La conclusión más significativa de su investigación fue que las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas son verdaderas herramientas dentro del proceso educativo siempre y cuando suministre un adecuado entrenamiento para su aplicación.

Este estudio, permite obtener una información importante para la presente investigación, la cual es que las estrategias metacognitivas facilitan el aprendizaje y se logran a través de un adecuado entrenamiento.

Finalmente, el trabajo de grado realizado por Oliveira y Torres (2004) titulado: Validación de una prueba de comprensión lectora para II Etapa de Educación Básica en centros educativos del área metropolitana. Este trabajo consistió fundamentalmente en validar un instrumento de comprensión lectora ya construido por Alarcón y Bernárdez, (2003), a fin de evaluar tanto la eficiencia y efectividad de dicho instrumento, con el objeto de desarrollar sus fortalezas y corregir sus debilidades.

Esta prueba se fundamenta en los postulados teóricos de Lerner (1993), para medir los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica.

Esta prueba tiene una importante relevancia para la presente investigación ya que al ser validada, fue tomada como el instrumento de recolección de datos base, para ser aplicado como pretest y posttest en este estudio.

El contexto escolar de atención al alumno de Educación Básica en Venezuela

La Ley Orgánica de Educación (1980) vigente, plantea que la educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre apto para vivir en una sociedad democrática, justa y libre. Esta ley también plantea que el Sistema Educativo Venezolano está formado por niveles y modalidades. Estos niveles son: Educación Inicial, Educación Básica, la Educación Media Diversificada y Profesional y la Educación Superior. Son modalidades: la Educación Especial, la Educación para las Artes, la Educación Militar, la Formación de Ministros de Culto, la Educación de Adultos y la Educación Extraescolar.

La Educación Especial es una modalidad, debido a que brinda atención especializada y diferenciada a aquellos alumnos con características físicas, intelectuales o emocionales, con dificultades para adaptarse y beneficiarse del diseño curricular. En relación con la naturaleza de las características especiales de los alumnos, la modalidad se agrupa en Áreas de Atención, como son: Dificultades de Aprendizaje, Autismo, Dificultades Visuales, Impedimentos Físicos, Retardo Mental y Sordo/Ciego.

Así el área de dificultades de aprendizaje atiende a los alumnos que se encuentran en los niveles de Educación Inicial y Básica, y que necesitan de un programa educativo diseñado especialmente para ser asistidos, la cual es brindada en el Aula Integrada; siendo está, un servicio de apoyo dentro de la Escuela Básica. Esta persigue que el alumno logre la permanencia, prosecución y culminación de la escolaridad dentro del sistema educativo.

Por ello, se exige una búsqueda de alternativas orientadas a ayudarlos, al tener en cuenta los diferentes factores que influyen en el proceso educativo, que permitan realizar una planificación y evaluación de acuerdo a la dificultad que presenten. Un aspecto básico es el área escolar, más específicamente, la habilidad para la comprensión de la lectura como punto importante para actuar directamente en las dificultades de aprendizaje.

Modelo de Atención Educativa Integral para los Educandos con Dificultades de Aprendizaje en Venezuela

En este apartado interesa resaltar el contexto escolar venezolano, en términos de la conceptualización y política de atención educativa integral especializada, que intenta brindar a las dificultades de aprendizaje (ME, 1997).

El ME (1997) establece un modelo de atención para los niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje. Tal modelo se concibe bajo una concepción integral, en términos de orientación psicológica, social y pedagógica, al tomar en cuenta aportes teóricos de los enfoques psicogenéticos, psicología cognitiva, sociología, sociolingüísticos, psicolingüísticos, psiconeurológicos e histórico cultural, integrado con las teorías pedagógicas actuales.

El modelo hace énfasis en una concepción curricular, donde se toman en cuenta la influencia del docente, el educando, la familia, la comunidad, el entorno escolar, la metodología y los contenidos programáticos, en la concepción del hecho educativo. Se consideran además, las dimensiones cognitivas y socio afectivas del educando con dificultades de aprendizaje, así como el entorno sociocultural en el que forma parte.

Por otra parte, El Ministerio de Educación (1997) hace referencia que el modelo se fundamenta en el enfoque Humanista Social, así es que, destaca la importancia de la participación activa del educando en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que le permita seleccionar, comprender e integrar nuevos conocimientos en función de la detección de sus necesidades e intereses y la realidad ambiental donde se desenvuelve. De esta manera, toma en cuenta todos los factores intrínsecos al desarrollo del alumno con dificultades de aprendizaje, los factores extrínsecos como los socioeconómicos, culturales, metodológicos y aquellos vinculados con el

medio donde se desenvuelve.

Bajo esta perspectiva, la atención de las dificultades de aprendizaje “asume la concepción del hombre como un ser bio-psico-social interactuando de manera permanente con su entorno socio-cultural, de forma dinámica, comunicativa, reflexiva, en función de trasformarse a sí mismo y al medio que lo rodea. Todo ello forma parte de las bases fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje” (M E.1997, p.11).

En consecuencia, se posee una atención orientada al desarrollo cognitivo del alumno con dificultades en el aprendizaje, porque al contemplar el conocimiento de las capacidades y restricciones de los niños en cada edad puede ajustarse a sus características.

Por todo lo mencionado anteriormente, está orientado al desarrollo cognitivo del alumno con dificultades en el aprendizaje, porque al contemplar el conocimiento de las capacidades y restricciones de los niños en cada edad puede ajustarse a sus características particulares. Por lo tanto, es factible adaptar la instrucción a las capacidades cognitivas del alumno, llenar el vacío que hay entre lo que el alumno hace y es capaz de hacer (Hammill, 1990) y solventar la diferencia entre su desempeño y su potencial (Campanaro, 1994). De esta manera, se hace más efectivo el proceso de aprendizaje debido a que es posible planear las situaciones de aprendizaje con mayor eficacia, en cuanto a la enseñanza de estrategias, como a tomar en consideración las características del alumno con dificultades de aprendizaje.

El desarrollo de las estrategias por parte de alumnos con dificultades de aprendizaje, va a depender de la enseñanza y la capacitación para asimilarlas; para

esto se requiere la adquisición, desarrollo y perfeccionamiento, de manera organizada y sistemática, de cierto número de destrezas mentales específicas.

Al respecto, Díaz Barriga & Hernández (1999) resaltan la importancia que tiene el docente en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender. Asimismo se refiere a la dedicación de entrenar a los alumnos en el manejo de procedimientos que les permita aprender con éxito y de manera autónoma y logren tomar conciencia de las estrategias que le facilita la adquisición del aprendizaje.

Estos autores y Ríos (2004) destacan el hecho de que los alumnos son capaces de tomar conciencia de las estrategias y usarlas eficientemente, independientemente a los factores asociados a las dificultades de aprendizaje, volviéndose aprendices autónomos, independientes y autorreguladores.

Dificultades de Aprendizaje

Al aproximarse a la noción de las dificultades de aprendizaje es necesario un abordaje multidimensional, en términos biológicos, psicológicos, sociales y educativos. De esta forma, podrá obtenerse una definición que pueda reflejar la complejidad de esta problemática, ya que el término se ha empleado comúnmente para explicar diferentes condiciones en la que los niños poseen dificultades para aprender (Defior, 1996).

En la revisión de la literatura acerca de las definiciones que existen sobre la dificultad de aprendizaje, es común encontrar poco grado de acuerdo en referencia a

una forma inequívoca de definir el término (Defior, 1996). En este sentido, Campagnaro (1994) destaca que pueden encontrarse una serie de características comunes en la mayoría de las definiciones de dificultades de aprendizaje, muchas de las cuales fueron señaladas ya por Hammill (1990) y entre las que resaltan las características que se mencionan a continuación:

1. **Incongruencia entre lo que el alumno hace y es capaz de hacer:** se observa una diferencia significativa entre el potencial de la persona, el cual puede expresarse en términos de su coeficiente intelectual o CI y su desempeño.
2. **Disfunción neurológica:** algunas de las definiciones acerca de dificultad de aprendizaje señalan que ésta obedece a factores etiológicos de daño cerebral.
3. **Capacidad intelectual alrededor del promedio:** se estima que las personas con dificultades de aprendizaje poseen un funcionamiento cognitivo cercano al puntaje normal o ligeramente por debajo de lo normal.
4. **Disfunción en los procesos de aprendizaje:** este criterio tiene que ver con aquellas definiciones de dificultades de aprendizaje que postulan una interferencia en los procesos perceptivos, auditivos, funcionales y lingüísticos como explicativos de la dificultad.
5. **Especificación de problemas de lenguaje como potenciales dificultades de aprendizaje:** en algunas definiciones pueden encontrarse que las dificultades en cuanto al lenguaje expresivo o receptivo constituyen una dificultad de aprendizaje.
6. **Especificación de problemas académicos:** en los que se encuentran problemas de lectura, escritura y aritmética como dificultades específicas de aprendizaje que son

señaladas por algunas definiciones.

7. Especificación de problemas conceptuales como potenciales dificultades de aprendizaje: que hacen referencia a problemas en procesos que intervienen en el pensamiento y el razonamiento, los cuales son contemplados por algunas definiciones como dificultades de aprendizaje.

8. Especificación de otras condiciones: tales como habilidades sociales, integración motriz, dificultades en el lenguaje y dificultades en la orientación espacial.

Una síntesis de los aspectos anteriormente mencionados permite presentar la siguiente definición de dificultades de aprendizaje:

Dificultad de aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos, manifestado por dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades necesarias para comprender y expresar el lenguaje oral, leer, escribir, calcular o razonar. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, posiblemente debido a una disfunción en el sistema nervioso central y puede ocurrir en cualquier momento del ciclo vital de una persona. Pero también pueden ser extrínsecos, especialmente en individuos con desventajas a su estimulación ambiental: social, psicológica, educativa. Pueden coexistir dificultades en la conducta de auto regulación, percepción social, interacción social, pero ellas en sí solas no constituyen una dificultad de aprendizaje. Son excluidos de esta categoría aquellos individuos diagnosticados como retardo mental, impedidos visuales o auditivos, o con problemas emocionales severos, pero no son excluidos aquellos individuos con diferencias culturales, de instrucción deficiente o cadenciados ambientalmente (Hamill, 1990 cp. Campagnaro, 1994, p.7)

En resumen, las dificultades de aprendizaje pueden catalogarse como interferencias o bloqueos que presentan los alumnos, de educación inicial y básica en su proceso de aprendizaje, debido a factores exógenos y endógenos, los cuales inciden en los aspectos emocional, social y académico, siendo causa de repitencia y deserción escolar.

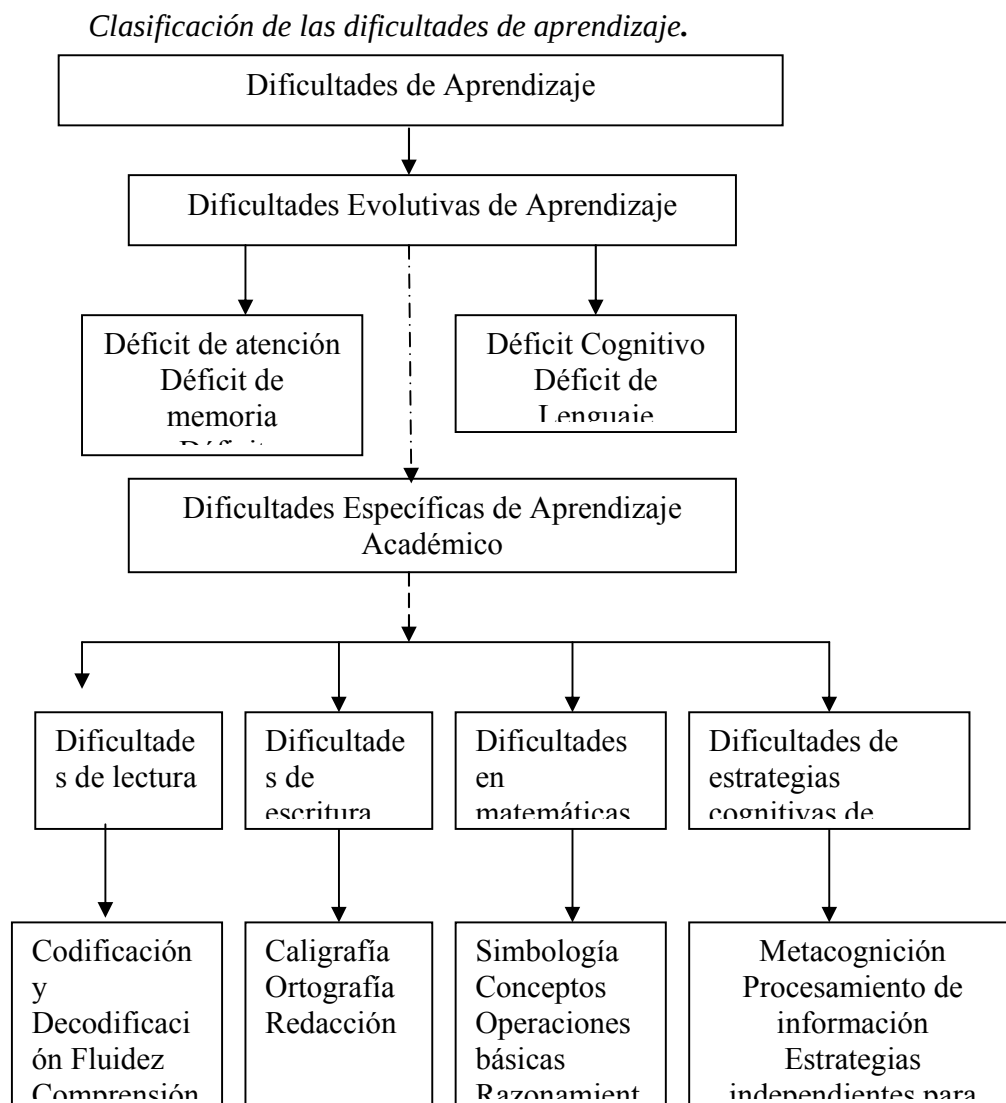


Diagrama 1. Clasificación de las dificultades de aprendizaje

En este diagrama 1 se muestra la adaptación realizada por Campagnaro (1994) del sistema de clasificación y caracterización de Kirk y Gallagher (1989) de las dificultades de aprendizaje.

Tal y como se presenta en el diagrama 1, las dificultades de aprendizaje constituyen trastornos evolutivos del proceso de aprendizaje, siendo éstos

desviaciones del desarrollo normal de las funciones psicológicas que constituyen prerequisites para el aprendizaje académico. Las dificultades evolutivas comprenden el déficit en los procesos cognitivos (atención, memoria, preceptuales y motores), el déficit cognitivo o del pensamiento y de lenguaje.

En este contexto, el diagrama contempla las dificultades específicas del aprendizaje académico (lectura, escritura, matemáticas y estrategias cognitivas) y en referencia a éstas últimas, Defior (1996) analiza las dificultades en función del patrón académico de la siguiente manera:

1. Las dificultades de lectura: se caracterizan por un rendimiento bajo en el reconocimiento de las palabras, la comprensión de la lectura y en el ritmo al leer en función a la edad cronológica del alumno, su coeficiente intelectual y el grado que cursa. Esta dificultad interfiere significativamente en el rendimiento académico del alumno, se requiere de una atención selectiva y sostenida, de una adecuada discriminación perceptual de la relación figura- fondo, de la discriminación de sonidos y habilidad para usar y comprender el lenguaje.

Es decir la característica esencial de las dificultades de lectura es un rendimiento bajo, en el reconocimiento de palabras, velocidad o comprensión de la lectura; por lo que pueden haber algunos lectores que decodifican adecuadamente pero no llegan a extraer el significado de los textos que leen y son los alumnos que presentan dificultades de comprensión en la lectura.

2. Las dificultades en la expresión escrita: se distinguen porque la habilidad de escritura de los alumnos está por debajo de lo esperado a su edad cronológica,

coeficiente intelectual y grado que cursa. Se excluyen de los trastornos de coordinación motriz propiamente dichos, por ser éstos una alteración del desarrollo de la coordinación viso- manual. Dificultad en expresión escrita se considera la dificultad en la composición escrita, y no la dificultad para escribir las palabras. Para aprender escribir es necesario considerar los procesos de adecuada secuenciación, memoria, atención, coordinación visomotriz y otras.

3. Las dificultades en el cálculo: se caracterizan porque los alumnos presentan un rendimiento matemático y un razonamiento aritmético por debajo a lo esperado a su edad cronológica, a su coeficiente intelectual y al grado que cursa. También interfiere significativamente en su rendimiento y en las actividades regulares. Se requieren de habilidades de percepción espacial, tiempo, concepto de número, cantidad y otras.

Lo anteriormente expuesto permite afirmar que: Las dificultades de aprendizaje no se deben a retraso mental o a trastornos emocionales. El niño que las presenta puede no tener disfunción del sistema nervioso central, tiene un cociente intelectual normal, o muy próximo a la normalidad e incluso a veces, éste puede ser superior. Su ambiente sociofamiliar es normal. Su rendimiento escolar no concuerda con su capacidad intelectual. Puede darse junto con condiciones tales como deficiencias sensoriales, retraso mental, alteración emocional, pero no es el resultado directo de éstas y por ultimo las dificultades específicas del aprendizaje académico interfieren de manera significativa en el rendimiento escolar.

Etiología de las dificultades de aprendizaje. La definición presentada de dificultades de aprendizaje considera la etiología de esta problemática en base a factores intrínsecos y/o extrínsecos al individuo. Es importante destacar que el énfasis

que se haga en uno u otro de estos factores dependerá de la concepción teórica sobre el origen de las dificultades de aprendizaje. Incluso, existen posiciones que tienden hacia una integración de ambos grupos de causas, en términos de que constituyen factores que en su interacción gestan las dificultades de aprendizaje.

Factores Internos. Se dice que factores intrínsecos al individuo constituyen la causa de un trastorno cuando existen condiciones de naturaleza biológica que desencadenan o explican la aparición de dicho trastorno. En el caso específico de las dificultades de aprendizaje se consideran factores internos a la persona la probable presencia de una disfunción del sistema nervioso central. A continuación, se presentan los más importantes factores internos.

1. Disfunción cerebral: La disfunción o daño orgánico cerebral es una de las primeras causas de las dificultades de aprendizaje. Esta disfunción puede deberse a un suceso prenatal, perinatal o postnatal. Entre los factores prenatales destacan el padecimiento de toxoplasmosis de la madre en el embarazo, enfermedades eruptivas como la rubéola y el sarampión, deficiencias nutricionales, alcoholismo, tabaquismo o consumo de drogas por parte de la madre. Entre los factores perinatales se encuentran los eventos que en el momento del parto cuando se produce anoxia, partos inducidos o por fórceps, bajo peso o prematuridad. Los factores postnatales se refieren a eventos donde el niño sufre un traumatismo o accidentes que pueden dejar secuelas neurológicas, o enfermedades infecciosas como la meningitis y la encefalitis. En todo caso, sea cuales sean los factores que la provoquen, la disfunción cerebral afectará el procesamiento de la información, en términos de la percepción selectiva de

los estímulos que se buscan aprender, así como la integración o expresión del conocimiento.

2. Herencia: Otros de los factores intrínsecos que resaltan en la literatura como posibles causas explicativas de las dificultades de aprendizaje, es la existencia de una base genética en los trastornos del aprendizaje transmitido de una generación a otra.

3. Irregularidades bioquímicas: Entre las irregularidades bioquímicas que destacan como posibles causas de las dificultades de aprendizaje se encuentran los trastornos endocrinos, tales como el hipertiroidismo (sobreproducción de tiroxina), el cual puede producir hiperactividad, irritabilidad, pérdida de peso, dificultades en concentración de la atención. Por su parte, una producción por debajo de lo esperado de esta hormona, es decir, el hipotiroidismo, puede producir dificultades específicas cuando se presenta en la primera infancia y no se trata a tiempo.

Factores Externos. Los factores extrínsecos hacen referencia a elementos ambientales que explican la aparición de una dificultad de aprendizaje. Entre éstos se encuentran factores socioculturales, psicológicos y educativos, pudiendo provocar la aparición del trastorno, sin que necesariamente exista una predisposición o desajuste interno (Campanaro, 1994).

A continuación, se presentan los más relevantes factores ambientales intervinientes en la aparición y existencia de las dificultades de aprendizaje.

1. Nutrición: El período crítico de nutrición para el desarrollo de los sistemas orgánicos se encuentra a partir del nacimiento hasta los dos años, así como en la

primera y segunda infancia. La ausencia de una nutrición adecuada en estos períodos de la vida pueden afectar las funciones orgánicas, reduciendo la actividad de los principales sistemas, la actividad motora y de iniciativa por parte del niño y el nivel de atención. También la carencia parcial de proteínas, minerales (yodo) y vitaminas (complejo B), pueden influir negativamente en el proceso de aprendizaje (Romero y González, 2000).

2. Medio familiar: Por otra parte, el medio familiar y social durante los primeros años de vida de los alumnos, afectan significativamente las experiencias escolares. Si es un ambiente sociocultural deprimido puede presentar una serie de características que inciden en el bajo rendimiento escolar y la aparición de dificultades de aprendizaje.

3. Contexto educacional: El contexto educacional contempla las condiciones en que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, las deficiencias en las condiciones materiales de la enseñanza, tiene que ver con las clases saturadas, lo cual provoca un bajo rendimiento en el desempeño, tanto del alumno como del profesor. Asimismo, la existencia de condiciones físicas inadecuadas, tales como una escasa ventilación, falta de luminosidad, exceso de ruidos, entre otros, contribuirán al mantenimiento de la dificultad para aprender.

4. Instrucción educativa: El planteamiento incorrecto del proceso enseñanza y aprendizaje puede producir dificultades de aprendizaje, tales como programas inadecuados, que no correspondan al nivel del alumno o que no tengan en cuenta su ritmo de aprendizaje.

En síntesis, el análisis de los factores etiológicos de las dificultades de aprendizaje, tanto los intrínsecos como los extrínsecos, permiten entender la naturaleza de este trastorno, en términos de una compleja multiplicidad de factores que contribuyen en su gestación. De ahí que el problema deba abordarse desde múltiples perspectivas y no de manera unilateral.

En este sentido, puede afirmarse que los alumnos con dificultades de aprendizaje sin duda alguna pueden mejorar, siempre y cuando se identifiquen los factores que sostienen la problemática y reciban una adecuada intervención psicoeducativa, tanto en lo que respecta a la dimensión psicopedagógica, familiar, emocional y propiamente educativa, dentro del aula de clases. Es decir, una aproximación multidimensional es lo que de alguna manera garantizará la respuesta al tratamiento por parte del educando.

Proceso de Aprendizaje en la Educación Básica

Enfoque Cognitivo. El enfoque cognitivo, de acuerdo con Marsh & Barkley (1996) aparece a principio de los años cincuenta y se focaliza en el papel de las cogniciones dentro del proceso de aprendizaje. La concepción del aprendizaje, esta orientado según Poggioli (1997), a analizar y comprender la información que recibimos, la cual es procesada y estructurada en la memoria. El aprendiz deja de ser concebido como un ser pasivo o receptivo, para pasar a ser activo, ya que a partir de las actividades cognitivas, logra la construcción o la transformación de estructuras mentales.

El enfoque cognitivo hace énfasis en el aprendizaje significativo y su interés en el estudio de los procesos cognitivos. El aprendizaje significativo “es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

De acuerdo a esto, interesa la construcción de estructuras de conocimiento, integrados por esquemas jerarquizados a su grado de abstracción y generalidad, que son producto del proceso de aprendizaje, en virtud de la relación que el aprendiz establece entre la información previa y la información novedosa.

Los procesos implicados en el proceso del aprendizaje significativo constituyen procesos cognitivos de toma de decisiones, en virtud de la relación existente entre la información nueva y la ya existente. Además, Ausubel (1976 cp. Díaz Barriga y Hernández, 2002) los factores que influyen en que el aprendizaje significativo tenga lugar, tienen que ver con que el alumno tenga una actitud favorable para extraer el significado de la información novedosa e integrarla con la que ya posee. A continuación, se presenta la tabla 1, con los tipos de aprendizaje propuestos por Ausubel (1976 cp. Díaz- Barriga, 2002) que varían de acuerdo en el modo en el que se adquiere la información y en la forma en que el conocimiento se incorpora a la estructura cognitiva del aprendiz.

Tabla N° 1: Tipos de aprendizaje significativo

Primera dimensión: modo en que se adquiere la información	
Recepción	Descubrimiento
El contenido se presenta en su forma final	El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo
El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva	Propio de la formación de la formación de conceptos y solución de problemas
No es sinónimo de memorización	Puede ser significativo o repetitivo
Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos.	Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones.
Útil en campos establecidos del conocimiento	Útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas unívocas.
Ejemplo: se pide al alumno que estudie el fenómeno de la difracción en su libro de texto de física	Ejemplo: el alumno, a partir de una serie de actividades experimentales (reales y concretas) induce los principios que subyacen al fenómeno de la combustión
Segunda dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz	
Significativo	Repetitivo
La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.	Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra
El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado	El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información
El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes	El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los “encuentra”
Se puede construir un entramado o red conceptual	Se puede construir una plataforma o base de conocimientos actuales
Condiciones:	
Material: significado lógico	Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva
Alumno: significación psicológica	
Tabla N°1 (Continuación)	
Puede promoverse mediante estrategias	Ejemplo: aprendizaje mecánico de

apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales)	símbolos, convenciones, algoritmos
--	------------------------------------

Enfoque Sociocultural. Este enfoque, de acuerdo con Álvarez y Del Río (1990), posee como representante fundamental a Vigotsky (1896- 1934), quien concibió que el proceso de aprendizaje o adquisición de “instrumentos psicológicos” depende de la interacción que el niño establece con adultos y otros niños más competentes que él (León, 2003).

Son instrumentos psicológicos los procesos superiores: la atención dirigida, la memoria que trabaja con los aspectos sustanciales de los estímulos, la formación de conceptos y el lenguaje. Vale decir que, de éstos, el último es el instrumento de mediación por excelencia.

Mediación. La mediación consiste en el mecanismo mediante el cual los estímulos del medio ambiente son interpretados, traducidos, filtrados y organizados en la conciencia para emitir una respuesta. Este proceso dentro de la teoría de Vigotsky se da en virtud del apoyo que brinda un adulto al niño para la interpretación de los estímulos del medio. La mediación puede ser instrumental y social.

Mediación Social. La mediación social consiste en la intervención en el aprendizaje de un individuo, ejecutada por un adulto o un niño más avanzado que aquél en dicho proceso. En este sentido, en la mediación social dos personas cooperan en una actividad conjunta, de tal forma que el aprendiz no necesitará del apoyo del adulto en períodos posteriores.

Este proceso de mediación gestionado por el adulto u otras personas permite que el niño disfrute de una conciencia impropia, de una memoria, una atención, unas categorías, una inteligencia prestadas por el adulto, que suplementan y conforman paulatinamente su visión del mundo y construyen poco a poco su mente (Álvarez y Del Río, 1990, p. 15).

De acuerdo con esto, las funciones o procesos psicológicos, constituyen procesos que se dan en virtud a la influencia de factores sociales más que biológicos, así como en función de aspectos culturales propios del contexto en el cual el aprendiz se enmarca. (Álvarez y Del Río, 1990).

Proceso de Interiorización. La interiorización corresponde con el proceso a través del cual la actividad externa se transforma en una actividad interna. Son ejemplo de ello la sustitución del habla externa por el habla interna, lo cual supone cambios estructurales, es decir, “la adopción estable de los procesos de búsqueda, consulta, autocrítica y revisión en el pensamiento interno” (Álvarez y Del Río, 1990, p. 15).

La Zona de Desarrollo Próximo. Los procesos de mediación instrumental y mediación social contribuyen a que el niño pueda aprender, gracias al apoyo de otros y de la cultura. En este sentido, para Vigostky, el desarrollo sigue al aprendizaje, en virtud de que éste tiene lugar en una zona de desarrollo actual. La zona de desarrollo proximal, concepto central en la teoría de Vigotsky, fue definida como la distancia

Entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente del problema y el nivel más elevado de desarrollo potencial, tal y como es determinado por la resolución de problemas, bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados (Vigotsky 1956, p. 446, cp. León, 2003).

En síntesis, de acuerdo con lo planteado anteriormente, el enfoque sociocultural de Vigotsky plantea que el aprendizaje constituye un proceso fundamentalmente influenciado por factores sociales y culturales, producto de la mediación instrumental, la mediación social y la interiorización. Asimismo, plantea que estos procesos, al darse en la zona de desarrollo próximo, contribuyen con el desarrollo cognoscitivo del individuo.

Aprendizaje Estratégico. La psicología cognitiva, especialmente en referencia a las estrategias de aprendizaje ha contribuido significativamente al desarrollo del enfoque llamado aprendizaje estratégico. El aprendizaje estratégico constituye un planteamiento relativamente reciente dentro de los enfoques teóricos pertenecientes a las corrientes cognitivas y socioculturales.

El aprendizaje estratégico se ha definido como “aprender a aprender”, es decir, como la posibilidad de percatarse la manera en que se aprende, para poder actuar, autorregulando el propio proceso de aprendizaje, haciendo uso de estrategias que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. (Díaz Barriga & Hernández, 2002). Aprender a aprender requiere no sólo de técnicas y estrategias sino también de la motivación que promueva esa necesidad de aprender (Pozo, 1999). El adquirir estrategias cognoscitivas, también implica que se adquieran los procedimientos que permiten aprender a aprender, es decir los procesos metacognitivos (Poggioli, 1997).

Es decir, implica conocer los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje y las actividades que se llevan a cabo al momento de procesar información para adquirirla y almacenarla en la memoria (Poggioli, 1997d).

El aprendizaje estratégico constituye un planteamiento reciente dentro de los enfoques teóricos pertenecientes a las corrientes cognitivas y socioculturales. En este planteamiento, se parte del principio de que el promover en los alumnos las estrategias cognitivas y metacognitivas, posee un carácter transformativo, haciendo de los alumnos, personas autónomas, independientes y autorreguladas de su propio proceso de aprendizaje (Pozo y Monereo, 1999).

Es importante destacar el contexto en el que se enmarca el aprendizaje estratégico, de manera de comprenderlo dentro de su marco de referencia. Este tipo de aprendizaje, de acuerdo con Pozo, Monereo y Castelló (2001) se gesta como un proceso de interacción entre tres elementos fundamentales, tales como las características del aprendiz y el conocimiento previo que éste posee, las características del material o de la información a aprender y la manera en que ésta es procesada.

Además, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información, ha contribuido a que las personas se hagan agentes activos que procesan información. Tales factores y otros que escapan a los objetivos del presente estudio, han comenzado a transformar el campo educativo, en términos teóricos y prácticos, facilitando la concepción de que el aprendizaje que permita dotar al alumno de experiencias estratégicas constituye un fin en sí mismo dentro de la educación.

Estrategias de Aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son las actividades orientadas hacia el cumplimiento del objetivo de aprender. Según Winstein y Mayer (1986) las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como

conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. De la misma forma, Monereo y Castelló (1997) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

De acuerdo con estas definiciones es pertinente resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Por una parte, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir. Conforme con Beltrán (1998), las definiciones expuestas resaltan dos aspectos importantes para establecer el concepto de estrategia: En primer lugar, se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje y en segundo lugar, las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción.

Por tanto, los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias son los siguientes: Las estrategias son acciones que

parten de la iniciativa del alumno, están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante.

En consecuencia, las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Como afirma Beltrán (1993), las estrategias tienen un carácter intencional; implican, por tanto, un plan de acción, frente a la técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria.

Con base a estos conceptos, las características más destacadas de las estrategias de aprendizaje podrían ser los siguientes Pozo y Postigo (1994)

- 1) Su aplicación no es automática, sino controlada; precisan de la planificación y del control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.
- 2) Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquéllos que él cree más adecuados.
- 3) Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de

utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo -y no sólo mecánico o automático- de las mismas.

Con relación a la clasificación de las estrategias de aprendizaje existe gran diversidad para categorizarlas, Beltrán (1993) coincide con algunos autores, en establecer dos grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas.

1) Las *estrategias cognitivas* hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje González, y Tourón (1992). Para Kirby (1984), este tipo de estrategias serían las microestrategias, que son más específicas para cada tarea, más relacionadas con conocimiento y habilidades concretas, y más susceptibles de ser enseñadas. Dentro de este grupo, Weinstein y Mayer (1986) distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración y de organización. Las estrategias de repetición consisten en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo. Por otro lado, mientras que la estrategia de elaboración trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria, la *estrategia de organización* intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo

coherente y significativo Beltrán (1993). Además, dentro de esta categoría de estrategias cognitivas también estarían las *estrategias de selección o esencialización*, Hernández y García (1991), cuya función principal es la de seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento.

La mayor parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría, en concreto, las estrategias de selección, organización y elaboración de la información, constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo Mayer (1992).

Al mismo tiempo, Coll, Palacios y Marchesi (1990), basándose en la diferenciación de Weinstein y Mayer (1986) entre estrategias de elaboración, organización y repetición, asocian cada una de ellas a diferentes tipos o enfoques de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos. Las dos primeras (elaboración y organización) hacen referencia a estrategias de procesamiento profundo y la tercera a estrategias superficiales. Mientras que las estrategias profundas son activas e implican elaboración y establecimiento de vínculos entre el nuevo aprendizaje y el aprendizaje previo, las estrategias superficiales son pasivas o reproductivas, es decir, son estrategias que enfatizan el aprendizaje como memorización mecánica del aprendizaje original. En la misma línea, Pozo (1999) plantea que las estrategias de elaboración y organización estarían vinculadas a un tipo de aprendizaje por reestructuración y a un enfoque o aproximación profunda del aprendizaje, mientras que las estrategias de repetición se encuentran relacionadas con un aprendizaje asociativo y con un enfoque o aproximación superficial del aprendizaje.

2) Las *estrategias metacognitivas* hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje González y Tourón (1992). Según Kirby (1984), este tipo de estrategias sería *macroestrategias*, ya que son mucho más generales que las anteriores, presentan un elevado grado de transferencia, son menos susceptibles de ser enseñadas, y están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo.

El conocimiento metacognitivo requiere consciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia. En relación con las variables personales está la consciencia y conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo y de sus capacidades y limitaciones cognitivas; aspecto que se va formando a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos nosotros mismos en tanto sujetos que aprenden y piensan Beltrán(1993). Las variables de la tarea se refieren a la reflexión sobre el tipo de problema que se va a tratar de resolver. Significa, por tanto, averiguar el objetivo de la tarea, si es familiar o novedosa, cuál es su nivel de dificultad, etc. En cuanto a las variables de estrategia, incluyen el conocimiento acerca de las estrategias que pueden ayudar a resolver la tarea. En este sentido, puede entenderse la consciencia (conocimiento) metacognitiva como un proceso de utilización de pensamiento reflexivo para desarrollar la consciencia y conocimiento sobre uno mismo, la tarea, y las estrategias en un contexto determinado. Pozo (1999).

Por consiguiente, una buena base de conocimientos de las características y demandas de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales, y de las estrategias necesarias para completar la tarea, son requisitos básicos de la consciencia y conocimientos metacognitivo; a lo que debemos de añadir la regulación y control que el propio sujeto debe ejercer sobre todo lo anterior. Para Kurtz (1990), la metacognición regula de dos formas el uso eficaz de estrategias: en primer lugar, para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué debe usarlas. Así, por ejemplo, debe conocer las técnicas de repaso, subrayado, resumen, etc. y saber cuándo conviene utilizarlas. En segundo lugar, mediante su función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein y Mayer (1986) denominan como estrategias de control de la comprensión. Según Monereo y Castelló (1997) estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje. Para Ríos (2004) las estrategias metacognitivas deben ser desarrolladas a partir de las estrategias cognitivas.

La importancia de los componentes afectivo-motivacionales en la conducta estratégica es puesta de manifiesta por la mayor parte de los autores que trabajan en este campo Pozo (1999). Todos coinciden en manifestar que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares. Por eso entienden que la motivación es un componente necesario de la conducta estratégica y un requisito previo para utilizar estrategias.

Características de las Estrategias de aprendizaje. De acuerdo a Pozo, Monereo y Castelló (2001), las estrategias deben cumplir con cuatro características, a saber: encontrarse orientada al establecimiento de metas por parte del alumno que implique la comprensión del procesamiento de la información, llevado a cabo al tiempo que se integra con la información o conocimiento previo.

En segundo y tercer lugar, se tiene que las estrategias deben aumentar progresivamente su nivel de complejidad y de problematización de las situaciones de aprendizaje, es decir, donde el alumno se confronte con su realidad particular en la situación de aprendizaje en la medida que también profundiza en los contenidos conceptuales y metodológicos implementados.

También se contempla que las estrategias deben adecuarse a diversos métodos y que el aprendizaje a través del ejemplo o aprendizaje vicario cumple un importante papel. Es decir, se propone que toda estrategia debe contener una experiencia donde el docente modele a los alumnos la realización de las operaciones mentales, expresando en voz alta lo que se va pensando a medida que se realiza la tarea, así como que se

analice en equipo casos en los que terceras personas explicitan sus pensamientos durante la realización de una actividad de aprendizaje.

De esta manera, se contribuye a la representación mental del aprendizaje, facilitando el abordaje del mismo por parte del alumno. Posteriormente, las estrategias deben caracterizarse por la práctica de las mismas o por su ejecución, que de acuerdo al enfoque sociocultural de Vigotsky, al realizarse en presencia de un adulto o compañero más capaz, la ejecución se ve facilitada, ya que se estimula la zona de desarrollo proximal.

La Lectura

La lectura es una actividad cognitiva importante y compleja, se usa normalmente para obtener información de diferentes ambientes: cultural, educativo, recreativo, científico, deportivo, entre otros. Es registrada a través del órgano de la visión y conforme a Ríos (2004) es la traducción de símbolos o letras en palabras o frases que tienen significado para una persona.

En este mismo orden de ideas, Sánchez (1995) plantea que la lectura es la utilización de las letras como señales para decodificar las palabras y acceder al significado, se logra decodificar correctamente cuando se aprende a discriminar e identificar las palabras aisladamente, al formar grupos y relacionar los símbolos gráficos con los sonidos, realizar la lectura de palabras, determinar por el contexto si la palabra es sintácticamente correcta y si tiene sentido dentro de la frase. Interactúa el escritor, el lector, el texto y el contexto. El lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, porque aporta sus conocimientos para interpretar la información, establecer

la relación con su experiencia y con su competencia lingüística. Conforme a Castelló (2000) leer no es tan solo decodificar las palabras, sino que también significa comprender el mensaje escrito de un texto.

Comprensión de la Lectura

Para Sánchez, (1995) la comprensión de la lectura es el proceso mediante el cual el lector elabora y estructura la información nueva en el sistema de memoria a fin de producir un cambio significativo en su estructura de conocimiento. Refiere Ríos (1991) que en la comprensión de la lectura interactúan procesos de alto nivel cognitivo, a través de los cuales el lector relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos, elabora inferencias, hace paráfrasis, para luego realizar la transferencia de su aprendizaje.

Así mismo señala Ríos (2004) “Comprender la lectura es un proceso cognitivo complejo, interactivo y dinámico entre el mensaje presentado por el autor y el conocimiento, la expectativa y los propósitos del lector”. (P.140). Aquí se plantea que la comprensión es un proceso y como tal, Castelló (2000) refiere que " entender es una actividad constructiva en la que se requiere el esfuerzo deliberado del lector para ir interpretando el significado de un texto". (P.185). Por lo tanto mientras el lector posea más conocimientos del tema y de lo lingüístico, obtendrá una mayor comprensión. Lo que implica una actitud activa por parte del lector para elaborar una representación mental del texto en función de sus conocimientos, del tipo de texto que se trate y del propósito que se persigue.

Lo anterior permite aseverar según Castelló (2000) que la comprensión es un proceso dialéctico entre el lector y el texto, porque se va produciendo un proceso de negociación entre lo que el lector interpreta y las características particulares del texto.

Es necesario que el texto tenga cohesión, coherencia y que las relaciones entre las ideas orienten al lector sobre la intención del mismo, es decir, implica algo más que comprender sus términos o expresiones, así como las relaciones entre proposiciones adyacentes. Comprender estas relaciones de acuerdo con Alonso y Carriero (1996) "equivale a identificar la estructura de relaciones entre las ideas que da organización al texto " (p.345) y reconocer la información más relevante que el autor quiere expresar, si se trata de textos expositivos, la línea argumental, si se trata de los textos narrativos, la secuencia de imágenes centrales que el autor trata de evocar en la mente del lector y si se trata de textos descriptivos la descripción de personas, objetos, paisajes.

La intencionalidad de los textos seleccionados para esta investigación es que los alumnos de acuerdo a la estructura, identifiquen la intención del autor, el contexto comunicativo definido por el tipo de documento y en relación con esto escoger las estrategias para conocer y entender la información relevante presentada en cada tipo de texto.

La capacidad del lector, es otro factor importante a considerar, el cual debe tener un conjunto de conocimientos de tipo temáticos, léxicos, gramaticales y del contexto, que le permitan activar los conocimientos que posee para integrar la información y ayudarlo en la comprensión de la información.

De acuerdo con esto la comprensión de un texto incluye otro aspecto muy importante que son las estrategias del lector: el cual debe tener un repertorio de estrategias que le permitan resolver las dudas o dificultades que se le puedan presentar en el momento de leer.

Con relación a esto se podría admitir que un modo idóneo de garantizar una apropiada comprensión de la lectura lo constituye que el lector use estrategias cognitivas en el procesamiento de la información.

Las estrategias cognitivas para la comprensión de la lectura, según Ríos (2004) son las acciones internamente organizadas para procesar información, comprenden el recordar, transformar, retener y transferir información a nuevas situaciones. Lo constituye: la paráfrasis, es decir con sus propias palabras lo que se entiende del texto. Las inferencias, es la habilidad de comprender algún aspecto preciso a partir del significado del resto del texto. La formulación de hipótesis y las predicciones es una de las estrategias más importantes y complejas, al leer un texto, los elementos textuales (del texto) y los contextuales (del lector) activan los esquemas de conocimiento y sin proponerlo se anticipa los aspectos de su contenido. Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto (¿Cómo será?; ¿Cómo continuará?; ¿Cuál será el final?) Las respuestas a estas preguntas se encuentran a medida que se lee y es mediante su comprobación que se construye la comprensión, la predicción consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas preguntas.

Estimular a los estudiantes a formular preguntas sobre el texto. Un lector autónomo es aquel que asume responsabilidad por su proceso de lectura y no se limita a contestar preguntas, sino también pregunta y se pregunta. Esta dinámica ayuda a los estudiantes a alcanzar una mayor y más profunda comprensión del texto. Por eso es necesario formular preguntas que trasciendan lo literal y que lleven a los estudiantes a los niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los estudiantes vayan más allá de simplemente recordar lo leído.

Las preguntas que pueden sugerirse sobre un texto guardan relación con las hipótesis que pueden generarse sobre éste y viceversa. Puede ser útil hacer las preguntas a partir de las predicciones (e incluso al margen de ellas). Es sumamente importante establecer una relación entre las preguntas que se generan y el objetivo o propósito de la lectura. Si el objetivo es una comprensión global del texto, las preguntas no deben estar dirigidas a detalles. Obviamente, una vez se ha logrado el objetivo principal, se pueden plantear otros.

La propia estructura de los textos y su organización nos ofrecen pistas para formular y enseñar a los estudiantes a formular preguntas sobre el texto.

Otra estrategia es resumir, es seleccionar las ideas principales, las ideas fundamentales y expresarlas de manera concreta con las propias palabras del lector, siendo preciso, breve y claro.

Por último tener control de la propia comprensión, esto se refiere a hacer metacognición del propio proceso de comprensión.

Un lector competente para Díaz Barriga y Hernández (2002) demuestra habilidades en el uso del conocimiento previo y manifiesta la capacidad para seleccionar y emplear estrategias cognitivas y metacognitivas. Estas habilidades permiten que el lector se adapte a las condiciones de estudio y a los diferentes tipos de material de lectura.

Esta habilidad se va desarrollando como se ha señalado anteriormente por la manera como los lectores operan con los textos y establecen con ellos sus relaciones, hasta alcanzar diferentes niveles de comprensión en la lectura y se suelen identificar tres niveles, en el que cada uno de ellos se fundamenta en el anterior. Parodi (2005).

El primer nivel es comprensión literal de la lectura, referida a la información que está explícita en el texto, se centra en las ideas e información claramente expuestas, por reconocimiento o evocación de hechos; pudiendo ser: de detalle, cuando identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales, cuando se evidencia la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias, cuando se puede identificar el orden de las acciones; por comparación, cuando se identifican caracteres, tiempos y lugares explícitos y de causa o efecto, cuando se identifican las razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Se trata simplemente de realizar una lectura elemental, en este nivel, aun no se realiza preguntas por qué el texto dice lo que dice ni cuales son, por ejemplo, sus intenciones ideológicas y pragmáticas.

El segundo nivel es comprensión inferencial de la lectura, referido a la información implícitamente planteada; exige mayor cooperación y participación del

lector, quien deberá, entonces, inferir o concluir lo no explicitado por el texto; es decir, en otras palabras, reconocer que un texto comprende tanto lo dicho, lo explícito, como lo no dicho o implícito. En estas lecturas establecen relaciones que van más allá de lo leído, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionándolo con los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones: Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; inferir ideas principales, no incluidas explícitamente; inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera; inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer suposiciones sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones; predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no e interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

El tercer y último nivel es comprensión crítica de la lectura, referido a la emisión de juicios valorativos acerca de lo que se lee; está considerado como un nivel de alta complejidad y de enorme productividad para el lector ya que se acepta o se rechaza lo leído, pero con fundamento. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo

donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Comprende en su totalidad los dos niveles anteriores.

Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser: de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas; de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información; de apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo; de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Considerando que el instrumento de comprensión de la lectura que se utilizó, esta basado en los supuestos teóricos de Lerner (1993), es imprescindible en esta investigación citar a este autor, el cual postula que la comprensión de la lectura es un subproceso del lenguaje, por lo tanto, es parte del proceso evolutivo y se desarrolla por etapas de acuerdo a la instrucción del individuo. También plantea que es un proceso que se divide en destrezas, las cuales pueden ser trabajadas en forma independiente, luego son unificadas, para dar como resultado la habilidad para comprender, y por esto la comprensión de la lectura puede enseñarse y puede ser desarrollada a través de una intervención pedagógica.

Siguiendo el mismo orden de idea para Lerner (1993), las habilidades más importantes del proceso de comprensión de la lectura son las siguientes:

1. Identificación de factores importantes y detalles de una lectura. Se evalúa realizando preguntas, las cuales se encuentran explícitas en el texto y hacen referencia

a detalles de la lectura. Esta habilidad requiere el uso de la memoria, y si los detalles están relatados en la idea principal, serán más fáciles de recordar.

2. Identificación de la idea principal. Implica que el lector obtenga la idea principal presentada en el texto leído o que capture el núcleo de la información. Presenta un orden mayor de dificultad que encontrar detalles de la lectura.

3. Seguimiento de una secuencia de eventos o pasos. Consiste en organizar el orden de los eventos, en este punto es importante el pensamiento, el entendimiento del lenguaje y la lectura.

4. Planteamiento de inferencias y obtención de conclusiones. Esta habilidad exige mucha mayor cooperación y participación del lector, quien debe ir más allá de las líneas y los hechos dados y llegar a inferir o concluir lo no explicitado por el texto. Conduce a encontrar qué quiere decir lo que dice el texto y qué no dice el texto.

5. Organización de ideas. Se refiere a la habilidad de apreciar las interrelaciones entre las ideas de la lectura. El lector discrimina causa y efecto, contrasta y compara relaciones e inclusive percibir el plan general del autor para estructurar el material.

6. Aplicación de la lectura para resolver problemas. Es la lectura como habilidad funcional, el material debe adaptarse a nuevas situaciones, transferir el conocimiento e integrarse a experiencias previas

7. Evaluación de materiales para determinar relevancia y consistencia. Se refiere a la lectura crítica e incluye el hacer juicios acerca de las inclinaciones del autor, comparar distintas fuentes de información, detectar ideas para relacionarlas con

los conocimientos previos y determinar la lógica de un argumento o sus aproximaciones.

Estrategias Metacognitivas en la habilidad de la comprensión de la lectura

De acuerdo con Martí (2002), La metacognición es un término utilizado a partir de las proposiciones realizadas por Flavell (1977, 1979) quién fue el precursor de estos estudios. Este autor lo utilizó para referirse, en un sentido amplio, como el conocimiento que los individuos tienen acerca de las personas, de las tareas y de las estrategias utilizadas para alcanzar objetivos y la manera en que estos factores interactúan en su prosecución. En 1985, en la segunda edición de su obra *Cognitive Development*, Flavell define el conocimiento metacognitivo, en sentido amplio, como aquel segmento de conocimiento adquirido que tiene que ver con asuntos cognitivos o, en su fórmula más frecuente como cognición de la cognición.

Mantiene la distinción original entre el conocimiento del sujeto, las tareas y las estrategias, pero incorpora una distinción de otra naturaleza, acogida por la mayoría de los psicólogos de la época, a saber entre conocimiento declarativo (saber qué) y conocimiento procedimental (saber cómo), coincidente con los conceptos de sistemas de memoria declarativa y procedimental más recientes.

El concepto de conocimiento procedimental, es saber ejecutar una actividad cognitiva (cómo) y ser capaz de explicar la acción, en términos globales (qué) y frecuentemente está asociado a tres aspectos: la planificación, evaluación y reparación. Estas actividades son estratégicas, en cuanto se realizan en un momento

determinado con un fin determinado y, es probable que tenga conciencia de la intención para realizar una determinada conducta.

También Cuetos (1990) explica un tercer tipo de conocimiento asociado a la conducta estratégica, que denomina condicional (saber cuándo y para qué). La consideración del conocimiento condicional es fundamental desde el punto de vista educativo, puesto que ningún profesor podría conformarse con enseñar a sus alumnos una serie de conductas cognitivas si estos no saben cuándo y para qué realizarlas.

La valoración de los aspectos mencionados tiene implicaciones fundamentales para la instrucción, a los estudiantes se les debe enseñar como estos conocimientos involucrados en el proceso de comprensión influyen en los resultados del aprendizaje y más específicamente el conocimiento y el uso de las estrategias metacognitivas. Las cuales se utilizan para autorregular el procesamiento de la información y planificar las acciones en función de los objetivos trazados al momento de leer.

En la comprensión de la lectura, como el procesamiento activo de la información, el alumno, primero usa las estrategias de manera consciente y después de forma automática y en atención a ello, Ríos (2004), presenta una selección de estrategias metacognitivas en tres momentos: Planificación, supervisión y evaluación.

1. Conocimientos Previos: Es el conocimiento con el que va el alumno a leer, lo que para él significa el texto. Involucra tres aspectos: Evocación: Que sabe sobre el tema. Utilización durante la lectura. Relacionar lo que sabía con lo que se está leyendo,

para comprender. Cuidarse de los conocimientos previos: Que sean los conceptos apropiados y aptos para comprender el significado del texto.

2. Objetivos: Cual es el propósito para leer el texto. Para lo cual se precisa los objetivos, analizar los posibles objetivos ante la diversidad de situaciones. Verificar y revisar si los objetivos propuestos están siendo alcanzados.

3. Planificación estratégica: Se hace la selección de los procesos y estrategias acorde a la lectura. La importancia de planificar, definición de un plan de acción y ajuste al plan inicial.

4. Aspectos Importantes. Seleccionar las ideas fundamentales y las secundarias del texto. Cuales son los contenidos de relevancia, examinar los detalles, para relacionarlos con los principales. Definir que y cuales son las ideas principales y cuales las secundarias. Buscar pistas que ayuden a determinar aspectos fundamentales: Título, subtítulos expresiones etc. y se prevalecen otros criterios para resaltar aspectos importantes para la comprensión.

5. Dificultades. Cuales partes del texto son las más difíciles, para así tomar conciencia de las dificultades y a que se deben; las cuales pueden deberse a diversas causas, y al lograr identificarlas permite emplear nuevas estrategias para superarlas.

6. Evaluación. Toma en cuenta el producto de la lectura como a las estrategias aplicadas es hacer un balance del logro de los objetivos, comprobación de la comprensión y evaluación de las estrategias aplicadas.

7. Aplicación: Necesidad de aplicar lo aprendido, en situaciones de nuestra vida. Ejemplificación con procesos, lo aprendido puede ser aplicado en la solución de

problemas. Ejemplificación con contenidos, otras situaciones donde también pueden ser aplicables estos aprendizajes.

Por su parte, Ríos (1991) define la metacompreensión como el conocimiento del lector acerca de sus recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre sus estrategias como lector. Ríos (2004) sistematiza las estrategias metacognitivas y organiza los momentos de la metacognición, las categorías y las preguntas asociadas, para la comprensión de la lectura.

Tabla N° 2: *Estrategias Metacognitivas y preguntas asociadas. Ríos (2004)*

ESTRATEGIAS	PREGUNTAS
PLANIFICACION	
Conocimientos previos	¿Qué se sabe sobre el tema? Después de realizar la lectura, ¿Cómo se relaciona lo que sabes del tema con la lectura?
Objetivos	¿Qué me propongo lograr?
Planificación estratégica	¿Cómo lo lograré? ¿Planificas tu forma de leer los temas? ¿Qué pasos sigues durante la lectura?
SUPERVISIÓN	
Aspectos Importantes	¿Qué es lo fundamental? ¿Cómo determinas cuáles son las ideas principales de la lectura? ¿Puedes determinar si estás logrando tus objetivos?
Dificultades	¿Qué dificultades puedo tener? Si presentas dificultades para comprender el texto, ¿A qué se deben estas dificultades?
EVALUACIÓN	

Tabla N°2 (Continuación)

Evaluación de los resultados logrados. Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas.	¿Cómo evaluar el logro de los objetivos? ¿Cómo compruebas que comprendiste la lectura? ¿Cuáles estrategias te resultan más efectivas para comprender?
Aplicación	Transferencia del aprendizaje

En relación con los aspectos presentados en la tabla N°2, es una proposición metodológica, la cual facilita sistematizar las estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura, y al ser implementadas en un plan pedagógico, facilitan convertir a un estudiante con limitaciones de naturaleza académica en un estudiante afectivo, estratégico, autosuficiente e independiente. Poggioli (1997d)

De aquí que se recomienda ampliamente al docente, para ser utilizadas en su acción pedagógica en el aula; evaluándolas a través de pruebas de comprensión donde se utilicen diversos tipos de textos, narrativos, expositivos y descriptivos, con los que el alumno pueda desarrollar su comprensión del texto, tanto literal, como inferencial y crítica.

Al respecto Defior (1996), indica que para ello, existen en el mercado pruebas y test que utilizan como criterio las respuestas a preguntas acerca del contenido del texto, diferenciando en alguna de ellas entre preguntas de tipo literal sobre información explícita en el texto, preguntas de tipo inferencial sobre información implícita y preguntas valorativas o de enjuiciamiento del texto. Otras emplean diferentes variantes de la técnica cloze que radica en rellenar lagunas existentes en el texto y entre ellas se encuentran las elaboradas por Alfonso Tapia, Alliende

Condemarin, Fernández Huerta, Díez Fernández y Lázaro Martínez. A partir de estas pruebas, se han conformado diversas versiones validadas ampliamente por sus autores y en estrecha correspondencia con las necesidades e intereses de los estudiantes; siendo el caso de la prueba seleccionada para este estudio, desarrollada por Oliveira Díaz y Torres Gómez (2004) bajo los parámetros de Lerner (1993) y Alfonso Tapia, donde se valora la comprensión literal, inferencial y crítica a través de textos narrativos, expositivos y descriptivos, considerando identificación de factores importantes y detalles de una lectura, identificación de la idea principal, seguimiento de una secuencia de eventos y pasos, planteamiento de inferencia y obtención de conclusiones, organización de ideas, aplicación de la lectura para resolver problemas y evaluación de materiales para determinar relevancia y consistencias.

Capítulo III. Marco Metodológico

Tipo y Diseño de Investigación

La presente investigación se enmarcó en la modalidad de investigación de campo, definida por Palella y Martins (2004) como:

La que consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variables. Estudia los fenómenos sociales en su ambiente natural. El investigador no manipula variables debido a que esto hace perder el ambiente de naturalidad en el cual se manifiesta y desenvuelve el hecho. (p.82)

Del mismo modo, Kerlinger (2002), plantea que “los estudios de campo permiten indagar in situ los efectos de la interrelación entre diferentes tipos de variables, sociológicas, psicológicas y educacionales”. En este sentido, se realizó la investigación directamente en las aulas de Cuarto, Quinto y Sexto grados que conforman la II Etapa de Educación Básica de una Unidad Educativa Nacional.

De igual manera, esta investigación es de carácter explicativo o experimental, ya que según Hernández, Fernández y Baptista, (2003), los estudios explicativos “están dirigidos a responder a las causas de los eventos, sucesos y fenómenos físicos o sociales” (p.126) y en este caso, el interés se centra en explicar el rendimiento en la comprensión de la lectura, de los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado, con dificultades de aprendizaje, en función del empleo de estrategias metacognitivas.

Acorde a lo anterior, el estudio se consideró de tipo cuasiexperimental, en el cual, según Hernández, Fernández y Batista; “se manipulan deliberadamente al menos una variable independiente, para ver su efecto y relación con una o más

variables. Los sujetos objetos de estudio no son asignados al azar, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento” (p.256). En este orden, se sometió a los alumnos de las aulas mencionadas, a la variable independiente, estrategias metacognitivas, para determinar su efectividad en la variable dependiente, comprensión de la lectura.

En cuanto al diseño para realizar el experimento, Hurtado (2000) propone el denominado pretest-posttest, que “consiste en estudiar un único grupo al que se le aplica el tratamiento experimental y el investigador realiza una medición previa antes de la aplicación del tratamiento y otra después” (p.413). Este diseño, es llamado por Hernández y otros (ob.cit.) “diseño preprueba-postprueba con un solo grupo” (p.260) y permite saber si hubo cambios entre las condiciones anteriores al tratamiento y la medición posterior.

En este sentido, el autor destaca que el valor de este tipo de diseños reside en que el grupo es comparado consigo mismo, de modo que “(...) todas las variables independientes posibles asociadas con las características del sujeto están controladas” (p. 336).

De aquí que con este patrón de experimento, se aplicó la preprueba en el mes de enero, y la posprueba, en el mes de julio, para medir la comprensión de la lectura de los alumnos y el nivel que adquirieron luego de la implementación de las estrategias metacognitivas.

Sistema de Hipótesis y Variables

Palella y Martins (2004) con relación a los estudios de tipo cuasiexperimental, afirman que, “la forma de llevar a cabo este tipo de estudio es similar a la del pre-experimental: en primer lugar, se define el problema y luego se formula la hipótesis” (p.83); adicionalmente, los precitados autores agregan: “La hipótesis es una proposición que expresa una solución posible, racional y demostrable de un problema. Partiendo de estos planteamientos, se tiene que la hipótesis de la presente investigación es la siguiente: La ejecución de estrategias metacognitivas favorece la comprensión de la lectura en escolares de II etapa de educación básica, con dificultades de aprendizaje en esta habilidad.

En cuanto a las variables del estudio, González (1997), las define como: " los términos de una proposición que se relacionan entre sí, con el fin de explicar una relación de causa y efecto simple o compleja" (p.71). De igual manera, plantea que "a una variable que sea causa del estado de otra variable, se le denomina independiente y a la variable afectada por los cambios ocurridos en la primera, se le llama dependiente" (p.76). Al respecto, se presentan las mismas:

Variable dependiente. Comprensión de la lectura.

Variable independiente. Programa de intervención pedagógica basado en estrategias metacognitivas.

Por otra parte, para constituir el sistema de variables de una investigación, deben definirse conceptual y operacionalmente, es decir, las dimensiones y los indicadores de cada una de ellas (Palella y Martins, 2004). En este orden, se tiene la Tabla N° 3 en el cual se identifican y conceptualizan las mismas; además de la Tabla N° 4 en el que se presenta su operacionalización.

Tabla 3: *Identificación y Conceptualización de las Variables.*

Tabla 5. Identificación y Conceptualización de las Variables.		
VARIABLE	Definición Conceptual	Definición Operacional.
Dependiente:	Capacidad de reconstruir en la mente del lector la información transmitida por el autor de un texto, a nivel literal, inferencial y crítica.	Puntaje obtenido en una prueba de comprensión de la lectura.
Comprensión de la lectura.		
Independiente:	Actuación deliberada para el empleo de procesos cognitivos con la intención de regular o controlar el procesamiento de la información y abarca la planificación de las acciones apropiadas en función de los objetivos propuestos, la supervisión de la ejecución del plan y la evaluación de los resultados y el desempeño.	
Programa de intervención pedagógica basado en estrategias metacognitivas		

Tabla 4: *Operacionalización de las Variables.*

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems Pretest y Postest		
			4to	5to	6to
Dependiente	COMPRENSIÓN LITERAL	Identificación de factores importantes y detalles de una lectura.	1	1	1
Comprensión de la Lectura			2	2	2
			3	3	3

Tabla 4(Continuación)

		Identificación de la idea principal.	4 5 6	4 5 6	4 5 6
		Seguimiento de una secuencia de eventos o pasos	7 8 9	7 8 9	7 8 9
	COMPRENSIÓN INFERENCIAL	Planteamiento de inferencias y obtención de conclusiones.	10 11 12	10 11 12	10 11 12
		Organización de ideas	13 14 15	13 14 15	13 14 15
		Aplicación de la lectura para resolver problemas.	16 17 18	16 17 18	16 17 18
	COMPRENSIÓN CRÍTICA.	Evaluación de materiales para determinar relevancia y consistencias	19 20	19 20	19 20

Tabla 4 (Continuación)

<u>Independiente</u> Programa de Intervención Pedagógica basado en estrategias metacognitivas.	PLANIFICACIÓN	Activación de conocimientos previos. Establecimiento de objetivos. Establecimiento del plan de acción.	Lista de Cotejo
	SUPERVISIÓN	Monitoreo del logro de los objetivos. Detección de aspectos importantes. Detección de las dificultades. Determinación de las estrategias que se están empleando para el logro de los objetivos.	
	EVALUACIÓN	Comprobación de la comprensión de la lectura y de las estrategias aplicadas	

Población

La población de acuerdo a Hernández y otros (2003), es el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p.304). Por otra parte Tamayo y Tamayo (1999), define la población como “la totalidad del fenómeno a estudiar en donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (p.114).

En tal sentido, la población objeto de estudio, estuvo conformada por los alumnos con dificultades de aprendizaje en comprensión de la lectura, que estudian en la II Etapa de Educación Básica de una Unidad Educativa Nacional, la cual se considera finita ya que de acuerdo a Ramírez (1999), la población finita “es aquella cuyos elementos en su totalidad son identificables por el investigador... cuando se cuenta con el registro de todos los elementos que lo conforman” (p.93). En la presente investigación, quedó conformada por la totalidad de la población; al respecto Ramírez, la define como aquella en la que el investigador obtiene información de unidades de población escogidas de acuerdo con criterios previamente establecidos” (p.120).

Bajo estos parámetros, Sabino (2002) expone que para los experimentos que él denomina “antes y después”, con un solo grupo, el objeto en estudio queda constituido por un grupo social...previamente definido en cuanto a sus características fundamentales” (p.69), y de acuerdo con esto, la población quedó conformada por treinta y un (31) alumnos, los cuales se detallan a continuación en la tabla 6:

Tabla N° 5: Distribución de la población.

Grados	N° de alumnos
4to	11
5to	11
6to	09
Total	31

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de datos

Por la naturaleza del estudio, se utilizó la prueba de evaluación, definida por Palella y Martins (2004) como "una técnica que implica la realización de una tarea definida en un tiempo determinado, con el fin de valorar el resultado de un aprendizaje" (p.112), agregando además, que con ella, "se evalúa para medir el nivel de aprendizaje alcanzado por un sujeto en cualquier circunstancia educativa" (ibid)

En este contexto, se seleccionó la prueba objetiva, como instrumento pretest y posttest, los cuales, según los autores mencionados, "son aquellos contruidos a partir de reactivos (preguntas), cuya respuesta no deja lugar a dudas respecto a su corrección o incorrección" (ob.cit., 132). Así mismo, exponen que pueden contener diversos tipos de preguntas, entre los que se encuentran los de opción múltiple que "están contruidos por un enunciado incompleto o una pregunta y varias posibles respuestas o alternativas, donde una responde correctamente al enunciado o pregunta inicial; teniendo la ventaja de que son aprovechables para la exploración de variados aprendizajes (Palella y Martins, ob.cit.).

Es así, que para medir el rendimiento en comprensión de lectura, se seleccionó la prueba elaborada por Alarcón y Bernárdez (2003), con base en el modelo teórico de Lerner (1993), la cual fue validada en el período escolar 2003 – 2004 por Oliveira y Torres (2004), en una muestra de 583 alumnos de sexo masculino y femenino con edades comprendidas entre 9 y 13 años, de 4to, 5to y 6to grado de la Escuela Básica de Venezuela; repartidos en 183, 172, 183 alumnos respectivamente, pertenecientes a seis (6) planteles educativos del área Metropolitana de Caracas.

Esta prueba fue tomada como modelo de instrumento para la presente

investigación, luego de efectuarle algunas modificaciones y estimar el nivel de comprensión de la lectura en los alumnos con dificultades en esta habilidad. Constó de tres subinstrumentos para cada grado; cada uno de ellos formado por tres tipos de textos: descriptivo, narrativo y expositivo. Compuesta de 20 ítemes para cada prueba, los cuales miden los tipos de comprensión: literal, inferencial y crítico, habilidades planteadas por el modelo teórico de Lerner (1993) que se corresponde con objetivos establecidos por el Ministerio de Educación y Deportes para la segunda etapa de Educación Básica. Pretest y Postest para Cuarto Grado (Anexo A), Pretest y Postest para Quinto Grado (Anexo B) y Pretest y Postest para Sexto Grado (Anexo C).

Por otra parte, se diseñó el programa de intervención pedagógica el cual contempla el proceso individual de cada alumno, sistematizando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para cada grado de estudio (4to, 5to y 6to). Dicho plan abarca los aspectos que deben manejar los alumnos para desarrollar la habilidad de la comprensión cuando leen, estructurados de lo más simple a lo más complejo, considerando la identificación de los factores que influyen en la comprensión del texto, los cuales están relacionados entre sí. Estos son: Deficiencias en la decodificación, confusión respecto a la demanda de la tarea, pobreza de vocabulario, escasos conocimientos previos, falta de conocimiento de estrategias cognitivas y escaso control de la comprensión, es decir, de estrategias metacognitivas, así como también, el reconocimiento de la estructura general de los textos; la pronunciación, entonación, acentuación y tono de voz, la diversidad de usos lingüístico: afirmativas, interrogativas, imperativas, desiderativas y exclamativas, los

signos de puntuación, el párrafo y las oraciones, las ideas principales y secundarias y el propósito de la lectura. El cual a la vez incluye el instrumento de estrategias metacognitivas para los textos expositivos, narrativos y descriptivos, tomando en cuenta los momentos de planificación, supervisión y evaluación. (Anexo D).

Así mismo se elaboró una lista de cotejo, con el propósito de registrar el uso de estrategias metacognitivas por parte de los treinta y un alumnos con dificultades en la comprensión de la lectura, antes y después del programa de intervención pedagógica. (Anexo E)

Validez. De acuerdo a Hernández y otros (ob.cit.), la validez es " el grado en el que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir" (p.243) y en la presente investigación se utiliza la validez a través de la técnica de juicios de expertos, definida por Valbuena (1992), como aquella que consiste en someter a evaluación por parte de un conjunto de expertos, el instrumento de recolección de datos, para obtener su opinión con relación a aspectos y elementos acerca de la validez" (p.8).

En tal sentido, tres expertos: uno en contenido y dos en metodología, validaron los instrumentos para cada grado de Educación Básica, realizando correcciones y sugerencias en cuanto a la correspondencia de los ítems con el tipo de comprensión a medir: literal, inferencial y crítica. En atención a ello, se reestructuraron dichos ítems, en las tres pruebas, elaborando los instrumentos definitivos que fueron sometidos a una nueva validación, en la que los expertos

certificaron la coherencia, pertinencia y redacción. Así mismo, se validó el plan de intervención psicopedagógica y los instrumentos de estrategias metacognitivas empleados a lo largo del estudio, por parte de tres especialistas en el tema, dos licenciadas en Educación Especial y dos en Educación Básica, quienes lo consideraron totalmente pertinente.

Confiabilidad. Definida conforme a Palella y Martins (2004), “como la ausencia de error aleatorio en un instrumento de recolección de datos” (p. 150). Esta se determinó mediante el método de la prueba repetida o test-retest, en el que, según Hernández y otros (1999), "un mismo instrumento de medición es aplicado dos o más veces a un mismo grupo de personas, después de cierto período"(p.241). En tal sentido, se aplicó la prueba piloto a tres alumnos de Cuarto, Quinto y Sexto Grado de Educación Básica que no pertenecían a la población, pero tenían las mismas características de ella. Para esto, se realizó el procedimiento siguiente:

- 1) Seleccionar el instrumento.
- 2) Tomar una muestra piloto conformada por tres alumnos con dificultades en la comprensión de la lectura del turno de la tarde.
- 3) Aplicar la prueba a la muestra piloto seleccionada.
- 4) Una semana después administrar nuevamente la prueba a la misma muestra piloto.
- 5) Construir la matriz de datos.
- 6) Determinar el total de preguntas del instrumento (TPI):
- 7) Determinar el total de preguntas coincidentes (TPC).
- 8) Determinar el coeficiente de confianza (CC) aplicando la siguiente formula

$$CC = \frac{TPC}{TPI}$$

Donde: $0 \leq CC \leq 1$ y 0 = Ninguna Confiabilidad 1 = Máxima Confiabilidad.

La siguiente Tabla N°6, demuestra el grado de confiabilidad a través de la aplicación repetida del instrumento o test-retest a tres alumnos con dificultades de aprendizaje en la comprensión de la lectura, que cursan Cuarto grado del turno de la tarde.

Tabla N° 6: *Matriz de Datos - Prueba Repetida. Cuarto grado*

Pregunta	Primera Prueba			Segunda Prueba			Resultados		
	A1	B1	C1	A2	B2	C2	A1/A2	B1/B2	C1/C2
1	b	b	b	b	b	b	1	1	1
2	a	b	b	a	b	b	1	1	1
3	a	a	a	a	a	a	1	1	1
4	d	d	d	d	d	d	1	1	1
5	b	a	a	b	a	a	1	1	1
6	a	a	a	a	a	a	1	1	1
7	a	a	a	a	b	a	1	0	1
8	a	c	a	a	c	a	1	1	1
9	c	b	b	c	b	b	1	1	1
10	b	d	c	b	d	c	1	1	1
11	b	b	b	b	b	b	1	1	1
12	d	d	c	d	d	d	1	1	0
13	c	b	d	c	b	d	1	1	1
14	d	a	a	a	a	b	0	1	0
15	c	c	c	c	c	c	1	1	1
16	a	c	c	a	c	c	1	1	1
17	d	d	c	d	c	c	1	0	1
18	d	d	d	d	d	d	1	1	1
19	b	c	a	a	c	a	0	1	1
20	a	b	b	a	b	b	1	1	1
Total	60			60			54 (0.90)		

TPI = 60

TPC = 54

$$CC = \frac{TPC}{TPI} = \frac{54}{60} = 0.90$$

Por lo tanto, el instrumento se considera de muy alta confiabilidad (Bautista, 2004)

La tabla N°7 determina el grado de confiabilidad mediante la aplicación repetida del instrumento o test-retest a tres alumnos con dificultades de aprendizaje en la comprensión de la lectura, que cursan Quinto grado del turno de la tarde.

Tabla N°7: *Matriz de Datos - Prueba Repetida. Quinto Grado*

Pregunta	Primera Prueba			Segunda Prueba			Resultados		
	A1	B1	C1	A2	B2	C2	A1/A2	B1/B2	C1/C2
1	a	d	b	b	d	b	0	1	1
2	a	b	a	a	b	a	1	1	1
3	c	d	a	c	d	d	1	1	0
4	b	d	b	b	d	b	1	1	1
5	b	d	a	b	b	b	1	0	0
6	a	c	d	a	c	d	1	1	1
7	d	a	a	d	a	a	1	1	1
8	c	c	c	c	c	c	1	1	1
9	b	b	a	b	b	a	1	1	1
10	c	a	c	c	a	c	1	1	1
11	b	b	a	a	b	a	0	1	1
12	d	d	b	d	d	b	1	1	1
13	b	c	c	b	c	c	1	1	1
14	c	c	a	c	c	a	1	1	1
15	a	b	c	a	b	c	1	1	1
16	b	a	a	b	a	a	1	1	1
17	a	d	a	a	a	a	1	0	1
18	a	a	a	a	a	a	1	1	1
19	c	a	c	a	a	c	0	1	1
20	d	a	b	d	a	b	1	1	1
Total	60			60			51 (0.85)		

$$TPI = 60$$

$$TPC = 51$$

$$CC = \frac{TPC}{TPI} = \frac{51}{60} = 0.85$$

Por lo tanto el instrumento se considera de Muy alta confiabilidad (Bautista, ob.cit.)

La tabla N°8 demuestra el grado de confiabilidad en la aplicación repetida del instrumento o test-retest a tres alumnos con dificultades de aprendizaje en la comprensión de la lectura, que cursan el Sexto grado del turno de la tarde.

Tabla N°8: Matriz de Datos - Prueba Repetida. Sexto Grado

Pregunta	Primera Prueba			Segunda Prueba			Resultados		
	A1	B1	C1	A2	B2	C2	A1/A2	B1/B2	C1/C2
1	b	b	b	b	b	b	1	1	1
2	a	d	d	a	d	d	1	1	1
3	a	a	b	a	a	b	1	1	1
4	b	a	d	b	a	b	1	1	0
5	b	b	b	b	c	b	1	0	1
6	a	a	a	a	a	a	1	1	1
7	d	d	d	a	d	d	0	1	1
8	d	d	d	d	d	d	1	1	1
9	d	a	a	d	a	a	1	1	1
10	c	d	d	d	d	d	0	1	1
11	c	b	d	c	b	d	1	1	1
12	a	d	c	a	d	c	1	1	1
13	a	c	c	a	c	c	1	1	1
14	b	b	a	b	b	a	1	1	1
15	c	a	c	c	a	c	1	1	1
16	b	c	a	b	c	a	1	1	1
17	d	a	a	a	a	a	0	1	1
18	a	a	c	a	a	c	1	1	1
19	d	c	c	d	c	c	1	1	1
20	b	d	a	b	d	a	1	1	1
Total	60			60			55 (0.916)		

$$TPI = 60$$

$$TPC = 55$$

$$CC = \frac{TPC}{TPI} = \frac{55}{60} = 0.92$$

Por lo tanto, el instrumento se considera de Muy alta confiabilidad (Bautista, 2004).

Como se puede observar, las tres pruebas objetivas que se utilizaron, fueron

altamente confiables al obtener, un resultado, respectivamente, de 0.90; 0.85 y 0.916 muy cercanos a la máxima confiabilidad, que es 1.

Procedimiento

Para la realización de la presente investigación, se cumplieron las siguientes fases:

A) Aplicar plan de intervención psicopedagógica (anexo D) que incluye el instrumento de estrategias metacognitivas para los textos expositivos, narrativos y descriptivos. Este plan abarca la comprensión de la lectura en sus tres niveles, literal, inferencial y crítica; considera tres tipo de contenido: conceptual, procedimental y actitudinal, así como también los recursos y estrategias instruccionales. Se operacionaliza a través del plan de sección, organizado en objetivos, actividades y procedimientos.

El procedimiento parte de los resultados del pretest, el cual permitió identificar la dificultad de la comprensión de la lectura de cada alumno en particular y determinar el grado de complejidad de la tarea a que puede llegar.

Este procedimiento parte de lo más simple a lo más complejo, en este sentido se tiene:

1. Evalúa la capacidad de comprensión de la lectura.
2. Determina los aspectos que inciden en la dificultad de comprensión de la lectura.
3. Reconoce la estructura de los textos narrativos, descriptivos y expositivos.
4. Adecua la entonación, la pronunciación, acentuación y tono de voz a la

intención comunicativa, para comprender los textos.

5. Usa con propiedad los signos de puntuación.

6. Reconoce la estructura del párrafo como unidades organizadoras del texto y distingue las ideas principales y secundarias.

7. Establece el propósito de la lectura: narrativo, descriptivo y expositivo.

8. Implementa estrategias para la comprensión de la lectura: Conocer el significado de las palabras desconocidas, usar inferencias, participaciones y predicciones; reflexión sobre los contenidos básicos de textos leídos, participación activa y crítica de la interpretación de la lectura.

9. Utiliza los tres momentos de las estrategias metacognitivas: planificación, supervisión y evaluación, aplicando el instrumento de estrategias metacognitivas para textos expositivos (anexo F), descriptivos (anexo G) y narrativos (anexo H).

B) Aplicar el instrumento a la muestra de estudio: el pretest en el mes de enero y el posttest en el mes de julio, luego de trabajar con las estrategias metacognitivas durante cinco (5) meses.

C) Tabular y comparar los resultados de ambas aplicaciones.

D) Elaborar los cuadros y gráficos correspondientes a los resultados.

E) Analizar los resultados obtenidos, comprobando o no la hipótesis en estudio.

Análisis de Datos

Para analizar los datos obtenidos con la aplicación de los instrumentos antes y después del experimento, se determinó la frecuencia de respuestas correctas en ambas aplicaciones, obteniendo el promedio porcentual para cada dimensión e

indicador establecido en cada grado de estudio y así determinar los cambios generados por la exposición a la variable independiente.

Bajo estos parámetros, se midió el grado de efectividad de las estrategias metacognitivas para favorecer la habilidad de la comprensión de la lectura de los alumnos con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad, de la II Etapa de la Escuela Básica, los resultados obtenidos de este procedimiento son tabulados en hojas de cálculo formato MS-Excel e importados a bases de datos en formato SPSS versión 10. A los resultados obtenidos se les aplica el método estadístico t de Student para muestras relacionadas o dependientes con $N=31$ y 30 grados de libertad, se comparan los resultados entre el pretest y el posttest, tanto de pregunta por pregunta, como en total, con el propósito de estimar las variaciones pretest-posttest a fin de estimar los cambios observados en ambos grupos luego de la aplicación del programa de intervención.

Capítulo IV. Resultados

Presentación y Discusión

A continuación se presentan y discuten los resultados obtenidos luego de aplicar el pretest y el posttest, como Técnicas de recolección de datos, en el Cuarto, Quinto y Sexto grado de Educación Básica en la UEN “República de Indonesia”.

Estos datos se muestran en cuadros y gráficos, tabulados en atención a la variable dependiente, Comprensión de la lectura, en sus dimensiones comprensión literal, inferencial y crítica y los indicadores del estudio. Estos últimos son: a) Para la Comprensión Literal: la identificación de factores importantes y detalles de una lectura, identificación de la idea principal y seguimiento de una secuencia de eventos o pasos; b) para la comprensión inferencial: el planteamiento de inferencias y obtención de conclusiones, organización de ideas y aplicación de la lectura para resolver problemas y c) para la comprensión crítica: se considera la evaluación de materiales para determinar relevancia y consistencias.

Asimismo los resultados del pretest y del posttest se comparan en la Tabla N° 09, en el que se identifican las respuestas correctas e incorrectas de cada alumno y el total de la comparación de ambos resultados, con la finalidad de visualizar la ganancia, después de la intervención pedagógica basada en estrategias metacognitivas

En este orden, se establece la comparación de medias entre el pretest y el posttest para cada alternativa de respuesta, y se ubican los resultados de estos, a través de la prueba estadística t de Student, obteniendo así el grado de efectividad, de la variable independiente, para cada dimensión e indicador mencionado.

A partir de lo anterior, se considera culminado el experimento, en el que se determinó el efecto de la ejecución de estrategias metacognitivas en la comprensión de la lectura, de escolares que cursan la II etapa de la escuela básica, diagnosticados con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad.

Tabla N°9: Resultados *del pretest y del postest*.

Alumno	Grado	Pre_i1	Pre_i2	Pre_i3	Pre_i4	Pre_i5	Pre_i6	Pre_i7	Pre_i8	Pre_i9	Pre_i10	Pre_i11	Pre_i12	Pre_i13	Pre_i14	Pre_i15	Pre_i16	Pre_i17	Pre_i18	Pre_i19	Pre_i20
1	4°	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
2	4°	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
3	4°	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0
4	4°	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1
5	4°	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
6	4°	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
7	4°	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1
8	4°	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1
9	4°	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
10	4°	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11	4°	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
12	5°	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
13	5°	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0
14	5°	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0
15	5°	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0

Tabla N° 9 (Continuación)

16	5°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
17	5°	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0
18	5°	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
19	5°	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0
20	5°	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0
21	5°	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1
22	5°	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1
23	6°	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
24	6°	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
25	6°	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
26	6°	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1
27	6°	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1
28	6°	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
29	6°	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1
30	6°	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
31	6°	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0

Tabla N°9 (Continuación)

Alumno	Grado	Post_i1	Post_i2	Post_i3	Post_i4	Post_i5	Post_i6	Post_i7	Post_i8	Post_i9	Post_i10	Post_i11	Post_i12	Post_i13	Post_i14	Post_i15	Post_i16	Post_i17	Post_i18	Post_i19	Post_i20
1	4°	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
2	4°	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	4°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1
4	4°	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	4°	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
6	4°	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
7	4°	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
8	4°	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
9	4°	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
10	4°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0
11	4°	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
12	5°	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
13	5°	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
14	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
15	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
16	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1

Tabla N°9 (Continuación)

17	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
18	5°	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0
19	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0
20	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
21	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
22	5°	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1
23	6°	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	6°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
25	6°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0
26	6°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	6°	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
28	6°	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
29	6°	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30	6°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
31	6°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0

Los sucesivos gráficos exponen los porcentajes de las respuestas correctas después de aplicar el pretest y posttest, en atención a la variable dependiente de la investigación, la cual es, la comprensión de la lectura y cada uno de los tipos de ítemes: Comprensión literal, inferencial y crítica, así como los indicadores del estudio, en los grados de Cuarto, Quinto y Sexto.

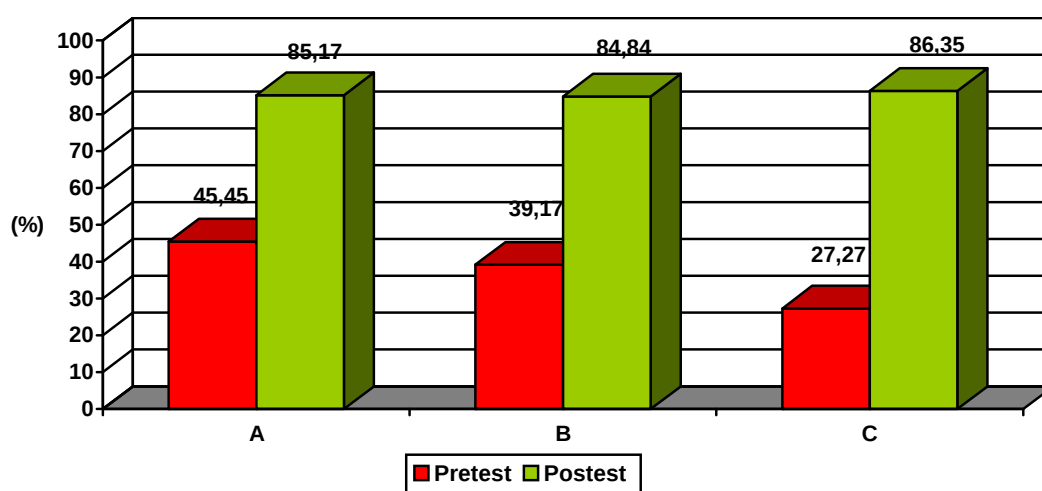


Gráfico 1.

Comprensión
A. Literal B. Inferencial C. Crítica

El gráfico N°1 muestra el promedio de respuestas correctas para cada uno de los tipos de ítemes: comprensión literal, inferencial y crítica, en estudiantes de Cuarto grado diagnosticados con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad.

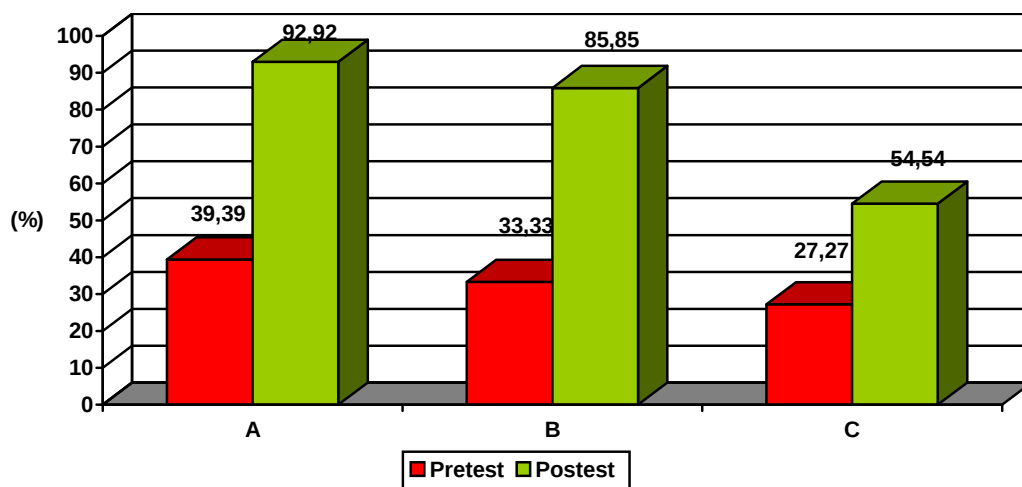


Gráfico 2.
Comprensión

A. Literal

B. Inferencial

C. Crítica

El gráfico N° 2 muestra el promedio de respuestas correctas para cada uno de los tipos de ítemes: comprensión literal, inferencial y crítica, en estudiantes de Quinto grado diagnosticados con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad.

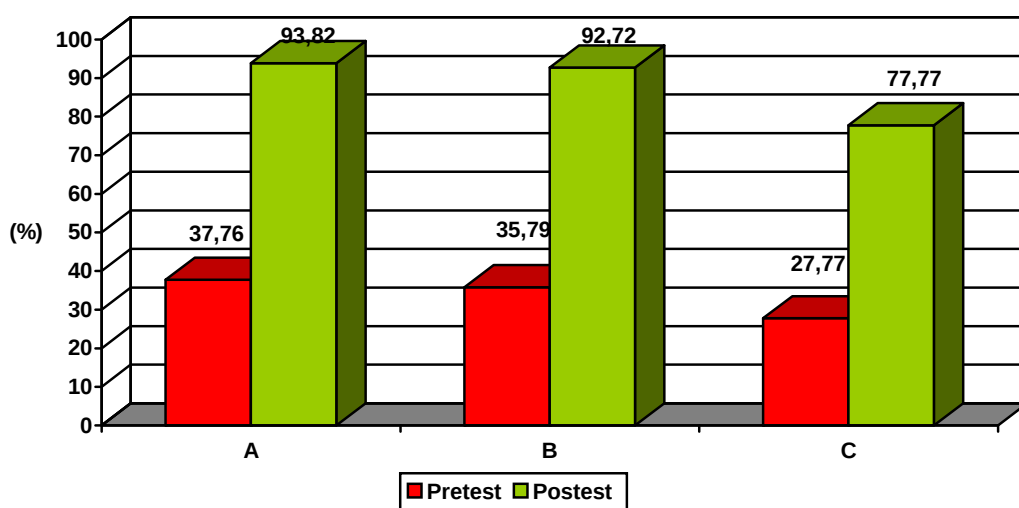


Gráfico 3
Comprensión

A. Literal B. Inferencial C. Crítica

El gráfico N° 3 muestra el promedio de respuestas correctas para cada uno de los tipos de ítemes: comprensión literal, inferencial y crítica, en estudiantes de Sexto grado diagnosticados con dificultades de aprendizaje en dicha habilidad.

Grado de Efectividad relacionada a la comprensión de la lectura

Luego de obtener los promedios porcentuales del postest, se realizó la comparación de los resultados con el pretest a través de la prueba estadística *t* de student y se determinó el grado de efectividad en cuanto a la comprensión de la lectura a nivel literal, Inferencial y crítico, para cada grado en estudio, después de la intervención pedagógica con estrategias metacognitivas en los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado, con dificultades de aprendizaje en la comprensión de la lectura.

Tabla N°10: Comparaciones de medias con la prueba *t* de Student para Cuarto, Quinto y Sexto Grado.

		Media	N	Diferencia de las medias	t obtenida (con 30 grados de libertad)	Significancia estadística
Comparación 1	PreTest: Pregunta 1	,45	31	-0,52	-5,657	0,000**
	PostTest: Pregunta 1	,97	31			
Comparación 2	PreTest: Pregunta 2	,48	31	-0,45	-4,971	0,000**
	PostTest: Pregunta 2	,94	31			
Comparación 3	PreTest: Pregunta 3	,45	31	-0,48	-5,303	0,000**
	PostTest: Pregunta 3	,94	31			
Comparación 4	PreTest: Pregunta 4	,39	31	-0,48	-5,303	0,000**
	PostTest: Pregunta 4	,87	31			
Comparación 5	PreTest: Pregunta 5	,32	31	-0,58	-6,445	0,000**
	PostTest: Pregunta 5	,90	31			
Comparación 6	PreTest: Pregunta 6	,48	31	-0,39	-4,353	0,000**
	PostTest: Pregunta 6	,87	31			

Comparación 7	PreTest: Pregunta 7	,32	31	-0,61	-6,892	0,000**
	PostTest: Pregunta 7	,94	31			
Comparación 8	PreTest: Pregunta 8	,35	31	-0,45	-4,971	0,000**
	PostTest: Pregunta 8	,81	31			
Comparación 9	PreTest: Pregunta 9	,35	31	-0,55	-5,376	0,000**
	PostTest: Pregunta 9	,90	31			
Comparación 10	PreTest: Pregunta 10	,19	31	-0,61	-6,892	0,000**
	PostTest: Pregunta 10	,81	31			

Tabla N°10 (Continuación)

Comparación 11	PreTest: Pregunta 11	,26	31	-0,61	-6,892	0,000**
	PostTest: Pregunta 11	,87	31			
Comparación 12	PreTest: Pregunta 12	,35	31	-0,58	-6,445	0,000**
	PostTest: Pregunta 12	,94	31			
Comparación 13	PreTest: Pregunta 13	,26	31	-0,65	-7,385	0,000**
	PostTest: Pregunta 13	,90	31			
Comparación 14	PreTest: Pregunta 14	,35	31	-0,35	-4,062	0,000**
	PostTest: Pregunta 14	,71	31			
Comparación 15	PreTest: Pregunta 15	,42	31	-0,45	-4,971	0,000**
	PostTest: Pregunta 15	,87	31			
Comparación 16	PreTest: Pregunta 16	,45	31	-0,52	-5,657	0,000**
	PostTest: Pregunta 16	,97	31			
Comparación 17	PreTest: Pregunta 17	,29	31	-0,58	-6,445	0,000**
	PostTest: Pregunta 17	,87	31			
Comparación 18	PreTest: Pregunta 18	,29	31	-0,58	-6,445	0,000**
	PostTest: Pregunta 18	,87	31			
Comparación 19	PreTest: Pregunta 19	,19	31	-0,55	-5,376	0,000**
	PostTest: Pregunta 19	,74	31			
Comparación 20	PreTest: Pregunta 20	,35	31	-0,35	-3,588	0,001**
	PostTest: Pregunta 20	,71	31			
Comparación 21	PreTest: Puntuación total	7,03	31	-10,35	-28,233	0,000**
	PostTest: Puntuación total	17,39	31			

** indica que esa comparación es significativa al 0,01

Como se puede observar en la tabla 10, la diferencia entre las medias de puntuaciones obtenidas en el pretest y el posttest, en cada uno de sus veinte (20) ítemes, es significativa con un $\alpha = 0,01$ (comparaciones 1 – 20).

Igualmente significativa con un $\alpha = 0,01$ es la diferencia entre las medias de puntuación total obtenida en las referidas pruebas (comparación 21).

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

En la presente investigación los alumnos de Cuarto, Quinto y Sexto Grado de una Escuela Básica, que presentaban dificultades en la comprensión de la lectura, durante cinco meses, se les aplicó un programa de intervención pedagógica basado en estrategias metacognitivas, con la finalidad de facilitar el desarrollo de esta habilidad. Las diferencias entre los resultados de las pruebas de comprensión de la lectura, realizadas antes y después de la intervención, permiten concluir lo siguiente:

Antes de la intervención pedagógica basada en estrategias metacognitivas, los alumnos mostraron tener dificultad de comprensión de la lectura en cada uno de los niveles: literal, inferencial y crítico. En el nivel literal: para identificar factores importantes y detalles de una lectura, identificar ideas principales, seguir una secuencia de eventos o pasos. En el nivel inferencial: para plantear inferencias y obtener conclusiones, organizar ideas, aplicar la lectura para resolver problemas. En el nivel crítico: para evaluar el material para determinar relevancia y consistencias.

En tal sentido se consideró el pretest como punto de referencia para aplicar el programa de intervención pedagógica con el cual se observó y evaluó a cada alumno su nivel de comprensión y las dificultades que presentaban.

Asimismo los resultados del postest muestran que las estrategias metacognitivas aplicadas a textos narrativos, expositivos y descriptivos, abarcando todos los momentos de la metacognición, como es la planificación: para activar los conocimientos previos, establecer los objetivos y el plan de acción ante el texto; la

supervisión: para tomar conciencia del logro de los objetivos y de las dificultades confrontadas y por último la evaluación: que conlleva a la comprobación del logro y la aplicación de lo aprendido, correspondiendo con el proceso de transferencia y resolución de problemas; se consideraron efectivas al reflejar altos índices de comprensión de los textos trabajados.

Existe una ganancia significativa al comparar los resultados de la prueba estadística T de student entre el pretest y el posttest.

Por todo lo anteriormente planteado, puede afirmarse que la aplicación del programa con estrategias metacognitivas permitió superar las dificultades en la comprensión de la lectura, que evidenciaron los alumnos de la II etapa de la Unidad Educativa Nacional, con los cuales se trabajó, confirmándose la hipótesis de esta investigación: La ejecución de estrategias metacognitivas favorece la comprensión de la lectura en escolares con dificultades de aprendizaje en esta habilidad que cursan la II Etapa de Educación Básica.

Las conclusiones expuestas derivan las siguientes *recomendaciones*

-A los directores y coordinadores de la Escuela Básica: realizar círculos de estudios con sus maestros, en los que se comente y analice la presente investigación, para reflexionar al respecto.

-A los directores y coordinadores de los planteles educativos: promover en sus instituciones el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de la lectura, no solo en los alumnos con dificultades de aprendizaje, sino también con todos los alumnos de la Escuela Básica, porque minimizan el bajo rendimiento que puedan

tener en cualquier área del currículo.

-A los docentes de Educación Básica: incorporar en su planificación, el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de la lectura, a nivel literal, inferencial y crítico, para desarrollar los contenidos programáticos de las diversas asignaturas del currículum.

-A los docentes especialistas de las Aulas Integradas de las Unidades Educativas: considerar poner en práctica un plan de intervención pedagógica, para abordar las dificultades de lectura comprensiva, que pueden presentar los alumnos.

-A los futuros investigadores: realizar trabajos similares a éste, para determinar científicamente la efectividad de las estrategias metacognitivas, en diversos grupos de alumnos y de otras estrategias con otros contenidos curriculares, tanto en la primera, como en la segunda y tercera etapa de Educación Básica.

Referencias

- Acosta, B. (2001). *Aplicación de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para la comprensión de textos*. Trabajo de grado de especialización Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Alarcón, M. y Bernárdez, J. (2003). *Construcción y análisis psicométrico de la versión de tres instrumentos de comprensión lectora para la II etapa de Educación Básica*. Tesis de grado no publicada. Universidad Católica primer Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Adams, M.J. y Collins, A. (1985). *A schema-Theoretic view of reading*. In H. Singer y R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: Del. IRA.
- Adelman, H. & Taylor, L. (2002). *Successful Utilization of the Adelman and Taylor Framework*. Disponible en: is.spps.org/counselors/Adelman_Framework_Article.html. [20 de octubre 2005].
- Alonso Tapia, J. y Carriedo, N. (1996). *Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención*. En C. Monereo e I. Solé (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología.
- Álvarez, A y Del Río, P. (1990). *Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la Zona de desarrollo próximo*. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A.; *desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza. Pp. 93-119.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998) *Tests Psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Anaya, J. (1994). *Influencia de los factores cognitivos y verbales en los Buenos y malos lectores*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Arteaga, M. (2001). *Estrategias cognitivas y metacognitivas aplicable a los procesos de lectura y escritura en los alumnos de la II Etapa de la Escuela Básica*. Trabajo de Maestría. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Aramayo, M. (1994). *La mediación en la teoría de R. Feuerstein*. Caracas,
- Bolívar, M. (2000). *Efecto del uso de estrategias de elaboración verbal. Uso de preguntas en la comprensión de la lectura* Trabajo de Maestría. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.

- Ballestrini, M. (2002). *Como se elabora el Proyecto de investigación*. Caracas: B.L. Consultores Asociados Servicio Editorial.
- Bautista, M. (2004). *Manual de Metodología de investigación*. Caracas: TALITP.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1999). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán J. (1998). Estrategias de aprendizaje. En Santiuste, V. y J. Beltrán (Eds.) *Dificultades de aprendizaje*. Síntesis. Madrid.
- Campagnaro, S. (1994) *Visión integral de las dificultades de aprendizaje: Historia, definición y evaluación adaptada a la realidad venezolana*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura. En Monereo, C. (Coord), *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Coll, J. Palacios y A. Marchesi (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Escuela Española.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognoscitivo*. Málaga: Aljibe.
- Dorado, C. (1996). *Aprender a aprender. Estrategias y técnicas*. Barcelona: Universidad Autónoma.
- Madrugá, J. A.; J. I. Martín; J. L. Luque y C. Santamaría (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo XXI. Madrid.
- Gil, A., Riggs, E. & Cañizales, R. (2001a). Metacognición: punto de ignición del lector estratégico. *Lectura y Vida*, 22 (3), 28 – 36.

- González, A. (1997). *El método de la investigación científica*. Caracas: Contexto.
- González, M.C. y Tourón, J.(1992). *Autoconcepto y rendimiento académico*. Pamplona: EUNSA.
- González, L (2001). *Metacomprensión y comprensión de la lectura en estudiantes de Educación Básica*. Trabajo de Maestría. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas. Venezuela.
- Hammill, D.D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Hernández, P. y García, L.A. (1991) *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Hopkins, K. Hopkins, B.R. y Glass, G. (1997). *Estadística Básica para las Ciencias sociales y del Comportamiento*. México: Prentice Hall.
- Hurtado, J. (2000). *El proyecto de Investigación. Metodología de la Investigación Holística*. (2ª ed.) Caracas: SYPAL.
- Kerlinger, F.N y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Kerlinger, F.N. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw_Hill Interamericana.
- Kirby, J. (1984). *Cognitive strategies and educational performanace*. New York: Academic Press.
- Kurtz, B.E.(1990). A Cultural influence in children's cognitive and metacognitive development en W. Schneider y F.E. Weinert (eds.): *Interactions among aptitudes, strategies and Knowledge in cognitive performance*, New York:Springer. Verlag.
- León, J. A. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector o estilos de escritura. En Pozo, J. I. y C. Monereo (Coords.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana. Madrid.
- León, Ch. (2003). *Secuencias del desarrollo infantil*. Caracas, Venezuela: Publicaciones Universidad Católica Andrés Bello.

- Lerner, J. (1993). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Boston: Hogton Mifflin.
- Ley Orgánica de Educación. (1980). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 2635 (extraordinario).
- Martí, E. (2002) Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. En Pozo, J y C. Monereo. *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Mayer, R.E. (1992). A Guiding Students cognitive processing of scientific information in texto. En M. Pressley, K.R. Harris y J. T. Guthrie (eds.). *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.
- Mercer, C. (1991) Niños con dificultades específicas de aprendizaje. España: Editorial CEAC.
- Marsh W & Barkley, R. (1996). *Attention, déficit Hyperactivity disorder: A Multidisciplinary approach*. New York: Guilford Press.
- Mayor J.; A. Suengas y J. González Marqués (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis Madrid. Molinares (1996)
- Ministerio de Educación (1997). *Modelo de atención educativa integral para los educandos con dificultades de aprendizaje en Venezuela*. Caracas.
- Molinares, A. (1996). *Plan Instruccional para incrementar el desarrollo y uso de estrategias metacognitivas y cognitivas en la comprensión de la lectura*. Tesis de grado de Magíster en Educación. Mención enseñanza de la biología. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Monereo, C. y A. Castelló (1997). *Estrategias de aprendizaje*. EDB. Madrid.
- Oliveira, M y Torres, D (2004). *Validación de una prueba de comprensión lectora para II Etapa de Educación Básica en centros educativos del área metropolitana*. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Ortiz, M. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Madrid: E. Síntesis.
- Padilla, Y. (1999). *Factores que se asocian a la comprensión de la lectura en alumnos de la II Etapa de la Escuela Básica*. Trabajo de maestría:

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto, Venezuela.
- Palella, S. y Martins, F. (2004). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: Fedupel.
- Parodi, G. (1997). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Poggioli, L. (1997b). *Estrategias de aprendizaje: Una perspectiva teórica*. Caracas: Fundación Polar.
- Poggioli, L. (1997d). *Estrategias metacognoscitivas*. Caracas: Fundación Polar
- Pozo, I. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. En Coll, C.; A. Marchesi y J. Palacios (Comps.) Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación. Alianza. Madrid.
- Pozo, J.I. y Monereo (1999). *Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico*. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coord.).(1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J.I. Monereo, C.. y Castelló, M. (2001) *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar*. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coord.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Ramírez, T (1999) *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Carhel.
- Romero, J. y González, M.J. (2000). *Dificultades en la lectura*. En García Sánchez, J.N. (coord.). *De la Psicología de la instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Requena, M. (2000) *Resolución de problemas de las Olimpiadas Matemáticas Venezolanas*: Caracas, Venezuela. Universidad Católica Andrés Bello.
- Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender*. Caracas, Venezuela: Cognitus, C.A.
- Sabino, C. (2002). *El proceso de la investigación*. Caracas: Panapo
- Sánchez, E. (1998). *Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión*. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid: CIDE.

- Sánchez, M (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Smith, C. y Strick, L. (1997). *Learning Disabilities: A to Z*. New York: The Free Press/Simon & Schuster, Inc.
- Tamayo, M. (1999) *El proceso de investigación científica*. México: Limusa.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. (2003). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. (2ª ed.) Caracas.
- Valbuena, P. (1992). *Técnicas e instrumentos de evaluación*. Caracas: IIPE.
- Wicks- Nelson, R. & Israel, A. (1997) *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Winstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986). A The teaching of learning strategies. En M.C.Wittroc (ed.): *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan .

Anexo A

Pretest y posttest
Prueba Cuarto Grado

INSTRUCCIONES

1. La prueba se responde en la **HOJA DE RESPUESTAS**, así que por favor **NO MALTRATES NI RAYES ESTE FOLLETO**.
2. A continuación, aparecen unos textos. Léelos en silencio y detenidamente.
3. Luego aparecen unas preguntas relacionadas con lo que leíste. Cada pregunta tiene cuatro respuestas indicadas con las letras **a, b, c y d**; pero siempre **la respuesta correcta es una sola**.
4. Para responder, **marca con una X** sobre la letra de la respuesta correcta. Por ejemplo:

2. El turpial tiene:

- a. Dos patas
- b. Una aleta
- c. tras patas
- d. Una pata

Fíjate en el ejemplo, la pregunta con el número 2 tiene la X sobre la letra **a**.

La reapuesta correcta es **dos patas**,
y está ubicada en la letra **a**.

- 10. a b c d
- 11. a b c d
- 12. a b c d

5. Si necesitas corregir, borra completamente y marca con una **X** la letra que contiene la nueva respuesta.
6. Si no sabes la respuesta a una pregunta, continúa con la que sigue. Cuando Termines, puedes volver atrás y responder las que dejaste.

TEXTO 1
Cuarto Grado

El fénix es un ave fabulosa parecida al águila. Tiene plumas de bellos y variados colores y es la única de su especie. Dicen que el ave fénix no se reproduce como los demás animales. Por el contrario, cuando está a punto de morir, ella busca madera, plantas aromáticas e incienso, fabrica un oloroso nido y se pone al sol. El nido se quema y el ave fénix muere quemada. Pero sorprendentemente, de sus cenizas surge un nuevo fénix, siempre más bello que el anterior.

Se dice que todos nosotros llevamos por dentro un ave fénix, que nos permite, cada vez que perdemos algo, construir algo mejor.

Luisa Isabel Rodríguez

Ahora contesta las siguientes preguntas:

1. El ave fénix muere:
 - a. Calcinada
 - b. Quemada *
 - c. Incinerada
 - d. Carbonizada
2. El nido fabricado por el ave fénix es de:
 - a. Palos y plantas olorosas.
 - b. Madera, plantas aromáticas e incienso.*
 - c. Incienso y madera.
 - d. Paja y flores con olor a incienso.
3. El nuevo fénix surge de:
 - a. Las cenizas del anterior.*
 - b. Los huevos del fénix.
 - c. El fénix que llevamos dentro.
 - d. Las cenizas de la madera y las plantas.
4. Según lo leído en el texto puede el ave fénix es:
 - a. Un ave pequeña
 - b. Grande y de pocos colores
 - c. Un ave que vuela bajo
 - d. La única de su especie.*
5. La idea principal del texto es:
 - a. El fénix es un ave parecida al águila.
 - b. El fénix es capaz de surgir de sus cenizas.*
 - c. Cómo muere el ave fénix.
 - d. El ave fénix es un ave muy colorida.
6. El nuevo ave fénix es:
 - a. Más bello que el anterior.*
 - b. Más rápido que el anterior.
 - c. Más fabulosa que el anterior.
 - d. Más parecida al águila que el anterior.

TEXTO 2

Era la época de la esclavitud. Un señor hacendado, tan cruel como avaro, tenía una cantidad de esclavos a quiénes explotaba. Cierta día uno de esos esclavos, llamado Pedro, se le acercó preguntándole:

- Dígame usted, mi amo, ¿Cuánto vale una pelota de oro de este tamaño? – señalaba con sus manos un volumen como del tamaño de un coco.

El amo ni siquiera caso le hizo y le dio la espalda sin contestar. Por varios días seguidos Pedro le hizo la misma pregunta sin merecer respuesta. Más una noche el amo, recordando la pregunta que con tanta insistencia le hacía el esclavo, se dijo para sí:

¿Será que ese muchacho se habrá encontrado una pelota de oro y la tiene escondida? Desde mañana me propondré descubrirlo.

Al siguiente día, muy temprano, llamó cariñosamente al esclavo diciéndole: - Oye Pedro, he resuelto que de hoy en adelante seas para mí no un esclavo sino un compañero, como podría serlo un hijo mío; te sentarás a mi mesa, no irás al campo a trabajar, ocuparás una alcoba en mi casa y te vestirás como corresponde a todo un caballero.

Desde ese día, Pedro era mimado y regalado y le extrañaba esa manera de vivir, pero se dejaba querer encantado. Pasado un mes, creyó el amo que ya era tiempo de abordar al esclavo para arrancarle la declaración; lo llamó a su habitación y de la manera más amable le dijo:

- Pedro te considero como si fueras miembro de la familia, por tanto sería injusto que entre nosotros existan secretos. Creo que has hallado una pelota de oro y que la tienes oculta. Te exijo que me la muestres para, después de verla, poder decirte en verdad lo que vale.

- Le juro por Dios, mi amo, que yo no tengo pelota de oro ninguna.

-¡Cómo va hacer! ¿Cuál es entonces, el motivo de tus repetidas preguntas de lo que vale una pelota de oro de este tamaño?

-¡Ah!, mi amo, es que quiero saber cuánto vale por si algún día llego a encontrármela.

Cuento folklórico.

Ahora contesta las siguientes preguntas:

7. Lee las siguientes oraciones:
 1. El amo le pregunta por la pelota
 2. Pedro pregunta al amo por el valor de la pelota de oro
 3. El amo lo lleva a su casa.
 4. Pedro confiesa que no ha encontrado nada.

¿Cuál es el orden correcto de los eventos?

 - a. 1-2-3-4.
 - b. 2-3-1-4. *
 - c. 4-3-2-1.
 - d. 2-3-4-1.
8. El amo de Pedro no le hizo caso y luego:
 - a. Lo llamó con cariño.*
 - b. Le preguntó por la pelota de oro.
 - c. Le pidió que le mostrará la pelota.
 - d. Le dijo que fuera su compañero.
9. ¿Qué responde primero Pedro, cuando el amo le pregunta por la pelota de oro?
 - a. Dígame usted mi amo ¿Cuánto vale una pelota de oro de este tamaño?*
 - b. Le juro por Dios, mi amo, que yo no tengo pelota de oro alguna.
 - c. Quiero saber cuanto vale por si algún día llego a encontrármela.
 - d. Estoy encantado de vivir la vida que me da usted, amo.
10. Quien actúa como el amo de Pedro, busca:
 - a. Ser una buena persona y ayudar a los demás.
 - b. Tratar de ser más “vivo” que los demás para quedarse con las riquezas.*
 - c. Colaborar con los demás para que alcancen sus sueños.
 - d. Darle comida, casa y vestido a todo aquel que lo necesite.
11. La historia leída nos enseña que:
 - a. Pedro era un mentiroso y buscaba aprovecharse del amo.
 - b. Debemos ayudar a los más necesitados.
 - c. No debemos hacer buenas acciones esperando algo a cambio.*
 - d. En la época de la esclavitud había mucha maldad.
12. El amo comenzó a tratar bien a Pedro porque:
 - a. Pedro era muy bueno y amigable.
 - b. Pedro haría millonario.*
 - c. El amo quería compañía.
 - d. El amo pensó que Pedro se iría de la casa con el oro.

TEXTO 3

Los seres humanos nunca se han portado bien con los animales. Por su culpa muchas especies animales se encuentran a punto de desaparecer. Concretamente en Venezuela, varias especies de animales están en peligro de extinción.

En nuestro país entre los mamíferos más amenazados están: el oso frontino y el perro de agua; quedan muy pocos y por eso su cacería está prohibida.

Entre las aves que pueden desaparecer en breve, figuran el ñangaro y el bellissimo cardenalito. El deterioro de su hábitat y la caza indiscriminada están acabando con estas aves.

Numerosos reptiles se encuentran también en peligro de extinción. Tal es el caso de la tortuga Arrau y del caimán del Orinoco.

La tortuga desaparece poco a poco por culpa de las personas que comercian con la carne y los huevos de este animal. Los cazadores y la contaminación de su hábitat son las causas de la desaparición de nuestros caimanes.

¿No crees que la subsistencia de estas especies es responsabilidad de todos?

Ahora contesta las siguientes preguntas:

13. La extinción de varias especies animales se debe a:
 - e. La falta de aplicación de sanciones del gobierno.
 - f. El comportamiento ideal de los seres humanos.
 - g. La falta de responsabilidad de las personas.*
 - h. La contaminación de las aguas.
14. La extinción de la tortuga Arrau es consecuencia de:
 - e. Las personas se alimentan de la carne y de los huevos de las tortugas.*
 - f. Porque depositan sus huevos lejos del río Orinoco.
 - g. Las personas usan el caparazón como adorno en sus viviendas.
 - h. Porque son atrapadas para venderlas a países que tienen grandes acuarios.
15. Si no se prohibiera la cacería de algunos animales, que ocurriría:
 - e. Se extinguirían muchas especies animales.*
 - f. Se mantendrían vivos los animales en peligro de extinción.
 - g. Los animales en peligro de extinción vivirían mucho tiempo en el planeta.
 - h. Aparecerían otras especies animales.
16. ¿Qué título le pondrías al texto leído?:
 - e. Perdidos para siempre.
 - f. La fauna venezolana.
 - g. La cacería venezolana.
 - h. Animales en extinción.*
17. ¿Qué se podría hacer para evitar la caza indiscriminada?
 - a. Sancionar a los cazadores de acuerdo a las leyes establecidas.*
 - b. Colocar vigilancia en todos los parques de Venezuela.
 - c. Prohibir la venta de aves en las carreteras del país.
 - d. Evitar la alimentación de la fauna en los zoológicos.
18. ¿Cómo se resolvería el problema de la destrucción del hábitat del caimán del Orinoco?
 - a. No botar desechos en la cabecera de los ríos.*
 - b. Cortar los árboles que están secos.
 - c. Quemar la basura lejos de las aguas.
 - d. Atravesar el río Orinoco con botes de goma.
19. La reflexión sobre el texto es:
 - a. Los hombres han cuidado el hábitat de los animales.
 - b. Los hombres son responsables de la preservación de las especies animales*
 - c. Hay muchos animales que viven en otros planetas.
 - d. Los animales deben estar encerrados.

20. Si la especie animal podría hablar te diría:
- a. Eres el responsable de mi desaparición.
 - b. Cuida mi ambiente y protégeme.*
 - c. Somos la especie más hermosa que existe.
 - d. Véndeme al que te pague más por mí.

HOJA DE RESPUESTAS

Nombre: _____

Sexo: _____ Edad: _____

Grado: _____ Sección: _____

1.- a b c d

11.- a b c d

2.- a b c d

12.- a b c d

3.- a b c d

13.- a b c d

4.- a b c d

14.- a b c d

5.- a b c d

15.- a b c d

6.- a b c d

16.- a b c d

7.- a b c d

17.- a b c d

8.- a b c d

18.- a b c d

9.- a b c d

19.- a b c d

10.- a b c d

20.- a b c d

Anexo B

Pretest y Posttest
Prueba Quinto Grado

INSTRUCCIONES

1. La prueba se responde en la **HOJA DE RESPUESTAS**, así que por favor **NO MALTRATES NI RAYES ESTE FOLLETO**.
2. A continuación, aparecen unos textos. Léelos en silencio y detenidamente.
3. Luego aparecen unas preguntas relacionadas con lo que leíste. Cada pregunta tiene cuatro respuestas indicadas con las letras **a, b, c y d**; pero siempre **la respuesta correcta es una sola**.
4. Para responder, **marca con una X** sobre la letra de la respuesta correcta. Por ejemplo:

2. El turpial tiene:

- a. Dos patas
- b. Una aleta
- c. tras patas
- d. Una pata

Fíjate en el ejemplo, la pregunta con el número **2** tiene la X sobre la letra **a**.

La respuesta correcta es **dos patas**,
y está ubicada en la letra **a**.

- 13. a b c d
- 14. a b c d
- 15. a b c d

5. Si necesitas corregir, borra completamente y marca con una **X** la letra que contiene la nueva respuesta.
6. Si no sabes la respuesta a una pregunta, continúa con la que sigue. Cuando Termines, puedes volver atrás y responder las que dejaste.

TEXTO 1

Quinto grado

Los continentes son grandes extensiones de tierra firme separadas por los océanos. Durante mucho tiempo, los hombres tuvieron una idea completamente equivocada de su situación. Cuando Cristóbal Colón atravesó el Atlántico, tenía intención de descubrir una nueva ruta marítima hacia la India. Tras un viaje largo y difícil, arribó a un nuevo continente: América. Colón creyó que había llegado a la India y llamó indios a todos sus habitantes. A ese primer descubrimiento, siguieron otros: continuaron explorándose nuevos territorios y a principio de nuestro siglo se tenía un conocimiento exacto de las partes del mundo o continentes.

Actualmente pueden obtenerse desde los satélites fotografías espaciales del globo terráqueo, en las que se puede ver el perfil de los continentes, constatándose que la tierra firme sólo ocupa una pequeña parte de la superficie terrestre. Las restantes dos terceras partes están cubiertas por los océanos.

Sin embargo, no ha sido siempre así. Imaginémonos que hace trescientos millones de años, seres de otros planetas hubieran contemplado la Tierra desde vehículos espaciales; habrían visto un gran mar primitivo, en el que quizá, las zonas de tierra firme estarían situadas en otro lugar. Este mar primitivo era más superficial que los océanos actuales.

Sabemos por los trabajos de exploración e investigación efectuados en los océanos, que los continentes se sumergen en el mar formando un suave declive; están rodeados por una zona marina poco profunda o superficial. Esta plataforma continental que rodea la tierra firme como una sortija, desciende a pico a alguna distancia de la costa, formando el talud continental.

Tomado de: Revista Síntesis N° 690.

Ahora contesta las siguientes preguntas

1. Los continentes son:
 - e. Grandes extensiones de tierra firme separada por los océanos.*
 - f. Un gran mar primitivo rodeado por grandes extensiones de tierra firme.
 - g. Grandes extensiones de tierra firme en forma de sortija.
 - h. Tierra firme rodeada por una zona marítima poca profunda.
2. Las fotografías espaciales del globo terráqueo se obtienen a través de:
 - e. Vehículos espaciales.
 - f. Trabajos de exploración e investigación.
 - g. Los satélites.*
 - h. Viajes de descubrimiento.
3. Cuando Colón llegó a un nuevo continente, creyó que había llegado a:
 - e. América.
 - f. La India.*
 - g. Oceanía.
 - h. África.
4. La idea principal del texto es:
 - e. Los continentes y su transformación a través del tiempo.*
 - f. La historia de la tierra.
 - g. Los mares y los océanos.
 - h. Los viajes de Colón.
5. ¿A cuál continente arribó Colón?
 - a. América.*
 - b. África
 - c. India
 - d. Oceanía
6. La intención de Colón era:
 - a. Explorar nuevos territorios y sus habitantes.*
 - b. Describir una nueva ruta a las Indias.
 - c. Conocer el perfil de todos los Continentes.
 - d. Recorrer el Océano Atlántico.

TEXTO 2

Un día, un arroyito que bajaba cantando de la montaña se encontró con un gran río que corría con fuerza entre grandes piedras oscuras. Corrieron juntos un buen trecho, pero luego el arroyito se desvió por una zanja del camino y volvió a su paso lento entre hierbas y flores.

_ ¡Apresúrate! _ Oyó que le gritaba el río desde lejos.

_ ¡A ese paso nunca llegarás al mar!

_ ¿Al mar? ¿Y qué es el mar? _ preguntó el arroyito.

Pero el río ya se había alejado y no pudo contestarle.

_ Bueno, _ pensó el arroyo _de todas maneras no tengo prisa. Si he de llegar al mar, llegaré. Mientras tanto disfrutaré el camino.

Los pájaros celebraron cantando el regreso del arroyito. _ Ya creíamos que te ibas a ir con el río, le dijeron. Y el arrollo, abriendo mucho sus ojos azules que dejaban ver las hierbas y los peces del fondo, les contestó:

Todavía no. Aún me queda mucho tiempo para caminar. Me gusta vestirme de cielo en las mañanas y sentir a veces el roce tenue del ala de alguna mariposa. Además, como siempre me acuesto de espaldas, me gusta dormirme mirando el rostro de la luna.

Más adelante el arroyito oyó una voz atronadora que protestaba y se quejaba. Era el río, que había sido detenido por una represa. Cuando el arroyo pasó por su lado, aquél le gritó furioso:

_ ¡Oye, tú, mira que llevas ventaja, cuidado con jugar sucio y llegar antes que yo!

_ No te preocupes, _dijo sonrientemente el arrollo _no estoy tan apurado como tú. Y siguió su paso mirando al cielo que se oscurecía por momentos.

Llovió. Llovió muchas veces, muchos días. Al arroyo le creció una hermosa espuma saltarina. Se hizo fuerte, brioso, travieso como un muchacho, se llevaba la ropa de las lavanderas y se detenía a conversar con los árboles. Se deleitaba cuando los niños se bañaban en él. Mirándolos, sentía cantar su corazón cristalino.

Una tarde, una sensación desconocida lo llenó de un sabor extraño, se supo inmenso, todopoderoso. Había llegado por fin al mar. En ese mismo instante llegaba refunfuñando el gran río, un poco turbio, algo más viejo. Se miraron y se sonrieron en la alegría azul de todos los ríos cuando llegan al mar.

Mercedes Franco.

Ahora contesta las siguientes preguntas:

7. ¿Cómo fue el recorrido del arroyo?
 - e. Bajó por la montaña; llegó al mar; se desvió por una zanja; se hizo fuerte.
 - f. Bajó por la montaña; se desvió por una zanja; creció; se hizo fuerte; llegó al mar.*
 - g. Bajó por la montaña, creció; se hizo fuerte; se desvió por una zanja; llegó al mar.
 - h. Bajó por la montaña; discutió con el río; creció; se hizo fuerte; llegó al mar.
8. El desenlace de la historia se produce:
 - e. Cuando el río y el arroyo llegan al mar.*
 - f. Cuando el río y el arroyo se miraron y sonrieron.
 - g. Cuando llovió y el arroyo creció.
 - h. Cuando el río y el arroyo discutieron.
9. El arroyito venía bajando por la montaña y luego:
 - e. Se encontró con el río nuevamente.
 - f. Se acostó de espalda a dormir.
 - g. Se desvió por una zanja del camino.*
 - h. Llegó al mar desconocido.
10. ¿Qué características tiene el arroyito?
 - e. Malvado y cruel.
 - f. Competidor y atolondrado.
 - g. Apurado e impaciente.
 - h. Calmado y amistoso.*
11. De la lectura podemos decir que:
 - e. Más vale solo que mal acompañado.
 - f. Del apuro solo queda el cansancio.*
 - g. Más vale llegar tarde al mar que no llegar.
 - h. La prisa lleva al triunfo.
12. ¿Cómo se comportaba el río?
 - a. Competidor y alocado.
 - b. Calmado y amigable.*
 - c. malvado y brutal.
 - d. apurado e intranquilo.

TEXTO 3

La humanidad tiene una batalla pendiente con las fuerzas de la naturaleza que aún no es capaz de dominar. El viento, el agua, el fuego y la tierra, que son beneficiosos para la vida, en algunas ocasiones se convierten en gigantes indomables que destruyen lo que el hombre ha creado.

Los huracanes y los ciclones derriban construcciones y dañan los campos, los terremotos abren profundas grietas en la tierra que destrozan ciudades enteras. Los volcanes con sus materiales ardientes incendian todo lo que tienen a su paso. Con las lluvias intensas los ríos se desbordan arrastrando y ahogando todo rastro de vida. En todos estos casos, la humanidad, que presume de su poder, se siente vencida, pequeña y débil.

¿Qué se puede hacer para que los fenómenos de la naturaleza no se conviertan en auténticas catástrofes? Una forma, es tratar de conocer su cercanía con antelación; la otra es disminuir sus efectos mediante la aplicación de ciertas medidas.

En la previsión de catástrofes, como los ciclones o las inundaciones se cuenta con la ayuda de las imágenes de la tierra obtenida de los satélites artificiales.

Se puede saber con antelación la formación de un ciclón, la dirección que sigue, la velocidad a la que se mueve y la potencia que puede alcanzar.

En el caso de los terremotos, los sismógrafos y otros aparatos anuncian en que lugar puede producirse un terremoto y cual va a ser su intensidad. También podemos conocer cuando va a entrar en erupción un volcán.

Para disminuir los efectos de las catástrofes naturales, se han dado pasos importantes; se construyen edificios resistentes a los movimientos de la tierra, se prohíbe construir en zonas de riesgo, se informa a los habitantes del lugar con antelación y, se han creado servicios de protección ciudadana: bomberos, servicios médicos especializados y policía de salvamento.

Ahora contesta las siguientes preguntas:

13. Si tomamos medidas de prevención de catástrofes podemos:
 - a. Saber con antelación cuando van a ocurrir.
 - b. Evitar que estos ocurran.
 - c. Disminuir sus efectos destructivos.*
 - d. Conocer la intensidad de sismos y ciclones.
14. Los elementos naturales que tienen efectos positivos y negativos sobre la Vida del hombre son:
 - e. El agua, los volcanes, el viento, los terremotos.
 - f. Los volcanes y los terremotos.
 - g. Los huracanes y los ciclones.
 - h. El agua, la tierra, el fuego y el viento.*
15. Con las lluvias intensas:
 - e. Se producen terremotos y huracanes.
 - f. Se producen grandes inundaciones.*
 - g. Se abren profundas grietas en la tierra.
 - h. Se incendia todo lo que hay a su paso.
16. En caso de inundaciones por intensa lluvias debemos:
 - e. Construir edificios más resistentes.
 - f. Conocer el volumen y velocidad de las aguas.
 - g. Buscar lugares altos para protegerse.*
 - h. Avisar a los ciudadanos la dirección que lleva el río.
17. Ante un ciclón cuál de estas viviendas es la más insegura.
 - a. Un edificio.
 - b. Una vivienda hecha con cartón y zinc.*
 - c. Una casa hecha con bloques.
 - d. Una cueva.
18. ¿Qué medidas podemos tomar en caso de terremotos?
 - a. Ir donde el vecino más cercano.
 - b. Contactar servicios de protección ciudadana.
 - c. Salir corriendo y refugiarnos en la policía.
 - d. Esperar a que pase el terremoto y luego salir a espacios abiertos.
19. ¿Por qué es importante conocer sobre prevención de catástrofes?
 - a. Da información a los bomberos y servicios médicos.
 - b. Incrementa nuestra cultura en general.
 - c. Sabemos como protegernos y disminuir sus efectos.*
 - d. Se envía imágenes de la tierra a los satélites.

20. La intención del autor al elaborar el texto es:
- a. Explicar lo fenómenos naturales y no naturales.
 - b. Evidenciar la superioridad del hombre sobre la naturaleza.
 - c. Aumentar los efectos de las catástrofes y loas fenómenos naturales.
 - d. Informar sobre los fenómenos naturales, las catástrofes y sus consecuencias.

HOJA DE RESPUESTAS

Nombre: _____

Sexo: _____ Edad: _____

Grado: _____ Sección: _____

1.- a b c d

11.- a b c d

2.- a b c d

12.- a b c d

3.- a b c d

13.- a b c d

4.- a b c d

14.- a b c d

5.- a b c d

15.- a b c d

6.- a b c d

16.- a b c d

7.- a b c d

17.- a b c d

8.- a b c d

18.- a b c d

9.- a b c d

19.- a b c d

10.- a b c d

20.- a b c d

Anexo C

Pretest y Posttest
Prueba Sexto Grado

INSTRUCCIONES

1. La prueba se responde en la **HOJA DE RESPUESTAS**, así que por favor **NO MALTRATES NI RAYES ESTE FOLLETO**.
2. A continuación, aparecen unos textos. Léelos en silencio y detenidamente.
3. Luego aparecen unas preguntas relacionadas con lo que leíste. Cada pregunta tiene cuatro respuestas indicadas con las letras **a, b, c y d**; pero siempre **la respuesta correcta es una sola**.
4. Para responder, **marca con una X** sobre la letra de la respuesta correcta. Por ejemplo:

2. El turpial tiene:

- a. Dos patas
- b. Una aleta
- c. tras patas
- d. Una pata

Fíjate en el ejemplo, la pregunta con el número 2 tiene la X sobre la letra **a**.

La respuesta correcta es **dos patas**,
y está ubicada en la letra **a**.

- 16. a b c d
- 17. a b c d
- 18. a b c d

5. Si necesitas corregir, borra completamente y marca con una **X** la letra que contiene la nueva respuesta.
6. Si no sabes la respuesta a una pregunta, continúa con la que sigue. Cuando Termines, puedes volver atrás y responder las que dejaste.

TEXTO 1

Sexto Grado

Sobre los orígenes del gato doméstico se cuentan curiosas leyendas. Los griegos decían que la diosa Diana lo había creado para ridiculizar al león, creado por el hermano de ella, el dios Apolo.

En el folklore hebreo encontramos esta encantadora leyenda: cuando, antes del diluvio, Noé embarcó en su arca a todos los animales vivientes, no pudo incluir a ningún gato, pues no existían. Cuando comenzó a navegar en medio de la lluvia torrencial, las ratas y los ratones empezaron a consumir las provisiones, que pronto comenzaron a escasear. Noé, desesperado, rogó entonces a Dios que le enviara los medios para solucionar ese problema y Dios le envió un remedio inesperado: El león estornudó, y de sus narices salieron pequeños gatitos que enseguida empezaron a cazar. Los roedores, aterrorizados, fueron a esconderse en todos los agujeros que encontraron, los cuales, desde entonces, fueron sus lugares preferidos.

Los descubrimientos científicos prueban que los orígenes del gato se remontan a unos 50.000 años, pero la mayor parte de los gatos domésticos derivan de la especie *Felis iybica*, que fue domesticada en Egipto unos 4.000 años antes de Cristo.

Los antiguos egipcios consideraban al gato como ser divino. Una deidad primitiva, la diosa Bast, era representada con cabeza de gato. Su culto se realizaba en la ciudad de Bubastis, donde había un cementerio de gatos momificados. El historiador griego Herodoto, que visitó el país del Nilo, nos cuenta que cuando estallaba un incendio, lo primero que hacían los habitantes era salvar a los gatos, y que si alguien mataba a algunos de ellos era condenado a muerte. Los cadáveres de estos felinos eran embalsamados y enterrados con gran pompa.

Se cree que el gato fue conocido en Europa hacia el siglo V antes de Cristo, pero los griegos y los romanos lo criaban con finalidades prácticas: cazar ratones.

En la edad media la suerte del gato cambió completamente. Se lo consideró unido a seres diabólicos, vinculado con brujos y hechiceros, y numerosas supersticiones se refirieron a él. Así se creía que si se ahogaba un gato, su dueño sería desgraciado durante 7 años, o si el animal se sentaba en el altar antes del

matrimonio, éste sería desdichado y efímero, o si se cruzaba un gato negro era seguro que ocurría una desgracia. Los gatos fueron condenados a la hoguera, como los brujos; y, a fines del siglo XV, el papa Inocencio III dio una orden terminante: la de exterminar a todos los gatos y a sus propietarios. Felizmente, tan tremendo mandato no se cumplió del todo, y muchos gatos lograron salvarse. Sus descendientes pudieron respirar con alivio desde que el sabio Luis Pasteur dijo que era el animal más limpio y más desprovisto de virus y bacilos. Hoy es acogido con cariño y simpatía en todos los hogares, y en las preferencias populares ocupa el segundo lugar, después del perro.

Tomado de: Revista Síntesis N° 450.

Ahora contesta las siguientes preguntas:

1. En que época se consideró a los gatos como seres diabólicos:
 - a. En el siglo V antes de Cristo.
 - b. A finales del siglo XV.
 - c. En la edad media.*
 - d. En Egipto, 4.000 años antes de Cristo.
2. En la edad Media, se creía que cuando se ahogaba un gato:
 - e. Su dueño sería condenado durante 7 años.
 - f. Su dueño sería desdichado durante 7 años.
 - g. Su dueño sería hechizado durante 7 años.
 - h. Su dueño sería desgraciado durante 7 años.*
3. Por los descubrimientos de Luí Pasteur, hoy en día se sabe que:
 - e. Los gatos persiguen a los ratones.
 - f. Los gatos son animales muy limpios.*
 - g. Muchos gatos lograron salvarse de morir.
 - h. Los gatos están provistos de virus y bacilos.
4. La idea principal del texto es:
 - e. La historia y la cultura de los gatos en la época de Cristo.
 - f. Las diferentes concepciones de los gatos a través del tiempo.*
 - g. La historia de los gatos en distintos lugares del mundo.
 - h. La descripción y evolución de los gatos a partir de los leones.
5. Los egipcios consideraron a los gatos como:
 - a. Seres divinos.*
 - b. Santos.
 - c. Todos poderosos.
 - d. Creadores.
6. La finalidad práctica que llevo a los griegos y romanos a criar gatos fue para:
 - e. Llevarlos en el arca de Noé.
 - f. Hacer brujerías y hechicerías.
 - g. Cazar ratones.*
 - h. Considerarlos seres divinos.

TEXTO 2

El indio Patkután todas las mañanas iba a llenar su calabaza con el agua fresca de un río que se encontraba cerca del macizo del Auyantepuy, Estado Bolívar. De vez en cuando y con idéntico fin, una linda india de nombre Turibana se acercaba también al mismo sitio. Terminaron por enamorarse y así lo hicieron saber a sus padres y al poderoso cacique de la tribu.

Los jóvenes se veían con frecuencia cerca de aquel río. Allí en amorosa confianza, pasaban horas y horas interminables. En muchas ocasiones, Patkután, impulsado, por un deseo de aventura, dejaba en aquel sitio a la doncella y luego corría hacia la cima del Auyantepuy en busca de flores silvestres con las cuales hacía un ramo como una prueba más de su verdadero amor. Cierta vez que el mozo se disponía a escalar aquellas alturas, la india le dijo que no se alejara de su lado, porque ella, esa noche, había tenido un sueño muy desagradable y algo malo presentía que a su prometido le iba a pasar. No obstante, la advertencia y el ruego de la muchacha, el indio se fue hasta el Macizo del Auyantepuy. Cuando ya regresaba pisaba en falso, se resbala, se golpea la cabeza con un peñasco, no encuentra asidero y cae al río donde desaparece en las profundidades de las turbulentas corrientes.

Turibana, ignorando la desgracia de Patkután, lo espera, pero el joven no aparece por ninguna parte. La tardanza de su novio la desespera y, adivinando lo que pudo haberle sucedido, llora en silencio y regresa a la comunidad indígena donde participa la misteriosa desaparición del joven enamorado. Desde entonces, constantemente se le veía vagar por aquel sitio donde siempre dialogaba con su prometido.

Una noche, Turibana sale de su vivienda, se encamina hacia el lugar donde ella imaginaba encontrarse con Patkután y más nunca se supo de aquella linda india, pero, según narra la leyenda, la joven, de tanto llorar y esperar el retorno de su amado: se convirtió en una extraña roca que se halla en la orilla de aquel río y la cual es conocida actualmente por algunos nativos de la región guayanesa, con el nombre de "La piedra de la india encantada".

Ahora contesta las siguientes preguntas:

7. Marca la opción que de continuidad al enunciado: El indio Patkután fue una vez a buscar flores silvestres y:
 - e. Corrió a la cima del Auyantepuy, se resbaló cuando escalaba y desapareció en el abismo.
 - f. Corrió a la cima del Auyantepuy, tomó las flores, se golpeó con un peñasco y quedó allí.
 - g. Corrió a la cima del Auyantepuy, tomó las flores, se golpeó con un peñasco y cae al río.*
 - h. Tomó las flores, corrió a la cima de la montaña, cayó al río donde se golpeó la cabeza.

9. Lee las siguientes oraciones:
 5. Un día, la india le dijo que no se alejara de su lado.
 6. Patkután corría a la cima del Auyantepuy en busca de flores.
 7. Patkután desaparece en las profundidades de las turbulentas corrientes.
 8. Ella había tenido un sueño muy desagradable.

¿Cuál es el orden correcto de los eventos?

a. 1-2-3-4. b. 1-4-2-3. c. 2-1-4-3.* d. 2-4-1-3.

9. ¿Cómo ocurre el inicio de la historia de amor de Turibana y Patkután?
 - a. Ambos iban a llenar sus calabazas de agua fresca, todas las mañanas en el mismo lugar.*
 - b. Ambos frecuentaban la cima del Auyantepuy, en busca de flores silvestres allí se conocieron.
 - c. Patkután soñó una vez con Turibana y pensó que cuando la conociera se enamoraría perdidamente de ella.
 - d. Los padres de ambos indios, así como el cacique de la tribu, decidieron que debían enamorarse.

10. De la lectura se puede inferir que:
 - a. La india Turibana era adivina.
 - b. El indio Patkután regresará.
 - c. La india Turibana desapareció físicamente.
 - d. El indio Patkután aparecía para dialogar con su prometida.

11. La lectura nos enseña que:
 - e. No debemos recoger flores en el Auyantepuy.
 - f. En el Auyantepuy hay muchas enseñanzas.
 - g. Los sueños se hacen realidad.
 - h. Las corrientes de los ríos son turbulentas.

12. Patkután decidió ir al Macizo:
- a. Por inocente.
 - b. Por rabia.
 - c. Por amor.*
 - d. Por rebeldía.
13. El noviazgo entre Patkután y Turibana tiene lugar por que;
- e. Ambos iban al mismo río.*
 - f. Los dos eran aventureros.
 - g. Escalaban el Macizo del Auyantepuy.
 - h. Recogían flores para regalarlas en el caserío.
14. Si Patkután hubiera prestado atención al suelo de Turibana:
- e. El Auyantepuy se mantendría florecido.
 - f. A Turibana se le viera alegre y sonriendo.*
 - g. Existiría en la región guayanesa “la piedra de la india encantada”
 - h. El cacique de la tribu, buscara a Turibana para regalarle agua fresca.
15. Turibana se convierte en roca como consecuencia de:
- e. Por que Patkután tarda mucho.
 - f. El novio nunca aparece.*
 - g. Quiere ser como el Auyantepuy.
 - h. El río se la trago.

TEXTO 3

El equipo científico que dirige el instituto encargado de observar y medir el deterioro progresivo de la Tierra, señala que la degradación ambiental se ha precipitado y la vida del planeta podría entrar en crisis mucho antes de lo esperado: en unos cuarenta años quizá.

El agujero en la capa de ozono ha hecho subir la temperatura promedio de la Tierra, mientras que las "lluvias ácidas", los productos químicos, la deforestación y la contaminación energética van acabando con los suelos y la vida.

El equilibrio natural que mantuvo en vida la Tierra por aproximadamente cuatro mil millones y medio de años lo hicimos saltar nosotros, los seres humanos, en los últimos cien años.

Los síntomas son graves, los bosques disminuyen, los desiertos crecen, el suelo se empobrece y debilita, y la rapidez del proceso es impresionante. Cada año desaparecen sectores enteros de la flora y de la fauna.

La capa de ozono que nos protege de los rayos ultravioletas se adelgaza en ciertas regiones, como en la Antártida; presenta ya un agujero más grande que los Estados Unidos.

Los productos químicos han accionado terriblemente este fenómeno puesto que la temperatura del planeta aumentó en medio grado: la Tierra se calienta. Si siguen calentándose en unos pocos grados más, será nuestro fin.

R.L., Doble.

Ahora contesta las siguientes preguntas:

16. Para proteger la Tierra del deterioro progresivo debemos:
- e. Observar y medir la degradación ambiental.
 - f. Cuidar la fauna de nuestro ambiente.
 - g. Evitar la deforestación y uso de productos químicos.*
 - h. Regar las plantas para bajar la temperatura.
17. ¿Qué crees tú que los científicos podrían hacer para proteger la Tierra?
- e. Inventar aerosoles que permitan eliminar a los insectos.
 - f. Realizar campañas educativas.
 - g. Crear productos alternativos que no dañen al medio ambiente.*
 - h. Inventar dispositivos de enfriamiento para bajar la temperatura.
18. Los seres humanos tenemos la obligación de:
- e. Medir continuamente la temperatura de la Tierra.
 - f. Impedir que los rayos ultravioletas atraviesen la capa de ozono.
 - g. Proteger el suelo, la flora y la fauna.*
 - h. Conocer que las lluvias acidas van acabando con los suelos y la vida.
19. La intención del autor al escribir el texto, se ajusta más a:
- e. El hecho de que el planeta podría estar en crisis ante de lo esperado.
 - f. La responsabilidad que tenemos en el deterioro progresivo de la Tierra.
 - g. El fin de los seres humanos se alejará, si la Tierra se sigue calentando.}
 - h. Exponer sobre la destrucción de los bosques y desiertos.
20. La intención del autor al elaborar el texto es:
- e. Reportar los hallazgos obtenidos por el equipo científico, acerca de la Tierra.
 - f. Investigar acerca del peligro de la degradación ambiental del planeta.
 - g. Informar los hallazgos obtenido por el equipo científico acerca de la Tierra.
 - h. Alertar acerca del grave peligro que corre la Tierra por la degradación ambiental.

HOJA DE RESPUESTAS

Nombre: _____

Sexo: _____ Edad: _____

Grado: _____ Sección: _____

1.- a b c d

11.- a b c d

2.- a b c d

12.- a b c d

3.- a b c d

13.- a b c d

4.- a b c d

14.- a b c d

5.- a b c d

15.- a b c d

6.- a b c d

16.- a b c d

7.- a b c d

17.- a b c d

8.- a b c d

18.- a b c d

9.- a b c d

19.- a b c d

10.- a b c d

20.- a b c d

Anexo D

Programa de Intervención Pedagógica

basado en

Estrategias de Metacognitivas

para la

Comprensión de la lectura

Programa de Intervención pedagógica

Horario de atención: Trabajo en pequeños grupos

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 a 9:00 a.m.	4to	5to	4to	5to	
10:00 a 11:00 a.m	6to	INDIVIDUAL	6to	INDIVIDUAL	

El propósito de diseñar esta intervención pedagógica basada en el Enfoque Estratégico, para los alumnos con dificultades en el aprendizaje, es contemplar el proceso individual de cada alumno, de manera que sean capaces de aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas para desarrollar la habilidad de comprensión de la lectura. Para cumplir con este propósito se realizaron los siguientes pasos:

Identificación de la dificultad en la comprensión de la lectura, planificación y abordaje de todos los indicadores que influyen en la comprensión a nivel literal, inferencial y crítica; aplicación de estrategias metacognitivas, controlar la motivación y analizar las transformaciones ocurridas en la comprensión de la lectura de los alumnos a partir de las estrategias utilizadas.

Intervención pedagógica para la comprensión de la lectura basado en estrategias metacognitivas, para los alumnos de la II Etapa de la Escuela Básica con dificultades de aprendizaje en esta habilidad.

CONTENIDO			Recursos Instruccionales.	Estrategias Instruccionales.	Estrategias de evaluación
Conceptual	Procedimental	Actitudinal			
1. Evaluar la comprensión de la lectura, utilizando como criterio preguntas de tipo literal sobre información explícita, preguntas de tipo inferencial sobre información implícita y de tipo crítica o de juicio valorativo en el texto.	1. Identificar la dificultad que puede incidir en la comprensión de la lectura: - Deficiencia en la decodificación. - Vocabulario. _ Conocimientos previos. _ Confusión respecto a las instrucciones. _ Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.	1. Superando la dificultad en la lectura, logran comprender los diferentes tipos de textos.	1. Prueba pretest.	1. Leer en voz alta cada uno de los textos. Lee detenidamente cada texto. Contesta las preguntas. Marca las respuestas en la hoja correspondiente.	1. Determinar en cada uno de los alumnos, los diferentes aspectos que inciden en la dificultad de comprensión de la lectura, realizadas en voz alta, para registrar los errores y las competencias. 2. Leer palabras, frases, oraciones y textos para evaluar: fluidez y ritmo. - La entonación ante los signos de puntuación. - El tono de voz, constante, alto, bajo, combinado. - El reconocimiento de palabras compuestas de sílabas inversas y complejas. - Los errores tales como: inversiones de sílabas, adición de

2. Leer, analizar y comprender diferentes tipos de textos narrativos, en diferentes contextos situacionales, con intensiones comunicativas diversas.	2. - Reconocimiento de la estructura general de los textos como marco de referencia y actividad previa para facilitar su comprensión. _ Identificación de expresiones lingüísticas características de la comunidad en que se vive. _Reconocimiento y comparación de textos literarios de estructura narrativa. Leyendas, mitos, cuentos, y fábulas. _Identificación de	*Valoración de las formas expresivas, formales e informales, características de la comunidad lingüística a la que pertenece. _Valoración de las capacidades de expresión oral como medio para reforzar la autoestima y la confianza en sí mismo.	2. - Textos narrativos, Mito, leyenda, fábula, novela, cuentos, adaptados para cuarto, quinto y sexto grado.	2. -Leer el título, inferir sobre que va a tratar el tema. -Modelado del docente y el alumno sigue la lectura silenciosamente. -Pensar otros títulos para esta narración, después de leerla. -Analizar el propósito que persigue al leer esta narración. -Identificar los momentos de la narración: inicio, desarrollo y desenlace. -Identificar los personajes principales y secundarios, Identificar el espacio. Comentar afirmaciones realizadas por el profesor. Contestar preguntas, tales	letras. -Los conocimientos previos. -La Conexión entre las ideas contenidas en las frases y párrafos. - Leer y seguir instrucciones. 2-Preguntar al alumno de manera directa. Observar y comentar su respuesta. -Verificar si se le hace difícil o fácil identificar los momentos de la narración. -Verificar si se le hace difícil o fácil identificar los personajes principales o secundarios.
---	--	--	---	--	--

3. Leer, analizar y comprender textos descriptivos.	secuencias, ambientes y personajes en textos narrativos. _Clasificación de personajes principales y secundarios y descripción de características físicas y psicológicas de los mismos. -Ordenamiento y clasificación de secuencias principales y secundarias. 3-Descripción seres, objetos, fenómenos y elementos de acuerdo a criterios específicos (rasgos físicos externos, rasgos psicológicos y de comportamientos, funciones, usos)	_Reconocimiento de la lectura como medio de comunicación y de transmisión de cultura de los pueblos. -Reconocimiento de la importancia de la lectura como instrumento de aprendizaje y del desarrollo del pensamiento. -Sensibilización ante los valores presentes en textos leídos.	3. Diferentes textos descriptivos: personas y sus cualidades, objetos y sus atributos, animales y paisajes.	como: ¿De que trata el cuento? 3. - Leer el título, para activar conocimientos previos. -Modelado del docente y el alumno sigue la lectura silenciosamente. -Describir a las personas, animales, cosas o lugares, según sus cualidades, forma, color, tamaño y estados de ánimo. -Intentar decir con sus propias palabras la definición de: -Establecer semejanzas y	- Verificar si identifica la secuencia de los hechos y reconoce el ambiente. 3. Verificar si conceptualiza la descripción de seres, objetos, fenómenos y elementos del texto.
--	---	---	--	--	---

4. –Leer, analizar y comprender la intención comunicativa del texto expositivo.	-Identificación de personas, elementos y animales a partir de características dadas. 4. Apropriación de los contenidos de textos informativos	-Valoración del manejo consciente del tono de voz, la entonación para la comprensión de textos. -Valoración del desarrollo del pensamiento lógico y creativo en la toma de decisiones y resolución de problemas. -Valoración de la lengua escrita como forma de comunicación social y de transmisión de conocimientos y cultura de los pueblos.	4. Textos de índole expositivo: Enciclopedias, textos, temas de interés.	diferencias entre: 4. _Leer el título, para activar conocimientos previos. _ Modelado del docente y el alumno sigue la lectura silenciosamente. _Definir los conceptos que se desconozcan. --Explicar con tus propias palabras un párrafo o lo que comprendiste del texto. _Causa y efecto. Completar con la información del texto por ejemplo, cual es el problema, las consecuencias y la solución.	4. -Verificar a través de la interacción verbal como el alumnos, se apropia de los contenidos del texto expositivo: Si se le dificulta activar sus conocimientos previos, argumentar, parafrasear, resumir concluir. --Evaluar que algunas dificultades para
--	---	--	---	---	--

5. Identificar el propósito de cada texto: informar, explicar, describir y divertir,	5- Diferenciación y uso de diversos tipos de libros de acuerdo con su función: recreativos, informativos, de consulta, el diccionario.	-Valoración de la lectura como instrumento básico de aprendizaje y de desarrollo de pensamiento. -Sensibilización ante los valores presentes en los textos leídos. -Reconocimiento del acceso a la información como un derecho humano. -Actitud de respeto y tolerancia ante las		Definir el significado de alguna expresión --Opinar en relación al texto. - Argumentar los aspectos importantes. _ Tomar nota de las dificultades que se presentan para comprenderlo. _Elaborar un resumen con las ideas principales de cada párrafo. -Realizar una conclusión. 5.- Identificar el tipo de texto seleccionando el material de lectura y así conocer el propósito del mismo. -Prestar mucha atención. -Analizar cuál es el objetivo de la lectura y preguntarse que espera	comprender un texto puede ser debido a las palabras desconocidas, estructura complicada del texto, contenidos que no parecen interesante. Decidir realizar una segunda lectura más detenidamente. 5. Comprobar como el alumno identifica,
---	---	--	--	--	---

contar.	-Reconocimiento de las partes del libro: Portada, título, autor, índice, como recurso para la comprensión. - Adquisición y enriquecimiento de vocabulario.	opiniones y puntos de vista de otros. -Valoración del uso adecuado de la lengua para el logro de una comunicación eficaz.	6. -Lectura oral usando con propiedad los signos de puntuación: coma, punto y seguido, punto y aparte, dos puntos, punto y coma, interrogación y de exclamación. -- Leer palabras, frases, oraciones y textos con la debida entonación ante los signos de puntuación. - Realizar preguntas con relación a los conocimientos previos. - Establecer la Conexión entre las ideas contenidas en las frases y párrafos. - Leer y seguir instrucciones.	lograr con ella. -Durante la lectura, fijarse si está logrando el objetivo. 6. Escuchar con atención la lectura que realiza el profesor y seguirla silenciosamente. Leer en voz alta haciendo la entonación adecuada. Leer oraciones que expresen alegría, sorpresa, temor, misterio. Hacer las pausas marcadas por el punto, el punto y seguido, el	diferencia y usa diversos tipos de libros de acuerdo con su función: recreativos, informativos, de consulta, el diccionario. - Reconoce las partes del libro: Portada, título, autor, índice, como un recurso para comprender. - Como usa el diccionario, orden alfabético. 6. Como adecua el tono de voz, la entonación y los gestos a la intención y a la situación comunicativa.
6. Adecuar la entonación, la pronunciación, acentuación y tono de voz, de acuerdo con los signos de puntuación.	6. -Adecuación de la entonación, el tono de voz y los gestos a la intención y situación comunicativa. _ Identificación de los cambios que se dan en expresiones orales con entonación afirmativa,	-Valoración de la importancia de la derivación en la			

7. Identificar los elementos que integran el texto: Párrafo y oración	interrogativas, imperativa, desiderativa, exclamativas. -Comparación de sonidos con diferentes articulaciones, a partir de palabras o expresiones de uso frecuente. - Recolección y análisis de refranes propios de la comunidad. 7. Reconocimiento de la estructura del párrafo.	ampliación del vocabulario. -Valoración de la literatura como arte que permite la recreación, el goce estético, la reflexión y la ampliación del conocimiento de sí mismo y del mundo. -Reconocimiento de la importancia de la lectura para el desarrollo de la sensibilidad.	7. Identificar cada párrafo, como el conjunto de oraciones que se refieren al mismo tema. - Identificar los párrafos como unidades organizadoras del texto.	punto y aparte y el punto final. La coma, los signos de exclamación, los signos de interrogación .La acentuación. 7. -El docente explica que es un párrafo y el sentido de las oraciones. -En voz alta se leen los párrafos y se identifican	
--	---	--	---	--	--

8. Distinción de las ideas principales y secundarias en	- Determinar que las oraciones que forman un párrafo, desarrollan una idea principal y una o varias ideas secundarias. - Utilización de inferencias, resumir, anticipaciones, parafrasear, predicciones y concluir. Como estrategias de comprensión de la lectura. -Reflexión sobre los contenidos básicos de textos leídos. -Participación activa y crítica en la interpretación de la lectura. -Comparación y comentario de las diferentes interpretaciones de un texto.	- Reconocimiento y valoración de estrategias metacognitivas para desarrollar la habilidad de la comprensión de la lectura. - Transferencia de los aprendizajes a la vida cotidiana al relacionarse con el entorno natural y social.	8. En cada párrafo cual es la idea principal y cuales oraciones apoyan a estas ideas.	dentro del texto. -Leer un párrafo y explicar cual es el hecho que se comenta. - Parafrasear un párrafo. - Exponer una opinión del texto. -Identificar la idea fundamental. -Identificar un aspecto importante. -Subrayar palabras desconocidas, buscar el significado. -Elaborar un resumen. Realizar una conclusión. 8. Identificar las ideas principales en cada párrafo. -Identificar las ideas secundarias.	7. Reconocer en diferentes tipos de textos los párrafos, las oraciones y la idea principal en cada uno de ellos.
--	--	--	--	--	---

	Supervisión y evaluación.		Leer un tema. Definir una estrategia de lectura. -Decidir si será una lectura rápida, profunda o global. -Decidir el tiempo para una segunda lectura Utilizar el Instrumento de estrategias metacognitivas para los textos expositivos, narrativos y descriptivos, elaborado para esta investigación.	aplicación de estrategias metacognitivas acordes con el tema. - Realización de lecturas rápidas, detenidas, exploratorias, de repaso como estrategias de comprensión lectora. - Leer únicamente el título del texto y luego hacer una anticipación de su contenido. -Leer el texto y después hacer una paráfrasis de un párrafo determinado. __ Descubrir los contenidos no expresados directamente el la lectura, para realizar inferencias. __ Realizar una lectura cuidadosa del texto, buscar en el diccionario el significado de las palabras desconocidas, localizar las ideas principales, para elaborar un resumen Explicar el significado	
--	---------------------------	--	--	---	--

				de los refranes. Decir argumentos a favor o en contra. Exponer argumentos a favor o en contra.. Siempre en cada lectura los alumnos buscaran en el diccionario las palabras que desconocen o también buscarán el significado por el contexto. Observar el título, los subtítulos y las imágenes. Luego preguntarse para que lea el texto. Definir la estrategia o plan a seguir. Mientras lee, verificar si la estrategia que está usando hace que se cumpla el objetivo. Aplicar los conocimientos que se adquieren. . Estrategias metacognitivas PLANIFICACIÓN:	
--	--	--	--	---	--

Instrumento elaborado para trabajar las estrategias metacognitivas .				1. Activar los conocimientos previos. 2. Establecer los objetivos. 3. Establecer un plan de acción. SUPERVISIÓN. Detección de los aspectos más importantes. EVALUACION Esta última fase sirve para comprobar si han comprendido el texto, si se han logrado los objetivos establecidos y cuales han sido los progresos o las dificultades de este proceso de metacognición.	
--	--	--	--	---	--

--	--	--	--	--	--

Anexo E

Lista de Cotejo

Para

Registrar el Uso de Estrategias metacognitivas

**LISTA DE
COTEJO**
Estrategias Metacognitivas

II. Datos de identificación del evaluado:

Nombres y Apellidos: _____

Edad Cronológica: (años y meses).

Grado: _____ Fecha: _____

Rasgo a evaluar	Si	No	Observaciones
-----------------	----	----	---------------

PLANIFICACIÓN DE LA LECTURA:

1. Activa los conocimientos previos para considerar que conoce del tema a leer.

2. Identifica el tipo de texto que está leyendo.

3. Precisa los objetivos para los cuales lee el texto.

4. Hace una lectura general del texto.

5. hace una lectura detallada del texto

6. Determina el significado de las palabras desconocidas

7. En textos narrativos: Señala donde y cuando sucedieron los hechos

En que orden ocurren los hechos

Señala las causa de los hechos.

Distingue personajes principales

8. En textos expositivos: Indica la Introducción, el desarrollo y el cierre.

Determina ideas principales.

Determina ideas secundarias.

9. En textos descriptivos: Señala las características físicas y las cualidades de las personas.

Describe un lugar y explica los detalles.

Describe un objeto; forma, función y uso.

SUPERVISIÓN DE LA LECTURA

1. Detecta aspectos importantes para determinar el logro de los objetivos
2. Usa estrategias para identificar las ideas principales de la lectura, de acuerdo con la estructura del texto.
3. Usa estrategias para identificar los detalles de la lectura y precisar la relación que existen entre éstos y las ideas principales.
4. Determina la idea importante en la lectura.
5. Presta atención en las dificultades que se presentan durante la lectura.
6. Identifica los factores que generan las dificultades para comprender el texto

EVALUACIÓN

1. Usa estrategias para determinar el logro de los objetivos planteados.
2. Comprueba si ha comprendido el texto, los progresos o las dificultades del proceso metacognitivo, al realizar las siguientes acciones:
 En textos narrativos. Parafrasea la narración

 Compara si existe diferencia entre la lectura y la propia narración.

 Conoce lo qué pasó, cuándo, dónde, por qué paso, los personajes y las intenciones de las acciones de los personajes
 En textos Expositivos:

 Realiza un resumen y contrasta con la información del texto.

El resumen tiene todas las ideas principales.

Indica claramente las partes del texto: Introducción,
desarrollo y cierre.

En textos descriptivos:

Parafrasea

Proporciona distintos datos de los objetos, personas,
lugares o animales.

Semejanzas

Diferencias

3. Ha logrado el objetivo
4. Realiza la transferencia del aprendizaje.
5. Aplica la adquisición de las estrategias.

ISABEL DIEZ ARMAS

Anexo F

Instrumento de

Estrategias metacognitivas

Para

Textos Expositivos

Estrategias metacognitivas para Textos Expositivos.

Nombre y Apellido: _____

Grado _____ Fecha: _____

Título: _____

PLANIFICACIÓN:

1. Activar los conocimientos previos.

Responde:

- Al leer el título ¿Sobre qué te imaginas que va a tratar la lectura?
Decir ideas que te vengan a la mente y que estén relacionados con el tema.

1. _____

2. _____

- ¿Puedes definir _____?
- ¿Qué pasaría si....? ¿Por qué crees tú que.....? (Preguntas de inferencias)

2. Establecer los objetivos.

Algunos de los propósitos de la lectura son: El entretenimiento y disfrute, la adquisición de conocimientos y el repaso de los conocimientos adquiridos

¿Qué esperas lograr de esta lectura? _____

3. Establecer un plan de acción.

- Hacer una lectura general del texto.
- Hacer una lectura detallada del texto
- Subrayar palabras desconocidas.
- Determinar el significado de las palabras desconocidas.
- Indicar cuáles párrafos corresponden a la introducción, al desarrollo y al cierre.
- Determinar las ideas principales de cada párrafo.
- Explicar con tus propias palabras las ideas más importantes de cada párrafo.
- Elaborar un resumen a partir de las ideas principales y de la paráfrasis de cada párrafo.
- Contrastar el resumen con la información del texto
- Identificar posible transferencia de lo aprendido con la lectura.
- Identificar posibles identificaciones de las estrategias aplicadas.

SUPERVISIÓN

¿Qué estoy haciendo? Monitoreo del logro de los objetivos.

Aproximación o alejamiento de la meta. Para determinar si estamos logrando los objetivos, se debe revisar si lo que estamos realizando va acercándonos a los objetivos establecidos.

Detección de aspectos importantes.

Sugerencias y Preguntas Anexas

Acciones

1. Lee el título.
2. Al realizar la lectura general del texto ¿Puedes obtener una idea general del tema?
3. Lee en forma detallada el texto
4. ¿Puedes indicar cuáles párrafos corresponden a la introducción? _____
 ¿Por qué? _____
 ¿Puedes determinar cuáles párrafos corresponden al desarrollo? _____
 ¿Por qué? _____
 ¿Puedes determinar cuáles párrafos corresponde al cierre? _____
 ¿Por qué? _____
5. ¿Puedes extraer las oraciones que expresan las ideas principales en la introducción, desarrollo y en el cierre de la lectura? ¿Logras determinar la idea principal de cada párrafo?
6. ¿Puedes decir con tus propias palabras de que trata cada párrafo del texto?
 ¿Qué entendiste del 1° párrafo?
 ¿Qué entendiste del 2° párrafo?
 ¿Qué entendiste del 3° párrafo?.....
7. Detente. ¿Cuál fue el objetivo que te planteaste antes de comenzar a leer?
8. Elaboración del resumen a partir de las ideas principales y de la paráfrasis de cada párrafo.
1. ¿Qué elementos o indicios te permitieron imaginar lo que iba a tratar el tema? _____
 ¿Tus anticipaciones fueron acertadas? _____
2. Subraya y determina el significado de las palabras desconocidas.
 ¿Puedes identificar su tema general?
 Si ___ No ___ Vuelve a leer si es no.
3. Detente. ¿Fue suficiente leer el texto una vez para obtener una información clara sobre el tema?
4. ¿Puedes identificar claramente las partes del texto? Si ___ No ___ Explica por qué.
5. ¿Cuántas ideas principales identificaste en el texto? _____
6. ¿Estas teniendo alguna dificultad para comprender el texto? Si ___ No ___ Si es afirmativo ¿Qué se te está dificultando?:
 ¿Por qué crees que no has comprendido?
 ¿Palabras con un significado impreciso? ___ ¿La estructura del texto es complicada? ___ Las oraciones son muy largas, uso confuso de conectores. ___
 ¿El tema es interesante? _____
7. ¿Estas logrando el objetivo planteado?
8. ¿Puedes enlazar las ideas principales para elaborar el resumen?

EVALUACION

Esta última fase sirve para saber si hemos comprendido el texto, si hemos logrado los objetivos establecidos y cuales han sido los progresos o las dificultades de este proceso de metacognición.

Cosas que podemos hacer para comprobar que hemos comprendido el texto que leímos.

- Contrastar el resumen con la información del texto.
- Revisar en el resumen la presencia de todas las ideas principales
- Vigilar que el resumen sea redactado con tus propias palabras
- ¿En qué crees tú que puedes aplicar lo aprendido en la lectura? De las estrategias que aplicaste. ¿Cuáles crees que volverás a aplicar? ¿Por qué?

Anexo G
Instrumento de
Estrategias metacognitivas
Para
Textos Descriptivos

Estrategias metacognitivas para Textos Descriptivos.

Nombre y Apellido: _____

Grado _____ Fecha: _____

Título: _____

PLANIFICACIÓN:**1. Activar los conocimientos previos.**

Responde:

- Al leer el título ¿Sobre qué te imaginas que va a tratar la lectura?

Decir dos ideas que te vengan a la mente y que estén relacionados con el tema.

1. _____

2. _____

¿Puedes decir cómo es.....? _____

2. Establecer los objetivos.

Algunos de los propósitos de la lectura son: El entretenimiento y disfrute, la adquisición de conocimientos y el repaso de los conocimientos adquiridos.

¿Qué esperas lograr de esta lectura? _____

3. Establecer un plan de acción.

- Hacer una lectura general del texto.
 - Hacer una lectura detallada del texto.
 - Subrayar palabras desconocidas.
 - Determinar el significado de las palabras desconocidas.
 - Señalar las características físicas de las personas y luego indicar sus cualidades.
 - Describir un lugar y explicar los detalles, tales como que elementos se encuentran en el sitio y donde está situado cada uno.
 - Describir un objeto indicando su forma, color, tamaño, partes, etc. Indicar cuál es su función, para qué sirve y como se utiliza.
 - Establecer relaciones: Semejanzas y diferencias entre las personas, objetos o lugares
 - Identificar posible transferencia de lo aprendido con la lectura.
 - Identificar posibles identificaciones de las estrategias aplicadas.
- SUPERVISIÓN.**

¿Qué estoy haciendo? Monitoreo del logro de los objetivos.

Aproximación o alejamiento de la meta. Para determinar si estamos logrando los objetivos, se debe revisar si lo que estamos realizando va acercándonos a los objetivos establecidos.

Detección de aspectos importantes.

Sugerencias y Preguntas Anexas

Acciones

- | | |
|---|--|
| 1. Lee el título. | 1.¿ Qué elementos o indicios te permitieron imaginar lo que iba a tratar el tema? _____
¿Tus anticipaciones fueron acertadas? _____ |
| 2. Al realizar la lectura general del texto
¿Puedes obtener una idea general del tema? | 2. Subraya y determina el significado de las palabras desconocidas.
¿Puedes identificar su tema general?
Si ___ No ___ Vuelve a leer si es no. |

- | | |
|---|---|
| <p>3. Lee en forma detallada el texto</p> <p>4. ¿Logras decir cómo son las características físicas de las personas o animales del texto? _____</p> <p>¿Logras decir cómo son las cualidades de las personas? _____</p> <p>¿Puedes explicar cómo es el lugar?</p> <p>Describe un objeto del texto. Indica ¿Cuál es su función?, ¿Para qué sirve? y ¿Cómo se utiliza ese objeto?</p> <p>5. ¿Logras establecer semejanzas y/o diferencias entre las personas, objetos o lugares?</p> <p>6. ¿Puedes decir con tus propias palabras de que trata el texto?</p> <p>7. Detente. ¿Cuál fue el objetivo que te planteaste antes de comenzar a leer?</p> <p>8. Establecer relaciones entre personas, objetos o lugares.</p> | <p>3. Detente. ¿Fue suficiente leer el texto una vez para obtener una información clara sobre el tema?</p> <p>4. ¿Puedes describir claramente las características físicas de las personas o animales del texto? Si __ No __ Explica por qué. _____</p> <p>¿Puedes describir claramente las cualidades de las personas del texto? Explica: _____</p> <p>Nombra los elementos que se encuentran en el sitio y dónde están situados.</p> <p>¿Puedes indicar la forma, el color, tamaño, partes y uso del objeto descrito en el texto.</p> <p>5. Establecer dos diferencias entre la persona X y la persona Y</p> <p>6. ¿Estas teniendo alguna dificultad para comprender el texto? Si __ No __ Si es afirmativo ¿Qué se te está dificultando?:
¿Por qué crees que no has comprendido?
¿Palabras con un significado impreciso? __ ¿La estructura del texto es complicada? __ Las oraciones son muy largas, uso confuso de conectores. ____
¿El tema es interesante? _____</p> <p>7. ¿Estas logrando el objetivo planteado?</p> <p>8. ¿Puedes establecer semejanzas y diferencias entre las personas, objetos o lugares?</p> |
|---|---|

EVALUACION

Esta última fase sirve para saber si hemos comprendido el texto, si hemos logrado los objetivos establecidos y cuales han sido los progresos o las dificultades de este proceso de metacognición.

Cosas que podemos hacer para comprobar que hemos comprendido el texto que leímos.

- ¿Puedes proporcionar distintos tipos de datos? Como:
Características de los objetos _____ personas _____ animales _____
lugares _____ funcionalidad _____ partes _____ comportamiento _____
Semejanzas _____ diferencias _____.
- Respondes a preguntas tales como:
¿Qué es? _____ ¿Cómo es? _____ ¿Qué partes tiene? _____ ¿Para
qué sirve? _____ ¿Qué hace? _____ ¿Cómo se
comporta? _____
¿A que se parece? _____ ¿En que se
diferencia? _____
- ¿En qué crees tú que puedes aplicar lo aprendido en la lectura?
- De las estrategias que aplicaste. ¿Cuáles crees que volverás a aplicar? ¿Por
qué? _____

Anexo H

Instrumento de Estrategias metacognitivas Para Textos Narrativos

Estrategias metacognitivas para Textos Narrativos.

Nombre y Apellido: _____

Grado _____ Fecha: _____

Título: _____

PLANIFICACIÓN:

1. Activar los conocimientos previos. Responde:

- Al leer el título ¿Sobre qué te imaginas que va a tratar la lectura?

Decir dos ideas que te vengan a la mente y que estén relacionados con el tema.

1. _____

2. _____

- ¿Puedes definir _____?

- ¿Qué es _____?

2. Establecer los objetivos.

Algunos de los propósitos de la lectura son: El entretenimiento y disfrute, la adquisición de conocimientos y el repaso de los conocimientos adquiridos

¿Qué esperas lograr de esta lectura? _____

3. Establecer un plan de acción.

- Hacer una lectura general del texto.
- Hacer una lectura detallada del texto
- Subrayar palabras desconocidas.
- Determinar el significado de las palabras desconocidas.
- Señalar dónde y cuándo sucedieron los hechos.

- Determinar ¿Qué pasa? En que orden ocurren los hechos.
- Señalar las causa de los hechos.
- Distinguir ¿Quiénes protagonizan la historia? Los personajes principales y los secundarios.
- Determinar las intenciones de las acciones de los personajes.
- ¿Qué más podrías hacer?
- Identificar posible transferencia de lo aprendido con la lectura.
- Identificar posibles identificaciones de las estrategias aplicadas.

SUPERVISIÓN

¿Qué estoy haciendo? Monitoreo del logro de los objetivos.

Aproximación o alejamiento de la meta. Para determinar si estamos logrando los objetivos, se debe revisar si lo que estamos realizando va acercándonos a los objetivos establecidos.

Detección de aspectos importantes.

Acciones	Sugerencias y Preguntas Anexas
1. Lee el título.	1. ¿Qué elementos o indicios te permitieron imaginar lo que iba a tratar el tema? _____ ¿Tus anticipaciones fueron acertadas?
2. Al realizar la lectura general del texto ¿Puedes obtener una idea general del tema?	2. Subraya y determina el significado de las palabras desconocidas. ¿Puedes identificar su tema general? Si ___ No ___ Vuelve a leer si es no.
3. Lee en forma detallada el texto	3. Detente. ¿Fue suficiente leer el texto una vez para obtener una información clara sobre el tema?
4. ¿Puedes señalar cuándo y dónde sucedieron los hechos?	4. Puedes determinar ¿Qué pasa? _____ y escribir lo que ocurre en el orden que ocurre: _
5. ¿Puedes decir la causa de los hechos?	5. ¿Tienes dificultad en señalar las intenciones de las acciones de los personajes? ¿Qué puedes hacer para lograrlo si es no tu respuesta?
6. Logras señalar los personajes principales	6. ¿Estas teniendo alguna dificultad para

y secundarios:

comprender el texto? Si ____ No ____ Si es afirmativo ¿Qué se te está dificultando?:
¿Por qué crees que no has comprendido?
¿Palabras con un significado impreciso? ____ ¿La estructura del texto es complicada? ____ Las oraciones son muy largas, uso confuso de conectores. ____

7. Consigues decir cuáles son las intenciones de las acciones de los personajes.

7. ¿Estas logrando el objetivo planteado?

¿Qué más podrías hacer?

8. ¿Hay algo que no comprendes de la lectura? Si ____ No ____ ¿Qué? ____

¿Por qué no lo comprendes?

9. ¿Puedes decir con tus propias palabras de que trata el texto?

10. Detente. ¿Cuál fue el objetivo que te planteaste antes de comenzar a leer?

EVALUACIÓN:

Esta última fase sirve para saber si hemos comprendido el texto, si hemos logrado los objetivos establecidos y cuales han sido los progresos o las dificultades de este proceso de metacognición.

Para comprobar que hemos comprendido el texto que leímos, vamos a realizar:

- Escribe con tus propias palabras la narración:
- Vuelve a leer el cuento y compara si existe diferencias entre lo que dice el cuento y tu propia narración. Si ____ No ____
¿Cuáles? _____
- Conoces: ¿Qué pasó? _____ ¿Cuándo? _____
¿Dónde? _____ ¿Por qué pasó? _____ ¿Quiénes son los personajes del cuento? _____ y ¿Cuáles eran las intenciones de las acciones de los personajes? _____
- ¿En qué crees tú que puedes aplicar lo aprendido en la lectura?
- De las estrategias que aplicaste. ¿Cuáles crees que volverás a aplicar? ¿Por qué? _____

Estrategias metacognitivas para Textos Narrativos.

Nombre y Apellido: _____

Grado _____ Fecha: _____

Título: _____

PLANIFICACIÓN:

1. Activar los conocimientos previos. Responde:

- Al leer el título ¿Sobre qué te imaginas que va a tratar la lectura?

Decir dos ideas que te vengan a la mente y que estén relacionados con el tema.

1. _____

2. _____

- ¿Puedes definir _____?
- ¿Qué es _____?

2. Establecer los objetivos.

Algunos de los propósitos de la lectura son: El entretenimiento y disfrute, la adquisición de conocimientos y el repaso de los conocimientos adquiridos

¿Qué esperas lograr de esta lectura? _____

3. Establecer un plan de acción.

- Hacer una lectura general del texto.
- Hacer una lectura detallada del texto
- Subrayar palabras desconocidas.
- Determinar el significado de las palabras desconocidas.
- Señalar dónde y cuándo sucedieron los hechos.
- Determinar ¿Qué pasa? En que orden ocurren los hechos.
- Señalar las causa de los hechos.
- Distinguir ¿Quiénes protagonizan la historia? Los personajes principales y los secundarios.
- Determinar las intenciones de las acciones de los personajes.
- ¿Qué más podrías hacer?
- Identificar posible transferencia de lo aprendido con la lectura.

- Identificar posibles identificaciones de las estrategias aplicadas.

SUPERVISIÓN

¿Qué estoy haciendo? Monitoreo del logro de los objetivos.

Aproximación o alejamiento de la meta. Para determinar si estamos logrando los objetivos, se debe revisar si lo que estamos realizando va acercándonos a los objetivos establecidos.

Detección de aspectos importantes.

<i>Acciones</i>	<i>Sugerencias y Preguntas Anexas</i>
1. Lee el título.	1. ¿Qué elementos o indicios te permitieron imaginar lo que iba a tratar el tema?_____
2. Al realizar la lectura general del texto ¿Puedes obtener una idea general del tema?	¿Tus anticipaciones fueron acertadas? 2. Subraya y determina el significado de las palabras desconocidas. ¿Puedes identificar su tema general? Si___No___Vuelve a leer si es no.
3. Lee en forma detallada el texto	3. Detente. ¿Fue suficiente leer el texto una vez para obtener una información clara sobre el tema?
4. ¿Puedes señalar cuándo y dónde sucedieron los hechos?	4. Puedes determinar ¿Qué pasa?_____y escribir lo que ocurre en el orden que ocurre:_____
5. ¿Puedes decir la causa de los hechos?	5. ¿Tienes dificultad en señalar las intenciones de las acciones de los personajes? ¿Qué puedes hacer para lograrlo si es no tu respuesta?
6. Logras señalar los personajes principales y secundarios:	6. ¿Estas teniendo alguna dificultad para comprender el texto? Si___No___Si es afirmativo ¿Qué se te está dificultando?: ¿Por qué crees que no has comprendido? ¿Palabras con un significado impreciso?___¿La estructura del texto es complicada?___ Las oraciones son muy largas, uso confuso de conectores._____
7. Consigues decir cuáles son las	7. ¿Estas logrando el objetivo

intenciones de las acciones de los personajes.

planteado?

¿Qué más podrías hacer?

8. ¿Hay algo que no comprendes de la lectura? Si _____ No _____ ¿Qué? _____

¿Por qué no lo comprendes?

9. ¿Puedes decir con tus propias palabras de que trata el texto?

10. Detente. ¿Cuál fue el objetivo que te planteaste antes de comenzar a leer?

EVALUACIÓN:

Esta última fase sirve para saber si hemos comprendido el texto, si hemos logrado los objetivos establecidos y cuales han sido los progresos o las dificultades de este proceso de metacognición.

Para comprobar que hemos comprendido el texto que leímos, vamos a realizar:

- Escribe con tus propias palabras la narración:
- Vuelve a leer el cuento y compara si existe diferencias entre lo que dice el cuento y tu propia narración. Si _____ No _____
¿Cuáles? _____
- Conoces: ¿Qué pasó? _____ ¿Cuándo? _____
¿Dónde? _____ ¿Por qué pasó? _____ ¿Quiénes son los personajes del cuento? _____ y ¿Cuáles eran las intenciones de las acciones de los personajes? _____
- ¿En qué crees tú que puedes aplicar lo aprendido en la lectura?
- De las estrategias que aplicaste. ¿Cuáles crees que volverás a aplicar? ¿Por qué? _____