



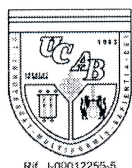
UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo de Grado de Maestría
RELACIÓN ENTRE LA CONCIENCIA METACOGNITIVA Y LA
COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE
LA SEGUNDA ETAPA DE ESCUELA BÁSICA

Presentado por
Luisa Cecilia Robinson de Moreno
para optar al título de
Magister en Educación

Tutora
Dra. Ercilia Antonia Vázquez Montilla

Caracas, mayo de 2018



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 20332
Telf.: (0212) 407-44-44 Fax: 407-43-49

Estudios de Postgrado



ACTA DE EVALUACIÓN DE PRESENTACIÓN Y DEFENSA DE TRABAJO DE GRADO DE MAESTRÍA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PROCESOS DE APREND.

Nosotros, Profesores ERCILIA VÁSQUEZ MONTILLA (tutor), ARIANA MALAN DE QUINTERO y ELIDA LEÓN LÓPEZ, designados por el Consejo de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación a los veintisiete días del mes de febrero del año dos mil dieciocho, para conocer y evaluar en nuestra condición de jurado del Trabajo de Grado de Maestría "RELACIÓN ENTRE LA CONCIENCIA METACOGNITIVA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE LA SEGUNDA ETAPA DE ESCUELAS BÁSICAS", presentado por la ciudadana Robinson de Moreno, Luisa Cecilia, C.I. N°. 2960926, para optar al grado de Magister en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje.

Declaramos que:

Después de haber estudiado dicho trabajo, presenciamos la exposición del mismo, a los veintitrés días del mes de abril del año dos mil dieciocho, en la sede de los Estudios de Postgrado de la Universidad Católica Andrés Bello.

Hechas por nuestra parte, las preguntas y aclaratorias correspondientes y, una vez terminada la exposición y el ciclo de preguntas, hemos considerado formalizar el siguiente veredicto:

APROBADO

Hemos acordado calificar la presentación y defensa del Trabajo de Grado de Maestría con Diecinueve (19) puntos.

(Observaciones o declaratoria de recomendación)

En fe de lo cual, nosotros los miembros del jurado designado, firmamos la presente acta en Caracas, a los veintitrés días del mes de abril del año dos mil dieciocho.

Nombre y firmas del jurado evaluador:


Ercilia Vásquez Montilla
C.I.: 3082448


Ariana Malán de Quintero
C.I.: 10949672


Elida León López
C.I.: 5973790

DEDICATORIA

Dedico con mucho cariño este trabajo a Miguel Moreno Páez, mi esposo sin cuyo apoyo amoroso y constante este trabajo no hubiera sido posible. Gracias, Amor.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que me apoyaron y ayudaron a cumplir con esta meta.

En la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB):

A mi Tutora, Dra. Ercilia Vásquez por su acompañamiento y por sabia guiatura,
a la Dra. Lissette Poggioli, por su apoyo y ayuda durante el postgrado,
a la Dra. María Elena Villegas, por su apoyo y dirección en la última fase de este trabajo,
a mi amiga y compañera de estudios, Rina Chacón de Moreno, por su acompañamiento y estímulo, siempre presente.

En el Colegio Internacional de Caracas (CIC):

A su directora, Dra. Kelly Kramer, por siempre creer en mí, por darme la oportunidad de hacer esta investigación en esta institución educativa, por sus consejos y orientaciones,
a la Sra. Beth Baker, Especialista en Comportamiento, por estar siempre dispuesta a oírme y dar aportes novedosos y enriquecedores,
a María Vetencourt, Luis Robles y Stephen Schuler, Maestros de Aula que me apoyaron en la recolección de los datos de esta investigación y en la validación de instrumentos,
y sobre todo a mis queridos alumnos de tercero, cuarto y quinto grado, que entusiastamente y de forma dedicada contestaron los cuestionarios, que permitieron la realización de esta investigación.

y en forma muy personal, quiero agradecer a mis amigas Aysbel y Doris por su acompañamiento, estímulo, siempre aportando buenas ideas.

Cecilia

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

PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN/MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

RELACIÓN ENTRE LA CONCIENCIA METACOGNITIVA Y LA
COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE
LA SEGUNDA ETAPA DE ESCUELA BÁSICA
Trabajo de Grado de Maestría

Autora: Luisa Cecilia Robinson de Moreno
Tutora: Dra. Ercilia Antonia Vázquez M
Fecha: Caracas, mayo de 2018

Resumen

Este estudio examina la relación entre la conciencia metacognitiva y la comprensión lectora de textos en inglés, en estudiantes bilingües, que cursan tercero, cuarto y quinto grado de educación básica. Tiene como objetivo describir la relación que existe entre la conciencia metacognitiva y la comprensión lectora de los estudiantes, considerando además las diferencias presentes entre género y grado escolar. Es una investigación cuantitativa, de tipo no experimental y correlacional. Para la medición de la conciencia metacognitiva se utiliza el inventario de autoreporte Jr. Metacognition Awareness Inventory (Jr. MAI), el cual establece como componentes de la metacognición, el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. La comprensión lectora se mide a través de los tests estandarizados “MAP Test” y “Fountas and Pinnell”. Los resultados obtenidos apuntan a que los alumnos que presentan un alto grado de conciencia metacognitiva presentan un bajo puntaje en los tests que miden comprensión lectora. No se encontraron diferencias en cuanto al género y al grado escolar. Aun así, se observó que los niños de tercer grado presentan un mayor desarrollo metacognitivo y mayor comprensión lectora.

Descriptores: Autoreporte Jr. MAI; Conciencia Metacognitiva; Comprensión Lectora; Estudiantes de Educación básica.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.....	2
1.1. Planteamiento del Problema.....	2
1.2. Propósito y Justificación.....	9
1.3. Enunciado del Problema.....	10
1.4. Objetivos.....	11
1.4.1. Objetivo General.....	11
1.4.2. Objetivos Específicos.....	11
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	12
2.1. Definición de Metacognición.....	12
2.2. Antecedentes de la Metacognición.....	15
2.3. Conocimiento de la Cognición.....	16
2.4. Regulación de la Cognición.....	16
2.5. Enseñando a los niños a ser únicos.....	18
2.6. Comprensión Lectora.....	20
2.7. Metacognición y Comprensión de la lectora.....	21
2.8. Influencia del género y edad de los niños en la metacognición y la lectura	26
2.9. Comprensión lectora en alumnos cuyo idioma inglés es su segunda	26
lengua.....	
2.10. Investigaciones Previas.....	27
2.11. Sistema de Hipótesis.....	29
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	31
3.1. Tipo y Diseño de Investigación.....	31
3.2. Participantes.....	31
3.2.1. Población.....	31
3.2.2. Muestra y Muestreo.....	32
3.3. Sistema de Variables.....	33
3.3.1. Definición Teórica.....	33
3.3.2. Definición Operacional.....	33
3.4. Instrumentos.....	35
3.5. Procedimiento.....	39
3.6. Procesamiento y Análisis de los Datos.....	40
3.7. Limitaciones del Estudio.....	41
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	42
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	61
VI. REFERENCIAS.....	68
ANEXOS.....	72
A: Instrumento Jr. MAI en inglés.....	73
B: Instrumento Jr. Mai Traducción en Castellano.....	74
C: MAP Test de MetaMetrix, ejemplo de informe.....	75
D: Planilla de evaluación de la metacognición por el Maestro de Aula en inglés...	76
E. Normas de Interpretación para el MAP.....	77

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Distribución de la Muestra por grado según género.	32
Tabla 2. Cuadro de Operacionalización de Variables.	35
Figura 1. Nivel de Metacognición por grado escolar.	42
Figura 2. Nivel de Metacognición según el género.	43
Tabla 3. Descripción del Nivel de Metacognición, según grado escolar, género y muestra global.	43
Tabla 4. Prueba Kruskal-Wallis para el Nivel de Metacognición.	44
Tabla 5. Prueba U Mann-Whitney para el Nivel de Metacognición.	44
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de las dimensiones del Jr. MAI según grado escolar, género y muestra global.	45
Figura 3. Comparación de Medias en las dimensiones de metacognición según el grado escolar.	46
Tabla 7. Prueba Kruskal-Wallis para las dimensiones de la Metacognición.	46
Tabla 8. Prueba U Mann-Whitney para las dimensiones de la Metacognición.	47
Tabla 9. Nivel de Comprensión Lectora para la muestra global.	48
Figura 4. Comparación de la Comprensión Lectora, según el grado escolar.	49
Figura 5. Comparación de la Comprensión Lectora, según el género.	49
Tabla 10. Prueba Chi-Cuadrado para la Comprensión Lectora según Grado escolar y género.	49
Tabla 11. Nivel de Comprensión del Significado de la palabra según grado escolar, género y muestra global.	51
Tabla 12. Nivel de Comprensión de Conceptos Literarios propósito, estructura y dispositivos según grado escolar, género y muestra global.	52
Tabla 13. Nivel de Comprensión Conceptos Informativos: Propósito, estructura y argumento, según grado escolar, género y muestra global.	53
Tabla 14. Nivel de Comprensión de Conceptos Literarios: ideas principales, detalles e inferencias según grado escolar, género y muestra global.	54
Tabla 15. Nivel de Comprensión Conceptos Informativos: ideas principales, detalles e inferencias, según grado escolar, género y muestra global.	55
Tabla 16. Prueba de Chi-Cuadrado para Comprensión Lectora y sus dimensiones, por grado escolar y género.	56
Figura 6. Nivel de Lectura Independiente según el grado escolar	57
Figura 7. Nivel de Lectura Instruccional según el grado escolar.	57
Figura 8. Nivel de Lectura Independiente según el género	58
Figura 9. Nivel de Lectura Instruccional según el género	58
Tabla 17. Asociación entre Nivel Metacognitivo y Comprensión Lectora, según Grado Escolar, Género y Muestra Global.	59
Figura 10. Dispersograma entre nivel de metacognición y Comprensión lectora, según grado escolar.	60
Figura 11. Dispersograma entre nivel de metacognición y Comprensión lectora, según género.	60

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge por la necesidad de dar respuesta a la inquietud que diariamente se presenta sobre si los alumnos realmente están aprendiendo, cuáles son sus capacidades personales para participar activamente en las actividades de aprendizaje y si realmente entienden y disfrutaban los libros que les proporcionaba para su lectura.

Es por lo que, se unieron dos conceptos relevantes como tema de estudio, la conciencia metacognitiva y la comprensión lectora, los cuales fueron aplicados en un contexto particular, el de un colegio internacional, en donde se habla inglés como idioma de uso social y educativo y hay pocos alumnos, por lo tanto, el proceso enseñanza-aprendizaje es personalizado y diferenciado, se encargan de potenciar las características individuales, de cuidar y valorar las destrezas y habilidades. En este contexto, los niños van descubriendo sus potencialidades y aprendiendo a desarrollarlas. Partiendo de este punto, en esta investigación se presenta el reto de averiguar cómo es la relación entre la conciencia metacognitiva y comprensión lectora.

A continuación, se encontrará cinco capítulos; en el primer capítulo, se desarrolla las bases necesarias para dar sentido a la pregunta de investigación, seguidamente se encuentra la teorización que respalda la concepción dada para ambas variables dentro de este estudio. En el capítulo tres, se presenta los aspectos metodológicos utilizados para el diseño y recolección de la información, cuyos resultados son mostrados en el capítulo cuatro. Se finaliza esta entrega con las conclusiones y recomendaciones derivadas de los hallazgos encontrados

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA

1.1.Planteamiento del Problema

“...en la medida que los niños adquieran una mayor conciencia de ellos mismos como personas únicas, similares, aunque diferentes de todos los otros, son más capaces de entender quiénes son como aprendices, como piensan y aprenden y como hacen para conocer” (Dimmitt y McCormick, 2012 p.157.)

El rápido desarrollo de la ciencia ha transformado la calidad de la educación requerida para enfrentar sus retos. Concretamente en las escuelas, esta situación ha propiciado el cambio de una educación centrada en el maestro a una educación centrada en el alumno. El pensamiento crítico, reflexivo y creativo de un alumno, que aprende, haciendo, experimentando y participando activamente en su proceso enseñanza/aprendizaje, son los objetivos de una educación centrada en el alumno.

Uno de los aspectos que promueve este estilo de educación y facilita el proceso de aprendizaje es la conciencia metacognitiva o metacognición, la cual se considera como la capacidad de autoanalizar y valorar los propios procesos y productos cognitivos con el propósito de hacerlos más eficientes en situaciones de aprendizaje y resolución de problemas. Flavell (1976) definió la metacognición como “el conocimiento que uno tiene de los propios procesos cognitivos o cualquier cosa relacionada con ello” (p. 232). En una definición más sucinta Flavell (1985) expresa que “su significado central es cognición sobre cognición” (p. 104) que puede ser simplificado como “pensando sobre el pensar” (Favell, 1979, p. 906). El autor enfatiza el conocimiento que tiene la persona, de la tarea y la estrategia utilizada para lograrla.

Dentro del enfoque inicial de las investigaciones en metacognición, Brown (1987) amplía la postura inicial de Flavell (1976), definiendo la metacognición como el control deliberado y consciente sobre las propias acciones cognitivas. Esto es importante en el proceso enseñanza/aprendizaje, ya que entender y conocer es totalmente diferente de tomar acción para regular y controlar y agrega dos grandes componentes dentro de la metacognición: el conocimiento sobre la cognición y el control sobre el proceso cognitivo (regulación).

Para Brown (1987) el conocimiento de la cognición incluye tres subprocesos que facilitan el aspecto reflexivo de la metacognición: conocimiento declarativo (conocimiento sobre sí mismo y sobre la tarea); conocimiento procedimental (conocimiento acerca de cómo se usan las estrategias) y conocimiento condicional (conocimiento de cuándo y porque se usan las estrategias). La regulación de la cognición se define como un número de subprocesos que facilitan el aspecto del control sobre el aprendizaje, los cuales son: planificación, manejo de la información, monitoreo y la evaluación de las estrategias usadas después de realizado el aprendizaje. Una premisa central en todas las teorías sobre la metacognición es que conocimiento y regulación están mutuamente correlacionados y compensatorios (Brown, 1987; Flavell, 1987; Jacobs y Paris, 1987; Shraw y Dennison, 1994; Sperling, Howard, Miller y Murphy, 2002).

El individuo consciente del funcionamiento de su mente tiene una ventaja frente a aquél que no ha autoevaluado sus propias capacidades. La diferencia puede ser simplemente la toma de conciencia de las propias habilidades frente al desempeño automático sin referentes. Los alumnos que usan su conciencia metacognitiva poseen

motivación, regulan sus propios procesos de estudio, presentan los componentes más importantes de una educación centrada en el alumno. Estudiantes con alta conciencia metacognitiva están conscientes de sus fortalezas y debilidades como aprendices y están en la capacidad de resolver los problemas que este aprendizaje les presenta.

La metacognición influye en el desempeño académico, lo cual puede hacer la distinción entre un alumno exitoso y otro con dificultades. Un estudiante exitoso viene dado por la toma de conciencia de las propias habilidades –que aportará al desarrollo del conocimiento metacognitivo del alumno–, y que se dará en la medida en que el sujeto reflexione sobre las características de su propia actividad cognoscitiva para identificar las leyes y regulaciones en las que ésta se basa. A través de esta conciencia del aprendizaje, los alumnos pueden reconocer y comprender los resultados y los procesos involucrados en las acciones que ellos realizan.

Distintas investigaciones (Brown, 1987; Flavell, 1987; Jacobs y Paris, 1987; Shraw y Dennison, 1994) consideraron que la metacognición es una destreza de desarrollo tardío y que las capacidades metacognitivas de niños de preescolar y educación básica están limitados por diferentes factores, que incluyen el desarrollo de un funcionamiento ejecutivo y habilidad verbal. En investigaciones realizadas por Brown (1997) se evidenció que algunos comportamientos metacognitivos como, la articulación de conocimiento cognitivo, aparecen a partir de los 3 años y que progresan sistemáticamente con la edad y con la instrucción apropiada. La regulación de la cognición aparece mucho más tarde, como parte de los procesos de aprendizaje colaborativos o compartidos, con intervención del modelaje por parte del maestro y dándole apoyo a los aspectos afectivos de motivacionales de la metacognición.

En relación a la medición de la metacognición, Sperling et al. (2002) consideran que es difícil capturar el proceso metacognitivo por vía de la observación. Los autores plantean que los inventarios por autoreporte, ofrecen mayores ventajas que otros métodos (observación, puntajes de desempeño, entrevistas, técnicas de calibración) ya que se pueden usar para cuantificar el nivel del rasgo evaluado y averiguar dónde puntualmente aplicar posibles intervenciones.

Algunos métodos para medir la metacognición y la autorregulación en la investigación y práctica con niños se han dado en investigadores como (Jacobs y Paris, 1987) quienes se han ocupado de crear inventarios para medir los procesos metacognitivos en aprendices escolares.

Para la medición de la metacognición en niños, resalta el inventario creado por Sperling et al. (2002), el Jr. Metacognition Awareness Inventory (Jr. MAI). Es una escala de 12 ítems con respuestas con tres escogencias (*Nunca, A veces, Siempre*) desarrollado para ser usado con una población más joven (de tercer grado a noveno grado). El Jr. MAI fue desarrollado a partir de un instrumento previo Metacognition Awareness Inventory (MAI) usado con poblaciones adultas (Schraw y Denisson, 1994) y este estudio inicial considera la medición de la metacognición en un contexto académico.

El MAI y el Jr. MAI tienen como basamento teórico el planteamiento de Brown (1987) y Jacobs y Paris (1987), donde establecen como las dimensiones principales para medir la metacognición, el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. El componente del conocimiento incluye en su medición el conocimiento declarativo, procedimental y condicional del conocimiento. La regulación de la

cognición evalúa los indicadores como la planificación, monitoreo y la evaluación. Se puede decir que el basamento teórico de Brown provee a este instrumento una definición de constructo suficientemente consistente para una validación inicial.

Siendo que la metacognición es la capacidad de autoanalizar y valorar los propios procesos y productos cognitivos con el propósito de hacerlos más eficientes en situaciones de aprendizaje y resolución de problemas, puede participar en distintos aspectos del aprendizaje, como por ejemplo la Comprensión Lectora. Autores como Cerchiaro, Paba y Sánchez (2011), plantean que han encontrado en la revisión de investigaciones que buena parte de las dificultades que algunos estudiantes experimentan con la lectura se deben a la ausencia de procesos adecuados (cognitivos y metacognitivos) que les ayuden a monitorear y comprender lo que están leyendo, por lo cual consideran que la metacognición juega un papel fundamental en la comprensión lectora.

La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad (Roseblatt, 1978). En este sentido, la construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico, inexistente exclusivamente en el texto o en el lector y dependiente de la relación recíproca entre las condiciones del texto, el contexto y el lector. Esta construcción personal de significado surge de la interacción entre el lector y el texto y la lectura es una actividad generadora que resulta en interpretaciones únicas del mismo texto para diferentes lectores (Roseblatt, 1978).

La lectura es básica para todo aprendizaje y cada niño tiene una forma única de aprender y ver el mundo que lo rodea. Para ello cuenta con su estructura cognitiva, sus aprendizajes previos, la concepción de sí mismo, su capacidad de organización e intereses por un lado y por otro las destrezas que está dispuesto a aprender y poner en práctica para enfrentar la tarea que le ocupa con eficiencia y disfrute. Cerchiaro et al. (2011) explican que hay dos componentes metacognitivos claves para regular la comprensión lectora: el conocimiento del propósito de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer), la cual requiere controlar la actividad mental de una forma determinada y dirigirla hacia una meta concreta.

Lo anterior, coincide con lo planteado por McLain (1991), quien explica que los dos componentes principales de la metacognición son esenciales para la comprensión lectora. En cuanto al conocimiento metacognitivo, que consiste en la toma de conciencia del conocimiento por parte del aprendiz de las destrezas y estrategias necesarias para realizar una tarea cognitiva dada. Por ejemplo, los alumnos pudieran saber que el conocimiento previo es importante para la comprensión lectora; saber cómo usar estrategias “a vuelo de pájaro” para revisar el material impreso y conectarse con el conocimiento previo y saber cuándo y cómo ajustar su nivel de lectura para alcanzar las metas establecidas.

En cuanto al segundo conglomerado de información que se encuentra interrelacionado en la metacognición es la regulación de la cognición que según Griffith y Ruan (2008) es un mecanismo que se usa para resolver problemas con la comprensión durante la lectura, que incluye el uso de un remedio que consiste en

aplicar el resultado de las estrategias usadas, planificar el próximo paso a realizar, monitorear la efectividad de cualquier acción emprendida y cuestionar, revisar, evaluar las propias estrategias para el aprendizaje.

Jacobs y Paris (1987) en una investigación cuyo objetivo fue estudiar los efectos de la instrucción escolar sobre la conciencia lectora, consideraron que el conocimiento que tienen los niños sobre las metas, las tareas y las estrategias sobre la lectura tienen influencia en como planifican y monitorean su propia lectura. Concluyeron que “los alumnos de quinto grado presentaron mayor conciencia lectora que los alumnos de tercer grado y que las niñas están más conscientes de las estrategias asociadas a la lectura que los varones” (Jacobs y Paris, 1987, p. 274). Los resultados encontrados permitieron diferenciar entre aquellos niños que saben evaluar, planear y regular su proceso de lectura y aquellos niños que no lo saben hacer.

Para los estudiantes cuya lengua materna no es el inglés, la lectura de textos en ingles representa un reto adicional en el que juega un papel importante la información previa, el sistema de códigos, las formas coloquiales del lenguaje que debe aprender y sobre todo un bagaje cultural diferente que le sirva de apoyo para comprender la información presentada en los textos.

En consideración a lo expresado anteriormente, esta investigación propone averiguar si existe relación entre la conciencia metacognitiva y la comprensión lectora para un grupo de estudiantes que habla dos idiomas; se esperaría que, si los alumnos presentan altos puntajes de la conciencia metacognitiva en la escala del Jr. MAI, también presentan un alto índice de comprensión lectora medido en los tests de MAP y Fountas and Pinnell.

Es decir, aquellos aprendices conscientes de sus procesos cognitivos, metacognitivos y auto-reguladores saben planificar sus tareas y corregir el rumbo de sus procesos de aprendizaje cuando detectan que no están aprendiendo. Son eficientes y ellos lo saben, son organizados y saben aplicar estrategias exitosas a las diferentes áreas de estudio a las que se dedican, por lo tanto su comprensión lectora sería mayor. Mientras que, aquellos estudiantes con menor conciencia metacognitiva es posible que presenten menor desarrollo en la comprensión lectora.

1.2. Propósito y Justificación

Esta investigación tiene como finalidad conocer el nivel de conciencia metacognitiva y la comprensión lectora en alumnos bilingües (español-inglés) con el objeto de generar lineamientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el contexto de aula que promueva un mejor desempeño estudiantil. El conocimiento en el área de la metacognición aporta al maestro de aula una herramienta para organizar mejor su enseñanza de acuerdo a los diferentes niveles presente en los alumnos que tiene en su clase.

Por ejemplo, detectar estos alumnos permite al maestro organizar su proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta los diferentes niveles de desempeño y compromiso que existen en su salón de clase. Este salón de clase “diferenciado” donde cada alumno aprende a su ritmo y de acuerdo a sus posibilidades intelectuales, motivacionales y de compromiso. Esta forma de enseñanza es la que permite una educación orientada hacia el alumno como ser único que es.

La justificación para este estudio radica en el aporte que se realiza a la conceptualización teórica de la metacognición, sus avances en cuanto a la claridad de la conceptualización y la generalización de instrumentos para la medición de la metacognición que sean válidos.

A partir de este estudio se contribuye al desarrollo de la investigación en el área de la metacognición en Venezuela ya que se busca un mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje para una población específica que ha sido muy poco estudiada.

Desde el punto de vista metodológico, se va a valorar la aplicabilidad de los Instrumentos Jr. Metacognition Awareness Inventory, (Jr. MAI), para medir la conciencia metacognitiva y del MAP Test y Fountas and Pinnell, para evaluar la comprensión lectora, lo que será un aporte a la investigación de procesos educativos.

Por último, a nivel pedagógico, esta investigación podría arrojar resultados que contribuirían a beneficiar a los estudiantes en general, ya que los hallazgos encontrados podrán ser incorporados en la realización de nuevos programas de metacognición y lectura para alumnos bilingües dentro de CIC (Colegio Internacional de Caracas).

1.3.Enunciado del Problema

¿Existe relación entre la conciencia metacognitiva y la comprensión lectora de textos redactados en inglés, en estudiantes de la segunda etapa de educación básica?

A partir de la pregunta global, se derivan las siguientes interrogantes específicas:

¿Existen diferencias en los niveles de conciencia metacognitiva y de la comprensión lectora de textos redactados en inglés, según el grado escolar?

¿Existen diferencias en los niveles de conciencia metacognitiva y de la comprensión lectora de textos redactados en inglés, según el grado escolar?

1.4.Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Determinar la relación que existe entre la conciencia metacognitiva y el nivel de comprensión lectora de textos redactados en inglés, en estudiantes de segunda etapa de educación básica.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de conciencia metacognitiva de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación básica.
- Describir la comprensión lectora de textos en inglés de los estudiantes tercero, cuarto y quinto grado de educación básica.
- Identificar los niveles de conciencia de metacognitiva de acuerdo al género de los estudiantes de educación básica.
- Describir los niveles de comprensión lectora de textos en inglés de acuerdo al género de los estudiantes de educación básica.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Considerando que la meta de la escolaridad es preparar a los niños para ser aprendices de por vida, resulta importante ayudar a los alumnos a tomar conciencia de sí mismos, como estudiantes y de cómo hacer para tomar control de sus actividades. La metacognición y la autorregulación son elementos importantes es esta concepción de la educación centrada en el alumno.

2.1. Definición de Conciencia Metacognitiva

La definición de Conciencia Metacognitiva o Metacognición ha ido evolucionando con el tiempo Ríos (1990, como se citó en Mora, 2013) la define como a) el conocimiento acerca de las destrezas, estrategias y recursos cognitivos con que se cuenta y que son necesarios para llevar a cabo con éxito una tarea; y b) la conciencia acerca de los mecanismos de autorregulación que se ponen en juego durante la realización de la tarea. Gran parte de la investigación realizada en esta área considera la metacognición como la toma de conciencia y regulación del proceso de pensamiento del aprendiz (Brown, 1994; Flavell, 1987; Jacobs y Paris, 1987; Schraw y Dennison, 1994).

Se entiende como aquello que los individuos conocen de sí mismos y de los otros como procesadores cognitivos. Para Schmitt (1986) es la conciencia que tiene el individuo de sus recursos cognitivos en relación a la tarea. Esencialmente implica que el aprendiz está consciente de sus fortalezas y debilidades, así como los requerimientos presentes en la situación de aprendizaje.

Adkins (1997, como se citó en Mora, 2013) considera la metacognición como la cognición sobre la cognición. Mora (2013) añade que se trataría de explicar la metacognición por los siguientes procesos: Pensar sobre el conocimiento, Aprender sobre el pensamiento, Controlar el aprendizaje y Conocer sobre el conocimiento.

En Venezuela es importante el aporte de Mora (2013) a la conceptualización de la metacognición; su definición, desarrollo histórico y en la evaluación. Así como también, las investigaciones realizadas acerca de la relación de la metacognición con algunos procesos cognitivos.

Mora (2013) coincide con investigadores como Schraw y Dennison (1994) y Sperling et al. (2002), al establecer que la metacognición tiene dos componentes principales: conocimiento metacognitivo y el control o regulación de la cognición, que puede ser medible con instrumentos de autoevaluación o inventarios. Además, añade que actualmente se reconoce que la metacognición es un concepto tridimensional que involucra a) el conocimiento que la persona tiene acerca de la cognición, b) la capacidad de regular su cognición y c) la capacidad para reflexionar.

Apunta Haker (2000, como se citó en Mora, 2013) que las investigaciones sobre metacognición han evolucionado recientemente hacia la concepción que los aprendices necesitan darse cuenta de que ellos están en capacidad de auto-regular su pensamiento consciente y deliberadamente para lograr metas específicas y que la instrucción sobre procesos metacognitivos pueden facilitar el aprendizaje ya que le da las herramientas concretas y personales para hacerlo, premisas sobre las cuales se basa esta investigación.

Flavell (1979) considera que las experiencias metacognitivas son “ítems del conocimiento metacognitivo que han entrado en la consciencia” (p. 908), y pueden incluir una evaluación acerca de donde se encuentra la persona en relación con la realización de la tarea, o tal vez solo una sensación de confusión sobre la cual la persona podrá o no actuar.

Siguiendo a Papaleontiou-Louca (2008) las experiencias metacognitivas pueden tener efectos muy importantes en las metas y tareas cognitivas, en el conocimiento cognitivo y en las acciones cognitivas o estrategias. Pueden llevar al aprendiz a establecer nuevas metas o revisar las viejas. Las experiencias de incertidumbre o fracaso pueden tener estos efectos.

Por otra parte, pueden activar estrategias orientadas a logros cognitivos (releer un texto antes de un examen ya que no lo maneja bien), o logros metacognitivos (haciéndose preguntas sobre el contenido del texto y viendo cuán bien las puede contestar). La meta metacognitiva es medir el propio conocimiento.

Larkin (2010) considera que los sentimientos y emociones juegan un papel importante en el aprendizaje y el aspecto afectivo de la cognición influye en cómo se relacionan con el pensar sobre el pensar. Experiencias pasadas con una situación o tarea pueden llevar al individuo a formarse juicios sobre sí mismo, en esas condiciones las estrategias metacognitivas existen para que los aprendices puedan monitorear su desarrollo cognitivo, controlar sus actividades de pensamiento y decidir si las estrategias metacognitivas escogidas ayudaron a cumplir los objetivos (Iwai, 2011).

2.2. Antecedentes de la Metacognición

Como precursor se considera John Dewey (1859-1952) en cuyos trabajos propuso las dos fases metacognitivas del pensamiento reflexivo: una primera fase que se originaría con el reconocimiento de que existe una duda cognitiva; y una segunda fase que haría referencia a “el acto de investigar para encontrar material que resuelva la duda” (Langrehr y Palmer, 2000, como se citó en Mora, 2013, p.12).

Posteriormente, aparece Vygotsky (1978, como se citó en Papaleontiou-Louca, 2008) quien tiene gran influencia en los inicios de la conceptualización de la metacognición, ya que, en su teoría de Zonas de Desarrollo Proximal, establece que la interacción social juega un papel muy importante en el origen y desarrollo de funciones mentales elevadas como pueden ser las metacognitivas. Estas funciones aparecen primero en el plano inter-psicológico (eje lo social) y solo después en el plano intra-psicológico.

Considera este autor que gran parte del aprendizaje ocurre en presencia y es promocionado por la actividad de otros. Es una idea importante para esta investigación el concepto de que los niños aprenden por la interacción con los otros en forma progresiva hasta que logran un desarrollo cognitivo propio e independiente; por tanto, se puede decir que los niños aprenden a aprender. La metacognición no se equipará a “aprendizaje” o “desarrollo” sino que es la consciente y deliberada regulación de este “aprendizaje” y “desarrollo”. En este orden de ideas, Martí (1995, como se citó en Mora, 2013), hace énfasis en los cambios metacognitivos que se producen como consecuencia del desarrollo y que son la toma de conciencia, la abstracción y la autorregulación.

2.3. Conocimiento de la Cognición

Brown (1987 como se citó en Dimmitt y McCormick, 2012) consideran un primer conglomerado de la metacognición, el conocimiento sobre cognición que “puede ser estable, estable pero falible”. Una vez entrados en el preescolar los niños tienen la capacidad de reflexionar sobre sí mismos como aprendices y pensar sobre su pensar de forma rudimentaria, en forma natural y espontanea sin gran esfuerzo por parte del aprendiz en comparación a una regulación de la cognición que es más tardío que se va desarrollando como producto de metas de aprendizaje más explícitas y sofisticadas estrategias metacognitivas dentro de un contexto educativo favorable.

El Conocimiento sobre la cognición comprende tres subprocesos que facilitan el aspecto reflexivo de la metacognición: conocimiento declarativo (conocimiento sobre el ser y sobre las estrategias); conocimiento procedimental (conocimiento de cómo usar las estrategias) y conocimiento condicional (conocimiento de cuándo y porque usar las estrategias).

2.4. Regulación de la Cognición

El segundo conglomerado de información que se encuentra interrelacionado en la metacognición es la regulación de la cognición que según Griffith y Ruan (2008) es un mecanismo que se usa para resolver problemas con la comprensión que consiste en chequear el resultado de las estrategias usadas, planificar el próximo paso a realizar, monitorear la efectividad de cualquier acción emprendida y cuestionar, revisar, evaluar las propias estrategias para el aprendizaje (Baker y Brown, 1984, como se citó en Griffith y Ruan, 2008).

La regulación de la cognición puede ser relativamente inestable, raramente estable e independiente de la edad. Se refiere a las actividades utilizadas para usar y revisar el aprendizaje. Se puede aplicar en unas situaciones y en otras no. La regulación puede ser afectada por patrones de excitación (ansiedad, miedo, interés) o por la autovaloración (autoestima, auto eficacia). Incluye un número de subprocesos que facilitan el aspecto control de aprendizaje. Este proceso incluye actividades de planificación (predicción de resultados, organizando estrategias, procesos de ensayo y error) antes de emprender un problema: actividades de monitoreo (monitoreo, probando, revisando y reestructurando las estrategias de aprendizaje) durante el aprendizaje y evaluando el resultado (evaluando el resultado en base a criterios de eficiencia y efectividad).

Algunos métodos instruccionales han demostrado su efectividad en promover el desarrollo metacognitivo de los alumnos. Están relacionados con el apoyar el desarrollo de la auto-regulación por parte del aprendiz. En este grupo se incluye el Pensamiento en Voz Alta (Baumann, Jones y Seifert-Kessell, 1993). Según Griffith y Ruan (2008) estas estrategias instruccionales se concentran en procesos como cuestionarios, hacer predicciones, clarificar, hacer resúmenes y promover mayor interacción del estudiante con el texto, así como el auto monitoreo para un mayor entendimiento.

Otro aspecto que influencia la habilidad del aprendiz para poner en práctica mecanismos de auto-regulación para resolución de problemas es el nivel de dificultad del texto. Los alumnos pueden fallar en movilizar sus mecanismos auto-reguladores si el nivel de dificultad es muy alto o si la actividad de aprendizaje no representa un reto por lo cual no hay necesidad de activar los recursos cognitivos que se poseen.

2.5. Enseñando a los niños a ser únicos

Desde que René Descarte, 1596-1650, en su obra *El Discurso del Método*, estableció su famoso principio “Mi pensamiento, y por tanto mi existencia, es indudable a partir de la cual puedo establecer nuevas certezas” (Descartes, 2008), se estableció una relación inherente entre pensar y ser. Concibiendo la metacognición como el pensar sobre el pensar, Dimmitt y McCormick (2012), consideran que tal vez, el proceso de metacognición crea la oportunidad para un incremento análogo en la autoconciencia de lo que también significa “por tanto, existo”.

Las estrategias metacognitivas requieren un nivel de conciencia, no solo de lo que está siendo aprendido, pero también cómo está siendo aprendido y una conciencia de haberlo aprendido. También consideran estos autores, que los psicólogos educacionales están empezando a darse cuenta de que este ampliado concepto del aprendizaje y del ser está ligado al desarrollo de potencialidades y de las estrategias aprendidas. “Desde el punto de vista del desarrollo, en la medida que los niños adquieren conciencia de sí mismos como personas únicas, pero diferentes de todos los otros, son más capaces de entender quiénes son como aprendices, como piensan y aprenden y como llegan a saber” (Dimmitt y McCormick, 2012, p.157).

A principios del siglo XX, C.G. Jung, psiquiatra suizo considera que educación significa guiar un niño a un mundo más grande y expandir el margen del entrenamiento paternal. El autor considera que el rol de la escuela no es llenar la cabeza de los niños con conocimientos, sino que sean verdaderos hombres y mujeres (Jung, 1917). El éxito de la escuela radica en liberar al niño de la identidad psicológica de la familia y debe hacerlo realmente consciente de sí mismo ya que sin este conocimiento nunca sabrá lo

que quiere, sino que permanecerá dependiente y suprimido. En este sentido, es muy importante el rol del maestro, donde se espera que establezca una relación personal con el alumno para promover este desarrollo.

Brown (1997) considera que parte del desarrollo cognitivo es aprender a estar conscientes de los propios pensamientos y dirigirlos consciente y estratégicamente hacia la meta deseada. Las estrategias metacognitivas ayudan a llegar a ser más eficientes y poderosos en aprendizaje de cada persona, ya que ayudan a encontrar información, evaluar cuando se necesita recursos adicionales y comprender cuando se debe aplicar diferentes acercamientos a los problemas. Cuando los niños comienzan a dominar estas estrategias y aprenden cómo, cuándo y por qué usarlas, están en capacidad de aprender más eficiente e intencionalmente.

Las investigaciones sobre procesos de aprendizaje concuerdan que las habilidades cognitivas y metacognitivas se desarrollan con la edad y la exposición a una instrucción formal y en grupo. Autores como Piaget y Vygotsky, (1978, como se citó en Papaleontiou-Louca, 2008), inicialmente planteaban que la metacognición en niños se va desarrollando a medida que ellos ganan experiencias con las exigencias de la vida escolar y sus habilidades para monitorear y evaluar sus procesos de aprendizaje aumentan con la interacción de los otros. Mientras que, Brown (1997) considera que los niños a temprana edad no usan una gran variedad de estrategias de aprendizaje porque no saben mucho del arte de aprender. No saben cómo remediar situaciones de aprendizaje usando tácticas ya usadas en otros contextos, tampoco saben cómo monitorear sus propias actividades, es decir se les dificulta el planificar, revisar o

supervisar sus propios esfuerzos de aprendizaje, todas estas situaciones de aplicación de la metacognición.

Sin embargo, Brown (1997) considera que las limitaciones iniciales pueden ser superadas si se introduce en los niños estrategias de aprendizaje que les permita hacer un uso flexible, apropiado y aun creativo del conocimiento, así como para desarrollar la habilidad de reflexionar sobre las propias actividades.

2.6. Comprensión Lectora

La lectura se considera la llave para mayor educación ya que los estudiantes aprenden otras áreas de contenido a través de la lectura de textos de contenidos específicos. Por tanto, la comprensión que se define como un proceso activo donde el lector interactúa con las claves impresas para construir significado es vital para el proceso de aprendizaje.

En este sentido los conocimientos previos y experiencias de los lectores juegan un papel central en la comprensión lectora cuando los lectores las usan para darle sentido personal a lo leído.

Considera Roseblatt (1978) que la enseñanza de estrategias transaccionales, incluyendo enseñar a los estudiantes a tomar un rol activo en la lectura, los ayuda a hacer predicciones sobre los cuentos, asociar lo que leen con su conocimiento previo y construir imágenes mentales. Es importante para contestar la pregunta ¿para qué se lee? Esta respuesta permite establecer un marco de referencia mental con el cual se puede relacionar la tarea a emprender, usando las experiencias personales, el bagaje cultural, así como las propias habilidades y destrezas personales. Es necesaria una motivación

y una dedicación para que la lectura sea exitosa y por tanto placentera, si cuando se lee, se entiende el texto, se tiene más posibilidades de disfrutar de la experiencia y potenciar el aprendizaje.

Pearson y Gallagher (1983) consideran que los buenos lectores son 1) más efectivos en conectarse con su conocimiento previo, 2) tienen mejor vocabulario general y específico, 3) son más capaces de hacer inferencias, 4) tienen mejores destrezas de resumen 5) Entienden mejor la estructura del texto para recordar la información, 6) conocen más sobre las estrategias que usan para contestar preguntas y 7) son mejor monitoreando y ajustando sus estrategias.

Almasi (2003) ha identificado cinco características que poseen los expertos en cualquier área, incluyendo la lectura, como son 1) poseen un extenso conocimiento de base, 2) están motivados a usar estrategias, 3) son metacognitivamente conscientes, 4) poseen la habilidad de analizar la tarea, 5) poseen una variedad de estrategias para aplicar.

2.7. Metacognición y Comprensión de la lectora

Brown, Armbuster y Baker (1986, como se citó en Poggioli, 1997) señalan que la metacognición en el área de comprensión lectora involucra el conocimiento de cuatro variables y la manera cómo interactúan para facilitar el aprendizaje. Estas variables son: 1) El texto, que incluye los rasgos (el nivel de dificultad, el grado de familiaridad y la estructura) de los materiales a ser aprendidos y que afectan su comprensión y su recuerdo; 2) La tarea, que comprende los requisitos de almacenamiento y recuperación de información y que generan una ejecución por parte del aprendiz como evidencia de

aprendizaje; 3) Las estrategias, las cuales constituyen las actividades en las que se involucra el aprendiz con el fin de almacenar y recuperar la información; 4) Las características del aprendiz, su habilidad, su nivel de motivación y otros estados y atributos personales que influyen en la comprensión lectora. Poggioli (1997) apunta que la motivación en la lectura involucra el control y los procesos de autorregulación. Es decir, que la metacognición puesta en juego en la lectura se evidencia en la conciencia que tienen los niños sobre su propósito en la lectura, como proceder para alcanzar tales propósitos y como regular el proceso mediante la autorregulación de la comprensión.

Samuels, Ediger, Willcutt y Palumbo (2005), consideran que cuando la metacognición de los lectores les alerta de inconsistencias en el texto, deben entonces ser motivados o tener la voluntad de tomar la acción auto-reguladora apropiada en su aprendizaje.

La metacognición es muy importante en el proceso de lectura ya que el aprendiz necesita una toma de conciencia sobre si está o no comprendiendo el texto a fin de maximizar la efectividad de su experiencia lectora. Lo que el individuo cree sobre su propia eficiencia puede influir sobre si se perciben como buenos lectores y que pueden aprender de un texto. Si se perciben que pueden alcanzar una meta, es muy probable que la alcancen. Lo mismo sucede con creer que se puede procesar textos de manera profunda y lo más posible es que si pueda aplicar las estrategias metacognitivas e implementar las estrategias correctivas cuando aparecen situaciones de difícil comprensión.

Las investigaciones en este campo (Eilers y Pinkley, 2006; McTavish, 2008; Schmitt y Baumann, 1990), promueven la idea que los alumnos se benefician más si se da una instrucción explícita y modelaje por parte del maestro de las estrategias metacognitivas asociadas a la comprensión lectora, en especial con el pensamiento en voz alta de (Baumann et al., 1993). Pensando en voz alta en todo el proceso de lectura es beneficioso, ya que los lectores usan claves conceptuales y semánticas como si fueran reporteros buscando significados (Baumann et al., 1993). Cada estudiante desarrollará un pensamiento individual y propio basado en sus experiencias anteriores y de allí partirá para establecer su relación con el texto.

Según Schmitt y Baumann (1990) las estrategias metacognitivas se pueden clasificar en función del momento de uso: 1) antes de la lectura, para facilitar la activación de conocimiento previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual y en efecto que tipo de discurso deberá comprender y planificar el lector; 2) durante la lectura, para facilitar al lector el conocimiento de las diferentes estructuras que se presentan en los textos, construir una representación del texto escrito y supervisar el proceso lector; 3) después de la lectura para facilitar al lector el control del nivel de comprensión alcanzado, corregir errores de comprensión, elaborar una representación global y propia del texto escrito y ejercitar procesos de transferencia o dicho de otro modo, extender el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Las estrategias específicas de la lectura arriba mencionadas pueden clasificarse en tres conglomerados de metacognición: estrategias de planificación, de monitoreo y de evaluación, respectivamente (Israel, 2007, como se citó en Iwai, 2011). En la

planificación se establece también el propósito de la lectura: por placer o recolección de información.

En la extensa revisión de la literatura realizada por distintos investigadores se ha encontrado que probablemente las causas de una pobre comprensión están relacionadas con la falta de estrategias relacionadas a la lectura, un conocimiento de base pobre, un inadecuado desarrollo del vocabulario y no suficiente práctica de la lectura. Esto se puede solucionar con cinco categorías de intervención: activación del conocimiento propio, adquisición de vocabulario, desarrollo de estrategias de lectura, organización de los elementos de la historia o tema y el mejoramiento de la fluidez de la lectura. Estas categorías están presentes en los métodos de evaluación de la lectura en los tests estandarizados de comprensión lectora como son el MAP Test y el Fountas and Pinnell.

Roberts (1999) considerando los conocimientos previos apunta que “si los alumnos se sienten seguros en un medio ambiente de aprendizaje seguro, socialmente interactivo, provocador de pensamiento y no competitivo, frecuentemente toman riesgos y libremente comparten con compañeros y maestro las interpretaciones personales de los textos estudiados, en lo que se refleja el conocimiento previo” (p.69). McKeon y Beck (2004) parten del supuesto que la instrucción directa es importante para el desarrollo del vocabulario de los aprendices.

Roberts (1999) considera que ya que el propósito de la lectura es comprender el texto es esencial que los estudiantes lleguen a ser lectores estratégicos, que pueden construir significado a través de la activación del conocimiento previo. Plantea que los alumnos deben poder discutir libremente los tópicos con sus pares para desarrollar un

pensamiento crítico en un medio ambiente no competitivo, así como interactuar con textos y autores para incrementar su comprensión de la lectura.

Esta interacción durante experiencias positivas con los otros incrementa en los estudiantes su motivación, disfrute e interés durante las actividades ligadas a la lectura. Con este modelaje los alumnos podrán ir explorando estrategias en forma cada vez más independiente. El éxito en las estrategias de comprensión depende de las habilidades de los estudiantes en convertirse en lectores estratégicos, tomando riesgos, cuando interactúan con los otros al compartir intereses literarios. El desarrollo del vocabulario es fundamental para llegar a ser lectores estratégicos.

Considera a sí mismo, que la motivación y la comprensión están ligados a las destrezas cognitivas y estilos de personalidad de los estudiantes, por lo cual los maestros deben diseñar actividades que tomen en consideración estos aspectos (Roberts, 1999). Se dará así una enseñanza individualizada y rica de contenidos significativos para los estudiantes en la cual se está activando todo su potencial. El éxito en la lectura debe ser vinculado con experiencias que afecten a los estudiantes en forma personal y social ya que cada alumno tiene un estilo y manera única de aprender, que debe ser valorado. Brown (1997) en este mismo orden de ideas, considera que las estrategias metacognitivas se vuelven flexibles y útiles en la medida que más se usan y se comprenden.

2.8. Influencia del género y edad de los niños en la metacognición y la lectura

Dentro de las características del aprendiz se puede señalar la importancia del género y la edad para su competencia lectora y conciencia metacognitiva.

Investigaciones como la de Jacobs y Paris (1987), Poggioli (1997) y las realizadas por Comisión Europea (2009) apunta a que la diferencia de género más marcada en el rendimiento escolar es la ventaja que tienen en la lectura de las niñas. En promedio, las hembras leen más y disfrutan más de la lectura que los varones. Esta ventaja a favor de las niñas se da en todos los países, independientemente del grupo de edad, del momento en que se lleva a cabo el estudio y del currículo. Más recientemente Loveless (2015) en el Reporte del Brown Centre on American Education concuerda que las hembras obtienen mayor puntaje que los varones en los tests para evaluar la habilidad lectora, tanto en los Estados Unidos como internacionalmente.

2.9. Comprensión lectora en alumnos cuyo idioma inglés es su segunda lengua

Karbalaie (2010), considera que la lectura en una segunda lengua es un proceso dinámico e interactivo por lo cual los aprendices para llegar a entender el material escrito hacen uso de su conocimiento previo, esquema del texto, su conciencia sobre el léxico y la gramática, los conocimientos relacionados a su primera lengua, su conocimiento sobre el mundo real, así como sus propias metas y propósitos.

Por otro lado, la forma como los lectores perciben la naturaleza de la lectura se moldea por su propia historia personal, social y cultural. Considera el autor que todas las estrategias metacognitivas (planificación, control y evaluación del aprendizaje) que se aplican en la comprensión lectora de la primera lengua se aplican también para la comprensión lectora en aprendices bilingües, que, en el caso de la muestra de

investigación, la segunda lengua de la gran mayoría de los estudiantes de CIC, sería el idioma inglés.

Las estrategias metacognitivas existen para que los aprendices puedan monitorear su desarrollo cognitivo, controlar sus actividades de pensamiento y decidir si sus metas cognitivas fueron cumplidas. Estas estrategias son: establecer el propósito de la lectura, relacionar el conocimiento previo, predecir lo que acontece en el texto, hacer resúmenes, que los aprendices exitosos bilingües usan para estudiar, independientemente del idioma que utilicen en ese momento (Iwai, 2011).

2.10. Investigaciones Previas

La revisión de la literatura realizada en otros países reveló pocas investigaciones donde se aplicará el Jr. MAI en alumnos de educación básica siguiendo las premisas de Sperling et al. (2002). Se encontró un estudio en Singapur donde se aplicó un modelo bifactorial que incluye factor general de metacognición y dos no correlacionados factores grupales para conocimiento y regulación de la cognición. El primero dio como resultado una alta consistencia interna y mayor varianza que los segundos. Los resultados arrojaron en general una validez y confiabilidad del Jr. MAI en niños en un contexto asiático (Ning, 2017).

El objetivo de este estudio fue el de examinar la estructura de factores y validez del Metacognition Awareness Inventory “Jr. MAI” (Sperling et al., 2002) en una muestra de niños escuela educación básica en Singapur. Es un modelo bifactorial que incluye un factor general de metacognición y dos factores de grupo, conocimiento y regulación de la cognición, no correlacionados que mejor se adecuaban a la data. El

estudio dio como resultado que el factor general de la metacognición presento tener una alta consistencia interna y registrando una mayor cantidad de varianza que los dos factores de conocimiento y regulación de la cognición. Un análisis de multigrupo ofreció evidencia empírica de la medida de invariancia del modelo bifactorial en grupos de edad y étnicos. Los resultados proporcionaron soporte inicial a la validez del Jr. MAI en niños en el contexto asiático.

Karakelle y Saraç (2007) adaptaron y tradujeron el instrumento original del Jr. MAI al idioma turco. La investigación fue realizada con una población de niños y adolescentes, con estudiantes de la escuela media en Turquía, en la cual hacen un estudio para la validación de instrumento, donde el análisis de factores del Jr. MAI revelo que ambos, conocimiento y regulación de la cognición fueron unidos en un solo factor. Los resultados revelaron que alumnos con diferentes niveles de conciencia metacognitiva mantenían diferentes niveles de creencia epistemológicas. Karakelle y Saraç (2007) también usaron el modelo de Sperling et al. (2002), adaptando a estudiantes turcos, utilizaron la Escala de Medición Metacognitiva de los alumnos realizada por sus maestros con el objeto de distinguir los alumnos con altos puntaje en la escala metacognitiva. Esto como soporte y control del Jr. MAI, ya que como autoreporte solo refleja la información proporcionada por los alumnos.

En América latina solo se encontró un estudio en Colombia (Huertas, Vasga, y Galindo, 2014), el objetivo del estudio fue validar el MAI para su uso en español y en el contexto colombiano. Lo adaptaron y validaron para una población colombiana de 536 estudiantes de educación media, pública y privada en Bogotá, Colombia. El cuestionario tiene los 52 ítems en las ocho categorías del instrumento original. La

información se recolectó por medio de la web y los datos fueron analizados con ayuda del SPSS. El alfa de Cronbach del instrumento fue de 0,94 y los de las ocho categorías oscilaron entre 0,61 y 0,71. Los resultados permitieron concluir que la versión colombiana del MAI es un instrumento válido y que puede ser utilizado en futuras investigaciones con el objeto de conocer sobre las habilidades metacognitivas de jóvenes y adultos.

Estas investigaciones, proporcionan un apoyo teórico-metodológico importante en cuanto al basarse en los postulados teóricos de Brown (1987) sobre los basamentos teóricos de la metacognición, permiten sustentar la utilización del instrumento Jr. MAI en esta investigación.

2.11. Sistema de Hipótesis

2.11.1. Hipótesis General

Ho: No existe relación entre los niveles de conciencia metacognitiva y los niveles de comprensión lectora.

Hi: Existe relación entre los niveles de conciencia metacognitiva y los niveles de comprensión lectora.

2.11.2. Hipótesis Específicas

- Hipótesis Específica 1

Ho: No existen diferencias entre los niveles de conciencia metacognitiva y los niveles de comprensión lectora, según el grado escolar.

Hi: Existen diferencias entre los niveles de conciencia metacognitiva y los niveles de comprensión lectora, según el grado escolar.

- Hipótesis Específica 2

Ho: No existen diferencias entre los niveles de conciencia metacognitiva y los niveles de comprensión lectora, según el género.

Hi: Existen diferencias entre los niveles de conciencia metacognitiva y los niveles de comprensión lectora, según el género.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y Diseño de Investigación

Según Hernández, Fernández y Batista (2010) esta investigación es cuantitativa, debido a que se utiliza la recolección de datos para comprobar la hipótesis general, a través de la medición y el posterior análisis estadístico de los datos. Específicamente, es tipo no experimental, ya que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y se observan los fenómenos en su ambiente natural, para después analizarlos y describirlos, tal como es el caso de la presente investigación, donde se midió el nivel de metacognición y comprensión lectora, tal como se manifestaba en el grupo de estudiantes evaluados, sin interferir en su desarrollo.

El alcance del estudio es correlacional, ya que se busca conocer el grado de asociación entre los niveles de metacognición de los estudiantes y su nivel de comprensión lectora, para este estudio no existen variables independientes y dependientes, ya que no se busca conocer los niveles predictivos o la influencia de una variable sobre la otra, solo cómo es la relación entre las mismas. Además, se describe y caracteriza los niveles de metacognición y comprensión lectora por grado escolar y género.

3.2. Participantes

3.2.1. Población

Esta investigación está dirigida a evaluar estudiantes bilingües (español-inglés), venezolanos con otra nacionalidad o extranjeros que habiten en Venezuela. De ambos géneros, que estén cursando tercero, cuarto y quinto grado de educación básica en un

Colegio Internacional, es decir, en un centro de estudio cuyas clases son dictadas en el idioma inglés.

3.2.2. Muestra y Muestreo

La muestra evaluada forma parte del Colegio Internacional de Caracas (CIC), ubicada en el Municipio Baruta, Estado Miranda, Venezuela, el cual es una comunidad de aprendizaje que se desarrolla con el mayor grado los atributos personales y académicos descritos en el perfil del Bachillerato Internacional. Estuvo compuesta por 33 estudiantes cursantes de educación básica (tercer grado = 27%, cuarto grado = 42% y quinto grado = 30%), de los cuales 64% son varones y 36% hembras, cuyas edades oscilan entre 9 y 11 años ($\bar{x} = 9,15, DT = 0,795$). Si bien todos los niños son bilingües, se encontró que la lengua materna de los niños se distribuye de la siguiente manera inglés = 33%, español = 39% y otros = 27%, los resultados se pueden observar representados en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la Muestra por grado según género.

			Género	
			Niño	Niña
Grado	3° grado	Frecuencia	6	3
		% dentro de Grado	66,7%	33,3%
	4° grado	Frecuencia	8	6
		% dentro de Grado	57,1%	42,9%
	5° grado	Frecuencia	7	3
		% dentro de Grado	70,0%	30,0%
	Total	Frecuencia	21	12
		% del total	63,6%	36,4%

La muestra se seleccionó a través de un muestreo no probabilístico y por conveniencia, por lo cual la información obtenida no puede ser tomada en estricto sentido estadístico, como representativa de la población, pero si como generadora de

un buen marco de referencia. La utilización de variables como género y grado permitió establecer criterios para diferenciar los resultados y complementar el análisis.

3.3. Sistema de Variables

3.3.1. Definición Teórica de las variables.

a) Metacognición: Es el control deliberado y consciente de las propias acciones cognitivas (Brown, 1980, como se citó en McLain, 1991).

b) Comprensión Lectora: Es la capacidad de extraer sentido de un texto escrito donde se integra la experiencia previa del lector con la información contenida en el texto dentro de un contexto determinado (Roberts, 1999).

3.3.2. Definición Operacional de las variables (Ver tabla 2).

a) Metacognición: Esta variable será medida a través del instrumento Metacognition Awareness Inventory (Jr. MAI), el cual fue diseñado por Sperling et al. (2002). Es una escala de 12 ítems con respuestas con tres escogencias (1: *Nunca*, 2: *A Veces* 3: *Siempre*) desarrollado para ser usado con una población de niños entre 9 y 12 años.

b) Comprensión Lectora: Esta variable será medida a través de dos instrumentos que miden Comprensión Lectora, el Fountas and Pinnell Literacy Test y el MAP Test. Cada uno generará un puntaje que es indicador del nivel de comprensión lectora que obtuvo el estudiante.

El MAP Test es un instrumento adaptativo, cuya unidad de medida es el “RIT” es la abreviación de “Rasch Unit”, presenta un puntaje global de comprensión lectora (Reading) y un puntaje objetivo en cuatro dimensiones. La dificultad y complejidad de cada pregunta en la evaluación MAP se mide usando la

escala RIT. El puntaje RIT de un estudiante indica el nivel en el cual el estudiante respondió las preguntas de manera correcta en un 50% de las veces. Por lo tanto, indica el nivel del estudiante y el progreso o crecimiento del mismo en la escuela. Adquiere valores entre 161 y 230. Se utilizaron las normas de 2015 para asignar el puntaje correspondiente (Ver Anexo E).

También expresa un valor en términos del percentil, el cual se divide en los siguientes rangos de valores.

- Bajo: El rendimiento del estudiante está es igual o inferior al percentil 20.
- Bajo/Medio: El rendimiento del estudiante está entre el percentil 20 y 40.
- Medio: El rendimiento del estudiante está entre el percentil 40 y 60.
- Alto/Medio: El rendimiento del estudiante está entre el percentil 60 y 80.
- Alto: El rendimiento del estudiante está igual o supera al percentil 80.

El Fountas & Pinnell Text Level Gradient, (Escala de Nivel de Textos) permite la ubicación individual y única del alumno de acuerdo a sus capacidades y destrezas para el momento de la medición. Esta escala representa una escala de dificultad que va desde A para “lectores principiantes” a Z para “lectores avanzados”. Es un instrumento para registrar el progreso de la lectura en el tiempo y es una guía para ver si los lectores están cumpliendo con las expectativas de lectura a nivel de su grado escolar.

El Sistema de Evaluación de Lectura por Niveles (Benchmark Assessment System), se divide en dos Nivel de Lectura Independiente y Nivel de Lectura Instruccional. La gradiente de metas de textos por grado es la forma como se

contabiliza el puntaje de medición de las destrezas de lectura de los estudiantes y es como sigue:

Kindergarten: A-B-C-D
 Grado 1: E-F-G-H-I-J
 Grado 2: K-L-M
 Grado 3: N-O-P
 Grado 4: Q-R-S
 Grado 5: T-U-V
 Grado 6: W-X-Y
 Grado 7-8: Z
 Escuela Secundaria y Adulto: Z+

Tabla 2.

Cuadro de Operacionalización de Variables.

Variable	Instrumento	Dimensiones	Sub-dimensiones	Indicador
Metacognición	<i>Metacognition Awareness Inventory (Jr. MAI)</i>	Conocimiento de la cognición	Conocimiento declarativo	Pregunta #1
			Conocimiento condicional	Pregunta #2; #5
			Conocimiento procedimental	Pregunta #3
			Conocimiento declarativo	Pregunta #4; #12
		Regulación de la cognición	Destrezas en el manejo de información	Pregunta #6; #11
			Evaluación	Pregunta #7
			Monitoreo	Pregunta #8; #10
			Planificación	Pregunta #9
Comprensión Lectora	<i>Fountas and Pinnell Literacy</i>	Lectura Independiente Lectura Instruccional		
	<i>MAP Test para lectura</i>	Significado de las palabras; Conceptos literarios; Conceptos de información.		

3.4. Instrumentos de la Investigación

3.4.1. Metacognition Awareness Inventory (Jr. MAI): (Ver ANEXO

A y C). Es un inventario de autoreporte diseñado para evaluar la metacognición de

niños de educación básica, con el objeto de entender las interrelaciones de los constructos auto reguladores por vía de medidas eficientes. Este instrumento se escogió ya que fue diseñado para ser usado en la investigación de la conciencia metacognitiva de estudiantes cuya educación se da en habla inglesa. En tal sentido, se escogió el Jr. Mai para ser usado en el Colegio Internacional de Caracas ya que el idioma usado en la instrucción es el idioma inglés.

3.4.2. Fountas & Pinnell Literacy (Test de Comprensión Lectora):

Provee un sistema de evaluación para una serie de destrezas asociadas a la lectura para diferentes niveles de textos y grados escolares en los diferentes contextos escolares, que incluye libros de ficción como de no ficción. Fountas & Pinnell también promueve una evaluación diferenciada de la comprensión. Esto se expresa por el tipo de pensamiento que presenta el alumno sobre los diferentes tipos de pensamiento asociados a la lectura. Utiliza herramientas precisas y confiables para identificar los niveles de lectura independiente y para instrucción de todos los estudiantes, así como para documentar el progreso estudiantil a través de evaluaciones, las cuales se denomina The Benchmark Assessment Systems (BAS). El BAS evalúa la lectura y la habilidad de comprensión en forma confiable. Se basa en diez factores relacionados a los textos: Género y forma; estructura del texto; contenido; temas e ideas; lenguaje y elementos literarios, complejidad de la oración, elementos de libro. El Fountas & Pinnell describe los cinco elementos de la lectura por el National Reading Panel y que son conciencia fonológica, fonética, vocabulario, fluidez y comprensión. Además, incluye en su evaluación la motivación del estudiante y su interés por la lectura.

3.4.3. MAP Test de MetaMetrix: Fue creado por la Northwest Evaluation Association (NWEA) el MAP (Medidas de Progreso Académico “Measures for Academic Progress”), es un "prueba adaptativa computarizada" que puede ajustar la dificultad de las preguntas al nivel del estudiante. La prueba, que no tiene límite de tiempo, se iniciará con una pregunta que coincide con el nivel de grado del estudiante. Si el estudiante responde a la pregunta equivocada, el equipo tomará una pregunta más fácil siguiente. El resto de las preguntas será determinado por el rendimiento del estudiante en las preguntas anteriores. Es un sistema usado en USA y en colegios internacionales para evaluar en forma precisa medidas del progreso de los estudiantes, sus necesidades de aprendizaje, así como el desarrollo profesional de los educadores para un mayor fomento de las capacidades individuales de cada estudiante. Esto permite medir no solo su nivel, sino sus progresos y crecimiento en forma individual. En maestro puede dar esa atención personalizada tan importante para el alumno.

MAP se toma desde una computadora, la calificación de la prueba está disponible tan pronto como el estudiante termina la misma. La puntuación se da como una Unidad Rasch (RIT), que es un tipo especial de escala numérica que mide el rendimiento estudiantil. Una puntuación RIT variará de grado a grado como estudiante crece. Estas puntuaciones se pueden utilizar para comparar el rendimiento del alumno a la de los estudiantes "típicos" de su edad.

Además, las puntuaciones RIT se pueden utilizar con una herramienta currículo para ayudar a determinar en qué habilidades el estudiante podría estar listo para desarrollar la próxima. Por ejemplo, una puntuación de 191 a 200 en la parte lectura de la prueba MAP sugiere que un estudiante podría estar listo para desarrollar las

siguientes habilidades: Hacer inferencias acerca de las emociones de los personajes en el texto, sacar conclusiones sobre la base de información de textos informativos y hacer inferencias para identificar los ajustes en pasajes literarios.

Evalúa también cinco dimensiones:

- Significado de la palabra y origen del vocabulario, origen de la palabra, relación de las palabras, y semántica. Valora si los estudiantes pueden decodificar y comprender las relaciones de las palabras y estructuras. Pueden usar pistas del contenido para descifrar significados de las palabras.
- Conceptos literarios: a) propósito, estructura y herramientas b) idea principal, detalles e inferencias. Evalúa si Los estudiantes pueden leer y comprender literatura, hacer inferencias, predicciones y hacer conclusiones. Pueden analizar el desarrollo de los temas y hacer resúmenes.
- Conceptos informacionales: a) propósito, estructura y herramientas; b) idea principal, detalles e inferencias. Mide en el área de la literatura, si los estudiantes pueden entender e interpretar las destrezas del oficio del escritor (autor) y la estructura del texto, así como evaluar la forma de trabajo del autor y su propósito.

3.4.4. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

El Jr. MAI muestra un aceptable nivel de confiabilidad y validez de constructo, según lo planteado por Sperling et al. (2002) en la justificación de su escogencia de este instrumento como modelo teórico/practico. Para la validez de la escala se usó un

análisis exploratorio de factores. Los investigadores pudieron confirmar que las sub-escalas pueden considerarse bajo el concepto de metacognición (conocimiento y regulación). No se encontró registro de otras investigaciones usando El Jr. MAI en Venezuela o en el exterior, si bien si se encontraron investigaciones usando el original MAI en estudiantes chinos e iraníes.

3.5. Procedimiento

Como el instrumento a ser utilizado en esta investigación fue usado en niños fuera de Venezuela se consideró necesario evaluar su comportamiento en el CIC. Se siguió el protocolo de investigación aplicado por Sperling et al. (2002) para llevar a cabo la prueba piloto, conjuntamente con el asesoramiento y participación de maestro de aula quien consideró que sus alumnos estaban en capacidad de entender las preguntas.

Inicialmente, se realizó una Prueba Piloto del Instrumento Jr. MAI (ANEXO B) con el objetivo de asegurar que las preguntas están presentadas claramente y pudieran ser contestadas por la población de estudio. Para ello se seleccionaron 12 alumnos regulares cursante de quinto grado de educación básica del CIC, contestaron el instrumento en la totalidad de sus preguntas. Como son aprendices bilingües se consideró importante al 50% de los alumnos seleccionados al azar, incluir una hoja separada con la traducción de las preguntas en castellano ANEXO B, para ser consultado en caso de tener dudas sobre lo preguntado. La hoja traducida fue usada por un solo alumno. El Maestro de aula completo La Hoja de Evaluación Metacognitiva de sus alumnos (ver ANEXO D).

Los resultados de la Prueba Piloto arrojaron que dos alumnos se auto evaluaron como con Alta Metacognición, lo que también ocurrió con la evaluación que de ellos hizo su maestro de grado. Los estudiantes entendieron las instrucciones y se aseguró que puede ser aplicado de forma efectiva.

El instrumento de recolección de datos metacognitivos el Jr. MAI, se administró en el salón de clase, con la investigadora y el respectivo maestro de aula de 3ero, 4to y 5to Grado de Educación básica como parte de las evaluaciones rutinarias de este último periodo escolar.

Los instrumentos de medición de comprensión lectora MAP Test y Fountas and Pinnell, se administraron en los tiempos estipulados por la Administración de CIC para su realización en periodo escolar de otoño 2017. Se realizaron las evaluaciones (Tests) en los días y hora asignados para cada grado de acuerdo al Cronograma Escolar de CIC y se hará por personal profesional de CIC especialmente entrenado para ello. Los datos se entregaron a para ser procesados a través del programa estadístico SPSS.

3.6. Procesamiento y Análisis de los Datos: Con la finalidad de darle respuesta a los objetivos, lo datos obtenidos serán procesados con el paquete estadísticos SPSS. Se pretende realizar los siguientes análisis.

- Reporte de los Estadísticos Descriptivos (media, desviación típica, entre otros) para describir los niveles de Metacognición y Comprensión Lectora, presente en los estudiantes de forma global y desagregada por género y grado escolar.

- Se utilizarán tablas de contingencia, porcentajes y gráficos de cajas y bigotes, para reflejar la categorización de los niveles Altos, Medios y Bajos para cada una de las variables y desagregado por género y grado escolar.
- Aplicar estadísticos de asociación entre las variables Metacognición y Comprensión Lectora (para los resultados obtenidos por cada instrumento) para identificar el grado de asociación, su sentido, magnitud y significación. Debido a que el nivel de medida de las variables (se presentan en una escala ordinal) y el número de datos seleccionados, se utilizará Rho de Spearman.

3.7. Limitaciones del Estudio

La limitación mayor de esta investigación es el tamaño reducido de algunos por salón de clase que es un promedio de 10 a 12 alumnos por grupo, lo cual no permite generalizaciones a partir de sus resultados. Los registros de conciencia metacognitiva por auto inventario normalmente se utilizan para medir grandes números poblacionales.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Caracterización de la Metacognición

El instrumento Jr. MAI, arroja valores entre 12 y 36 puntos, se encontró que, para la muestra de estudiantes evaluados, el nivel de metacognición presenta un valor promedio igual a de $\bar{x} = 28,06$ y una DT = 3,63, es decir, que tienden a tener valores cercanos a los puntajes más altos teóricamente. En la figura 1, se puede observar que, para tercer y cuarto grado, se encontró un mejor nivel de metacognición, mientras que, para quinto grado, hay un menor nivel del pensamiento consciente del aprendizaje. Se encontró que, en el caso del género, las niñas tienen un mayor nivel de metacognición ($\bar{x} = 28,58$, DT= 3,28) en comparación con los varones ($\bar{x} = 27,76$, DT = 3,85) (Ver Figura 2 y Tabla 3).

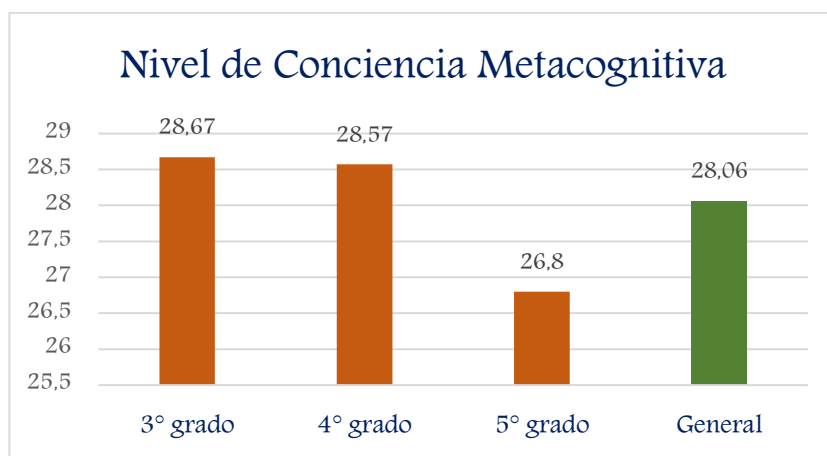


Figura 1. Nivel de Metacognición según el grado escolar.

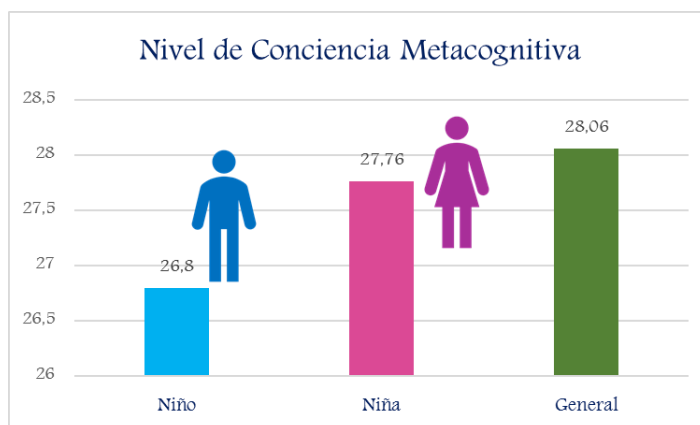


Figura 2. Nivel de Metacognición según el género.

Tabla 3

Descripción del Nivel de Metacognición, según grado escolar, género y global.

Variable de Agrupación		Estadístico	Nivel de Metacognición
Grado Escolar	3° grado	Media	28,67
		N	9
		Desv. típ.	4,610
	4° grado	Media	28,57
		N	14
		Desv. típ.	3,056
	5° grado	Media	26,80
		N	10
		Desv. típ.	3,458
Género	Niño	Media	27,76
		N	21
		Desv. típ.	3,859
	Niña	Media	28,58
		N	12
		Desv. típ.	3,288
Muestra Global	Media	28,06	
	N	33	
	Desv. típ.	3,631	

Se aplicó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis y la U de Mann Whitney, para comparar si los resultados resultan estadísticamente significativos. Se encontró que, en el caso de grado escolar, las diferencias observadas en los rangos promedios no resultan estadísticamente significativas como para establecer que existe mayor nivel de metacognición en algún grado escolar ($\chi^2_{(2)}=1,855$; $p=0,396$). En el caso de género, se encontró que las diferencia observadas en los rangos promedios no resultan estadísticamente significativas como para establecer que el mayor desarrollo del nivel de metacognición en las niñas en comparación con los niños es estadísticamente diferente ($U=118,500$; $p=0,777$). (Ver Tabla 4 y 5)

Tabla 4

Prueba Kruskal-Wallis para el Nivel de Metacognición.

	Grado Escolar	Rango Promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Nivel de Metacognición	3° grado	18,39	1,855	2	,396
	4° grado	18,57			
	5° grado	13,55			

Tabla 5

Prueba U Mann-Whitney para el Nivel de Metacognición.

	Género	Rango Promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Nivel de Metacognición	Niños	16,64	118,500	,777
	Niñas	17,63		

Las dimensiones del Jr. MAI tienen un recorrido teórico de mínimo 6 puntos y máximo 18, se encontró que, para *Conocimiento de la Cognición*, el comportamiento promedio de la muestra de estudio global fue de $\bar{x} = 14,97$ y una DT = 1,61, lo cual

refleja, que los estudiantes presentan habilidades de autoconocimiento de su pensamiento moderadamente altas y sus respuestas fueron homogéneas, ya que existió poca dispersión en sus puntajes. En el caso de la *Regulación de la Metacognición*, los estudiantes presentan una de $\bar{x} = 13,09$ y una DT = 2,614, es decir, que los examinados tienden a revisar o evaluar sus propias estrategias para el aprendizaje de forma moderadas, en este caso se observa que existe mayor variabilidad en las puntuaciones obtenidas. (Ver Figura 3).

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de las dimensiones del Jr. MAI según grado escolar, género y muestra global.

Variable de Agrupación	Estadístico	Conocimiento de la Cognición	Regulación de la Metacognición
Grado Escolar	3° grado	Media	14,78
		N	9
		Desv. típ.	2,048
	4° grado	Media	15,43
		N	14
		Desv. típ.	1,284
	5° grado	Media	14,50
		N	10
		Desv. típ.	1,581
Género	Niño	Media	14,81
		N	21
		Desv. típ.	1,601
	Niña	Media	15,25
		N	12
		Desv. típ.	1,658
Muestra Global		Media	14,97
		N	33
		Desv. típ.	1,610

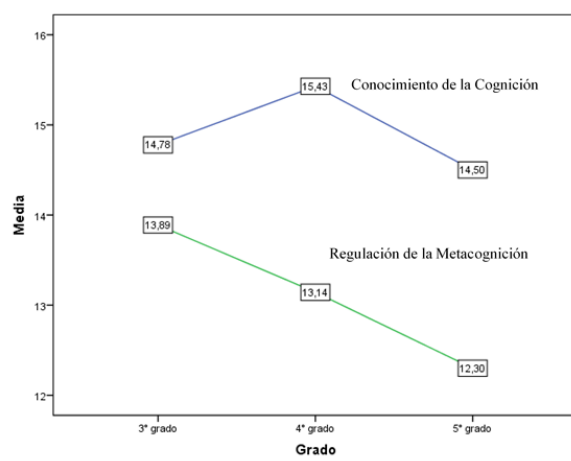


Figura 3. Comparación de Medias en las dimensiones de metacognición según el grado escolar.

Para verificar si existen diferencias en las puntuaciones de las dimensiones que componen la metacognición, de acuerdo al grado escolar se utilizó la prueba Kruskal-Wallis, en la Tabla 7 se observa que no existe diferencia significativa entre el grado escolar y los niveles de conocimiento de la cognición y regulación de metacognición ($\chi^2_{(2)}=2,707$, $p > 0,05$; $\chi^2_{(2)}=1,504$, $p > 0,05$), lo que quiere decir que los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado, tienen igual nivel de desarrollo en ambas dimensiones.

Tabla 7

Prueba Kruskal-Wallis para las dimensiones de la Metacognición.

Dimensiones	Grado Escolar	Rango Promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Conocimiento de la Cognición	3º grado	15,61	2,707	2	,258
	4º grado	20,07			
	5º grado	13,95			
Regulación de la Cognición	3º grado	19,44	1,504	2	,471
	4º grado	17,46			
	5º grado	14,15			

En la tabla 8, se puede observar los resultados obtenidos por la prueba U de Mann-Whitney, utilizada para verificar la relación entre el género y las dimensiones de metacognición, se encontró que para ambos escenarios (Conocimiento y Regulación), no existen diferencias estadísticamente significativas ($U=107,000$, $p > 0,05$; $U=124,500$, $p > 0,05$), es decir, que el rango de promedio de los puntajes obtenidos por los niños y niñas, no diferente significativamente, por lo tanto el nivel de conocimiento en su propio aprendizaje y regulación de las estrategias utilizadas es similar para ambos género.

Tabla 8

Prueba U Mann-Whitney para las dimensiones de la Metacognición.

Dimensiones	Género	Rango Promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Conocimiento de la Cognición	Niños	16,10	107,000	,468
	Niñas	18,58		
Regulación de la Cognición	Niños	17,07	124,500	,955
	Niñas	16,88		

4.2. Caracterización de la comprensión lectora

Para describir los niveles de comprensión lectora se utilizó el instrumento MAP, el cual arroja el nivel global de comprensión lectora de textos en inglés y para sus distintas dimensiones, el resultado fue analizado para el grado escolar, género y la muestra global de estudiantes.

Para la muestra de estudiantes global, se encontró que un 33% se tiene una comprensión lectora media (ubicándose entre el percentil 40 y 60), mientras que un 21% se ubica en un nivel de comprensión alto y un 15% en un nivel muy alto. En el

caso de los grados escolares, se observa que tercer grado es donde se presenta un mayor nivel de comprensión lectora, ya que 44,4% de los estudiantes se ubican en un alto nivel de comprensión lectora. En el caso de cuarto grado, un 71% de los alumnos se agrupa en niveles bajo-medio y medio. Mientras que, para quinto grado el resultado es variable para todos los niveles de comprensión. Para verificar existe una variación del nivel de comprensión lectora, en función del grado escolar se aplicó una prueba de chi-cuadrado, se encontró $\chi^2_{(8)} = 10,551$, $p = ,228$, lo cual quiere decir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables, por lo tanto, el nivel de comprensión lectora es independiente del grado escolar que se ubique el estudiante (Ver Tablas 9 y 10 y Figura 4).

En cuanto al género, resalta que los varones tienen una mayor comprensión lectora, ya que un 48% se ubica en los niveles alto-medio y alto. Mientras que, en el caso de las niñas un 83%, puntúa en los niveles Bajo-Medio y Medio (Ver Figura 5). En la tabla 10, se puede observar el resultado obtenido en la prueba chi-cuadrado, permitió identificar que el género de los estudiantes es independiente del nivel de comprensión lectora obtenido ($\chi^2_{(8)} = 5,950$, $p = ,203$).

Tabla 9

Nivel de Comprensión Lectora para la muestra global.

		MAP: Medición de Rendimiento Objetivo para Reading				
		Bajo ($\leq$ Percentil 20)	Bajo/Medio (entre el percentil 20 y 40)	Medio (entre el percentil 40 y 60)	Alto/Medio (entre el percentil 60 y 80)	Alto ($\geq$ percentil 80)
Muestra Global	Frecuencia	2	8	11	7	5
	% de la Muestra global	6,1%	24,2%	33,3%	21,2%	15,2%

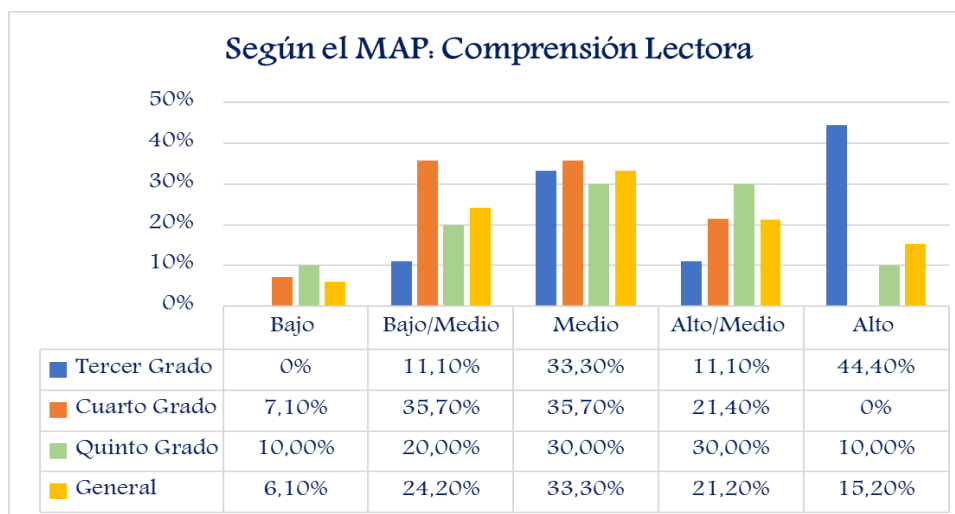


Figura 4. Comparación de la Comprensión Lectora, según el grado escolar.

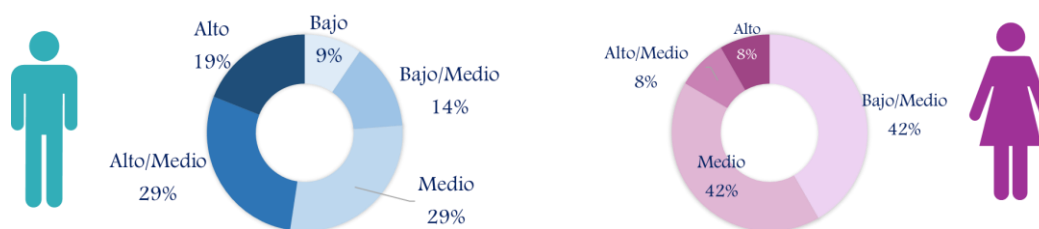


Figura 5. Comparación de la Comprensión Lectora, según el género.

Tabla 10

Prueba Chi-Cuadrado para la Comprensión Lectora según Grado escolar y género.

	Grado Escolar			Género		
	Chi-Cuadrado de Pearson	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Chi-Cuadrado de Pearson	gl	Sig. asintótica (bilateral)
MAP: Medición de Rendimiento Objetivo para Reading	10,551	8	,228	5,950	4	,203

El MAP, permite además evaluar distintas dimensiones que componen la comprensión lectora, se encontró de forma resaltante que, en el caso de *Significado de la Palabra*, la mayoría de los estudiantes tienen un desempeño Medio (30%). Cuando se analizan por grado escolar, se muestra que los alumnos de tercer grado son aquellos que presentan un mayor nivel de comprensión, ya que un 56% se ubica en un Alto nivel. Mientras que, un 43% de los estudiantes de cuarto grado, presentan un desempeño medio. En el caso de los estudiantes de quinto grado, se distribuyen con mayor variabilidad por todos los niveles de capacidad, siendo el nivel Alto-Medio, donde se ubican la mayoría (30%).

Estos resultados, no resultan estadísticamente significativo, ya que como se observa en la tabla 16, se encontró $\chi^2_{(8)} = 12,993$, $p = ,112$, lo cual quiere decir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento que tienen los estudiantes del significado de las palabras en función del grado escolar donde se ubican.

Cuando se analizó, el comportamiento de acuerdo al género resalta que los varones tienen una mayor comprensión lectora, ya que un 76%% se ubica entre los niveles Medio y Alto. Mientras que, en el caso de las niñas un 42%, puntúa en los niveles Bajo-Medio (Ver tabla 11). En la tabla 16, se puede observar el resultado obtenido en la prueba chi-cuadrado, permitió identificar que el género de los estudiantes es independiente del nivel de comprensión que tienen sobre el significado de las palabras ($\chi^2_{(8)} = 5,816$, $p = ,213$).

Tabla 11

Nivel de Comprensión del Significado de la palabra según grado escolar, género y muestra global.

			Reading 1: Significado de la palabra: Orígenes de la palabra, relaciones entre palabras y semántica				
			Bajo ($\leq$ Percentil 20)	Bajo/Medio (entre el percentil 20 y 40)	Medio (entre el percentil 40 y 60)	Alto/Medio (entre el percentil 60 y 80)	Alto ($\geq$ percentil 80)
Grado Escolar	3° grado	% dentro de Grado	0%	22,2%	22,2%	0,0%	55,6%
	4° grado	% dentro de Grado	14,3%	21,4%	42,9%	21,4%	0%
	5° grado	% dentro de Grado	10,0%	20,0%	20,0%	30,0%	20,0%
Género	Niño	% dentro de Género	14,3%	9,5%	33,3%	19,0%	23,8%
	Niña	% dentro de Género	0,0%	41,7%	25,0%	16,7%	16,7%
Muestra Global		% de la Muestra Global	9,1%	21,2%	30,3%	18,2%	21,2%

Para la dimensión de *Conceptos literarios: Propósito, estructura y dispositivos*, la mayoría de los estudiantes tienen un desempeño Medio (36,4%). En el caso del desempeño por grado escolar, se observa que los alumnos de tercer grado son aquellos que presentan un mayor nivel de comprensión, ya que un 55,5% se ubican entre Medio-Alto y Alto nivel. Mientras que, un 42,9% de los estudiantes de cuarto grado y 50% quinto grado, presentan un desempeño medio. Estos resultados, no resultan estadísticamente significativo, ya que como se observa en la tabla 16, se encontró $\chi^2_{(8)} = 12,302$, $p = ,102$, lo cual quiere decir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento que tienen los estudiantes de los conceptos literarios en función del grado escolar donde se ubican.

Según el género de los estudiantes, su conocimiento de conceptos literarios es independientes ($\chi^2_{(8)} = 5,065$, $p = ,281$), aunque las diferencias no resultan

estadísticamente significativas, se puede observar que los varones presentan un mayor nivel de comprensión en comparación con las niñas (Ver tabla 12).

Tabla 12

Nivel de Comprensión de Conceptos Literarios propósito, estructura y dispositivos según grado escolar, género y muestra global.

			Reading 2: Conceptos literarios: Propósito, estructura y dispositivos				
			Bajo ($\leq$ Percentil 20)	Bajo/Medio (entre el percentil 20 y 40)	Medio (entre el percentil 40 y 60)	Alto/Medio (entre el percentil 60 y 80)	Alto ($\geq$ percentil 80)
Grado Escolar	3° grado	% dentro de Grado	0%	33,3%	11,1%	22,2%	33,3%
	4° grado	% dentro de Grado	14,3%	28,6%	42,9%	14,3%	0%
	5° grado	% dentro de Grado	20,0%	0,0%	50,0%	20,0%	10,0%
Género	Niño	% dentro de Género	9,5%	19,0%	28,6%	28,6%	14,3%
	Niña	% dentro de Género	16,7%	25,0%	50,0%	0,0%	8,3%
Muestra Global		% de la Muestra Global	12,1%	21,2%	36,4%	18,2%	12,1%

Para la dimensión *Conceptos informativos: Propósito, estructura y argumento*, la mayoría de los estudiantes tienen un desempeño Bajo-Medio (33,3%). Los alumnos de tercer grado se distribuyen de forma similar para todos los niveles (entre 20% y 33%, por cada nivel). Mientras que, un 42,9% de los estudiantes de cuarto grado, presentan un desempeño Bajo-Medio. En el caso de los estudiantes de quinto grado, un 60% se agrupa entre un nivel Bajo-Medio y Bajo. No obstante, dichos resultados, no resultan estadísticamente significativo, ya que como se observa en la tabla 16, se encontró $\chi^2_{(8)} = 10,229$, $p > 0,05$, lo cual quiere decir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la comprensión de conceptos informativos de acuerdo a su grado escolar.

De acuerdo al género, tanto los niños (42,9% entre Medio-Bajo y Bajo) como las niñas (50% entre Medio-Bajo y Bajo) presentan un desempeño bajo. En la tabla 16, se puede observar el resultado obtenido en la prueba chi-cuadrado, el cual permitió identificar que el género de los estudiantes es independiente del nivel de comprensión que tienen sobre los conceptos informativos ($\chi^2_{(8)} = 1,672, p > ,05$).

Tabla 13

Nivel de Comprensión Conceptos Informativos: Propósito, estructura y argumento, según grado escolar, género y muestra global.

			Reading 3: Conceptos informativos: Propósito, estructura y argumento				
			Bajo ($\leq$ Percentil 20)	Bajo/Medio (entre el percentil 20 y 40)	Medio (entre el percentil 40 y 60)	Alto/Medio (entre el percentil 60 y 80)	Alto ($\geq$ percentil 80)
Grado Escolar	3° grado	% dentro de Grado	0%	22,2%	33,3%	22,2%	22,2%
	4° grado	% dentro de Grado	7,1%	42,9%	28,6%	21,4%	0%
	5° grado	% dentro de Grado	30,0%	30,0%	20,0%	0,0%	20,0%
Género	Niño	% dentro de Género	14,3%	28,6%	23,8%	19,0%	14,3%
	Niña	% dentro de Género	8,3%	41,7%	33,3%	8,3%	8,3%
Muestra Global		% de la Muestra Global	12,1%	33,3%	27,3%	15,2%	12,1%

Para la dimensión *Conceptos literarios: ideas principales, detalles e inferencias*, la mayoría de los estudiantes tienen un desempeño Alto-Medio (33,3%). En el caso del desempeño por grado escolar, se observa que los alumnos de tercer grado son aquellos que presentan un mayor nivel de comprensión, ya que un 88,8% se ubican entre Medio-Alto y Alto nivel. Mientras que, un 64,3% de los estudiantes de cuarto grado y 63% quinto grado, presentan un desempeño Medio y Medio-Alto.

Estos resultados, no resultan estadísticamente significativo, ya que como se observa en la tabla 16, se encontró $\chi^2_{(8)} = 12,915$, $p > ,05$, lo cual quiere decir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento que tienen los estudiantes de los conceptos literarios en función del grado escolar donde se ubican. Según el género de los estudiantes, su conocimiento en conceptos literarios para ideas principales, detalles e inferencias es independientes ($\chi^2_{(8)} = ,776$, $p = ,942$), ya que como se puede observar en la tabla , tanto las niñas como los niños presentan un desempeño similar, ubicándose la mayoría en los niveles Alto-Medio y Alto.

Tabla 14

Nivel de Comprensión de Conceptos Literarios: ideas principales, detalles e inferencias según grado escolar, género y muestra global.

			Reading 4: Conceptos literarios: ideas principales, detalles e inferencias				
			Bajo ($\leq$ Percentil 20)	Bajo/Medio (entre el percentil 20 y 40)	Medio (entre el percentil 40 y 60)	Alto/Medio (entre el percentil 60 y 80)	Alto ($\geq$ percentil 80)
Grado Escolar	3° grado	% dentro de Grado	0%	11,1%	0,0%	44,4%	44,4%
	4° grado	% dentro de Grado	21,4%	14,3%	35,7%	28,6%	0%
	5° grado	% dentro de Grado	20,0%	10,0%	30,0%	30,0%	10,0%
Género	Niño	% dentro de Género	14,3%	9,5%	23,8%	38,1%	14,3%
	Niña	% dentro de Género	16,7%	16,7%	25,0%	25,0%	16,7%
Muestra Global		% de la Muestra Global	15,2%	12,1%	24,2%	33,3%	15,2%

Para la dimensión *Conceptos informativos: ideas principales, detalles e inferencias*, la mayoría de los estudiantes tienen un desempeño Medio (27,3%). Un 66,6% de los alumnos de tercer grado se ubican entre los niveles Medio Alto y Alto. Mientras que, un 35,7% de los estudiantes de cuarto grado, presentan un desempeño

Bajo. Y en el caso de los estudiantes de quinto grado, un 50% se agrupa en el nivel Medio. Se encontró $\chi^2_{(8)} = 19,495$, $p < 0,05$, lo cual quiere decir que, si existen diferencias estadísticamente significativas entre la comprensión de las ideas principales, detalles e inferencias de conceptos informativos de acuerdo a su grado escolar. Según el género de los estudiantes, su conocimiento de conceptos literarios es independientes ($\chi^2_{(8)} = 2,325$, $p = ,676$), aunque las diferencias no resultan estadísticamente significativas, se puede observar que los varones presentan un mayor nivel de comprensión en comparación con las niñas (Ver tabla 16).

Tabla 15

Nivel de Comprensión Conceptos Informativos: ideas principales, detalles e inferencias, según grado escolar, género y muestra global.

			Reading 5: Conceptos informativos: ideas principales, detalles e inferencias				
			Bajo ($\leq$ Percentil 20)	Bajo/Medio (entre el percentil 20 y 40)	Medio (entre el percentil 40 y 60)	Alto/Medio (entre el percentil 60 y 80)	Alto ($\geq$ percentil 80)
Grado Escolar	3° grado	% dentro de Grado	0%	33,3%	0,0%	22,2%	44,4%
	4° grado	% dentro de Grado	35,7%	14,3%	28,6%	21,4%	0%
	5° grado	% dentro de Grado	0,0%	20,0%	50,0%	20,0%	10,0%
Género	Niño	% dentro de Género	9,5%	19,0%	33,3%	23,8%	14,3%
	Niña	% dentro de Género	25,0%	25,0%	16,7%	16,7%	16,7%
Muestra Global		% de la Muestra Global	15,2%	21,2%	27,3%	21,2%	15,2%

Tabla 16

Prueba de Chi-Cuadrado para Comprensión Lectora y sus dimensiones, por grado escolar y género.

	Grado Escolar			Género		
	Chi-Cuadrado de Pearson	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Chi-Cuadrado de Pearson	gl	Sig. asintótica (bilateral)
R1. Significado de la palabra	12,993 ^a	8	,112	5,816 ^a	4	,213
R2: Conceptos literarios, Propósito, estructura y dispositivos	12,302 ^a	8	,138	5,065 ^a	4	,281
R3: Conceptos informativos, Propósito, estructura y argumento	10,229 ^a	8	,249	1,672 ^a	4	,796
R4: Conceptos literarios, ideas principales, detalles e inferencias	12,915 ^a	8	,115	,776 ^a	4	,942
R5: Conceptos informativos, ideas principales, detalles e inferencias	19,495 ^a	8	,012	2,325 ^a	4	,676

a. Algunas Casillas tienen frecuencia menor a la esperada

Utilizando el instrumento Fountas and Pinell, se encontró que todos los estudiantes presentan un nivel de desarrollo por debajo del nivel de su grado en la *Lectura Independiente*, siendo marcado en bajo desempeño en cuarto grado (85,7,4%). En tercer grado solo un 44,4% está tiene un desempeño ajustado a su grado y en quinto grado solo un 30% (Ver Figura 6). En el caso, de la dimensión *Lectura Instruccional*, se presenta un resultado similar. No obstante, en el caso de tercer grado, se observa que un 11% excede la norma de los estudiantes para el grado escolar (Ver Figura 7).

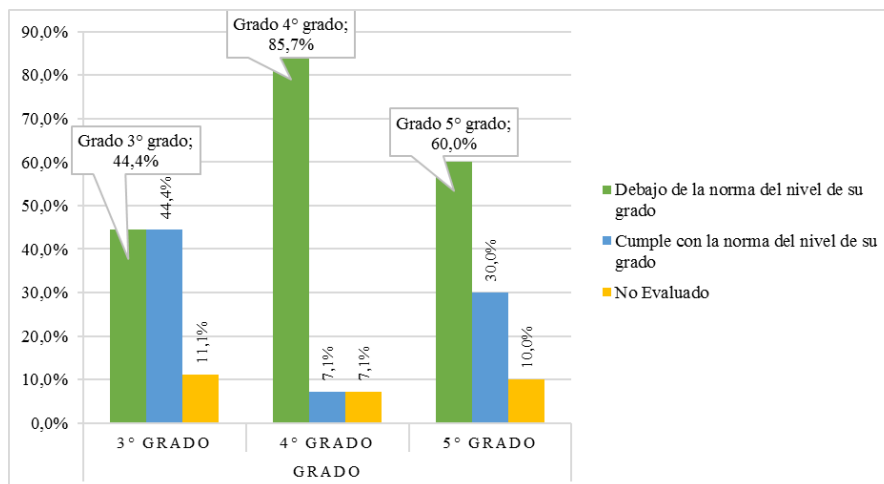


Figura 6. Nivel de Lectura Independiente según el grado escolar.

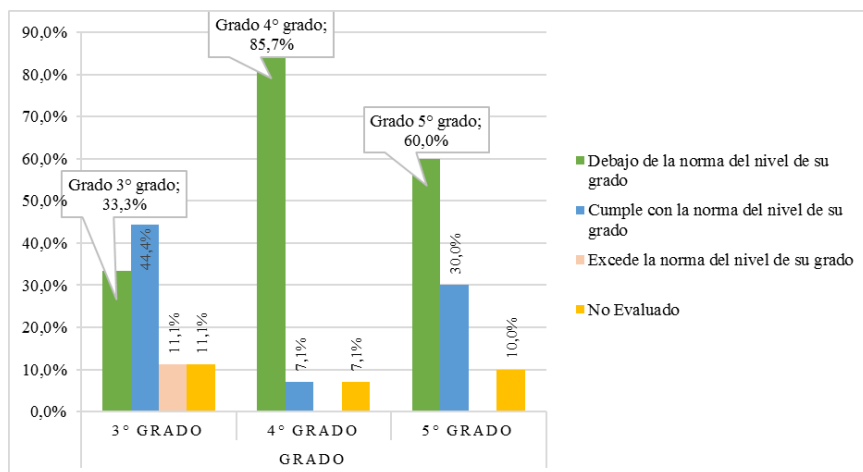


Figura 7. Nivel de Lectura Instruccional según el grado escolar.

Utilizando el instrumento Fountas and Pinell, se encontró que tanto los varones como las hembras presentan un desarrollo menor al esperado para el grado en *Lectura Independiente*, al igual que en el caso de la *Lectura Instruccional*. No obstante, en el caso de tercer grado, se observa que un 4,8% de los varones exceden la norma esperada para los estudiantes para el grado escolar (Ver Figuras 8 y 9).

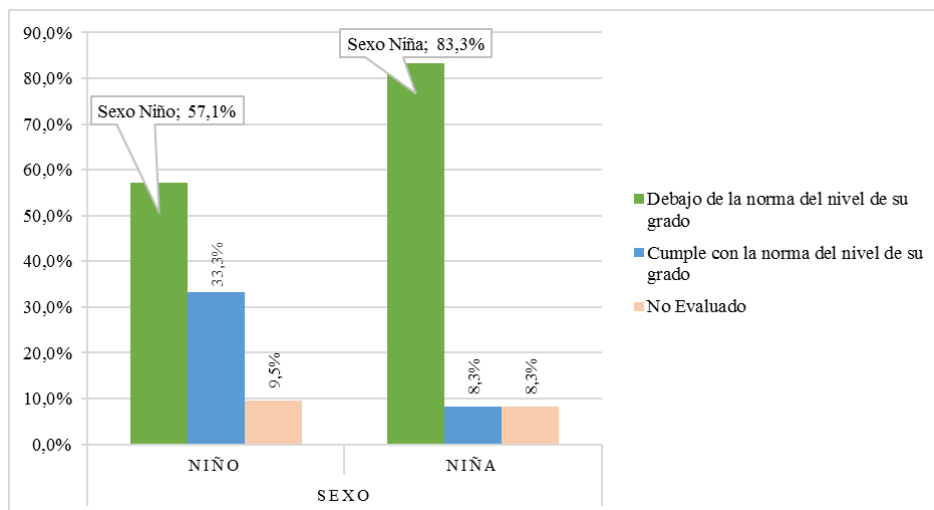


Figura 8. Nivel de Lectura Independiente según el género.

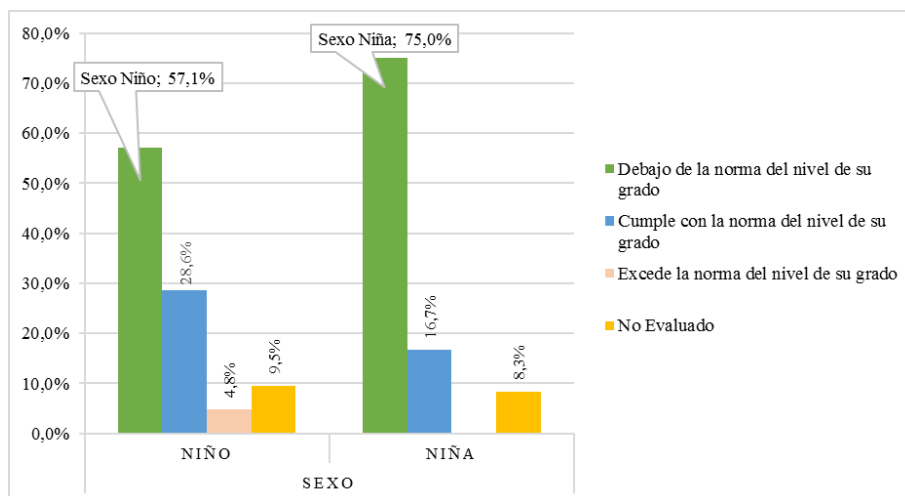


Figura 9. Nivel de Lectura Instruccional según el género.

4.3. Relación en la Metacognición y la Comprensión Lectora

Con el objetivo de describir el nivel de asociación entre el *Nivel de Metacognición* y su *Nivel de Comprensión Lectora*, se aplicó el coeficiente de asociación de Rho Spearman, se encontró que para la muestra global de estudiantes

hubo un comportamiento inverso de los datos y una asociación moderadamente baja ($r_s=0,308$, $p > 0,05$), lo que quiere decir que valores altos de metacognición tienden a asociarse con valores bajos o moderados en la comprensión lectora y valores bajos de comprensión lectora tienden a asociarse con valores medios y altos de metacognición. En la figura 10, se puede observar la representación gráfica del comportamiento de las variables, el cual, aunque no presenta un patrón marcadamente definido, pero que es ligeramente inverso.

En cuanto a la segmentación por grado escolar, se mantuvo el comportamiento inverso y moderado para tercer ($r_s=0,402$, $p > 0,05$) y quinto grado ($r_s=0,403$, $p > 0,05$), mientras que, para cuarto grado la relación tiende a ser nula. En el caso de la segmentación por género, se observa que la relación tiende a ser entre moderada y baja e igualmente negativa, es decir, que tanto para niñas y niños, valores altos de metacognición se asocian con valores bajos de comprensión lectora y viceversa (Ver tabla 17 y figura 11).

Tabla 17

Asociación entre Nivel Metacognitivo y Comprensión Lectora, según Grado Escolar, Género y Muestra Global.

	Grado Escolar			Género		Muestra Global
	3° Grado	4° Grado	5° Grado	Niña	Niño	
Coefficiente de asociación Rho de Spearman	-,402	-,026	-,403	-,340	-,362	-,308
Sig. (bilateral)	,284	,931	,249	,279	,106	,081
N	9	14	10	12	21	33

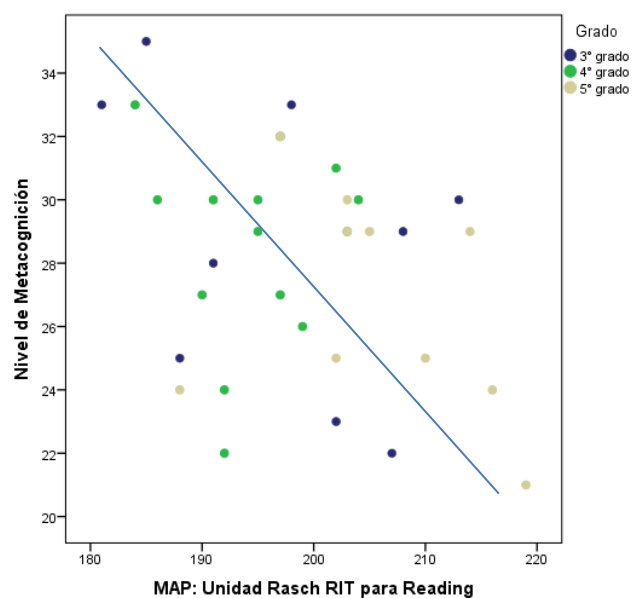


Figura 10. Dispersograma entre nivel de metacognición y Comprensión lectora, según grado escolar.

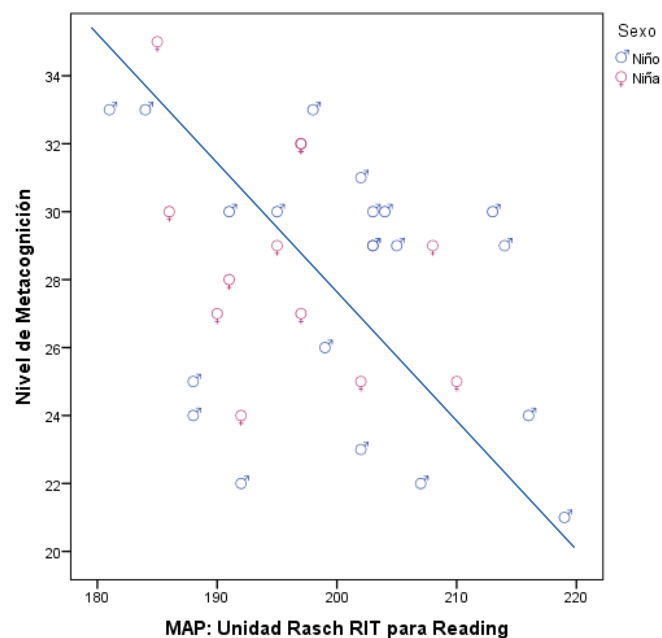


Figura 10. Dispersograma entre nivel de metacognición y Comprensión lectora, según género.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones de la Investigación

Considerando que el objetivo de este estudio se orientó a establecer la relación existente entre la actividad metacognitiva y los procesos de comprensión lectora en estudiantes bilingües de una institución educativa de carácter internacional, lo que implicó identificar la conciencia metacognitiva y determinar el nivel de comprensión lectora de las mismas, esta investigación arroja las siguientes conclusiones:

- En la medición de la metacognición, para la muestra de estudiantes evaluados tienden a tener valores cercanos a los puntajes más altos. Se puede observar que, para tercero y cuarto grado, se encontró un mejor nivel de metacognición, mientras que en quinto grado hay un menor nivel del pensamiento consciente de aprendizaje. Se puede establecer, que la metacognición en los alumnos evaluados es considerada alta, lo cual es cónsono con el resultado obtenido en Sperling et al. (2002) cuyo instrumento Jr. MAI fue tomado como referencia teórica–metodológica para esta investigación. Además, no existen diferencias marcadas en cuanto al nivel de metacognición y el género de los estudiantes.

- En cuanto a las dimensiones de la metacognición, se encontró que para *Conocimiento de la Cognición* los estudiantes presentan habilidades de autoconocimiento de su pensamiento moderadamente alto y sus respuestas fueron homogéneas. En cuanto a *la Regulación de la Cognición*, los estudiantes tienden a revisar o evaluar sus propias estrategias para el aprendizaje, en forma moderada y se observa que existe mayor variabilidad en las puntuaciones obtenidas. No se observa

diferencias significativas entre grado escolar y género con los niveles de conocimiento de la cognición y regulación de la cognición por lo cual se puede decir que los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado tienen igual nivel de desarrollo en ambas dimensiones. Es decir, los estudiantes evaluados reportan moderadamente alto conocimiento de sus habilidades metacognitivas pero este autoconocimiento no se traduce en actividades de revisión y evaluación de sus estrategias de aprendizaje que puedan aplicar a materias o áreas de conocimiento dentro de sus actividades escolares.

- Para la comprensión lectora se puede decir que en general, los alumnos evaluados presentan un promedio de lectura alto-muy alto.

- En cuanto al grado escolar, se observa que tercer grado es donde presenta un mayor nivel de comprensión lectora. Se concluyó que el nivel de comprensión lectora es independiente del grado escolar en que se ubique el estudiante.

- En cuanto al género, se encontró que los varones tienen una mayor comprensión lectora ya que los varones tienen una mayor comprensión lectora ubicándose en el nivel alto-medio y alto. Este es un resultado no esperado ya que la históricamente las investigaciones en el área reportan que las niñas reportan una mejor comprensión lectora que los varones.

- Usando el Instrumento Fountas and Pinnell, se encontró que todos los estudiantes presentan un nivel de desarrollo por debajo del nivel de su grado en la *Lectura Independiente*, siendo marcado en bajo desempeño en cuarto grado. En *Lectura Instruccional*, se presenta un resultado similar.

- Tanto varones como hembras presentan un desarrollo menor del esperado para el grado el *Lectura Independiente*, así como lectura Instruccional.

- No se pudo evidenciar que las hembras obtienen mayor puntaje que los varones en los tests para evaluar la habilidad lectora, de forma estadísticamente significativa, resultado que antagoniza con lo propuesto por Loveless (2015) en el Reporte del Brown Center, donde se plantea que el logro lector de los varones está por debajo del de las hembras en todos los países del mundo en que se hacen las mediciones internacionales.

- Con el objeto de describir el nivel de asociación entre Nivel de Metacognición y su Nivel de Comprensión Lectora, se encontró que para la muestra global de estudiantes hubo un comportamiento inverso de datos y una asociación moderadamente baja, lo cual implica que la premisa inicial de que los estudiantes evaluados reportan moderadamente alto conocimiento de sus habilidades metacognitivas pero este auto conocimiento no se traduce en actividades de revisión y evaluación de sus estrategias de aprendizaje. Es decir, no se aplican a las actividades concretas de enseñanza–aprendizaje en la cotidianidad escolar como puede ser las actividades asociadas a la comprensión lectora.

La investigación en el área de la metacognición tiende a considerar que las estrategias metacognitivas mejoraran en aquellos alumnos que han recibido instrucción explícita al respecto y quienes ha sido expuestos a un modelaje de estas estrategias por parte de sus maestros. Los alumnos evaluados pueden apuntar a la utilización de las estrategias metacognitivas que forman parte de las premisas de enseñanza-aprendizaje

implementadas en el Colegio Internacional de Caracas, que, como centro de estudio en el idioma inglés, desde Preescolar hasta Bachillerato se dedica al desarrollo intelectual y personal de cada estudiante en un ambiente de cuidado y apoyo.

Este resultado se debe enmarcar en el contexto de desarrollo de los estudiantes, esta muestra en particular tiene distinto número de años que estos alumnos estudiando en el Colegio Internacional de Caracas, donde como ya se dijo el idioma de uso común y de instrucción es el inglés. Para quinto grado un 72 % de los alumnos han cursado 7 años o más. Para cuarto grado, un 35,7% han cursado 6 años o más y para tercer grado, un 40 % ha cursado 4 años o más, de estos dos niños son niños cuya lengua materna es el inglés. Para fomentar este estilo de enseñanza-aprendizaje se utilizan Destrezas de Siglo 21 (21 Century Skills) como meta de la educación y la creación del Perfil de Estudiante de Bachillerato Internacional. Cabe establecer la diferencia entre estrategias: acciones deliberadas y destrezas cuando esas estrategias se vuelven automáticas. Con estas destrezas se busca que alto desarrollo académico y la gran mayoría de los alumnos busca cumplir esta meta.

Las destrezas de Siglo 21 como meta para la Educación. 1.- Destrezas de Aprendizaje e Innovación: creatividad e innovación; pensamiento crítico; comunicación; colaboración 2.- Destrezas de Información, Medios y Tecnología: alfabetización en todos los medios y formatos. 3.- Destrezas para la vida y la profesión: destrezas de pensamiento, conocimiento de los contenidos y competencia social y emocional: flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y autodirección, destrezas sociales y multiculturales, productividad, liderazgo y responsabilidad.

Adquirir y practicar las destrezas para funcionar en un mundo de alta competencia como meta del proceso enseñanza aprendizaje en CIC. Para ello, la comprensión de lo que se lee, de cómo se lee y como se relaciona esto, con la concepción de sí mismo y del mundo que lo rodea es vital para desarrollar estas destrezas necesarias para funcionar en el mundo con los retos que presenta el siglo 21 a la educación. Es así, como la combinación de destrezas y conocimientos rinde su mejor fruto.

5.2. Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos, se considera que el Jr. MAI es un instrumento válido para la evaluación de la conciencia metacognitiva de los estudiantes evaluados, por lo tanto, se plantea la necesidad de establecer futuros estudios en el área de carácter longitudinal que permitan medir esta variable en cuanto sus variaciones a través del tiempo y la escolaridad de los estudiantes. Estos estudios podrán arrojar información que guíe la práctica instruccional futura.

Una extensa revisión de la literatura, permiten considerar que posiblemente las causas de una pobre comprensión en la lectura de textos en inglés estén relacionadas con la falta de estrategias aplicables al proceso de lectura, un bajo conocimiento de base, un inadecuado desarrollo del vocabulario y poca práctica de la lectura. Esto se puede solucionar con cinco categorías de intervención: activación del conocimiento propio, adquisición de vocabulario, desarrollo de estrategias de lectura, organización de los elementos de la historia o tema y el mejoramiento de la fluidez de la lectura.

Para ello se recomienda una revisión de cómo se está llevando a cabo la enseñanza – aprendizaje, dentro del CIC, a fin de establecer los correctivos necesarios.

Por otro lado, se debe establecer un programa explícito de enseñanza de estrategias metacognitivas que potencien el capital metacognitivo actual de los estudiantes, así como entrenamiento para profesores de técnicas metacognitiva para ser usadas en el salón de clase.

Para finalizar existen algunas interrogantes que se pueden plantear para futuras investigaciones, para revisar cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje aplicado por los docentes, influyen en la aplicación o no de las estrategias metacognitivas, por parte de los estudiantes.

Se deberían tomar en cuenta consideraciones como ¿Cuáles estrategias metacognitivas son oportunas para cada tipo de estudiante? ¿Cómo pueden los maestros asistir a los alumnos en su búsqueda de una identidad personal, por vía del desarrollo de una mayor conciencia metacognitiva y un mayor autoconocimiento?

Otra área a explorar es la influencia cultural, debido a que dentro de los colegios internacionales existen estudiantes que provienen de distintas sociedades, por lo cual resulta pertinente analizar cómo se da la valoración de la metacognición y del proceso lectura, en el núcleo familiar, ya que las experiencias que los niños tienen en el hogar son importantes para tomar en cuenta en su desarrollo. Además, los padres pueden ser factores muy importantes en el fomento de actitudes de monitoreo y control, ayudándolos en la planificación, evaluación y revisión de sus progresos, acentuado la importancia de la conexión escuela-hogar.

Esta investigación deja en evidencia, que se necesita que los maestros este formados para lograr un entendimiento sofisticado de sus propios pensamientos y en un profundo conocimiento de los pensamientos de sus alumnos, para poder fomentar un mayor desarrollo de estrategias metacognitivas. Es decir, un maestro diestro, fuertemente metacognitivo y reflexivo, y en proceso de continuo aprendizaje personal, su meta diaria seria conocer mejor las mentes de sus alumnos, para identificar más aun en las diferencias individuales en destrezas de pensamiento que caracterizan a sus estudiantes. Lo anterior, debe ser acompañado de la implementación de programas de formación que les permita a los docentes adquirir estas destrezas metacognitivas y como convertirlas en actividades cotidianas de transmisión y recepción de conocimiento.

V. REFERENCIAS

- Almasi, J. F. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. New York: The Guilford Press.
- Baumann, J. (1993). *Monitoring reading comprehension by thinking aloud*. Georgia: National Reading Research Center.
- Baumann, J., Jones, L., & Seifert-Kessell, N. (1993). Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher*, 47(3), 184-193.
- Brown, A. (1978). Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. *Advances in Instructional Psychology*, 1, 77-165.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control , self regulation and other mysterious mechanisms. In F. Weiner, & R. Kluwe, (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (p. 65-116). Hillsdale, N.Y.: Erlbaum.
- Brown, A. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399-313.
- Cerchiaro, E., Paba, C. y Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Magdalena*, 8(1), 99-111.
- Descartes, R. (2008). *El discurso del metodo*. Mexico: Editorial Maxtor.
- Diaz, F., & Hernandez, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretacion constructivista*. Mexico: McGraw Hill.
- Dimmitt, C., & McCormick, C. (2012). Metacognition in education. In H. Harris, & S. Graham, (Eds). *APA Educational Psychology Handbook*. 1, pp. 157-187. EE.UU: American Psychological Association.
- Duke, N., & Pearson, D. (2001). *Reading comprehension strategies that work*. Recuperado de https://www.hand2mind.com/pdf/miriam/grades_1_2.pdf

- Eilers, L., & Pinkley, C. (2006). *Metacognitive strategies help students to comprehend all texts. Reading Improvement*. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=047f0143-ca24-4038-97fd-2e908db2702e%40sessionmgr4007&hid=4201>
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition . In F. Weinert, & R. Kluwe, (Eds.) *Metacognition.motivation and understanding* (p. 21-29). Hillsdale, N.Y.: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. Resnick, (Ed.) *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N Y: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979 -). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* . Engelwoods Cliffs, NY: Prentice Hall.
- Griffith, P., & Ruan, J. (2008). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction. In S. E. Israel, (Ed.) *Metacognition in literacy learning* (pp. 3-18). New Jersey: Routlege.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Batista, P. (2010). *Metodologia de la investigacion*. 5° ed. Caracas: Mc Graw Hill.
- Huertas, P., Vasga, G., & Galindo, L. (2014). Validacion del instrumento ""Inventario de habilidades metacognitivas (MAI) con estudiantes colombianos . *Praxis y Saber*. 5, (10), 55-74.
- Israel, S. E. (2005). *Metacognition in literacy learning*. New Jersey: Laurence Erlbaun Publishers.
- Israel, S. E. (2007). *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Iwai, Y. (2011). The efects of metacognitive reading strategies; pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *The Reading Matrix*. 11(2).

- Jacobs, J., & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Jung, C. (1954). *The development of personality. Papers on child psychology, education and related subjects*. New York: Princeton University Press.
- Karbalaei, A. (2010). A comparison of the metacognitive reading strategies used by EFL and ESL readers. *The Reading Matrix*, 10(2), 50-62.
- Larkin, S. (2010). *Metacognition in young children*. Oxon: Routledge.
- Lopez, P. (1984-1992). *Metacognitive strategies for teaching reading to elementary students*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED348650>
- Loveless, T. (2015). *The 2015 Brown Center Report on American Education*. Brookings: Brown Center on Education Policy.
- Mayer, K. (1993). *Effects of two comprehension monitoring strategies on metacognitive awareness and reading achievement*. ERIC # ED 364 840.
- McCormick, C., Dimmit, C., & Sullivan, F. (2013). Metacognition, learning and instruction. In G. Reynolds, I. Miller, & I. E. Weiner, (Eds.) *Handbook of Psychology; Vol 7- Educational psychology*, (pp. 69-97). New York: John Wiley, Editors.
- McKeown, M., & Beck, L. (2004). Direct and rich vocabulary instruction. In J. F. Bauman, *Vocabulary Instruction* (pp. 13-27). New York: The Guildford Press.
Recuperado de https://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/vocab_Instruction.pdf
- McLain, K. (1991). *Effects of two Comprehension monitoring strategies on the metacognitive awareness and reading achievement*. Baltimore. ERIC #ED329936: MD: Loyola College.
- McTavish, M. (2008,). "What were you thinking?": The use of metacognitive strategy during the engagement of reading narrative and informational genres. *Canadian Journal of Education*, 405-430.

- Mora, C. (2013). Metacognition y areas de la metacognition. *Psicologia, tercera epoca. Revista arbitrada*, 32, (1), 33-73.
- Ning, H. (2017). The bifactor model of the Junior Metacognitive Awareness Inventory (Jr. MAI). *Current Psychology. Springer*, 1, 1-9.
- Papaleontiou-Louca, E. (2008). *Metacognition and theory of the mind*. Newcastel: Cambridge Scholar Publishing.
- Pearson, P., & Gallagher, M. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.
- Roberts, E. (1999). Critical teacher thinking and imaginations: uncovering two vocabulary strategies to increase comprehension. *Reading Horizons*, 40(1), pp. Article 4.
- Roseblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transaction theory of literary work*. . Carbondale, Il.: Southern Illinois University Press.
- Samuels, S. J., Ediger, K. M , Willcutt, J. R., & Palumbo, T. J. (2005). Role of automaticity in metacognition and literacy instruction. In S. Israel, *Metaconition in literacy learning* (pp. 41-59). New Jersey: Routeledge .
- Sarac, S., & Karakelle, S. (2012). On-line and Off-line Assessment of Metacognition . *Internatioal Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 311-315.
- Schmitt, M. C. (1986). The roots of metacognition: a historical review. *36th Annual Meeting of the National Reading Conference* (pp. 1-16). Austin: National Reading Conference.
- Schmitt, M. C., & Baumann, J. F. (1990). How to incorportae comprehension monitoring strategies into basal reading instruction: do teachers promote it? *Reading research and instruction*, 29 (3), 1-13.
- Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assesing metacognitive awarwness. *Contemporary Educational Psychology* 19, 460-475.

- Schwarz, N. (2015). Metacognition. In M. S. Mikulincer, *APA hand book of personality and social Psychology Vol 1. Attitudes and social cognition* (pp. 203-229). The American Psychological Association.
- Sperling, R., Howard, B., Miller, L., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology* 27, 51-79.



Junior Metacognitive Awareness Inventory (Jr. MAI)

Date: ____ May 2017

Grade level: 3 ____ 4 ____ 5 ____

Name: _____ Age: ____ years

Sex: Boy ____ Girl ____

Mother language (language spoken at home): English ____ Spanish ____ Other _____

We are interested in what learners do when they study. Please read the following sentences and circle the answer that relates to you and the way you are when you are doing school work or home work. Please answer as honestly as possible.

1 = Never

2 = Sometimes

3 = Always

	1= Never	2= Sometimes	3= Always
1. I know when I understand something.	1	2	3
2. I can make myself learn when I need to.	1	2	3
3. I try to use ways of studying that have worked for me before.	1	2	3
4. I know what the teacher expects me to learn.	1	2	3
5. I learn best when I already know something about the topic.	1	2	3
6. I draw pictures or diagrams to help me understand while learning.	1	2	3
7. When I am done with my schoolwork, I ask myself if I learned what I wanted to learn.	1	2	3
8. I think of several ways to solve a problem and then choose the best one.	1	2	3
9. I think about what I need to learn before I start working.	1	2	3
10. I ask myself how well I am doing while I am learning something new.	1	2	3
11. I really pay attention to important information.	1	2	3
12. I learn more when I am interested in the topic.	1	2	3

ANEXO B: Instrumento Jr. Mai Traducción en Castellano

Estamos interesados en lo que los aprendices hacen cuando estudian. Por favor lee las próximas oraciones y en la planilla en inglés, marca la respuesta que se relaciona contigo y la forma que eres cuando estás haciendo trabajo en la escuela o tareas escolares en casa. Por favor contesta lo más honestamente posible.

1=Nunca 2= Algunas Veces 3=Siempre

1. *Soy un buen juez de cuán bien yo entiendo algo.*
2. *Puedo yo motivarme a aprender cuando necesito hacerlo.*
3. *Yo trato de usar estrategias que me han funcionado en el pasado.*
4. *Yo sé lo que la maestra espera que yo aprenda.*
5. *Aprendo mejor cuando ya sé algo sobre el tema*
6. *Hago dibujos o diagramas para hacerme entender mejor mientras aprendo*
7. *Me pregunto si he aprendido tanto como he podido cuando termino una tarea.*
8. *Me pregunto si he considerado todas las opciones cuanto estoy solucionando un problema.*
9. *Yo pienso sobre lo que realmente necesito aprender antes de comenzar una tarea.*
10. *Me hago preguntas sobre lo bien que estoy aprendiendo cuando estoy aprendiendo algo nuevo.*
11. *Me enfoco en el significado e importancia de nueva información.*
12. *Aprendo más cuando estoy interesado en el tema.*

ANEXO C: MAP Test de MetaMetrix, ejemplo de informe



Student Progress Report

Student, Sample
Student ID: 1234567890

Term Rostered: Spring 2010-2011
District: Sample School District
School: Sample School
Growth Comparison Period: Spring to Spring

7

Quick Reference

This report displays current and past RIT scores of a student. RIT stands for Rasch Unit, which is a unit of measure that uses individual test question difficulty values to estimate student achievement.

The RIT is used to measure how "tall" a student is on the curriculum scale and scores can be compared to tell how much growth a student has made, similar to measuring height on a yardstick. This score is independent of the age or grade of the student but reflects the instructional level at which the student is currently performing, helping teachers plan instruction at an appropriate level for the student.

If you have questions about this report, please contact your child's school.

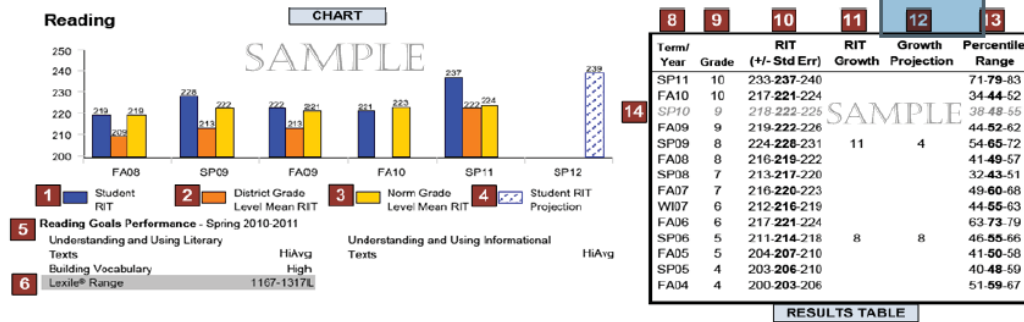


Chart Legend

Results Table Legend

ANEXO D: Planilla de evaluación de la metacognición por el Maestro de Aula en inglés.



Teacher Rating of Student Metacognition

Metacognition refers to one's thinking about thinking or one's knowing about knowing. Students that are HIGHLY metacognitive tend to exhibit cognitive behavior that are different from LOW metacognitive students. Listed below are several behavioral descriptors that would distinguish students who are HIGH and LOW in metacognition.

HIGH Metacognition LOW Metacognition

- | | |
|---|---|
| 1. Focuses attention | 1. Attends randomly |
| 2. Studies purposely | 2. Studies haphazardly |
| 3. Makes study plans | 3. Doesn't plan much |
| 4. Judges own performance accurately | 4. Inaccurate about own performance |
| 5. Asks questions to insure understanding | 5. Continues work without understanding |

Using the following scale, rate each student in your class regarding your best judgment of his or her level of metacognition.

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| 6 = Very High Metacognition | 3 = Below Average Metacognition |
| 5 = High Metacognition | 2 = Low Metacognition |
| 4 = Above Average Metacognition | 1 = Very Low Metacognition |

Teacher:

Grade: 5th

Date:

Student Name

Rating (1-6)

ANEXO E. Normas de Interpretación para el MAP.

2015 READING Student Status Norms						
	Begin-Year		Mid-Year		End-Year	
Grade	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
K	141.0	13.54	151.3	12.73	158.1	12.85
1	160.7	13.08	171.5	13.54	177.5	14.54
2	174.7	15.52	184.2	14.98	188.7	15.21
3	188.3	15.85	195.6	15.14	198.6	15.10
4	198.2	15.53	203.6	14.96	205.9	14.92
5	205.7	15.13	209.8	14.65	211.8	14.72
6	211.0	14.94	214.2	14.53	215.8	14.66
7	214.4	15.31	216.9	14.98	218.2	15.14
8	217.2	15.72	219.1	15.37	220.1	15.73
9	220.2	15.68	221.3	15.54	221.9	16.21
10	220.4	16.85	221.0	16.70	221.2	17.48
11	222.6	16.75	222.7	16.53	222.3	17.68