

DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS A TRAVÉS DEL
USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA JOSÉ MARÍA CÓRDOBA DE MONTERÍA

ZAILY PATRICIA DEL TORO GARCÍA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA- SUE CARIBE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MONTERÍA 2013

DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS A TRAVÉS DEL
USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA JOSÉ MARÍA CÓRDOBA DE MONTERÍA

ZAILY PATRICIA DEL TORO GARCÍA

Trabajo de investigación para optar al título de Magister en educación

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA- SUE CARIBE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MONTERÍA 2013

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
1. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	24
3. OBJETIVOS	28
2.1 Objetivo General	28
2.2 Objetivos Específicos.....	28
4. MARCO DE REFERENCIA.....	29
4.1 ESTADO DEL ARTE	29
4.2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	38
4.2.1 Lectura.....	38
4.2.2 Comprensión de textos	41
4.2.3 Niveles de Comprensión Lectora.....	42
4.2.3.1 Lectura de Tipo Literal.....	42
4.2.3.2 Lectura de Tipo Inferencial.....	42
4.2.3.3 Lectura de Tipo Crítico	43
4.2.4 Estrategias de lectura	44
4.2.4.1 Activación de los conocimientos previos	45
4.2.4.2 Predicción sobre la lectura	46
4.2.4.3 Uso del diccionario	46
4.2.4.4 Identificación de las ideas principales y secundarias	47
4.2.4.5 Identificación de las ideas generales (skimming).....	48
4.2.4.6 Identificación de información específica (scanning).....	49
4.2.4.7 Supervisión y regulación de la propia comprensión	50
4.2.4.8 Tomar notas	51
4.2.4.9 Marcar o subrayar	52
4.2.4.10 Resolución de problemas	52
4.2.5 Tiempos o momentos durante la lectura.....	53
4.2.5.1 Actividades antes de la lectura	54
4.2.5.2 Actividades antes de la lectura	55
4.2.5.3 Actividades después de la lectura	56

4.3	Metacognición.....	58
4.3.1	Estrategias Metacognitivas	62
4.3.1.1	Planificación	64
4.3.1.2	Regulación	65
4.3.1.3	Control.....	65
4.3.1.4	Evaluación	66
4.3.2	Otras clasificaciones de las estrategias metacognitivas.....	66
4.3.2.1	Las estrategias globales:.....	66
4.3.2.2	Las estrategias de solución de problemas:	67
4.3.2.3	Las estrategias de apoyo:	67
4.3.3	Variables de la metacognición	68
4.3.3.1	Variables de la actividad.....	70
4.3.3.2	Variables de sujeto	71
4.3.3.3	Variables de Contexto	71
5.	METODOLOGÍA.....	73
4.1	Tipo de investigación.....	¡Error! Marcador no definido.
4.2	Método o enfoque investigativo	75
4.3	Diseño.....	76
4.3.1	Definición de Variables.....	77
4.3.1.1	Operacionalización variable dependiente: desarrollo de la comprensión lectora en inglés. 78	
4.3.2	Definición de Hipótesis.....	81
4.3.2.1	Hipótesis alterna	81
4.3.2.2	Hipótesis Nula	81
4.4	Población	82
4.5	Diseño muestral	83
4.6	Técnica de recolección de la información	86
4.7	Instrumentos	88
4.7.1	Validación pre/pos-test.....	89
4.7.2	Coeficiente de confiabilidad del instrumento	92
4.8	Descripción de la Intervención.....	95
4.8.1	Diagnóstico de la asignatura	97

4.8.2	Aplicación y análisis del (MARSI)	101
4.8.3	Aplicación Pre-test de comprensión lectora	102
4.8.4	Implementación de la intervención	103
4.8.4.1	Primera etapa.....	103
4.8.4.2	Segunda etapa.....	104
4.8.4.3	Tercera etapa	105
4.8.5	Aplicación del pos-test	106
4.8.6	Cronograma de actividades.....	107
6.	RESULTADOS	109
6.1	Resultados pre/pos test	109
6.2	Resultados del test Metacognitive Reading Strategies Inventory (MARSI)	119
7.	DISCUSIÓN.....	125
8.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	130
	LISTA DE REFERENCIAS	135
	ANEXOS	141

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. ADAPTADA TABLA 2.1. MEDIA EN COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS PAÍSES Y COMUNIDADES AUTÓNOMAS PARTICIPANTES EN PISA 2009.....	21
TABLA 2. RESULTADOS PRUEBAS NACIONALES 2009, 2010, 2011, 2012, ESTUDIANTES CONALCO.....	23
TABLA 3. VARIABLES DE LA METACOGNICIÓN.....	69
TABLA 4. CORRESPONDENCIA ENTRE TIPOS DE ESTUDIO, HIPÓTESIS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	74
TABLA 5. OPERACIONALIZACIÓN VARIABLE DEPENDIENTE.....	80
TABLA 6. INSTRUMENTOS APLICADOS.....	89
TABLA 7. ESCALA DE CONFIABILIDAD _ KUDER-RICHARDSON.....	92
TABLA 8. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE LA INTERVENCIÓN.....	108
TABLA 9. RESULTADO PRUEBA WILCOXON GRUPO CONTROL.....	111
TABLA 10. RESULTADO PRUEBA WILCOXON GRUPO EXPERIMENTAL.....	114
TABLA 11. RESULTADOS PRE-TEST Y POS-TEST GRUPO CONTROL EXPERIMENTAL.....	115
TABLA 12. RESULTADO PRUEBA MANN-WHITNEY GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.....	117
TABLA 13. ACTIVIDADES PARA LA RESOLUCIÓN DE UN PROBLEMA.....	208
TABLA 14. DESARROLLO DE HABILIDADES INTERDISCIPLINARES.....	210

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. RESULTADOS EN LA ESCALADA DE COMPRENSIÓN LECTORA. PISA 2009.....	20
GRÁFICO 2. MODELOS DE METACOGNICIÓN: (A) DE FLAVELL (1979 Y 1981); Y (B) DE WELLMAN (ELABORADO A PARTIR DE 1985 ^a Y 1985).....	61
GRAFICO 3. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS. MOKHTARI AND REICHARD (2002).....	67
GRAFICO 4. VARIABLES DE LA METACOGNICIÓN: (C= CONOCIMIENTO, H- A= HABILIDADES Y ACTITUDES, M= MOTIVACIÓN;T=TAREA, E= ESTRATEGIAS, A-E=ATENCIÓN Y ESFUERZO; MA=MATERIALES, S=SITUACIÓN, CS= CONTEXTO SOCIOCULTURAL).....	72
GRÁFICO 5. TEST DIAGNÓSTICO GRADO SEIS UNO.....	97
GRÁFICO 6. TEST DIAGNÓSTICO GRADO SEIS DOS.....	98
GRÁFICO 7. TEST DIAGNÓSTICO GRADO SEIS TRES.....	99
GRÁFICO 8. RESULTADOS PRE-TEST Y POS-TEST GRUPO CONTROL.....	110
GRÁFICO 9. RESULTADOS PRE-TEST Y POS-TEST GRUPO EXPERIMENTAL.....	112
GRÁFICO 10. RESULTADOS PRE-TEST Y POS-TEST GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.....	115
GRAFICO 11. RESULTADO MARSÍ GRUPO CONTROL.....	120
GRÁFICO 12. RESULTADO MARSÍ GRUPO EXPERIMENTAL.....	121

LISTA DE ANEXOS

	PAG
ANEXO 1. PRE-TEST- POS-TEST.....	141
ANEXO 2. METACOGNITIVE AWARENESS READING STRATEGIES INVENTORY.....	146
ANEXO 3. INSTRUMENTO DESCRIPTIVO.....	150
ANEXO 4. INTERVENCIÓN PRIMERA ETAPA.....	157
ANEXO 5. INTERVENCIÓN SEGUNDA ETAPA.....	173
ANEXO 6. INTERVENCIÓN TERCERA ETAPA.....	183
ANEXO 7. TRASCRIPCIÓN GRABACIÓN GRUPOS DE TRABAJO ORAL.....	193
ANEXO 8. ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTO METACOGNITIVOS (MARSÍ Y EL DESCRIPTIVO CON LECTURAS).....	211
ANEXO 9. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS DEL TEST DIAGNÓSTICO DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEIS (SEGÚN LAS HABILIDADES).....	216
ANEXO 10. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS DEL TEST MARSÍ.....	218

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue determinar la contribución de las estrategias Metacognitivas en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa José María Córdoba, para lo cual se realizó un estudio de corte cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional y según su naturaleza es una investigación cuasi experimental. Para la recolección de la información se aplicaron pre-test y post-test de comprensión lectora en inglés, antes y después del tratamiento respectivamente. La información obtenida a través de este instrumento fue analizada y tabulada, utilizando el programa estadístico SPSS v 7.0, teniendo en cuenta pruebas no paramétricas tales como prueba Wilcoxon y U de Mann-Whitney, aplicadas en ambos grupos. La aplicación del estímulo experimental se realizó básicamente a través de implementación de talleres y rutas de lecturas mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de lectura en el ejercicio de la comprensión lectora en inglés, teniendo en cuenta los tiempos de la lectura (antes, durante y después), utilizando las estrategias metacognitivas respectivamente, considerando los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) al resolver interrogantes con el fin de colocar en ejercicio la comprensión de las lecturas en inglés. Teniendo en cuenta el análisis de los resultados y luego de la aplicación de las pruebas pertinentes se pudo analizar que la aplicación de las estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión de lectura en inglés produjo resultados positivos en el grupo al cual se le implementó la intervención, debido al mejoramiento obtenido en el pos-test evidenciando en cada uno de los niveles de lectura. Se espera con los resultados de esta investigación contribuir al desarrollo de la habilidad de lectura en inglés y al mejoramiento de los índices de la misma en los exámenes de control de estado a

largo plazo y para futuras promociones de estudiantes. De igual manera los resultados de esta investigación reorientarán las metodologías hasta ahora utilizadas para desarrollar la habilidad de lectura en la población escolar en la mencionada institución.

PALABRAS CLAVES

Metacognición, proceso de comprensión lector, correlacional, estudio cuantitativo, tabulada, lector autónomo.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine Metacognitive Reading Strategies contribution in English reading comprehension improvement in sixth grade from Institución Educativa José María Córdoba. This was a quantitative study; taking into account its type was descriptive-correlational and based on the nature was cuasiexperiment research as well. To collect the information a pre-test and post-test were applied about reading comprehension in English before and after the treatment. The information gathered was analyzed and tabulated using the statistic program SPSS v 7.0, taking into account no parametric test, such us, Wilcoxon rank and U of Mann-Whitney, applied in both groups. The experimental stimulus was developed through the implementation of workshops and reading guidelines using Metacognitive Reading Strategies in the English reading comprehension process, taking into account reading states (before, while and after), and considering the reading levels (literal, inferential and critical) to solve questions with the objective to practice reading English comprehension. After the analysis results and the application of tests it can be drawn that metacognitive reading strategies produced positive results in the reading comprehension level in the group where they were implemented. This could be evidenced in the improvement obtained in the post test for each reading level. It is expected that the results of this research, contribute to the development of the reading comprehension ability and in the same way improve the national control examination results in a long term. At the same time, results of this research will propose a change in the methods used to develop reading ability in the scholar population in the mentioned institution.

KEY WORDS

Metacognition, reading comprehension process, registration, correlational, quantitative study, tabulated, autonomous reader.

INTRODUCCIÓN

Se considera que el lenguaje es una herramienta del pensamiento que implica razonamiento de orden superior propio del ser humano. Los sistemas de lenguaje y pensamiento complejos y diferenciados, se encuentran estrechamente vinculados por la comunicación que se realiza en una lengua. (Acedo y Esteves, 2001). De esta forma, si el lenguaje es una herramienta del pensamiento, y se manifiesta a través de una lengua al abordarla a través de los procesos cognitivos debe producirse la comprensión de una de sus manifestaciones simbólicas más complejas que es la lectura.

La lectura es en realidad una de las actividades más antiguas y complejas del hombre, desde la infancia hasta la muerte está en continuo contacto con ella, en muchas ocasiones con diferentes intenciones e intereses, partiendo desde lo más cotidiano y espontáneo hasta actividades más complejas, es decir comenzando por la lectura de cualquier aviso publicitario hasta la de una obra literaria. En la actualidad, la lectura se constituye como un proceso complejo, el cual necesita del desarrollo de destrezas y estrategias encaminadas a aprender y comprender de un texto.

Así mismo, la lectura en inglés sigue tomando cada día más importancia en los contextos actuales. Muchas sociedades y países hoy día son multilingües y sus ciudadanos están preparados para desenvolverse en más de una lengua. Las habilidades de lectura en una lengua extranjera especialmente en inglés continúan extendiéndose en la actualidad no solo como una lengua global, sino que además es un idioma que tiene su incidencia en la

ciencia, la tecnología e investigaciones avanzadas. “Many people in multilingual setting need to read in an L2 at reasonably high levels of proficiencies to achieve personal, occupational and professional goals”. (Grabe and Stoller, 2002, p. 29). En este sentido, el manejar una segunda lengua permite a las personas altos niveles de desempeño personal, ocupacional y profesional.¹

En la actualidad, los estudiantes pertenecientes a las escuelas de nuestro país padecen esta dificultad. De hecho Colombia está entre las naciones con promedios por debajo de la media según estudios internacionales. Teniendo en cuenta los últimos resultados de la PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) y PISA (Programme for International Student Assessment), en el 2011, revelaron que seis de cada diez estudiantes de primaria tiene dificultad para entender e interpretar textos complejos y la mayoría comprende mejor un texto literario que uno informativo. Lo cual coincide con los resultados que se han detectado en la institución educativa José María Córdoba, donde la mayoría de los estudiantes dan muestra de esa deficiencia.

Es importante recalcar que en esta institución existen avances hacia el plan de bilingüismo, se hace necesario y de carácter urgente que los estudiantes manejen adecuadamente la interpretación de lo que leen en inglés. Este ejercicio se vuelve mucho más efectivo a través de la práctica constante y con la aplicación de estrategias durante la lectura, las cuales permitan a los estudiantes desarrollar lecturas comprensivas en forma

¹ Cita traducida por la investigadora

ágil y efectiva, con lo cual se espera además que se vuelvan competentes y diestros, es decir, que obtengan éxitos en la habilidad de comprensión lectora en inglés teniendo en cuenta el nivel de exigencia según el grado.

Por esta razón, en esta investigación se da a conocer la contribución de las estrategias metacognitivas de lectura en el proceso de la comprensión lectora en inglés en estudiantes de grado sexto, en una institución de carácter oficial a través del desarrollo de una propuesta de intervención con una estructura desarrollada principalmente por tres momentos de lectura; pre-reading (antes de la lectura), while-reading (durante la lectura) y pos-reading (luego de la lectura) con sus actividades pertinentes, aplicando estrategias metacognitivas de lectura distribuidas en los tres tiempos de lectura anteriormente mencionados y considerando además los niveles de lectura; el literal, el inferencial y el crítico, teniendo en cuenta situaciones significativas para los estudiantes, las cuales despertaría en ellos interés y motivación durante el proceso lector, con miras hacia la consecución de estudiantes recursivos y autónomos. (Ver anexos 4, 5 y 6).

Este estudio se realizó teniendo en cuenta las exigencias de las pruebas de estado, en lo concerniente a las preguntas de idioma extranjero inglés, desarrollando lecturas significativas con un vocabulario exequible para los estudiantes, basadas en el enfoque comunicativo y a través de la realización de preguntas de selección múltiple con única respuesta, donde se hace imprescindible la buena interpretación y comprensión de lectura.

El contenido de la presente intervención cuenta con una organización llevada a cabo a través de capítulos, como se explica a continuación:

En el primer capítulo, describe el problema de estudio, este muestra ampliamente la realidad de los estudiantes y la dificultad que conlleva a la realización de la presente intervención, demuestra los motivos de la investigación e ilustra la situación actual de los estudiantes frente al proceso de comprensión de lectura.

En el segundo capítulo, se puede apreciar la justificación, la cual confirma la importancia de la investigación y la necesidad de buscar una solución frente a la situación de los estudiantes ejecutando una intervención basados en datos concretos y reales del medio, utilizando estrategias metacognitivas de lectura.

En el tercer capítulo, se pueden observar los objetivos tanto el general como los específicos, a ejecutar los cuales contribuirán a la obtención de soluciones frente al problema de investigación planeado previamente.

En el siguiente capítulo se presenta el marco de referencia dividido en dos partes esenciales, la primera hace referencia al estado del arte, el cual muestra un barrido sobre el análisis de investigaciones hechas previamente a este estudio con las que guarda estrecha relación en el campo internacional, nacional, regional y local y la segunda parte muestra el

marco teórico conceptual, el cual contiene teorías y pensamientos de autores sobre lectura, comprensión de lectura, estrategias de lecturas, metacognición y estrategias metacognitivas.

En el quinto capítulo se encuentra la metodología tenida en cuenta para desarrollar esta intervención. Este describe con detalles y expresa los pasos utilizados en el diseño de la misma tales como; tipo de investigación, método investigativo, diseño en el cual encontramos la definición de variables, la definición de hipótesis, población, diseño muestral, técnicas de recolección de la información, Instrumentos, plan de análisis, descripción de la intervención.

El sexto capítulo da a conocer los resultados obtenidos luego de la aplicación de la intervención, estos resultados son expresados posteriormente al análisis de los resultados, basados en la aplicación de los instrumentos utilizados para la obtención de la información antes y después de la aplicación del estímulo experimental.

El séptimo capítulo podemos hallar la discusión donde se retoman las investigaciones con las cuales se puede establecer contrastes y relacionarlas teniendo en cuenta los resultados que estas estuvieron en sus contextos, además se muestran las incidencias que esta investigación en contexto investigado y su contribución para próximos estudios a realizar sobre el mismo tiempo.

Finalmente en el último capítulo se desarrollan las conclusiones y recomendaciones, en este se retomaron los objetivos explicando cómo se llevaron a cabo y lo que demostraron cada uno de ellos al igual que las recomendaciones que surgen a partir del desarrollo de la intervención.

1. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad nuestros estudiantes; escolares y universitarios muestran serias dificultades en la comprensión de textos, este problema ha sido una constante en los resultados de las diferentes pruebas de estado. Las causas son diversas; metodologías poco efectivas, numerosidad de estudiantes en las aulas, falta de materiales entre otras. Lo cierto es que Colombia a nivel internacional posee un nivel bajo en comprensión lectora. Teniendo en cuenta pruebas internacionales tales la pruebas Pisa o Pirls.

En la gráfica que aparece a continuación se puede apreciar los últimos resultados de la prueba PISA en el año 2009, en la habilidad lectora, a nivel mundial. En ella apreciamos según los porcentajes ilustrados a través de diversos colores que nuestro país se encuentra ubicado según los resultados obtenidos, entre los países con más bajo porcentaje a nivel mundial en cuanto a la habilidad de comprensión lectora.

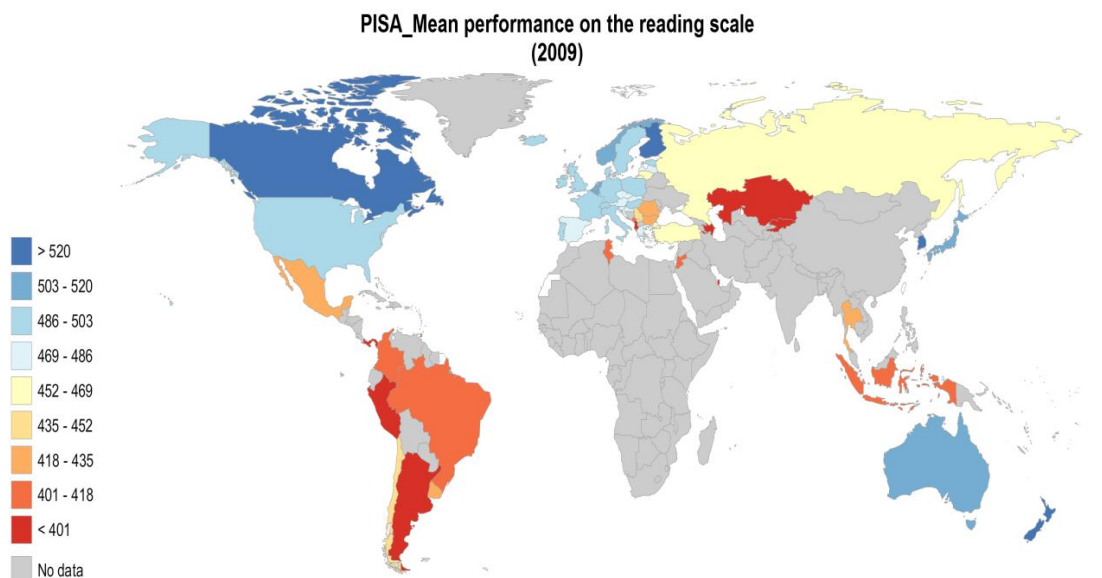


Gráfico 1. Resultados en la escalada de comprensión lectora. Pisa 2009

Fuente: PISA 2009 Reading StatPlanet.PNG. <http://www.statsilk.com/maps/statplanet-world-bank-open-data>

Los resultados de pruebas tanto nacionales como internacionales han evidenciado la gran dificultad que nuestros estudiantes tienen a la hora de enfrentar un texto escrito, el nivel de comprensión de lectura, en la actualidad es muy bajo, incluso las preguntas que deben responder en los exámenes son mal interpretadas en muchos casos por los estudiantes. Si esta situación ocurre con la lectura de textos en su propio idioma, aún más compleja será la situación con el aprendizaje y la comprensión de textos de una lengua extranjera, en este caso en inglés.

En última prueba PISA, que se llevó a cabo en el 2009, Colombia obtuvo 413 puntos, promedio inferior al del conjunto de los países de la OCDE, (Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico), similar al de Tailandia, Montenegro, Jordania y Trinidad y Tobago. Al comparar el resultado nacional con el de los demás países

latinoamericanos participantes se observa que éste es inferior al de Chile, México y Uruguay; con 30,6%, 40,1% y 41,9% respectivamente, similar al de Brasil, con un 49,6%; y superior al de Argentina, Panamá y Perú, cuyos porcentajes correspondientes son 51,6%, 64,8% y 65,3%. Es decir uno de los promedios más bajos a nivel mundial, como se evidencia en el siguiente cuadro.

2009		
Habilidad lectora		
42.	Rusia	459
43.	Emiratos Árabes Unidos (Dubai)	459
44.	Chile	449
45.	Serbia	442
46.	Bulgaria	429
47.	Uruguay	426
48.	México	425
49.	Rumanía	424
50.	Tailandia	421
51.	Trinidad y Tobago	416
52.	Colombia	413
53.	Brasil	412
54.	Montenegro	408
55.	Jordania	405
56.	Túnez	404
57.	Indonesia	402
58.	Argentina	398
59.	Kazajistán	390
60.	Albania	385
61.	Catar	372
62.	Panamá	371
63.	Perú	370
64.	Azerbaiyán	362
65.	Kirguistán	314

Tabla 1. Adaptado Tabla 2.1. Media en comprensión lectora en los países y comunidades autónomas participantes en PISA 2009.

Fuente: Pisa 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE .INFORME ESPAÑOL. Madrid 2010

A nivel nacional, teniendo en cuenta el análisis de los resultados de las pruebas saber del año 2011, en el componente de inglés, se pudo hallar que, 22 de cada 100 estudiantes alcanzaron los niveles B1 o B+, que corresponden a aquellos que logran comunicarse efectivamente. El 17% se ubicó en el nivel A2: comprenden frases y

expresiones de uso frecuente relacionadas con su entorno cercano y se comunican para realizar tareas simples y cotidianas. El 32% quedó en el nivel A1, lo que quiere decir que comprenden y utilizan frases sencillas para relacionarse de forma elemental. El 29% restante no alcanzó el nivel A1. Se puede inferir que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel A1.

Situación que es similar a la que revela la Institución Educativa José María Córdoba, la cual es una de las instituciones del municipio de Montería que, desde hace cuatro años, es decir desde el año 2009, pertenece al programa nacional de bilingüismo. Programa adelantado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde el 2004, como política de calidad de educación y como estrategia para la competitividad. Las instituciones de carácter oficial participantes en este programa, cuentan con algunos privilegios, en relación con las demás de su misma categoría, tales como: 8 horas de inglés semanales desde grado seis a once, cuentan con casi todos los recursos necesarios para el desarrollo de las clases, tales como libros del estudiante, libro de trabajo, Cds, grabadoras, etc. Además cuenta con un equipo docente calificado y capacitado para el desarrollo del programa. Sin embargo, a pesar de este avance, el nivel mostrado por los estudiantes en inglés sigue siendo bajo. En los resultados de las pruebas nacionales en los cuatro últimos años 2009, 2010, 2011 y 2012, la mayoría de los estudiantes se encuentran ubicados en el nivel A-, es decir, por debajo del nivel propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, para nuestro país en el nivel escolar.

En el siguiente cuadro se puede observar el porcentaje obtenido por los estudiantes según los niveles en los últimos cuatro años. Se puede analizar que los resultados de las pruebas han ido mejorando paulatinamente con el paso del tiempo, aunque la mayoría de los estudiantes, aun permanezcan en el nivel A.

Porcentaje de Estudiantes en cada nivel de Inglés				
	Periodo 2009-2	Periodo 2010-2	Periodo 2011-2	Periodo 2012-2
Nivel	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
A-	62,55	51,42	45,28	38,78
A1	33,64	41,14	42,45	45,24
A2	2,36	5,71	11,79	12,54
B1	1,42	1,71	0,47	3,04
B+	0,00	0,00	0,00	0,38

Tabla 2. Resultados pruebas nacionales 2009, 2010, 2011, 2012, estudiantes Conalco
Fuente: http://www.icfesinteractivo.gov.co/result_ecaes/sniece_ind_resul_2009,2010,2011,2012.htm.

En cuanto a la comprensión de texto en los grados inferiores, es notable que la deficiencia se agudiza más, ya que este estudio pudo evidenciar a través de un test diagnóstico realizado a los estudiantes de grado sexto, al iniciar el año escolar, basado en las habilidades de vocabulario, gramática, lectura y escritura, donde se puede observar claramente que la habilidad lectora ocupa uno de los niveles más bajos según las estadísticas de los resultados obtenidos en los tres grados seleccionados (6° 1,2,3) , lo anterior evidencia que esta población presenta limitaciones cuando realizan lecturas de textos tal vez porque desconocen estrategias de lecturas que le permitan comprender textos de acuerdo al nivel que estos estudiantes manejan. (Ver Anexo 9)

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha manifestado “que la lectura en especial debe ser considerada prioritariamente por todos sus países miembros como un indicador importante del desarrollo humano de sus habitantes. Al hacer referencia a este aspecto, la OCDE ha señalado recientemente que “El concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la OCDE la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado.

Teniendo en cuenta estos postulados y con la intención de cambiar la situación expuesta en la problemática de los estudiantes en cuanto a la habilidad lectora, se hace necesario buscar soluciones que permitan modificar esta realidad educativa actual de nuestro país, iniciando con los estudiantes desde nuestro contexto. Como consecuencia, se plantea realizar un estudio que eventualmente contribuirá a mejorar la situación de la enseñanza/ aprendizaje del inglés, especialmente del desarrollo de la habilidad lectora teniendo en cuenta que la mayoría de las pruebas evaluativas nacionales e internacionales incluyen la valoración de esta habilidad a través de extensos párrafos en inglés.

De acuerdo con lo expuesto por Phakity (2006) quien corrobora que el proceso lector en segunda lengua es complejo, dinámico y multi-dimensional. Donde se hace imprescindible la buena interpretación de textos, y el uso e implementación de estrategias de lectura que faciliten y permitan desarrollar lecturas comprensivas en forma ágil y efectiva en inglés.

Según Burón (1994)“...Aprendizaje significa no sólo adquirir conocimientos sino que incluye también aprender a buscar los medios que conducen a la solución de los problemas; seleccionar información, elegir medios y vías, destacar hipótesis, ordenar y relacionar datos, etc. Este acercamiento al aprendizaje supone dar un giro en la enseñanza, pues exigiría enseñar no solo contenidos o datos, sino estrategias para aprenderlos y usarlos” (p. 47). En este sentido podemos afirmar que el uso de estrategias metacognitivas podría contribuir de igual manera a sobrepasar esta dificultad. Teniendo en cuenta los anteriores argumentos, se lleva a cabo una intervención, con el fin de mejorar el proceso de comprensión de lectura en inglés teniendo en cuenta estrategias metacognitivas de lectura.

Debido a que se ha considerado a la metacognición como un medio para tratar de solucionar esta limitante, en lo que Flavell (1971), argumenta que “Metacognition is intentional, conscious, foresighted, purposeful, and directed at accomplishing a goal or outcome” (p. 273). Lo cual traducido significa que “la metacognición es intencional, consiente y dirigida hacia el alcance de objetivos propuestos.

En el mismo sentido se encuentran O'Malley and Chamot (1990), los cuales afirman que “students without metacognitive approaches are essentially learners without direction or opportunity to plan their learning, monitor their progress, or review their accomplishments and future learning directions”(p. 170), es decir estudiantes sin enfoques metacognitivos son esencialmente aprendices sin dirección u oportunidad para planear su aprendizaje, monitorear su progreso o revisar sus logros y la dirección de su futuro aprendizaje.

De igual manera. Vandergrift (2002) sostiene que “Metacognitive strategies are crucial because they oversee, regulate, or direct the language learning task, and involve thinking about the learning process” (p. 28). Esto significa que las estrategias metacognitivas son cruciales porque ellas supervisan, regulan o dirigen las actividades de aprendizaje del lenguaje e involucre el pensamiento sobre el proceso de aprendizaje.

De esta forma desarrollar el uso de estas estrategias meacognitivas en los estudiantes del grado sexto se podría convertir en una alternativa para mejorar los procesos lectores en lengua extranjera. Se plantea por consiguiente la ejecución de una intervención la cual combine talleres y rutas de lectura a través del seguimiento sistemático de una serie de pasos ordenados teniendo en cuenta las estrategias metacognitivas, los niveles y los tiempos de lectura, con el objetivo de mejorar la comprensión lectora en Inglés de los estudiantes de grado sexto en la Institución Educativa José María Córdoba, teniendo en cuenta que esta institución hace parte del proyecto de bilingüismo, por consiguiente el

desarrollo de esta intervención podría servir de apoyo y modelo para otras instituciones públicas que integran este proyecto y a las que se van sumando progresivamente a este cada año, partiendo inicialmente de la formulación del siguiente interrogante:

¿De qué manera las estrategias Metacognitivas contribuyen al mejoramiento del proceso de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de sexto grado en la institución Educativa José María Córdoba?

3. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Determinar la contribución de las estrategias metacognitivas de lectura en el proceso de la comprensión lectora en inglés, de los estudiantes del grado 6 de la institución Educativa José María Córdoba.

2.2 Objetivos Específicos

- 1.** Determinar el nivel de comprensión de lectura que los estudiantes de sexto grado poseen
- 2.** Evaluar el impacto que producen las estrategias metacognitivas de lectura, en los niveles de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de grado sexto.
- 3.** Identificar que estrategias metacognitivas utilizan los estudiantes de grado sexto al leer textos en inglés.

4. MARCO DE REFERENCIA

4.1 Estado del arte

A continuación se presenta un recorrido sobre diferentes investigaciones recientes que se han realizado sobre estrategias meta-cognitivas en la lectura, con el objetivo de situar la presente investigación frente a otros estudios realizados. Para su desarrollo se han tenido en cuenta caracterizaciones específicas las cuales son mostradas a continuación en los siguientes párrafos. Es importante señalar que los estudios presentados son en algunos casos en comprensión lectora en lengua materna, esto no significa que no tengan incidencia o relación con los demás estudios o con el propósito de la presente intervención, debido que las estrategias de lectura son transferibles de un idioma a otro (Alderson, 1894; Carrell, 1991) citado por Mokhtari y Sheorey (2002). Lo cual justifica la intención de relacionar estas investigaciones y observar la comprensión de lectura en primera y segunda lengua.

Los trabajos relacionados pertenecen tanto al ámbito nacional como el internacional. Teniendo en cuenta principalmente las categorías lectura/ meta-cognición y enseñanza del inglés, iniciando nuestro recuento investigativo en la esfera mundial, hasta llegar al plano nacional y regional. Podemos entonces destacar las más importantes entre otras, en la categoría lectura/ Meta-cognición las siguientes:

Entre las más pertinentes encontramos la investigación realizada por Beltrán Llera, Jesús A. y González Álvarez, María del Carmen en la universidad complutense de Madrid. España, 1994. La cual tiene como título “La comprensión lectora de los alumnos de Enseñanza General Básica: una perspectiva meta-cognitiva” y cuyos objetivos fundamentales fueron los siguientes: A) Evaluar los aspectos meta-cognitivos del proceso lector. B) Diseñar un programa de intervención meta-cognitiva para la mejora de la comprensión lectora e implementarlo en el aula como alternativa a la enseñanza tradicional de la lectura. C) Valorar la eficacia de este programa de intervención. Existen algunos aspectos importantes que valen la pena resaltar, tales como que este programa de intervención permite que los lectores conozcan estrategias que se pueden usar antes, durante y después de leer. Además la aplicación de técnicas de entrenamiento meta-cognitivo fomenta la comprensión.

En la misma línea, encontramos la investigación realizada por Antonio González Fernández “Estrategias meta-cognitivas en la lectura”, (Madrid España, s.f) el cual pretende clarificar el concepto de lectura (aprender a partir de un texto) y establecer el objetivo final de la comprensión (elaboración de la representación mental) e identificar los subprocesos implicados en la lectura y los factores que la condicionan, valorando en qué medida son modificables mediante la instrucción. Se hace alusión a la importancia de la lectura en el proceso de adquisición de conocimientos, tanto en las diferentes etapas de escolaridad una vez esta es finalizada. Como consecuencia de lo anterior, el autor caracteriza a la comprensión lectora con un proceso interactivo complejo, en el que se acostumbra a

distinguir múltiples destrezas y estrategias y por último se aborda el entrenamiento en estrategias meta-cognitivas, comenzando por una caracterización del mismo.

Es conveniente mencionar la investigación realizada por los siguientes autores: Nuria Carriedo López , Elena Gonzalez Alonso, Francisco Gutiérrez Martinez, María Del Mar Mateos Sanz y Jesús Alfonso Tapia, la cual lleva como título “Meta-cognición, comprensión lectora y pensamiento crítico: desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación”, en la universidad Autónoma de Madrid. (1991) La cual tenía como objetivo principal elaborar y analizar psicométricamente una serie de baterías (Surco, Idepa, Critex) de evaluación de distintas variables referidas tanto al proceso de comprensión de textos como al resultado final del mismo. Es importante resaltar algunas de sus fortalezas como que es un estudio útil y complejo, ya que utiliza diferentes submuestras a las cuales le aplican diferentes instrumentos. Pero al igual muestra cierta debilidad ya que hace falta profundizar un poco en la descripción de la metodología desarrollada en el estudio. Es relevante retomar que este estudio tiene muestras distintas para cada batería (test) que han oscilado entre los 400 y los 634 sujetos del ciclo superior de EGBDe comprensión de textos como al resultado final del mismo.

Otra investigación digna de resaltar, es la de Huamaní Supo Lily Brígida, s.f. Titulada “Aplicación de estrategias meta-cognitivas para la comprensión lectora en alumnos de educación primaria” y la cual concibe unos objetivos claros que son: Mejorar la comprensión lectora de los niños del cuarto grado de la institución educativa primaria del

distrito de Cabanillas de la provincia de San Román del departamento de Puno Perú, aplicando estrategias meta-cognitivas. Esta propuesta describe en forma clara y precisa utilizando un léxico adecuado el proceso realizado. Pero también es relevante mencionar que hacen falta fundamentos que soporten al Marco teórico. En la parte metodológica se basa en el enfoque cuantitativo y por su naturaleza es experimental. Siendo el alcance de la investigación de tipo correlacional. Se aplicó el método estadístico, vaciando la información en el programa estadístico SPSS versión 12.0 y se obtuvo los cuadros que analizan el diagnóstico inicial y final de manera comparativa, aplicándose la Chi cuadrada. Debido a que la variable se encuentra clasificado en categorías nominales como: alto, medio y bajo.

De igual manera, en la misma categoría y en el mismo país, encontramos una investigación para optar al título de magíster en educación de Catalino Silva Valencia y Gladis Amache Serrano “Actividades pedagógicas alternativas para mejorar las estrategias de metacomprensión de textos escritos de niños de sexto grado en la institución educativa n° 50696 “Acpitán” Ccoyllurqui Cotabambas – Apurímac”, en el año 2010. La ejecución del presente estudio es motivado por el hecho de observar en la práctica pedagógica las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en el área de comunicación, particularmente en el sexto grado, los cuales se conducen de manera casi rutinaria, improductiva, sin objetivos pedagógicos claros, de carácter inmediato. Presenta como objetivo general, determinar en qué medida la aplicación de actividades pedagógicas alternativas mejora las estrategias de metacomprensión de textos escritos en niños de sexto grado en la Institución Educativa N° 50696: “Acpitán” de Ccoyllurqui Cotabambas – Apurímac. Esta

investigación llevó a cabo la utilización del método científico, planteaba además un diseño pre-experimental coherente con el tipo de estudio para responder las preguntas de investigación, alcanzar los objetivos y analizar la certeza de las hipótesis, la misma que permitió definir el tamaño de la muestra, establecer los instrumentos de recolección de evidencias, recoger las evidencias necesarias y seleccionar las técnicas de análisis de datos. Los resultados de la investigación se traducen en la siguiente conclusión más importante: La aplicación de actividades pedagógicas alternativas efectivamente han mejorado las estrategias de metacomprensión de textos escritos de niños de sexto grado en la Institución Educativa N° 50696 “Acpitán” de Ccoyllurqui Cotabambas – Apurímac, tal como lo demuestra los 15,28 puntos de ganancia obtenido luego de la aplicación del programa planificado, diseñado y ejecutado para tal fin.

En esta misma categoría en el escenario nacional encontramos una investigación, la cual lleva como título “Funcionamiento meta-cognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta”. Realizada por Solanlly Ochoa-Angrino y Lucero Aragón Espinosa de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali Colombia; y Milarlaba Correa Restrepo y Santiago Mosquera de la Universidad del Valle, Colombia en el año 2008. Este estudio muestra como objetivo principal describir el funcionamiento meta-cognitivo de 90 niños de tercero, cuarto y quinto grado de educación básica primaria en una tarea de escritura antes y después de una pauta de corrección en grupo. Este objetivo no aparece de forma clara y específica, por el contrario aparece en forma difusa y no muy preciso. Tampoco especifican el tipo de estudio, al igual que no mencionan el sitio de realización de la investigación. Vale la pena resaltar que el

procedimiento llevado a cabo es claro y consecuente al igual que el análisis de los resultados obtenidos, además mantiene la coherencia a lo largo del cuerpo del trabajo.

Continuando aun con en la misma categoría y en el mismo plano nacional se hace importante mencionar, la investigación de Lucero Aragón Espinosa y Adriana María Caicedo Tamayo “La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión”. Pontificia Universidad Javeriana- Cali. (s.f) La cual es una recopilación de estudios realizados en los últimos 20 años, en contextos extranjeros y en Colombia, donde se pueden observar la utilización de diversos programas. En esta muestra profundamente la descripción de los estudios realizados por diversos investigadores, además se puede observar con claridad que en algunos contextos la aplicación de estrategias metacognitivas arrojó muy buenos resultados, pero en otros no se puede afirmar lo mismo, ya que su aplicación no dio a conocer cambios en la comprensión lectora en los estudiantes, su uso no fue notorio. Sin embargo, plantea como sugerencia que las estrategias metacognitivas sean incluidas en los currículos de las instituciones como una asignatura más o que por lo menos sean desarrolladas en las diferentes asignaturas.

Continuando en el ámbito nacional, fue hallada la investigación de María Cristina Martínez S de la universidad del Valle en 1999. Cuyo objetivo fundamental es mostrar la importancia de plantearse una propuesta educativa desde la perspectiva discursiva e interactiva y las implicaciones que esto tendría en la formación de un perfil de egresado que pueda responder no sólo a los retos que la sociedad le va a exigir sino a su propia actitud

hacia la vida y su posibilidad de seguir aprendiendo, inducida por la problemática de desarrollar estrategias para aprender a pensar, para tener criterios analíticos y críticos que permitan una selección de la información. Estos desafíos apuntan necesariamente hacia el énfasis en el desarrollo de instrumentos, de estrategias de apropiación y modos efectivos (analíticos y críticos) de procesar, de comprender y de comunicar la información. Una exigencia que implica altos niveles de competencia para comprender y transmitir información. Esta propuesta está centrada en la necesidad de la toma de conciencia del papel del lenguaje en los procesos de desarrollo cognitivo y en la necesidad del desarrollo de una competencia discursiva que posibilite una lectura relacional no sólo al interior del texto sino entre diversos textos a cuya simultaneidad actualmente es difícil de escapar. La presente investigación está bien fundamentada teóricamente, pero hace falta claridad en la metodología desarrollada, al igual que demuestra la carencia de un resumen que ilustre a grandes rasgos la investigación.

En el contexto regional, encontramos una investigación realizada, con los principios metodológicos muy parecidos a los expuestos en este estudio y coincidiendo con las categorías de lectura y metacognición, es la investigación realizada por Sandra Patricia Díaz Arrieta e Ibeth Morales Escobar, en el año 2012 “Intervención sociometacognitiva para el mejoramiento de la comprensión de textos en estudiantes universitarios”. Pertenecientes a la universidad de Córdoba Sue-Caribe. La cual desarrolló dos estudios complementarios: uno de carácter empírico analítico y otro de orden interpretativo a partir de algunos de los resultados del primero. En el primero, se manipuló un programa de intervención sociometacognitiva constituido esencialmente por una didáctica basada en

modelado de estrategias para establecer su efecto o relación en la competencia textual y discursiva de los estudiantes. En el segundo, se realizó un estudio de las percepciones que se detectan sobre el conocimiento y control metacognitivo de los estudiantes del grupo experimental en relación con sus procesos como lectores. Cuyo objetivo fundamental es: determinar la incidencia de un programa de orientación socio- metacognitiva en los procesos de comprensión textual de los estudiantes de primer semestre de la Universidad de Córdoba y las repercusiones del mismo en las percepciones de los discentes sobre su proceso lector. Un aspecto importante para destacar en esta investigación es el orden y la coherencia que mantiene en su estructura de principio a fin. Los resultados manifestados en este estudio fueron satisfactorios en el proceso de comprensión textual de los estudiantes.

Llegando al ámbito latinoamericano, y tratando la categoría de la enseñanza del inglés nos encontramos con el trabajo de María de Lourdes Acebedo de bueno y Leticia steves (s.f) “Estrategias cognitivas en la enseñanza del inglés técnico científico: una experiencia”. Se realizó un estudio cuasi experimental, sobre el rendimiento académico de los estudiantes Técnico y Científico de la Universidad Simón Bolívar de Venezuela. Este estudio tuvo como finalidad promover la comprensión de textos técnicos y científicos en inglés, a través del uso consciente de estrategias cognitivas y meta-cognitivas centradas en procesos básicos del pensamiento, para conocer la efectividad de la estrategia. De igual forma esta investigación hacen referencia al uso del lenguaje como herramienta del pensamiento, lo cual implica razonamiento de orden superior propio del ser humano dirigiéndose a la lectura como una de sus manifestaciones simbólicas más complejas. Es importante mencionar que esta intervención ha producido aprendizajes significativos que

favorecen la comprensión lectora de textos en inglés Técnico y Científico. (ITC). Pero también cuenta con una pequeña debilidad, ya que muestra un marco teórico muy superficial y breve, faltaría profundizar un poco más en los referentes teóricos.

Siguiendo con este recorrido, en la categoría de la enseñanza del inglés, encontramos un trabajo que pertenece a la categoría de enseñanza del inglés titulado “Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias meta-cognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en Inglés”, desarrollado por Jorge J Ramírez L y Silvia I Pereira R, de la universidad Pedagógica Experimental Libertado, el cual persiguió como objetivo principal adaptar a una población de estudiantes universitarios venezolanos el “Survey of Reading Strategies” (SORS) (Mokhtari y Sheorey, (2002) y evaluar algunas de sus propiedades psicométricas de validez y confiabilidad. El SORS evalúa el conocimiento meta-cognitivo de estrategias de lectura en estudiantes, al leer materiales académicos en inglés. Entre los avances de esta investigación encontramos, el reconocimiento al papel que juega la meta-cognición en la comprensión de la lectura es aplicable, no solo en la enseñanza de la lectura en una primera lengua o lengua materna, sino también, a la enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera, además las propiedades del instrumento favorecen su utilización en las actividades docentes y de investigación psicológicas, lingüísticas y educativas.

4.2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

4.2.1 Lectura

En un primer momento la lectura puede describirse como el proceso por el que pasamos de series gráficas a palabras habladas. Sin embargo, estos autores afirman que lo que realmente debemos entender por lectura no es esa capacidad para decodificar sino la habilidad de extraer el significado, tanto explícito como implícito, de un texto escrito. (Adams & Collins, 1985).

Similar diferenciación la encontramos en Perfetti (1986) para quien una forma de referirnos a la lectura es definirla como la capacidad para decodificar o para transformar las palabras impresas en palabras habladas. Esta delimitación se refiere a un campo de actuación restringido y permite el examen de un reducido conjunto de procesos. Sin embargo goza de escasa aceptación ya que aplicación a las demandas y tendencias actuales de la investigación en el campo de la lectura es muy limitada. En un sentido más amplio, la lectura quedaría definida como el pensamiento guiado por la letra impresa, siendo la capacidad lectora una destreza útil para la comprensión de textos.

Teniendo en cuenta la lectura en otras lenguas es considerado que el proceso de lectura debe ser suficientemente flexible para permitir diferencias en las estructuras de lenguas que difieren en su ortografía, en las características de diferentes tipos de textos y en la capacidad y propósitos del lector. En este sentido el lector debe ser flexible según sus

propósitos y sus intenciones, sin olvidar que este proceso, tiene características esenciales que no pueden variar. (Goodman, 1967)

En el proceso de lectura de una segunda lengua, comúnmente podemos detectar similitudes en el uso de las estrategias; como lo es la traducción y el proceso de adivinar significados, con el objetivo de tener una visión del contenido del texto. En esta situación, es decir en la lectura de textos de una segunda lengua no es raro que el lector pierda motivación fácilmente durante el proceso, ya que este se encuentra condicionado a otras habilidades como lo es el manejo del vocabulario, la gramática y la comprensión del mensaje de la lectura.

En este sentido Grabe, W & Stoller, F (2002) “Many researchers and teachers attempt to create a general understanding of the reading comprehension process by means of a reasonable framework” (p. 31). Según lo anterior, muchos investigadores y profesores intentan crear el entendimiento general del proceso de comprensión de lectura, a través de esquemas razonables². De este modo, muchos investigadores y docentes pretenden que sus estudiantes también adquieran la idea general de un texto con el fin de que estos no pierdan la motivación e interés en el mismo.

Según estas inquietudes se han desarrollado diversos modelos que facilitan el proceso de lectura, entre ellos tenemos “bottom-up and top-down process”. Estos patrones

² Cita traducida por la investigadora

son muy útiles y eficientes en cuanto a la comprensión de textos, vale la pena mencionar que estos procesos son muy reconocidos debido a su utilización a lo largo del tiempo.

Según Grabe et al. (2002) “Bottom up models suggests that all reading fallows a mechanical pattern in which the reader creates a piece-by-piece mental translation of the information in the text; with little interference from the reader’s own background knowledge” (p. 32). En este sentido, se considera que toda lectura sigue un patrón mecánico, en el cual el lector crea pieza por pieza la traducción mental del texto, con pequeñas interferencias del conocimiento propio de la formación del lector³. Se puede decir que en este modelo el lector va paso a paso realizando la lectura del texto, parte entonces de un conocimiento mínimo hasta ampliar sus conocimientos basados en la lectura, teniendo en cuenta su visión y el contexto en el cual se desenvuelve.

Teniendo en cuenta el otro modelo mencionado, Grabe et al. (2002) sostiene que “Top-down models assume that reading is primarily directed by reader goals and expectations. Top down models characterise the reader as someone who has a set of expectations about text information and samples enough information from the text to confirm or reject these expectations” (p. 32). De este modo estos autores, manifiestan que este modelo asume que la lectura es primariamente dirigida por los objetivos y expectativas del lector. Top down caracteriza al lector como alguien que tiene una variedad de

³ Cita traducida por la investigadora

expectativas sobre la información del texto y muestra suficiente información del texto para confirmar o rechazar estas expectativas”⁴.

En este proceso el lector se basa en sus inferencias y expectativas relacionándolo además con los conocimientos previos que tiene sobre el tema del texto, a partir de allí inicia la lectura, la cual ratificará dichas expectativas, agregará más conocimientos o en algunos casos refutará lo que anteriormente se había establecido en sus objetivos.

4.2.2 Comprensión de textos

Según Garnharn (1985) cualquier teoría psicológica sobre comprensión de textos debe explicar el modo cómo se integra la información de distintas partes del texto, relacionándolas con otros conocimientos que ya se poseen. En este proceso es fundamental la contribución de las inferencias, los conocimientos previos y las posibles metas de la lectura.

La comprensión de textos está relacionada directamente con las habilidades del lector y está estipulada por el nivel de lectura que éste maneje. Según Barletta et al, (2002), “la diferencia entre un lector que alcanza un grado de comprensión más elevado y aquel que no lo logra interpretar adecuadamente un texto, está determinado por el nivel de competencias

⁴ Cita traducida por la investigadora

lingüísticas y comunicativas que maneje” (p. 27). Se puede afirmar entonces que el nivel de profundidad en el análisis de la lectura, dependerá de las habilidades que el lector posea. Teniendo en cuenta lo anterior podemos mencionar tres niveles de lectura, los cuales son:

4.2.3 Niveles de Comprensión Lectora

4.2.3.1 Lectura de Tipo Literal

Hace referencia al nivel más bajo en el grado de comprensión de textos, en este rango, el lector reproduce lo que ha leído en forma exacta conforme a la letra del texto, sin ninguna actividad interpretativa. Según Barletta et al (2002), “este proceso es conocido como decodificación, que es la puerta de acceso al texto pero que no permite ir más allá de lo meramente textual”. (p. 27)

4.2.3.2 Lectura de Tipo Inferencial

Este nivel se centra en la deducción, en la posibilidad de inferir y en la capacidad de comprender textos, es decir, que se basa en la habilidad interpretativa que el lector obtiene a partir de la lectura de un texto. De acuerdo a Barletta et al (2002), “lector es capaz de captar la globalidad de un texto, es decir, la macroestructura, al poner en juego la habilidad para abstraer y relacionar las pistas, las señales y los intersticios encontrados en el texto que desembocan en conjeturas y asociaciones semánticas”(p. 27)

4.2.3.3 Lectura de Tipo Crítico

Este es el nivel más alto relacionado con la capacidad analítica de un texto. En este estadio, el lector puede conocer la intencionalidad de un escrito, tomar una postura y establecer un punto de vista, hasta llegar a la creación a partir de la propia iniciativa, tomando como base lo leído. Conforme a lo expuesto por Barletta et al. (2002) este nivel, implica, además, “la activación de conocimientos previos, así como el ir más allá de la construcción semántica o sea, descubrir e interpretar las intenciones comunicativas del escrito de manera que el sujeto desarrolle la capacidad de relacionar los conocimientos adquiridos y, al mismo tiempo una perspectiva crítica que le permita construir y producir conocimientos” (p. 27).

El objetivo final de la comprensión es la elaboración de una representación mental del texto, basada en él pero completada con aportes del sujeto. Una última destreza caracteriza al lector eficiente: Para algunos autores como Wagner & Sternberg (1987), sostienen que una última destreza caracteriza al lector eficiente: la flexibilidad de la lectura que se manifiesta en la dedicación selectiva de recursos – estrategias, esfuerzo y tiempo, en función de los objetivos. Teniendo en cuenta esta consideración, a continuación se hablará de las denominadas estrategias de lectura.

4.2.4 Estrategias de lectura

Es bien entendido que existen diferentes tipos de estrategias que nos ayudan a procesar la lectura. La utilización de estrategias, apunta directamente a la comprensión de textos escritos, ya que estas proveen al lector para tener mejor control sobre la lectura a través de la orientación, manipulación y entendimiento. Existen estrategias que pueden ser usadas antes durante y después del proceso de lectura, las cuales además de facilitar la comprensión lectora, también ayudan en el proceso de estudio y aprendizaje simultáneamente. Van Dijk y Kinntsich (1983), Nickerson, perkins y Smith (1990) postulan que “las estrategias de lectura pueden ser enseñadas ya que se desarrollan por medio de la práctica y se adquieren y se desarrollan a través del tiempo” (p. 112). Según lo anteriormente expuesto se dice entonces que el éxito de las estrategias de lectura se obtiene a través de la utilización y el manejo constante.

Las estrategias de lectura ayudan a decodificar un texto, es decir, ayudan al lector a acceder con mayor facilidad a la comprensión. De acuerdo con Wallace (1992) “Strategies involve ways of procesing text which will vary with the nature of the text, the reader’s purpose, and the context of situation” (p. 57). Según lo anterior, las estrategias involucran formas de procesamiento del texto, el cual variarán con la naturaleza del texto, el propósito del lector y la situación del contexto⁵.

⁵ Cita traducida por la investigadora

Podemos encontrar muchas estrategias de lecturas y muchas clasificaciones, en este caso serán mencionadas varias divididas en tres tipos: Un tipo son las técnicas de señalización de texto e incluye resaltar, subrayar, encerrar, copiar palabras claves, frases u oraciones, parafrasear y realización diagramas. El segundo tipo es denominado tácticas de aprendizaje mental, donde están incluidas entre otras, búsqueda de información específica, integración mental, relación de la información con el contexto conocido, visualización y auto evaluación. El tercer tipo que son las llamadas tácticas de lectura, en las cuales se incluye la lectura en sí, identificación de las ideas principales (skimming), identificación de información específica (scanning), lectura lenta y lectura de textos seleccionados.

Entre las más conocidas tenemos:

4.2.4.1 Activación de los conocimientos previos

Esta estrategia deberá emplearse antes de impartir la nueva información o antes que los estudiantes inicien la indagación sobre el nuevo material de aprendizaje. Para la construcción de nuevos aprendizajes es necesario partir del ya existente, para relacionarlo y fortalecerlo, de este modo luego de asimilar e interpretar la información nueva, reestructurando y transformando las nuevas posibilidades. Desde el punto de vista de Palincsar & Brown (1984) los estudiantes deben evocar lo que ellos ya saben sobre el tema del texto, antes de que empiecen la lectura, la cual es una etapa generalmente considerada importante y crucial para la comprensión del texto.

4.2.4.2 Predicción sobre la lectura

La predicción o anticipación tiene como finalidad predecir el contenido de un texto. Esta estrategia, consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación, los conocimientos previos y la experiencia del lector. Estas predicciones o anticipaciones requieren de la confirmación, ya que es mediante su comprobación que los estudiantes elaboran su comprensión.

Smith (1990) nos dice al respecto que “La predicción consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas preguntas”(p.109). En esta forma, los estudiantes están forzados a averiguar mientras leen, con el fin de verificar las expectativas planteadas previamente.

4.2.4.3 Uso del diccionario

Con el uso de esta estrategia lo que se busca principalmente es ampliar y lograr el mejoramiento en el uso del vocabulario de los estudiantes, lo cual se puede convertir en una técnica de la estrategia descrita anteriormente, es decir, de la activación de conocimientos previos. Lo cual invita al enriquecimiento del vocabulario y crea autonomía entre los estudiantes al buscar significados individualmente.

En consonancia con lo anterior Moreno, (2003) expone una estrategia que debemos seguir es preguntarnos si las palabras contenidas en una lección son parte del bagaje oral del alumno. “Si antes hablábamos de conocimientos previos, aquí convendría hacerlo de activar o enseñar previamente el vocabulario” (p. 131). Ello servirá para que los alumnos aprendan las palabras que requiere la lectura del texto, ayudándoles así a desarrollar una parte de la información previa necesaria para comprenderlo.

Esta actividad afectara directamente la comprensión del estudiante, ya que ello contribuirá al reconocimiento y manejo de los términos o conceptos claves, las cuales van encaminadas a encerrar ideas fundamentales o las ideas globales del texto, lo que se convierte para los estudiantes en un trabajo concreto y específico encaminado a facilitar la comprensión de lo que leen.

4.2.4.4 Identificación de las ideas principales y secundarias

Para identificar las ideas principales en un texto en primera instancia, es necesario, determinar el tema. A partir de esto y teniendo el tema claro podemos iniciar la clasificación de las ideas que lo componen. Para la discriminación de las ideas principales de las secundarias, podemos emplear dos criterios: la relación con el tema principal y la autonomía, es decir, las ideas principales expresan una información básica sobre el tema principal del texto o sobre algún aspecto esencial de ese tema, considerando lo anterior, también podemos considerarlas como autónomas o independientes, es decir, no dependen

de otra idea, por lo contrario las ideas secundarias, en cambio, dependen de una idea principal, que amplían, ejemplifican o demuestran.

Esta estrategia de selección, opera de forma positiva extrayendo del texto la información necesaria y relevante. Su aplicación posibilita reducir la complejidad de la estructura física de los textos sin que se pierda información, ya que permite deducirla a partir de la información seleccionada. Según Oakhill & Garnham (1988) “Applying and integrating background knowledge and understanding relations between parts of a text” (p. 163). Teniendo en cuenta las consideraciones de estos autores, podemos señalar entonces que, la aplicación e integración del conocimiento en contexto y la comprensión relaciona las partes de un texto⁶. Es decir por medio de la identificación de las ideas centrales de párrafos o de todo el texto, los estudiantes adquieren el aprendizaje, como el resultado de dicha integración.

4.2.4.5 Identificación de las ideas generales (skimming)

Esta estrategia es también conocida como barrida del texto, que constituye un análisis superficial del texto, es decir sin leerlo en detalle, con el fin de obtener una idea general del contenido. Esto es posible mediante el análisis de la tipografía, ilustraciones,

⁶ Cita traducida por la investigadora

referencias numéricas, deducciones, identificación de cognados, el título y subtítulo, la estructura del texto y todo aquello que pueda proporcionar una idea global.

Esta estrategia es usada para identificar rápidamente las ideas centrales de un texto y es realizada a una velocidad tres o cuatro veces más rápido que una lectura normal. Esta actividad es realizada por personas en la medida que tienen mucho material para leer en un tiempo limitado. Investigadores frecuentemente realizan esta actividad, cuando leen artículos interesantes para su investigación

4.2.4.6 Identificación de información específica (scanning)

Esta estrategia consiste en la lectura muy rápida para encontrar partes de información. En esta el lector se enfoca en identificar información que es importante para el propósito específico de la lectura, tales como ideas específicas, definiciones de palabras o frases, identificación del contexto del relato (por ejemplo, el tiempo, el lugar) o encontrar la oración que enuncia el tema o la idea principal (cuando están explícitamente planteadas en el texto).

Spratt, Pulverness y Williams (2005) señalan que “If we read a text just to find a specific piece or pieces of information in it, we usually use a subskill called reading for specific information or scanning. When we scan, we don’t read the whole text. We hurry

over most of it until we find the information we are interested in” (p.22), es decir, que si leemos un texto sólo para encontrar una parte específica o pedazos de información en él, usualmente utilizamos una subdestraza llamada lectura por información específica o análisis específico, Cuando escaneamos, no leemos el texto completo, nos apresuramos sobre la mayor parte de él hasta que encontramos la información que nos interesa.

Esta estrategia en ocasiones llamada en español “búsqueda de información específica”, se pone en práctica cuando se conoce la información que se está buscando y no se necesita la información global del texto. Para implementar la búsqueda se deben utilizar palabras o ideas claves que faciliten y agilicen el proceso. Esta estrategia involucra el movimiento de los ojos rápidamente, buscando las palabras o frases específicas. Cuando se coloca en práctica esta táctica, se observa con claridad las palabras que el autor utiliza como organizadores, por ejemplo números, letras, pasos, y la secuencia utilizada por él.

4.2.4.7 Supervisión y regulación de la propia comprensión

Esta estrategia se refiere a la necesidad de identificar cuando lo leído es comprensible o no, pero principalmente se refiere a reconocer las causas, en caso que haya incomprensión, las cuales pueden ser de construcción, referidas a las deficiencias ortográficas (acentuación, puntuación, conectores, etc.) o de contenido (inconsistencia en la jerarquización de ideas, redundancia en los conceptos, información fragmentada, etc.).

Según Baker (1985) se necesita tener una conciencia adecuada de ese procedimiento, de las dificultades que nos vamos encontrando y por supuesto no bastará, debemos tener los recursos adecuados que nos ayuden a darles solución a esos problemas. De esta manera, la lectura va más allá, ya que se convierte en un proceso dinámico, que va un paso más allá, debido a que conlleva a una reelaboración continua y a una reestructuración de los pasos, que los involucrados deben seguir desde su propia perspectiva, hasta llegar a la búsqueda de los material y estrategias necesarias en búsqueda de soluciones efectivas.

4.2.4.8 Tomar notas

Es otra estrategia que es usada comúnmente por los estudiantes, tal vez teniendo en cuenta su naturalidad pero es a su vez eficiente y efectiva. Según las consideraciones de Moreno (2003). “Tomar notas de una explicación o de una lectura no es una actividad fácil. Exige, no sólo concentración, a veces tan inhabitual en el alumnado por diversas razones, en algunos casos por causas neurofisiológicas, sino que implica el desarrollo de ciertas estrategias que conviene tener en cuenta y practicar” (p. 85). Según lo anterior, la toma de nota es una habilidad que se adquiere a través de la práctica y su ejercicio sin olvidar la disposición de la mente y del cuerpo.

4.2.4.9 Marcar o subrayar

Se podría decir que esta estrategia se desprende o hace parte de los ejercicios de la estrategia anterior, es decir que se podría realizar durante el proceso de la toma de notas, esta estrategia nos ayudaría a resaltar y detectar con facilidad información relevante, y al mismo tiempo serviría a demás para desechar información que no es esencial en el texto como por ejemplo las palabras repetidas o las aclaraciones innecesarias en algunas lecturas.

Las actividades de marcar o de subrayar pueden ser tan diversas como el objetivo concreto que se busque y el texto requiera. “Desde marcar nombres abstractos, adjetivos, verbos o conectores, palabras desconocidas, expresiones ambiguas, antecedentes (deícticos/anafóricos) y consecuentes, preguntas que se formulan en el texto, afirmaciones que se hacen... Cualquiera de estas actividades requiere una atención cuidadosa y un saber declarativo concreto”. (Moreno, 2003, p. 85). El uso de esta estrategia sintetiza en gran medida un texto, y lo vuelve mucho más concreto, dejando a un lado detalles sin importancia.

4.2.4.10 Resolución de problemas

Dentro de esta estrategia encontramos diferentes subestrategias que son de uso frecuente de los estudiantes tales como cambiar la velocidad de la lectura según sea

necesario, la relectura, uso de diagramas, preguntas sobre la comprensión entre otras. “Informar al alumnado de las diferentes fases de la resolución y animarles a tomarse con calma y concentración la primera de ellas puede resultar eficaz para nuestros propósitos”. (Moreno, 2003, p. 116). De acuerdo a lo anterior a los estudiantes se le, deben dar a conocer las diferentes formas de resolver problemas dentro de la lectura motivándolos a usarlas seguidamente.

La relectura de un texto nos permite, aclarar dudas sobre lo leído, corroborar información ya comprendida y hasta permite aclarar dudas sobre lo entendido y sobre todo contribuye a asimilar con claridad aspectos relevantes dentro de una lectura. Es importante además recalcar que estas estrategias pueden ser realizadas en diferentes momentos durante el desarrollo de la lectura, es decir antes, durante y después de la lectura, las cuales podemos denominar como tipos de actividades de lectura las cuales serán expuestas a continuación.

4.2.5 Tiempos o momentos durante la lectura

Las actividades de desarrolladas durante los principales tiempos de la lectura tienen como objetivo fundamental, ubicar y orientar al lector en la comprensión del texto y de esta forma lograr que su acceso sea más eficiente y significativo. Wallace, (1992) señala que “The idea that there are three main types of Reading activities, those which precede presentation of the text, those which accompany it, and those which follow it, is now a common feature of discourse about the Reading” (p. 86). En el mismo sentido se

comprende que según el autor en mención, hay tres tipos de actividades de lectura, aquellas las cuales preceden la presentación del texto, aquellas las cuales lo acompañan y aquellas las cuales lo siguen⁷. Es ahora una característica común del discurso sobre la lectura. Las cuales se declararan a continuación:

4.2.5.1 Actividades antes de la lectura

Por lo general estas actividades van encaminadas a activar los conocimientos previos del lector, y a despertar curiosidad sobre el contenido del texto, además invitan a ratificar experiencias propias del lector y expresar la expectativas que presenta relación más que todo con el título del texto, además durante este momento de la lectura el lector puede lanzar juicios hipotéticos, los cuales podrá corroborar al finalizar la lectura.

Wallace (1992) afirma que, “traditionally this type of questions followed the text and was designed to test comprehension, but in more recent materials questions often precede the text and function as scanning task _ that is the learner reads the text quickly in order to find specific information related to the questions” (p.86). Este autor afirma que, tradicionalmente este tipo de preguntas se seguía con el texto y era diseñado para la comprensión del texto, pero en ateriales más recientes las preguntas frecuentan preceder al texto y funcionan como ejercicio de scanning_ que es cuando el lector lee el texto

⁷ Cita traducida por la investigadora

rápidamente con el objetivo de encontrar información específica relacionada con las preguntas.⁸

4.2.5.2 Actividades durante la lectura

En esta etapa de la lectura se busca que el lector esté conectado continuamente con la lectura, sin perder la motivación, estas preguntas requieren que este sea muy selectivo en las líneas que sigue además requiere atención y reflexión sobre el proceso en sí de la lectura que está realizando. Wallace (1992) establece “Generally, the aim of while reading activities is to encourage learners to be flexible, active and reflective readers. Flexibility is encouraged by inviting the reader to read in ways which are perceived (by the materials writers) to be appropriate to the type of text being presented”. (p. 93). Generalmente el objetivo de las actividades durante la lectura es para fomentar a los lectores a ser flexibles, activos y reflexivos. La flexibilidad es estimulada por la invitación al lector para leer en las formas, las cuales son percibidas (por los materiales escritos) para ser apropiadas por el tipo de textos que está siendo presentado⁹

⁸ Cita traducida por la investigadora

⁹ Cita traducida por la investigadora

4.2.5.3 Actividades después de la lectura

Estas actividades pretenden en su gran mayoría a resolver preguntas generales o globales del texto, ya que se ha tenido la oportunidad de desarrollar la lectura en su totalidad e intenta además observar la interpretación general del lector. Wallace menciona “There is a place for post-reading tasks but, as with pre- and while-reading tasks, the activity needs to be motivated by the genre, the context of learning, and likely learner purpose” (p. 101) Según lo anterior el autor menciona que hay un lugar para las actividades después de la lectura pero como con las actividades antes y durante la lectura, la actividad necesita ser motivada con género, contexto de aprendizaje y la probable intención del estudiante.¹⁰

Luego de haber estudiado las estrategias de lectura se puede entonces estimular la utilización de estas, a través de un proceso crítico y reflexivo, analizando cuáles de dichas estrategias los estudiantes utilizan con frecuencia y cuales les permiten realizar un proceso de comprensión de lector más eficiente y efectivo. A continuación se mostrara lo concerniente a ese tipo de conciencia individual.

¹⁰ Cita traducida por la investigadora

4.2.6 Conciencia sobre las estrategias y el rol como el lector

El tener conciencia sobre los procesos individuales es fundamental en el proceso lector, ya que permite tener conocimiento sobre cuál de las estrategias de lectura, anteriormente mencionadas, tributan a obtener mayor comprensión durante dicha actividad, reconocer el comportamiento y la postura como lector y además facilita y garantiza el éxito no sólo en el proceso la lectura, sino en muchas otras acciones dentro del aula de clases, promoviendo autonomía en los estudiantes.

En relación a lo anterior Wallace (1992) sostiene que “We might encourage learners to be aware not only of their own possibly idiosyncratic behavior, as reader but of ways they have being socialized into certain pattern of reading behavior, and ways they are addressed not as individuals but as members of social group such as “students” or “consumers” or “foreigners” (p. 111). Según este autor, nosotros debemos estimular a los estudiantes para ser conscientes no solo de sus propio comportamiento idiosincrático como lector sino de las formas que ellos han estado socializando en cierto modelo del comportamiento de lectura y las maneras en que ellas son dirigidas no solo individual, sino como miembro de un grupo social tales como “estudiante” o “consumidor” o “extranjero”¹¹. Se debe entonces incitar constantemente al lector para que indague y explore sus propias formas; las cuales le permitan sacar el mejor provecho de su proceso lector.

¹¹ Cita traducida por la investigadora

Este proceso se puede direccionar hacia el enfoque metacognitivo teniendo en cuentas a su vez las estrategias metacognitivas, ya que estas permiten realizar el reconocimiento propio del proceso de aprendizaje y de comportamiento como lector. “A process approach is strongly associated with the principle of metacognition and can be exploited in the classroom in various ways” (Wallace, 1992, p. 111). Según lo anterior, este enfoque está fuertemente asociado con el principio de metacognición y puede ser explotado en el aula de clases en varias maneras¹²

Teniendo en cuenta todo lo anterior, a continuación estudiaremos las principales características de la metacognición.

4.3 Metacognición

La meta-cognición es el proceso de tomar conciencia de lo que se está haciendo (aprendiendo) y con ello se facilita enormemente la tarea a ejecutar. En otras palabras se puede afirmar que es la manera de aprender a razonar sobre el propio razonamiento, aprender a aprender, es mejorar las actividades y las tareas intelectuales que se llevan a cabo usando la reflexión para orientarlas y asegurarse de una buena ejecución. Según Flavell, tal vez el teórico más importante en este campo, el conocimiento meta-cognitivo implica tres áreas: la persona, la estrategia y la tarea propiamente como tal. Aunque estas

¹² Cita traducida por la investigadora

variables sean independientes, su conocimiento es absolutamente interactivo. (Flavell, 1985). Según lo anterior, se puede inferir que la Metacognición viene a ser un conocimiento avanzado porque es un conocimiento cuyo objeto de estudio es el propio conocimiento analizado y asumido desde una perspectiva personal e individual.

“Specifically, metacognitive knowledge (MK) is declarative knowledge about cognition, which we derive from long-term memory” (Flavell, (1979) cited in Efklides 2005, p. 6). Esta sentencia explica que el conocimiento metacognitivo es conocimiento declarativo de ideas pensamientos y teorías de la persona misma como ente cognitivo y su relación con actividades, acciones objetivos o estrategias cognitivas.

Teniendo en cuenta la consideración de otros autores encontramos que la conciencia y regulación metacognitiva se refieren a la capacidad que tienen las personas para planificar estrategias y formas de acercamiento a los textos que faciliten su comprensión, y a la capacidad de supervisar y autoevaluar este nivel de tal manera que, cuando no es adecuado, puedan emprender, continuar o terminar acciones que les permitan mejorar dicha comprensión (Brown, 1980; Hacker, 1998). Según lo anterior podemos abstraer que la metacognición se vuelve un proceso autónomo e independiente para cada individuo, donde la persona tiene la posibilidad de utilizar una variedad de acciones propias de sí mismo y escoger las cuales le proporcionen la ejecución un fin, en este caso el logro del aprendizaje de una forma ágil y efectiva

Las investigaciones sobre metacognición pueden considerarse como unas de las líneas de investigación más fructíferas desarrollada lo largo de los últimos años dentro del ámbito de aprendizaje escolar y de los factores que inciden en el mismo. Estas a su vez han traído consigo una serie de discusiones y diferencias pedagógicas, teniendo en cuenta las teorías expuesta por algunos autores, un ejemplo claro y fácil de ilustrar es el pensamiento de Flavell (1971) “metacognition is intentional, conscious, foresighted, purposeful, and directed at accomplishing a goal or outcome” (p. 273). Él explica en sus declaraciones que la metacognición es intencional, consiente y dirigida hacia el alcance de objetivos propuestos¹³.

Esta afirmación ha sido lo suficientemente estudiada y cuidadosamente revisada, por lo cual han surgido controversias entre investigadores en metacognición, por ejemplo, Reder & Schunn (1996) y Kentridge and Heywoods (2000) señalan que “metacognitive processes need not operate in a person's conscious awareness”. Ellos argumentan que la metacognición es un proceso que no necesita operar en las personas consientes¹⁴.

Pero en este campo no son los únicos que se han preocupado por expresar inquietudes en el campo de la metacognición. Desde la mitad del siglo pasado, numerosos modelos de aprendizaje que van desde los clásicos de Piaget, Vygotsky, hasta los modernos de Bruner, Bereiter. Todos ellos han intentado combinar, de manera explícita o implícita,

¹³ Cita traducida por la investigadora

¹⁴ Cita traducida por la investigadora

las dos vertientes de cualquier modelo, la descriptiva (cómo se aprende) y la prescriptiva (cómo hay que ayudar a alguien a aprender).

Teniendo en cuenta que la metacognición está referida al monitoreo y a la autoregulación de los procesos cognitivos, se vuelve una herramienta invaluable en el proceso educativo, jugando un papel esencial en el aprendizaje, aun mas en la actualidad donde lo que importa no es tanto transmitir conocimiento, sino ayudar a alguien a adquirir conocimientos, es decir, “aprender a aprender”. De este modo, la dirección del nuevo paradigma educativo está centrada en el aprendizaje y en la persona que aprende, habrá que acudir a la perspectiva psicológica para descubrir cómo se aprende y, sobre todo, cómo se puede ayudar a aprender, utilizando las estrategias más adecuadas, teniendo en cuenta diferencias individuales de cada persona.

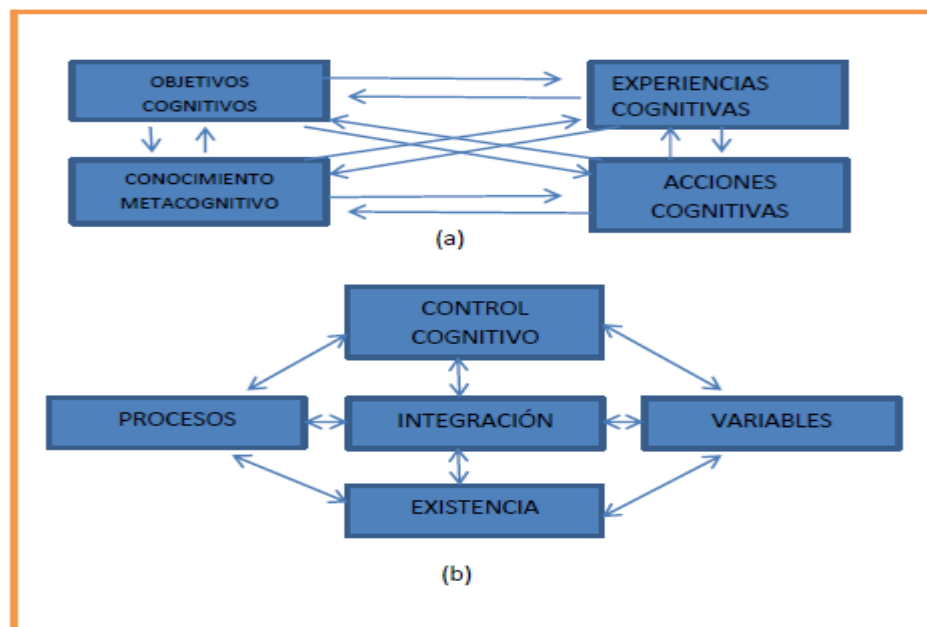


Gráfico 2. Modelos de metacognición: (a) de Flavell (1979 y 1981); y (b) de Wellman (elaborado a partir de 1985^a y 1985).Fuente: J, Mayor et al. (). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. España. Síntesis Editorial

En el gráfico anterior podemos observar los modelos metacognitivos de Flavell y Wellman , donde se aprecia la comunicación y la relación que existe entre lo cognitivo y lo metacognitivo, también se puede apreciar el dialogo constante presente entre cada uno de sus componentes.

4.3.1 Estrategias Metacognitivas

Se pueden hallar diferentes definiciones de estrategias expuestas a continuación, las cuales sirven para ampliar los conocimientos en diferentes ámbitos, se toma para relacionar con el trabajo de investigación, la definición más pertinente según las intenciones pedagógicas en lo concerniente con la intervención.

Estrategia: definición diccionario Real de la lengua Española

(Del lat. *strategĭa*, y este del gr. στρατηγία).

1. f. Arte de dirigir las operaciones militares.
2. f. Arte, traza para dirigir un asunto.
3. f. *Mat.* En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.

Definición encontrada en la web:

Las estrategias son técnicas y conjunto de actividades destinadas a conseguir un objetivo, en este caso estaremos hablando sobre las estrategias metacognitivas, es decir sobre habilidades o destrezas meta-cognitivas para llegar a un fin determinado, buscando, en este caso, el éxito en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Como bien se ha dicho anteriormente, el proceso meta-cognitivo se utiliza para llegar a la comprensión de lo que se lee, teniendo en cuenta los puntos fuertes y débiles del lector, es decir basados en el conocimiento de sí mismo, el conocimiento acerca del conocimiento, y el control de los procesos cognitivos propios. Se puede afirmar entonces que a través de las estrategias meta-cognitivas se puede planificar y supervisar la acción de las estrategias cognitivas. “Metacognitives strategies_ the awareness of one’s own thinking and learning strategies”. (Wallace, 1992, p. 111) Según lo anterior, las estrategias metacognitivas_ son la conciencia del propio pensamiento y el aprendizaje de las estrategias¹⁵.

En efecto, debemos indicar que aunque el óptimo aprendizaje está caracterizado por el uso apropiado de estrategias, es la metacognición una condición necesaria para el uso eficaz de dichas estrategias. Pues bien, la metacognición guía el uso eficaz de estrategias en

¹⁵ Cita traducida por la investigadora

dos direcciones; en primer lugar, para llevar a cabo una estrategias, los sujetos deben poseer conocimiento sobre las estrategias específicas, incluyendo cómo, cuándo y por qué utilizarlas; y un segundo camino, a través del cual la metacognición guía el uso de estrategias, es mediante su función reguladora, es decir, el sujeto tiene la posibilidad de controlar la eficacia de las estrategias y modificarlas cuando se enfrenta a nuevas demandas de la tarea. Cuando un sujeto controla la eficacia de la estrategia y adapta las estrategias a nuevas situaciones de aprendizaje, él aprende más sobre estrategias, así como dónde, cuándo y por qué utilizarlas.

Se tiene en consideración que la función principal de una estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar la meta de cualquier empresa cognitiva y una estrategia meta-cognitiva tiene como función informar sobre la empresa o el propio progreso (Flavell, 1996). Es decir las primeras ayudan a hacer un proceso cognitivo y las segundas a controlarlo y monitorearlo. Estas a su vez, están referidas a cuatro procesos esenciales cuya función es regular los procesos cognitivos teniendo en cuenta el autoreconocimiento. Estas cuatro funciones no son independientes una de la otra sino que interactúan en conjunto para lograr una comprensión de lo leído y serán mencionadas a continuación:

4.3.1.1 Planificación

Se puede considerar como el primer proceso que se debe llevar a cabo al realizar cualquier actividad, ya que dependiendo de la organización y el orden que se siga se obtendrá con mayor eficiencia las metas propuestas. Esta organización previa debe plasmar

una ruta o camino a seguir, teniendo en cuenta los objetivos establecidos. “La planificación, es la actividad previa a la ejecución de una determinada tarea y que incluye el diseño de una heurística que prevea el posible rumbo de las acciones y estrategias por seguir”. (Soto, 2002, p. 56).

4.3.1.2 Regulación

Este proceso se refiere a la acción de ajustar o poner en este caso orden en las actividades realizadas, durante las lecturas, teniendo en cuenta el funcionamiento o el desarrollo de un sistema de pasos o normas con miras a un objetivo a conseguir, es decir, la comprensión, con el fin de asegurarse de que dichos pasos establecidos se desarrollen. “Consiste en dar los pasos adecuados para resolver los problemas de comprensión detectados. Esta actividad sólo se pone en marcha cuando la comprensión resulta insatisfactoria” (Otero, 1992, p. 43).

4.3.1.3 Control

Consiste en verificar si todo lo planteado inicialmente haya sido realizado conforme a lo estipulado, con el fin de detectar faltas o errores y de esta forma evitar su repetición. “Este se establece desde el momento en que se inicia la ejecución de las acciones o tareas y que pueden, manifestarse en actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empelada”. (Soto, 2002, p. 57).

4.3.1.4 Evaluación

Proceso que tiene como finalidad determinar el grado de eficacia y eficiencia, con que han sido empleados los recursos y actividades destinados a alcanzar los objetivos previstos, posibilitando la determinación de las desviaciones y la adopción de medidas correctivas que garanticen el cumplimiento adecuado de las metas presupuestadas con anterioridad. “La evaluación permite contrastar los resultados con los propósitos definidos previamente”. (Soto, 2002, p. 58). Es decir, en este caso la evaluación implicaría darse cuenta del grado de entendimiento y comprensión sobre lo leído.

4.3.2 Otras clasificaciones de las estrategias metacognitivas

Se puede otra clasificación relevante, la expuesta por Mokhtari y Reichard (2002) son las relacionadas en el instrumento validado Marsi, el cual fue diseñado para evaluar la conciencia metacognitiva de los lectores y su percepción de las estrategias mientras utilizan material escolar. Las cuales están constituidas por tres clases:

4.3.2.1 Las estrategias globales:

Las cuales constituyen la conciencia global de las estrategias de lecturas y van orientadas al análisis global del texto.

4.3.2.2 Las estrategias de solución de problemas:

Que se refieren a las estrategias que los estudiantes utilizan cuando el texto se vuelve difícil de leer. Se pueden considerar que este tipo de estrategias son identificadas claramente por los estudiantes y además son las más utilizadas por ellos entre ellas podemos mencionar estrategias como ajustar la velocidad de la lectura, la precaución al leer, adivinar el significado entre otras.

4.3.2.3 Las estrategias de apoyo:

Son aquellas relacionadas con el uso de materiales que los estudiantes utilizan diferentes al de la lectura y que ayudan al lector a comprender lo que está leyendo. Estas estrategias metacognitiva, se relacionan con el uso de referencias y material de apoyo utilizados en el proceso lector.



Mokhtari and Reichard (2002)

Grafico 3. Estrategias Metacognitivas. Mokhtari and Reichard (2002)

En el gráfico anterior podemos observar claramente las estrategias metacognitivas de lectura expuestas por Mokhtari y Reichard (2002), utilizadas en el test Marsi, las cuales se interrelacionan entre sí.

4.3.3 Variables de la metacognición

El conocimiento metacognitivo requiere conciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia (Flavell, 1987; Justicia, 1996) “En relación con las variables personales está la conciencia y conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo y de sus capacidades y limitaciones cognitivas; aspecto que se va formando a partir de las

percepciones y comprensiones que desarrollamos nosotros mismos en tanto sujetos que aprenden y piensan” (Justicia, 1996, p.154).

Según Mayor et al (1993). “La metacognición es un tipo particular de la actividad (de actividad cognitiva o de actividad humana” (p. 68). Las variables principales se refieren a los componentes esenciales de la misma: actividad, sujeto y contexto. De este modo las variables de la metacognición están estrechamente relacionadas con el proceso metacognitivo y las estrategias metacognitivas como tal, ya que se integran directamente con los actores principales de dicha actividad.

SUJETO	CONOCIMIENTO PREVIO	Conocimiento declarativo y/o procedimental Conocimiento implícito y/o explícito Conocimiento lego o experto Conocimiento del mundo y autoconcepto
	HABILIDADES Y ACTITUDES	Habilidades para incrementar, reestructurar y ajustar la nueva información Habilidades para el procesamiento cognitivo (atencional, analíticas, reestructuradoras, deductivas, inductivas, etc.) Habilidades metacognitivas (para planear, dirigir y evaluar la actividad cognitiva) Implicación y disposición cognitiva (para estar alerta, seleccionar, conectar, etc.) Disposición para la conducta estratégica (percepción de utilidad y coste de la estrategia, precisar intenciones, centrar esfuerzo, etc.) Control y reducción de actitudes negativas
	MOTIVACION	Motivación extrínseca (diversos tipos de refuerzos) Motivación intrínseca: de competencia para tratar con el ambiente, de logro, basada en la autoeficacia, curiosidad Motivación basada en la funcionalidad de la actividad cognitiva Locus de control interno y/o externo Autorrefuerzos
ACTIVIDAD	TAREAS	Genéricas y/o específicas Simples y/o complejas Adecuación al conocimiento previo y/o a la meta Régimen de control de la tarea
	ESTRATEGIAS (cognitivas y de aprendizaje)	Especificación de metas y adecuación de estrategias De representación, de operacionalización y de generalización Descubrimiento, selección y aplicación de reglas Auténticas y/o reconstruidas
	ATENCION Y ESFUERZO	Continuum de procesos automáticos-controlados Modalidades (exploración, selección, concentración) Esfuerzo y persistencia
CONTEXTO	MATERIALES	Familiaridad Accesibilidad Complejidad Coherencia interna Adecuación de la tarea
	SITUACION	Organización del ambiente (físico y/o social) Articulación de las coordenadas espaciotemporales Relevancia de la situación para la tarea (y la actividad cognitiva global) Pertinencia de la situación para la tarea (y la actividad cognitiva global) Restricciones para la actividad cognitiva
	CONTEXTO SOCIOCULTURAL	Condiciones (socioeconómicas, políticas, culturales, históricas) Características del lenguaje y de las mentalidades que condicionan la actividad cognitiva Relevancia del contexto sociocultural para la tarea Pertinencia del contexto sociocultural para la tarea Restricciones del contexto sociocultural para la actividad cognitiva

Tabla 3. Variables de la metacognición

Fuente: J, Mayor et al. (). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. España. Síntesis Editorial.

En el grafico anterior se puede observar las variables de la metacognición , las cuales permiten construir estrategias metacognitivas específicas.

Teniendo en cuenta las variables propiamente dichas podemos hacer mención entonces de las siguientes:

4.3.3.1 Variables de la actividad

La podemos denominar también como de acción o conducta. Dicha actividad integra tres momentos:

- 1) la interpretación del estímulo
- 2) su transformación y procesamiento
- 3) la aplicación y ejecución de la respuesta.

Según Mayor (1993) “Las variables referidas a la actividad así concebidas serán todas las variables que habitualmente toma en consideración la psicología cuando estudia funcionalmente la acción o la conducta” (p. 127). De esta forma, esta variable sería de vital importancia, ya que se refiere a la respuesta que los estudiantes muestran frente a un estímulo recibido. Esta variable se divide en otras variables, las cuales podemos denominar como: de tarea, de estrategia y de atención y esfuerzo.

4.3.3.2 Variables de sujeto

También encontramos de igual modo variables que caracterizan a los sujetos, estas se relacionan con la forma de pensar y la condición del individuo. Una de dichas variables que juegan un papel fundamental es la edad en la que se encuentra el sujeto. Según Mayor (1993) “la edad, es una de las características de los sujetos que más influye en el tipo de estrategias metacognitivas que estos poseen”.

Otras características de los sujetos son: el nivel de conocimiento, las creencias, el estilo atribucional, la personalidad, condicionamientos biológicos y sociales, nivel de habilidades, actitudes hábitos de aprendizaje, motivación y emoción. Se podría agregar además la disposición.

4.3.3.3 Variables de Contexto

Según Mayor (1993), “existen dos clases de contextos: el contexto potencial, que son las posibilidades que se dan respecto a una actividad determinada y el contexto relevante, que es que efectivamente funciona para definir y situar dicha actividad”. En efecto, el contexto en ambos casos se encuentra condicionado por el individuo e implica una actitud consciente y reflexiva del mismo. Además el contexto favorece o limita la relación que existe entre el sujeto y el ambiente.

Algunas variables del contexto que afectan al uso de las estrategias son: los materiales, la situación y su disposición, y el ambiente social.

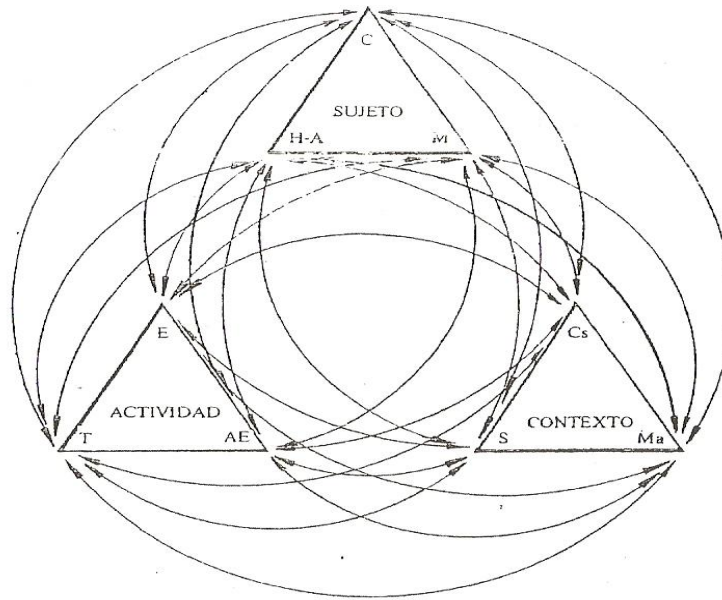


Grafico 4. Variables de la metacognición: (C= conocimiento, H-A= habilidades y actitudes, M= motivación; T=tarea, E= estrategias, A-E=atención y esfuerzo; Ma=materiales, S=situación, Cs= contexto sociocultural)

Fuente: J, Mayor et al. (). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. España. Síntesis Editorial.

En el gráfico anterior se puede evidenciar las variables de la metacognición y las múltiples interrelaciones que existen entre ellas y las subvariables.

5. METODOLOGÍA

Al describir la metodología desarrollada en la presente investigación se puede mencionar que la está basada básicamente en la teoría expuesta por Hernández Sampieri et al. 2010, quienes exponen meritoriamente los pasos y los requerimientos en el proceso investigativo. Además teniendo en cuenta estos autores, se definirán las bases metodológicas que soportan a la presente intervención.

Otros autores importante tomados como referencia en el presente estudio es Toro, I & Parra R, 2010. Quienes de igual forma mencionan aspectos importantes mencionados en la presente investigación y a través de los cuales se delimitarán características que puntualizan esta intervención, mostrando la relación que existe entre diseños y tipos de estudios.

A continuación se detallan los elementos del diseño metodológico que caracterizan el presente estudio:

En la tabla a continuación podemos observar las posibles relaciones que pueden existir entre los tipos de estudio, características de las hipótesis y los diseños respectivamente.

ESTUDIO	HIPÓTESIS	DISEÑO
Exploratorio	No se establecen. Lo que se puede formular son conjeturas iniciales	Transeccional descriptivo Preexperimental
Descriptivo	Descriptiva	Preexperimental Transeccional descriptivo
Correlacional	Diferencia de grupos sin atribuir causalidad	Cuasiexperimental Transeccional correlacional Longitudinal(no experimental)
	Correlacional	Cuasiexperimental Transeccional correlacional Longitudinal(no experimental)
Explicativo	Diferencia de grupos atribuyendo causalidad	Experimental Cuasiexperimental, longitudinal y transeccional causal (cuando hay bases para inferir causalidad, un mínimo de control y análisis estadísticos apropiados para analizar relaciones causales)
	Causales	Experimental Cuasiexperimental, longitudinal y transeccional causal (cuando hay bases para inferir causalidad, un mínimo de control y análisis estadísticos apropiados para analizar relaciones causales)

Tabla 4. Correspondencia entre tipos de estudio, hipótesis y diseño de investigación

Fuente: Toro, I & Parra R (2010). Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología cualitativa/cuantitativa. Medellín. Fondo editorial Universidad EAFIT.

5.1 Método o enfoque investigativo

El enfoque de investigación que se llevará a cabo en esta investigación es de carácter cuantitativo, con el uso de algunos datos de tipo cualitativos, ya que en ella podemos encontrar ciertas características propias de este enfoque, expuestas según Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010) tales como, que su proceso se desarrolla de forma lineal, secuencial y probatoria, se parte de una premisa general, la cual se va minimizando a través de las hipótesis que se plantean, la revisión de la literatura y la recolección de datos, los cuales se fundamentan a su vez en la medición. En esta investigación se plantea un problema relacionado con la lectura comprensiva de los estudiantes en inglés, la cual se pretende ir reduciendo por medio de las hipótesis planteadas, teniendo en cuenta las teorías de los expertos y el proceso de medición para llegar a sus resultados, los cuales pueden ser iguales o diferentes a las premisas establecidas en el inicio.

De igual forma esta afirmación está de acuerdo con que, “los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría)”. (Hernández et al, 2010 p. 5).

Además en este estudio se tendrá presente el principio causa-efecto, donde se cuestiona cual sería el impacto del uso de las estrategias meta-cognitivas en la lectura, utilizando en la comprensión lectora, durante el desarrollo de las clases de inglés, se

llevarán a cabo las pruebas pertinentes y se analizarán los resultados, finalmente se planteará un reporte final partiendo de esos resultados (Hernández et al, 2010).

5.2 Diseño

A continuación se presenta la descripción del diseño del estudio basado en la teoría de Hernández Sampieri et al. (2010). Según la naturaleza de este estudio es cuasi-experimental, ya que se toman grupos intactos con características similares, de una institución educativa formados previamente al iniciar el año del escolar. “Los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento” (Hernández, 2010, p. 148).

Para este estudio, se tomarán dos grupos (grupo testigo y grupo experimental) con características semejantes, para estar convencidos de que los efectos producidos en el estudio hayan sido obtenidos a través de la aplicación experimento incitado, ya que Hernández Sampieri, (2010), argumenta que con un solo grupo no estaríamos seguros de que los resultados se debieran al estímulo experimental o a otras razones.

Desde el punto de vista procedimental estos grupos serán expuestos inicialmente a una prueba diagnóstica, denominada pre-test (ver anexo 1) para observar el nivel de comprensión lectora que los estudiantes poseen en ambos grupos, luego en uno de los

grupos que sea denominado experimental, se realizara la aplicación de ejercicio referidos a la comprensión lectora, utilizando material escrito en inglés y donde se utilizarán estrategias de tipo meta-cognitivo, siguiendo diferentes tiempos de lectura (pre- Reading, while Reading, pos- Reading), es decir la utilización del estímulo experimental y finalmente, se aplica nuevamente la primera prueba, esta vez denominada post-test para observar el impacto o las consecuencias que ha producido de la aplicación del tratamiento en los estudiantes, y de este modo, plantear unas conclusiones según los resultados observados en la última prueba, el cual muestra con detalles la influencia de la utilización del estímulo aplicado.

5.2.1 Definición de Variables

En la presente investigación se han considerado dos tipos de variables; la variable dependiente que es el desarrollo de la comprensión lectora en inglés y la variable independiente que es el uso de estrategias metacognitivas de lectura en el proceso lector.

5.2.1.1 Operacionalización variable dependiente: desarrollo de la comprensión lectora en inglés.

Propósito	Definición del constructo	Dimensión	Indicadores	Ítems	Pre-test Post-test
Determinar el nivel de comprensión de lectura, que los estudiantes de grado sexto poseen	“La comprensión es el proceso de elaborar significados en interacción con el texto, captar rasgos esenciales y relacionarlos con la experiencia personal. Pero si aquello que se lee no dice nada a la propia vida, es imposible que se dé interacción alguna en la confrontación entre texto y lector”. (Moreno, 2003, p 45).	PROPÓSITO/PURPOSE “At this point we will consider in more detail who the learner is, what kind of educational and language background He or She has and in particular what purpose he or she has in learning. (Wallace, 1992, p 62). En este punto consideraremos en más detalles quien es el aprendiz, que tipo de educación y el contexto del lenguaje que Él o Ella tienen y en particular cual es el propósito que tienen para aprender ¹⁶ .	Lectura por información específica/Reading for specific information	Comprende términos y conceptos dentro del texto.	3,14,17
				Relaciona sinónimos en inglés dentro de la lectura	1,15
				Identifica detalles significativos en el texto.	4,16
			Lectura por información general/Reading for general information	Halla la idea central del texto	6,9
				Comprende información relevante de la lectura	2,20

¹⁶ Cita traducida por la investigadora

	“Cuando leer implica comprender, leer se convierte en el instrumento más útil para aprender”. (Moreno, 2003, p 34)	ETAPAS/STAGES One way of facilitating reader’s interaction with a text and providing orientation to context and content is, through various kinds of text-related tasks. The idea that there are three main types of reading activity (Wallace, 1992, p. 68)	Actividades antes de la lectura/Pre-reading activities	Identifica características importantes del texto antes de iniciar la lectura	13
		Una forma de facilitar la interacción del lector con un texto y proveer orientación hacia el contexto y el contenido es a través de varios tipos de textos relacionados con actividades. La idea que hay tres principales tipos de actividades de lectura ¹⁷ .	Actividades durante la lectura/While-Reading activities	Resuelve preguntas relacionadas con el contenido del texto	18,22,21
			Actividades después de la lectura/ Post-reading Activities	Reconoce aspectos relevantes una vez finalizada la lectura	10,11, 12, 19, 23
			NIVELES/LEVELS “En el análisis de la lectura como proceso	Literal/ Literal	Resuelve preguntas del nivel literal

¹⁷ Cita traducida por la investigadora

		cognitivo se distinguen dos enfoques distintos. Un enfoque tradicional, clásico, que señala tres niveles de lectura –literal, inferencial y crítico –, según la complejidad de las habilidades de conocimiento que utiliza el lector para llegar a construir el significado del texto". (Moreno, 2003, p 34)	Inferencial/ Inferencial	Resuelve preguntas del nivel inferencial	5,6,7,8,17, 18,19, 20
			Critico/ Critical	Resuelve preguntas del nivel critico	9,10,11,12,21, 22,23,24.

Tabla 5. Operacionalización variable dependiente

5.2.2 Definición de Hipótesis

5.2.2.1 Hipótesis alterna

El uso de las estrategias meta-cognitivas de lecturas mejora significativamente el desempeño de los estudiantes en la comprensión lectora.

5.2.2.2 Hipótesis Nula

El uso de las estrategias meta-cognitivas de lecturas no mejora significativamente el desempeño de los estudiantes en la comprensión lectora.

5.2.3 Hipótesis según las pruebas estadísticas no paramétricas

5.2.3.1 Según prueba Wilcoxon

Los niveles de lectura mejoran representativamente después de la aplicación de las estrategias metacognitivas de lectura.

5.2.3.2 Según prueba U de Mann- Whitney

Los niveles de lectura mejoran visiblemente en el grupo experimental con el uso de las estrategias metacognitivas de lectura.

5.3 Población

Al sur Oriente de la ciudad de Montería, se encuentra ubicada una escuela pública, la cual, ocupa un área de siete hectáreas y cuyos límites son los siguientes: al Norte con los barrios Edén y San José, al Sur el barrio Pasatiempo, al Este con San José y sector La Gallera y al Oeste el barrio Costa de Oro. Esta institución ofrece a la comunidad todos los grados desde la primaria hasta el bachillerato, con un total de 3618 estudiantes distribuidos en las 5 sedes incluyendo la principal, ubicados entre básica primaria, básica secundaria y media académica, además cuenta con un total de 68 docentes en su sede central. Algunos son reconocidos a nivel municipal, por sus aportes en el proceso de la enseñanza.

En año 2009 entró en funcionamiento la jornada única extendida de 7 horas clases diarias bajo el concepto de nuevo colegio; se da la extensión del bilingüismo del grado 6 al grado 11, y la consolidación de los procesos para la calidad y la eficiencia en procura de la certificación. En consecuencia, en los últimos años como política institucional han asignado para algunas de las sedes docentes licenciados en inglés para que desarrollen la asignación académica completa en la asignatura de inglés. Circunstancia la cual aventaja a las estudiantes y por medio de lo cual se llega a la conclusión que están en preparados para ser intervenidos en una investigación en inglés.

Es importante resaltar que la institución en los últimos resultados de las pruebas nacionales se ubicó en el nivel alto, el cual se ha sostenido durante los 3 últimos años, vale la pena mencionar que el nivel de inglés en estas pruebas ha ido mejorando lentamente con el tiempo, sin embargo no es muy significativo este progreso teniendo en cuenta todas las ventajas y las oportunidades que los estudiantes tienen en dicha asignatura, ofrecidas por la institución.

En lo concerniente a los antecedentes de estos estudiantes durante los grados anteriores, es decir en la primaria, se puede afirmar que recibieron semanalmente 3 horas de inglés las cuales, en su gran mayoría al parecer no son utilizadas de la mejor manera, tomando estas horas para realizar otras actividades o para profundizar otras asignaturas. También se puede afirmar que los docentes hacen énfasis en la enseñanza de vocabulario y de gramática. Aspecto que se puede corroborar en el anexo 9, el cual muestra las ventajas de los estudiantes en el manejo del vocabulario y el aprendizaje de palabras independientes, dejando de un lado las demás habilidades como reading and writing.

5.4 Diseño muestral

La selección de los grupos fue dirigida, esta fue realizada, teniendo en cuenta algunas consideraciones y la disposición del investigador. Este procedimiento no fue mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador, o un grupo de investigadores (Hernández Sampieri et al,

2010). A la luz de la teoría anterior, para este estudio, se tuvo en cuenta grupos en el cual el investigador era docente, por la oportunidad de acercamiento y reconocimiento de los estudiantes y padres de familia en su mayoría. Y el reconocimiento en cierta forma del contexto en el cual los estudiantes se desenvuelven y conviven. Serán tomados dos grupos (control o testigo y el experimental), anteriormente mencionados, los cuales cuentan con las siguientes características:

El grupo experimental, sea denominado como el grado 6-3, el cual tiene 30 estudiantes; 18 niños y 12 niñas, cuyo promedio de edad es de 12 años. La mayoría de estos estudiantes presentan un bajo nivel económico, pertenecientes a los estratos sociales 1 y 2, con dificultades económicas y familiares observables, más que todo en la estructura familiar, es decir, presenta un cuadro de familias disfuncionales. Sin embargo, estos estudiantes son muy afectuosos y alegres muestran una buena relación con su profesor, son muy dinámicos y disfrutan trabajando en grupos.

En cuanto al lugar donde residen los estudiantes, la gran mayoría viven en el barrio Cantaclaro, otros en el barrio el Edén y unos cuantos pertenecen a la zona rural, específicamente al corregimiento de los Pericos, los cuales se trasladan diariamente a través del servicio público de busetas hasta la institución.

Encontramos también un grupo con características similares, el cual se denominará grupo control, es decir el grado 6-1, este cuenta con 30 estudiantes también; 14 niños y 16 niñas, cuyo promedio de edad es 12 años. En este grupo, se realizarán como en el grupo control una prueba diagnóstica, pero no será expuesto al tratamiento, es decir el material escrito inglés y la aplicación de las estrategias meta-cognitivas de lectura y de igual manera se le aplicará la última prueba, al igual que al grupo experimental, lo cual permitiría, establecer contrastes entre los dos grados y observar las consecuencias del tratamiento.

Estos estudiantes en su gran mayoría residen en el barrio cantacaro y otros en el barrio San José y pertenecen al estrato social 1 y 2, en cuanto a la estructura familiar al parecer mantiene en la gran mayoría funcionalidad normal, son muy afectuosos, espontáneos y muy aplicados en sus actividades académicas. Es importante resaltar que es uno de los grupos más bajos en edad de la institución. Razón por la cual se podría afirmar son muy responsables y presentan excelente comportamiento académico y disciplinario.

5.5 Técnica de recolección de la información

En esta investigación las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron las siguientes:

En primer lugar se aplicó un cuestionario diagnóstico, teniendo en cuenta el significado que Hernández Sampieri et al, 2010 expone este instrumento es “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217), concerniente a la comprensión lectora de los estudiantes (ver anexo 1), y considerando que este cuestionario Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis (Brace, 2008). Éste instrumento fue seleccionado ya que permitió la recolección de datos en forma precisa, efectiva y además porque a través de su utilización se pudo obtener información concreta con respecto a la variable que se quiere medir, en este caso la comprensión lectora en inglés de los estudiantes, utilizando las distintas estrategias meta-cognitivas de lectura. El tipo de

preguntas contenidas en el cuestionario son preguntas cerradas, de selección múltiple con única respuesta.

Otro instrumento utilizado en esta investigación fue un test, Metacognitive Awareness Reading Strategy Inventory (MARSI), el cual exploró que estrategias metacognitivas de lectura son utilizadas con mayor frecuencia por los estudiantes. Este test se utilizó para dar respuesta al objetivo específico el cual solicita establecer las estrategias que facilitan la comprensión lectora en los estudiantes de este grado, para entonces afianzar mucho más su desempeño y obtener resultados significativos partiendo de los intereses expresados por los estudiantes. (Ver anexo 2)

Este tipo de instrumentos nos garantiza respuestas individuales reales, obtenidas del análisis de los datos plasmados por los estudiantes. Asimismo, es muy importante mencionar que se transmitió a todos los participantes que no hay respuestas correctas o equivocadas, lo esencial era el proceso es la honestidad y exactitud con la que ellos respondieran las preguntas.

Se desarrolló además otro cuestionario con preguntas abiertas y con características de tipo descriptivo, para corroborar y completar la información obtenida durante la aplicación de dicho test el cual confirma con claridad lo hallado en el MARSI. (Ver anexo 3).

5.6 Instrumentos

Para la recolección de la información en esta investigación diferentes instrumentos fueron usados tales como: cuestionarios y test. Todos los instrumentos fueron aplicados a los participantes del grupo experimental (grado 6-3). Vale la pena recalcar que estos instrumentos diseñaron en español para asegurar que los estudiantes entiendan las preguntas fácilmente, ya que se desea, obtener respuestas verdaderas y reales de los participantes.

Con relación al instrumento aplicado para analizar la comprensión lectora en inglés, el pre/post-test, consta de 24 preguntas cerradas de tipo selección múltiple con única respuesta, con preguntas dirigidas a desarrollar los niveles de lectura; el literal, el inferencial y crítico. Este instrumento fue diligenciado por el grupo control y el experimental antes y después de la intervención respectivamente. (Ver anexo 1)

En el cuadro a continuación, podemos observar los instrumentos aplicados en la investigación, en el podemos observar el tipo de instrumento, los objetivos y la población a la cual se le aplicó dicho instrumento.

INSTRUMENTO	OBJETIVOS	POBLACIÓN
Pre-test/Pos-test	Identificar el nivel de comprensión lectora en inglés que tienen los estudiantes de grado sexto.	Grupo Control / Grupo Experimental /
MARSI	Identificar las estrategias metacognitivas, que facilitan la comprensión lectora en los estudiantes de grado sexto	Grupo Control / Grupo Experimental
Descriptivo con lecturas	Identificar las estrategias metacognitivas que facilitan la comprensión lectora en los estudiantes de grado sexto.	Grupo Experimental

Tabla 6. Instrumentos aplicados

5.6.1 Validación pre/pos-test

Antes de desarrollar los instrumentos se llevaron a cabo ciertas pruebas de validación previamente las cuales se mencionan a continuación:

Una prueba piloto fue realizada, con el objetivo de observar la claridad de las preguntas. Esta actividad piloto fue realizada con una sub muestra seleccionada del grupo control, los estudiantes fueron seleccionados teniendo en cuenta algunas características comunes entre ellos; tales como su desarrollo y desempeño en la asignatura del inglés y que además hayan demostrado interés hacia la lectura, estos fueron 5 participantes en total.

Previamente a este proceso, dichos instrumentos pasaron además por otra etapa de la validación a través del juicio de expertos. “La cual se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con voces calificadas” (Hernández et al, 2010, p. 204) en este caso contando con la colaboración de especialistas, magísteres y doctores del departamento de inglés, pertenecientes a la universidad de Córdoba, los cuales en su gran mayoría cuenta con la experiencia necesaria para dar su aprobación sobre los instrumentos, aplicados. No solo por el manejo de la lengua sino por sus conocimientos y práctica en el campo de la educación.

Aparte de lo anteriormente mencionado, también se realizó la operacionalización de la variable dependiente, que en este caso va encaminada hacia la comprensión lectora de los estudiantes en inglés dando origen de este modo a los instrumentos, siguiendo la teoría y los conceptos de diversos autores.

Además de estos instrumentos mencionados anteriormente, se realizó la aplicación de un test. Metacognitive Reading Strategies Inventory (MARSI). Este instrumento ya ha sido validado con anterioridad, por personas expertos sobre el tema, por Mokhtari, K. and Reichard, C. (2002), en la Universidad de Oklahoma y fue tomado del Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. Este instrumento consta de 30 items y fue diseñado para evaluar la conciencia metacognitiva de los lectores y su percepción de la estrategias mientras leen materiales escolares. Este test tiene una estructura factorial, en la cual podemos observar diversas estrategias metacognitivas como: las estrategias globales, las estrategias de solución de problemas y las estrategias de apoyo de lecturas, además cuenta con la guía para evaluar el desempeño de los estudiantes en cada una de las estrategias valorando de tal modo el uso de cada una de las estrategias lo cual permite discriminar el uso de estas con respecto a las otras, dando cumplimiento a uno de los objetivo planteados en esta intervención. (Ver anexo 2).

Es relevante mencionar que este instrumento aparece normalmente en el idioma inglés, por tal motivo se debió realizar la traducción de dicho instrumento, la cual fue de igual modo validada por el juicio de expertos en el idioma extranjero pertenecientes al grupo de docentes que hacen parte de la universidad de córdoba, los cuales son personal altamente calificados en la materia, no solo en el manejo de la lengua sino que igualmente poseen bases sólidas en el campo de la educación e investigación. Este proceso lo denominamos traducción directa, ya que se realizó del idioma original (inglés) al idioma de aplicación, (español).

5.6.2 Coeficiente de confiabilidad del instrumento

La confiabilidad puede ser definida como la ausencia relativa de error de medición en el instrumento; es decir, en este contexto, el término confiabilidad es sinónimo de *precisión* (Ruiz, C (s.f). En este sentido, se puede decir que la confiabilidad nos da la certeza de la claridad del instrumento y la precisión de las respuestas del mismo sobre lo que queremos valorar. La confiabilidad también, se puede relacionar con el termino seguridad al medir los resultados obtenidos luego de la aplicación de un instrumento.

La confiabilidad de un instrumento se expresa mediante un coeficiente de correlación: rtt, que teóricamente significa correlación del test consigo mismo. Sus valores oscilan entre cero (0) y uno (1.00). Ruiz, C. (S.f). Una manera práctica de interpretar la magnitud de un coeficiente de confiabilidad puede ser guiada por la escala siguiente:

RANGOS	MAGNITUD
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0.01 a 0,20	Muy Baja

Tabla 7. Escala de confiabilidad _ Kuder-Richardson

Fuente: Ruiz, C. Confiabilidad. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación. cruizbol@intercable.net.ve

En esta investigación el coeficiente de confiabilidad utilizado es el conocido como Kuder-Richardson, este modelo es aplicable en las pruebas de ítemes dicotómicos en los cuales existen respuestas correctas e incorrectas, aplicado a dos grupos. El cuál era el modelo más pertinente en este estudio, al analizar las respuestas dadas por los estudiantes y teniendo en cuenta la discriminación entre correctas e incorrectas.

Al evaluar la confiabilidad del instrumento usando el test de Kuder-Richardson encontramos una puntuación de 0.58, el cual se encuentra en el rango 0.41 a 0.60 como se puede observar en la tabla anterior corresponde a una magnitud moderada.

Según la teoría, en el caso de instrumentos con coeficientes de confiabilidad moderados, una manera de saber hasta dónde los mismos pueden ser aceptables, consiste en comparar la desviación estándar de la distribución de puntajes S_y con el error estándar de medición EEM. (Ruiz, C. s.f).

Se recurre al criterio del error estándar de medición para decidir sobre la aceptabilidad de un coeficiente de confiabilidad moderado, se requiere que se cumpla la condición de que $S_y > EEM$. En el caso de este instrumento, por ejemplo que el resultado fue de 0,5 y tenemos duda acerca de su aceptación. Asumamos, además que $S_y = 1,5$. Si aplicamos la fórmula para estimar el valor del EEM, tenemos:

$$EEM = 1,5 * \sqrt{1 - 0,58} = 0,97$$

Como se puede observar en el caso anterior el EEM (0,97) no excede el valor de la S_y (1,5); es decir que se cumple la condición de aceptabilidad señalada anteriormente ($S_y > EEM$). En consecuencia, se puede afirmar que el instrumento teniendo en cuenta su nivel de confiabilidad puede ser utilizado.

5.7 Plan de Análisis

En la presente investigación se realizó un análisis siguiendo las diversas formas para interpretar cada uno de los instrumentos relacionados a continuación.

El nivel de medición de la variable determina cuál es la medida de tendencia central apropiada para interpretar. (Hernández et al, 2010) Estos datos serán mostrados a través de gráficas, las cuales mostraran con claridad los datos más relevantes con relación a las variables tratadas.

En primera instancia la información obtenida a través de la aplicación del cuestionario concerniente a la variable dependiente fue analizada y tabulada usando el programa estadístico SPSS, teniendo en cuenta pruebas estadísticas no paramétricas tales como: la de Wicolxon antes y después del tratamiento del mismo grupo y la U de Mann Whitney, al comparar grupos independientes, es decir, el grupo control y el experimental (6-1 y 6-3), con el objetivo de analizar resultados en ambos grupos, una vez el pre-test y pos-test hayan sido aplicados.

En el instrumento (MARSI) se contempla la posibilidad que el mismo instrumento ofrece la guía y las instrucciones pertinentes para el análisis del mismo; dando las escala valorativas y los promedios de los porcentajes que clasifican el nivel del uso de cada una de las estrategias metacognitivas de lectura.

5.8 Descripción de la Intervención

Con el fin de mejorar la comprensión de lectura en la asignatura de inglés, se desarrolló una propuesta de intervención basada principalmente en la aplicación de talleres y rutas de lecturas, teniendo en cuenta los niveles de lectura (literal, inferencial y critico) y actividades en los diferentes momentos de esta (pre-reading, while-reading y pos-reading) organizadas y agrupadas teniendo en cuenta las estrategias metacognitivas de lectura en el idioma extranjero, para su desarrollo se tuvieron en cuenta varias etapas, las cuales contribuyeron a la integración sistemática y organizada de cada una de las fases dando como resultado una metodología diseñada para ser utilizada en el aula de clases.

Lo primero que se llevó a cabo durante este proceso fue un examen diagnóstico a los estudiantes lo cual reveló con claridad las necesidades prioritarias de los estudiantes con relación al aprendizaje, y que además contribuyó en la toma de decisiones sobre la habilidad en la cual se debía profundizar más. (Ver Anexo 9)

A continuación, se realizó la aplicación y el análisis del MARSÍ, con el fin de verificar el uso de estrategias metacognitivas, sin ser plenamente conscientes de esto y cuál era la que más usaban con frecuencia, información que favoreció a la construcción y desarrollo de la intervención, ya que permitió reconocer la estrategia más utilizada por los estudiantes y trabajar profundamente en esta estrategia tomando con base los hábitos y los gustos expresados por los estudiantes.

Después se hizo la realización del pre-test sobre la comprensión lectora, lo cual arrojó la información del nivel de lectura de los estudiantes en un primer momento, realizando en el preguntas teniendo en cuenta los tipos de lectura (literal, inferencial y crítico).

Luego se realizó la implementación de la intervención como tal, a través de lecturas desarrolladas a través de rutas o talleres de lectura, utilizando los tiempos (pre-reading, while-reading y pos-reading, desarrollando los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico, usando estrategias de lectura metacognitivas, es decir, support Reading strategies, problem- solving strategies y global Reading strategies, con el fin ejercitar a los estudiante en la comprensión lectura y contribuir en desempeño en la comprensión de lecturas en inglés. (Ver anexos 4,5 y 6)

Y por último se aplicó la prueba de pos-test, sobre comprensión lectora, lo cual nos permitió verificar el nivel de lectura que poseían los estudiantes al finalizar la intervención y analizar si hubo un cambio significativo en el desempeño de la comprensión lectora de los estudiantes de grado seis tres.

Todos estos pasos podrán ser mejor observados y analizados, teniendo en cuenta la descripción que aparece a continuación:

5.8.1 Diagnóstico de la asignatura

Con el objetivo de tener una visión más concreta sobre el nivel que manejan los estudiantes al iniciar grado sexto se realizó un diagnóstico a los estudiantes, en los grados seis uno, dos y tres. De este modo, luego de observar, analizar las ventajas y las deficiencias que los estudiantes poseían y partiendo de cifras concretas y reales, realizar entonces, un plan de acción que nos permita la nivelación de estos estudiantes, además reforzar las habilidades donde presentaron más deficiencias, tomando como base aquellas en las cuales están más aventajados.

Luego de haber realizado el debido diagnóstico, en los grados estipulados, teniendo en cuenta el material que nos ofrece el libro guía, basándonos en el test diagnóstico

recomendado el cual está desarrollado por habilidades; vocabulary, grammar, reading and writing, podemos plasmar las siguientes conclusiones por grado:

Grado seis uno: el test diagnóstico fue aplicado a 31 estudiantes en total durante el desarrollo de una clase normal.

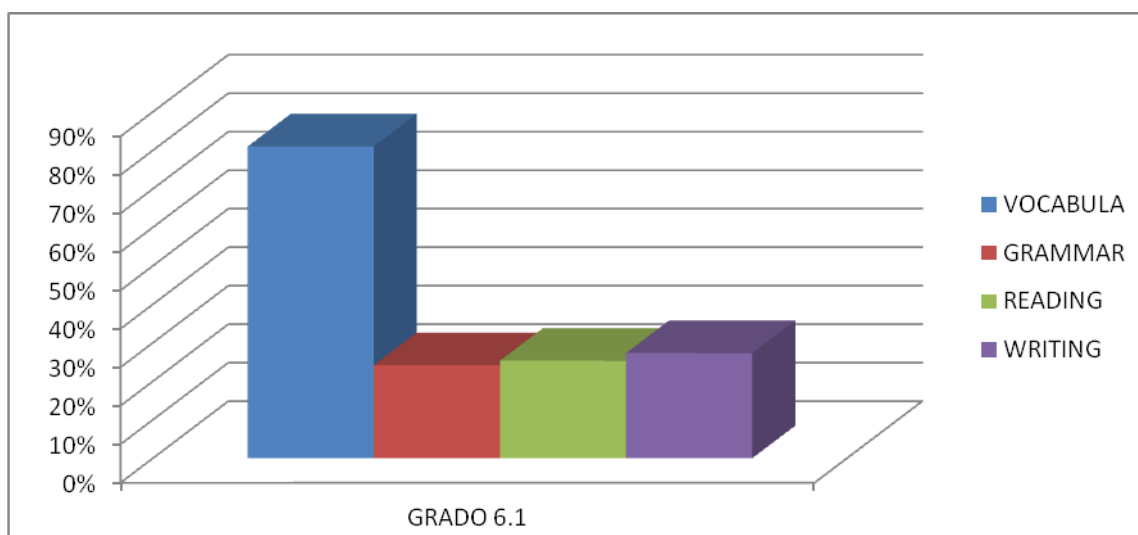


Gráfico 5. Test diagnóstico grado seis uno

En la gráfica anterior se observa claramente que la habilidad con mejores resultados es la de vocabulary (vocabulario) con un porcentaje de 81%, en orden descendente continua la habilidad de writing (escritura) con un 27%, luego Reading (lectura) con un 25% y por ultimo grammar (gramática) con solo un 24% del nivel total ponderado. A grandes rasgos se puede decir entonces que los estudiantes de este grado presentan más dificultad para redactar preguntas, utilizar el verbo to be y leer comprensivamente, que para realizar pequeños escritos en inglés.

Grado seis dos: El test fue desarrollado por 32 estudiantes en total y aparece de la siguiente manera.

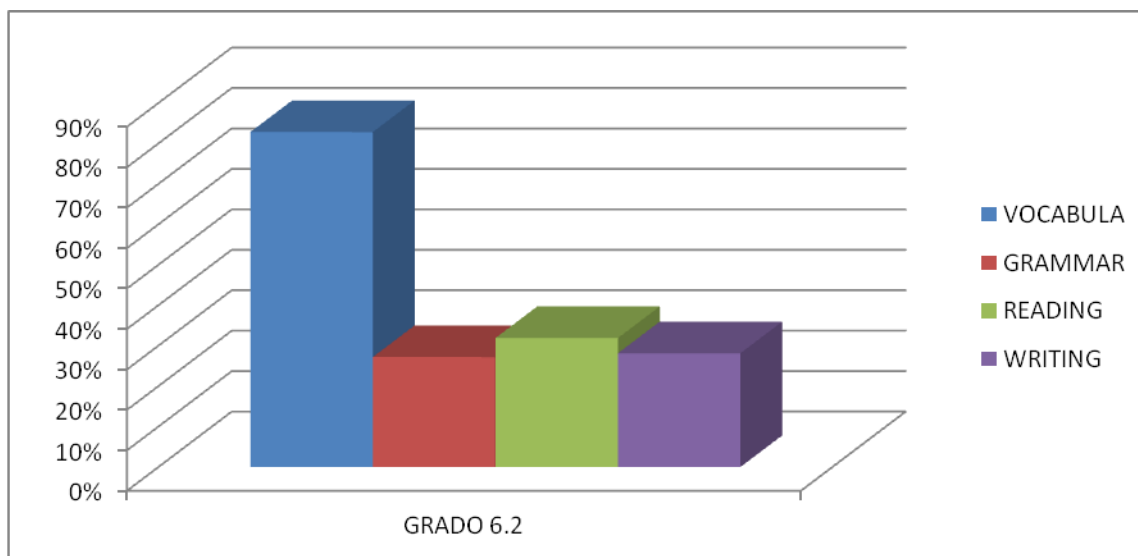


Gráfico 6. Test diagnóstico grado seis dos

En la gráfica anterior se puede analizar que la habilidad donde los estudiantes obtuvieron mejor resultado fue la de vocabulary (vocabulario) con un porcentaje del 83% le sigue Reading (lectura) con un 32%, luego writing (escritura) con un 28% y por ultimo grammar (Gramática) ocupando el último lugar con un 27% en total del promedio total ponderado. Se puede agregar además que estos estudiantes poseen un bajo dominio en las herramientas gramaticales como la formación de preguntas, utilización de algunos auxiliares y escriben con un poco de más facilidad pequeños textos, se ven más aventajados en la comprensión de lectura.

Grado seis tres: el test diagnóstico fue aplicado a 30 estudiantes en total durante el desarrollo de una clase normal y gráficamente lo podemos observar de la siguiente manera:

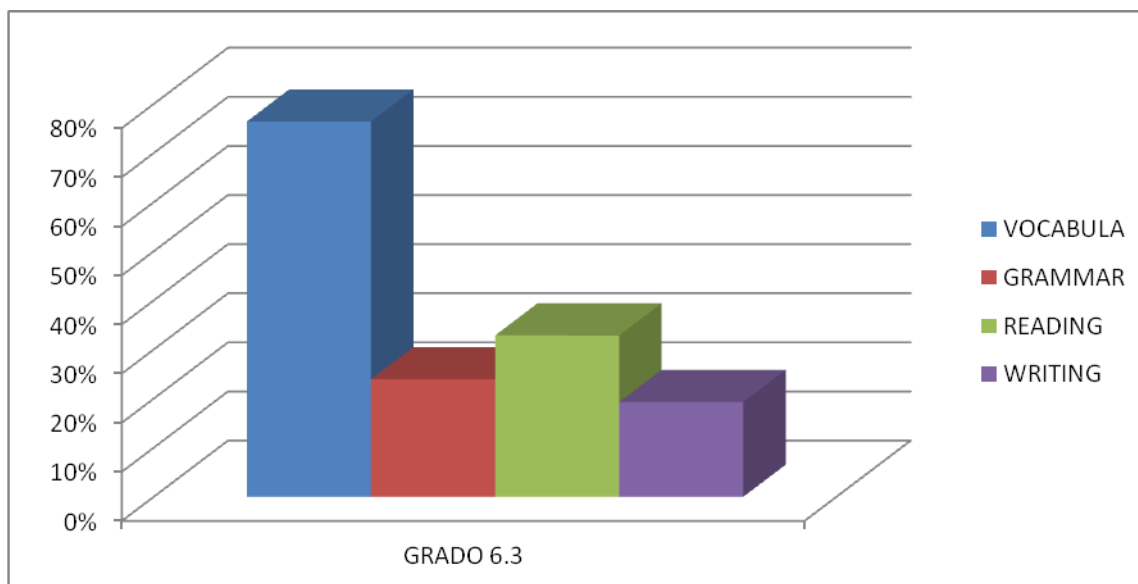


Gráfico 7. Test diagnóstico grado seis tres

A partir del análisis de la gráfica anterior se puede expresar que la habilidad en que mejor resultados obtuvieron los estudiantes fue en la de vocabulary (Vocabulario) con un 76%, a continuación le sigue Reading (lectura) con un porcentaje de 33% luego grammar (Gramática) con un 24% y por ultimo writing (escritura) con un 19% del promedio total ponderado. En este grado, partiendo del análisis de las tres últimas habilidades, los estudiantes muestran mejor capacidad para la comprensión y análisis de lectura, pero cuentan con pocos conocimientos a la hora de manejar herramientas gramaticales y muchas deficiencias en la redacción de textos cortos en inglés. Además, Podemos observar que de los tres sextos, éste aparece con el nivel más bajo en los resultados de todas las habilidades.

Por consiguiente se puede suponer que su rendimiento académico en general es más bajo en comparación con los otros dos, motivo por el cual es el grado seleccionado para realizar la intervención como grupo experimental, viendo esto como una oportunidad de mejoramiento para este grado.

Para concluir, a partir de los resultados observados en esta prueba diagnóstica, fueron tomados en cuenta para tomar la decisión de trabajar sobre la habilidad de comprensión lectora, teniendo en cuenta las fortalezas, las necesidades y las debilidades de los estudiantes de este grado.

5.8.2 Aplicación y análisis del (MARSI)

Con el fin de dar respuesta a uno de los objetivos específicos, relacionado con la identificación del uso de estrategias metacognitivas de lectura y reconocer cuál de ellas era la que estos en su proceso lector, previamente a la exposición al estímulo experimental y para utilizar la información en el diseño del tratamiento con el uso de esas estrategias y garantizar así la efectividad del mismo tomando esto como base para la implementación de la intervención utilizando dichas estrategias metacognitivas para mejorar la habilidad de lectura, se llevó a cabo la aplicación del tests metacognitivo Metacognitive Reading Strategies Inventory (MARSI), el cual fue analizado e interpretado a partir de los resultados obtenidos y basados en la escala valorativa que el mismo instrumento expone.

Con el fin de corroborar la información obtenida por medio de este instrumento se estableció comparaciones con otras dos pruebas más, es decir uno de carácter cualitativo (Ver anexo 3) y otro a través de preguntas orales a los estudiantes en grupo (Ver anexo 7) De este modo se garantiza que dicha información haya sido confiable y verídica.

Además, teniendo en cuenta los resultados arrojados por este instrumento fue diseñada la intervención teniendo en cuenta las tendencias e inclinaciones de los estudiantes, es decir partiendo de las estrategias metacognitivas que los estudiantes utilizaban con mayor frecuencia para de este modo hacerlos conscientes de su uso, desarrollarlas y afianzarlas aún más en el proceso lector en inglés, para obtener resultados significativos a partir de los gustos y predilecciones de los estudiantes.

5.8.3 Aplicación Pre-test de comprensión lectora

Para la realización de este cuestionario, se realizaron las pruebas pertinentes para la validación, las cuales fueron: prueba de pilotaje, estuvo expuesta a juicio de expertos y siguiendo la teoría según la operacionalización de la variable dependiente. Para verificar la confiabilidad del instrumento se utilizó el coeficiente de confiabilidad de Kuder-Richardson, luego de todo este proceso se realizó la aplicación de este instrumento, es decir la aplicación del pre-test, sobre la comprensión lectora en inglés de los estudiantes en los grupos seleccionados.

Proceso que nos permite establecer comparaciones entre los resultados de las dos aplicaciones (pre-test/pos-test) y sacar conclusiones referentes a al desarrollo de la intervención y definir el impacto en la comprensión de lectura después de la aplicación de esta.

5.8.4 Implementación de la intervención

Luego de haber realizado la aplicación del pre-test y la aplicación del MARSI, se procedió a desarrollar la intervención investigativa en el grupo seleccionado en este caso en el grupo 6-3 manteniendo el siguiente orden:

5.8.4.1 Primera etapa

Durante la implementación de esta etapa lo que primero se adelantó fue la explicación conceptual de las estrategias metacognitivas de lectura a los estudiantes luego se realizaba la lectura de los textos, después los estudiantes anotaban el procedimiento realizado, es decir el proceso que adelantaban mientras iban leyendo y anotaban las estrategias metacognitivas que utilizaban y luego procedían a resolver las preguntas de comprensión lectora teniendo en cuenta los niveles de lectura. Finalmente, después de todo este proceso 10 estudiantes se reunieron por cada vez que implementaban un tipo de

estrategias metacognitivas, para resolver preguntas en forma oral. “Esta información hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes” (Visauta, 1989 p. 259). Con el objetivo de verificar la utilización de las estrategias metacognitivas de lectura y la impresión entre los estudiantes en forma espontánea a través de preguntas y respuestas de los estudiantes. (Ver anexo 7).

Luego de esto, los estudiantes se reunieron en grupos de trabajos y ampliaron los conocimientos que tenían sobre los tipos de estrategias a través de la profundización y la presentación de exposiciones de las mismas utilizando carteleras.

En esta primera etapa se implementaron lecturas sencillas y cortas, con ilustraciones, basadas un vocabulario básico reconocido por los estudiantes, con el fin de que estos se sientan cómodos y motivados al iniciar su proceso lector. El tipo de pregunta utilizado al finalizar las lecturas es el literal. (Ver anexo 4)

5.8.4.2 Segunda etapa

Durante la implementación de esta etapa, los estudiantes se enfrentaron a textos un poco más extensos y complejos que los anteriores con un vocabulario más complejo, el tipo de preguntas realizadas luego de la lectura están relacionadas con los tres niveles literal,

inferencial y crítico. En esta parte de la intervención los estudiantes previamente a la lectura debía escoger las estrategias metacognitivas que iban a utilizar, las anotaban y seguían describiendo el proceso de lectura que siguieron y luego procedían a realizar la lectura y por ultimo procedían a resolver las preguntas teniendo en cuenta los niveles de lectura. (Ver anexo 5)

Por último los estudiantes compartieron un video sobre las estrategias metacognitivas de lectura, (ver <http://www.youtube.com/watch?v=A3fABH5YeOU>), donde tuvieron la oportunidad de ahondar sus conocimientos y dar a conocer sus puntos de vista frente a la utilidad de dichas estrategias en el proceso lector en inglés.

5.8.4.3 Tercera etapa

En el ejercicio de esta fase, los estudiantes desarrollaron una guía de lectura con una estructura que maneja los diferentes tiempos de lecturas, es decir pre-reading, while-reading y pos-reading, agrupando las estrategias metacognitivas en cada tiempo según corresponda.

Estas estrategias de lectura son las comúnmente conocidas como las estrategias antes, durante y después de la lectura. Según los principios de Solé (1994) citado por (Díaz S y Morales I, 2012 p. 73) "la planificación de la tarea general de la lectura y su propia

ubicación- motivación, disponibilidad ante ella; (pues) facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuadas en función de los objetivos que se persiguen". Teniendo en consideración lo anterior los estudiantes previamente a la ejecución de la lectura están realizando actividades concernientes a la lectura, luego durante la lectura en sí y luego de haberla realizado, y finalmente se desarrollan las últimas actividades y se verifican los objetivos propuestos durante la primera etapa.

Es necesario señalar que durante este periodo de la intervención los estudiantes utilizaron las estrategias de los tiempos de lectura interrelacionadas con las metacognitivas, es decir con las estrategias globales, las de resolución de problemas y las de apoyo ajustándose según la intención de la estrategias, es decir para utilizarla en la planificación, durante la lectura y la verificación de objetivos. Esto se realiza a través de la organización de pasos sistemáticos y organizados los cuales constituyen una ruta de lectura, luego de este proceso pasan a las preguntas las cuales están enfocadas hacia las tres niveles de lectura; literal, inferencial y crítico. El tipo de lectura utilizado en esta etapa de la intervención se caracteriza por ser significativas, llamativas y sencilla con un vocabulario apropiado al nivel de los estudiantes.

5.8.5 Aplicación del pos-test

Para finalizar el proceso en el campo de acción de la investigación, se aplicó como último instrumento el pos-test en ambos grupos (control y experimental) concerniente a la comprensión de lectura de textos en inglés. El cual demostró el impacto de las estrategias metacognitivas a través de la implementación de la intervención aplicada en el grupo experimental, estableciendo comparaciones internas y externas en los grupos mediante la aplicación de las pruebas de Wilcoxon y la U de Man- Whitney respectivamente. Este instrumento fue previamente validado y su confiabilidad verificada según lo establecido en la descripción de los instrumentos.

Durante el desarrollo de la intervención, al finalizar cada sesión de la aplicación de las estrategias metacognitivas la investigadora se reunió con los estudiantes por grupo de 10 integrantes y resolvieron interrogantes en forma oral y espontánea. Siguiendo el procedimiento preguntas- respuestas orales sobre las estrategias metacognitivas aplicadas por los estudiantes durante la intervención. Con el fin de corroborar el uso de las estrategias metacognitivas en forma vivencial por parte de los estudiantes. (Ver anexo 7)

A continuación se presenta el cronograma de las actividades desarrolladas durante la implementación de la intervención.

5.8.6 Cronograma de actividades

Fecha	Actividad	Textos desarrollado
Agosto 15	Aplicación Pre-test	Pre-test

Agosto 21	Explicación de estrategias Metacognitivas Teoría / video Ilustración a través de ejemplos	Concepto estrategias Metacognitivas
Agosto 22	Explicación estrategias Metacognitivas Global Reading estrategias Problem Solving Teoría / Ejemplos	Concepto Global Reading Strategies y Problem Solving Ejercicios escritos
Agosto 23	Explicación estrategias Metacognitivas Support Reading Strategies Conceptualización y ejemplos Socialización y reconocimiento de todas las estrategias	Concepto Support Reading Strategies Ejercicios de profundización de todas las estrategias
Agosto 27	Global Reading Estrategias Ejercicios de comprensión lectora Grupo de trabajo oral	Taller de lectura # 1
Septiembre 3	Problem Solving Strategies Ejercicio de comprensión lectora Grupo de trabajo oral	Taller de lectura # 2
Septiembre 10	Support Reading Strategies Ejercicio de comprensión lectora Grupo de trabajo oral	Taller de lectura # 3
Septiembre 11	Estrategias Metacognitivas Ejercicios de Comprensión lectora Grupo de trabajo oral	Taller de lectura # 4
Octubre 1	Lectura comprensiva Aplicación todas las estrategias	Taller de Profundización Actividades libro guía
Octubre 2	Preparación en grupos de trabajo de presentaciones orales	Apoyo en el material desarrollado previamente
Octubre 8	Presentación por grupos Estrategias Metacognitivas	Carteleras Video
Octubre 9	Aplicación todas las estrategias Metacognitivas	Taller de lectura # 5
Octubre 10	Comprensión de lectura Aplicación estrategias metacognitivas	Taller de lectura # 6
Octubre 16	Comprensión de lectura Aplicación estrategias Metacognitivas	Taller de lectura # 7
Octubre 22	Video estrategias Metacognitivas	Profundización todas las estrategias Metacognitivas
Octubre 23	Comprensión de lectura	Ruta de lectura # 1
Octubre 29	Comprensión de lectura	Ruta de lectura # 2
Octubre 30	Comprensión de lectura	Ruta de lectura # 3
Octubre 31	Aplicación Post-test	Post-test

Tabla 8. Cronograma de actividades de la intervención

6. RESULTADOS

6.1 Resultados pre/pos test

A continuación se dan a conocer los resultados hallados en los diferentes niveles evaluados en lo concerniente al nivel de comprensión lectora en inglés que presentan los estudiantes de grado seis uno y seis tres, de la Institución Educativa José María Córdoba y de este modo identificar el nivel que dichos estudiantes poseen.

Inicialmente, se evaluaron tres niveles de comprensión lectora en inglés: literal, inferencial y crítico, cada uno de los cuales fue valorado con ocho ítems en el instrumento (cuestionario) que se diseñó para medir estos niveles. Este cuestionario fue respondido por un grupo de grado seis con 30 estudiantes antes de realizar una estrategia que se cree puede mejorar estos niveles de comprensión lectora en los estudiantes. Este mismo grupo se evaluó nuevamente después de un determinado tiempo para ver si se reflejaba algún cambio en estos niveles de comprensión. Este grupo es denominado Grupo Control.

Por otra parte el mismo cuestionario fue respondido por otro grupo de 30 estudiantes antes y después de realizar una estrategia que se cree puede mejorar estos niveles de comprensión lectora en los estudiantes. Este mismo grupo se evaluó nuevamente después de un determinado tiempo de haber realizado la intervención para ver si se

reflejaba algún cambio en sus niveles de comprensión lectora. Este grupo se ha denominado Grupo Experimental.

Los resultados del número de estudiantes con preguntas correctas para cada nivel para el grupo control inicialmente cuando se le evaluó el cuestionario por primera vez (PRE-TEST) y luego de un tiempo de evaluado este cuestionario (POS-TEST) son los siguientes porcentajes:

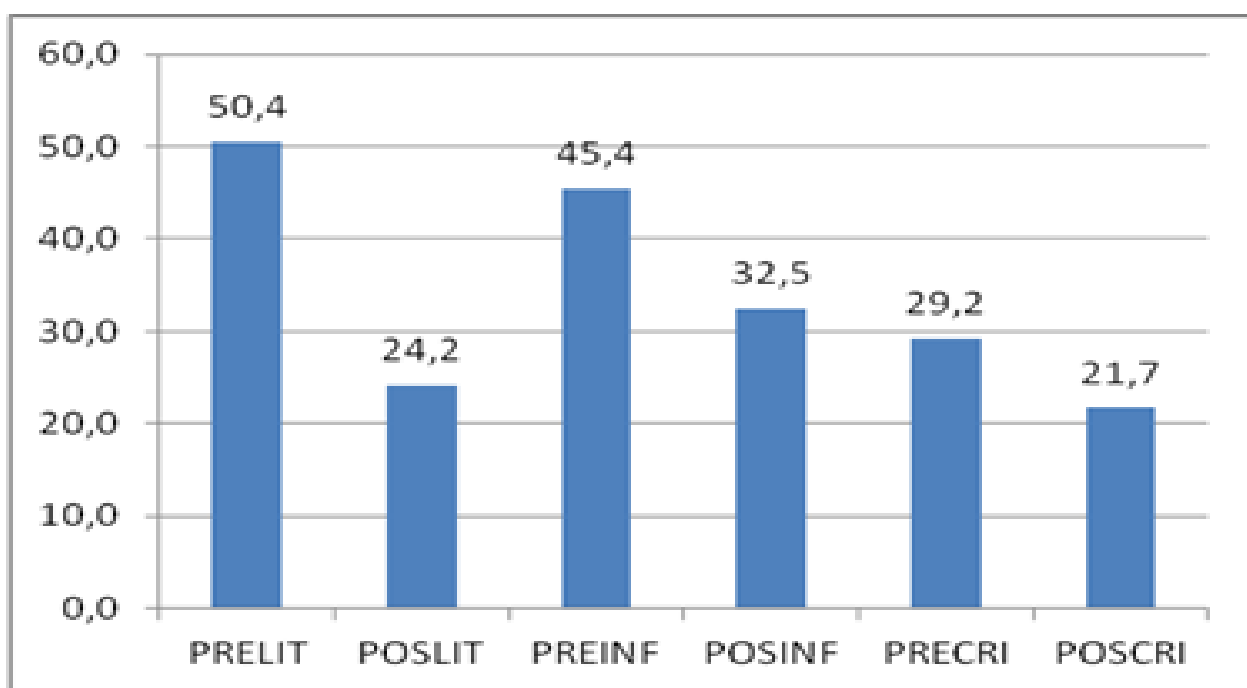


Gráfico 8. Resultados pre-test y pos-test grupo control

Se puede analizar entonces a través de los resultados hallados en el pre-test en el grupo control la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel literal teniendo en cuenta los resultados obtenidos; los cuales son los siguientes, el nivel literal con un

porcentaje de 50,4%, seguido por el inferencial con un porcentaje de 45,4 y por último el nivel crítico con un porcentaje de 29,2. Luego de haber realizado la prueba de pos-test, en este mismo grupo se puede observar que los estudiantes se encuentran en su gran mayoría en el nivel inferencial con un porcentaje del 32,5% seguido por el nivel literal con un 24,2 y por último el nivel crítico con un 21,7.

Esto se puede corroborar además, al aplicar la prueba interna, no paramétrica de Wilcoxon para determinar si hay un cambio significativo en el grupo control antes (PRE) y después de un tiempo cuando se aplica nuevamente la prueba (POS), el resultado es:

Nivel	Probabilidad (Pr)	Rango medio PRE	Rango Medio POS
Literal	0.000**	14.55	4.88
Inferencial	0.007**	13.74	10.67
Critico	0.022*	13.96	7.19

*=Pr<0.05 **=Pr<0.01

Tabla 9. Resultado prueba Wilcoxon grupo control

Indicando en cada nivel que hay diferencias significativas en las dos aplicaciones, estando a favor de la primera aplicación.

Por otro lado, los resultados del número de estudiantes con preguntas correctas para cada nivel para el grupo Experimental inicialmente cuando se le evaluó el cuestionario por primera vez (PRE-TEST) y luego de un tiempo de evaluado este cuestionario (POS-TEST) son los siguientes porcentajes:

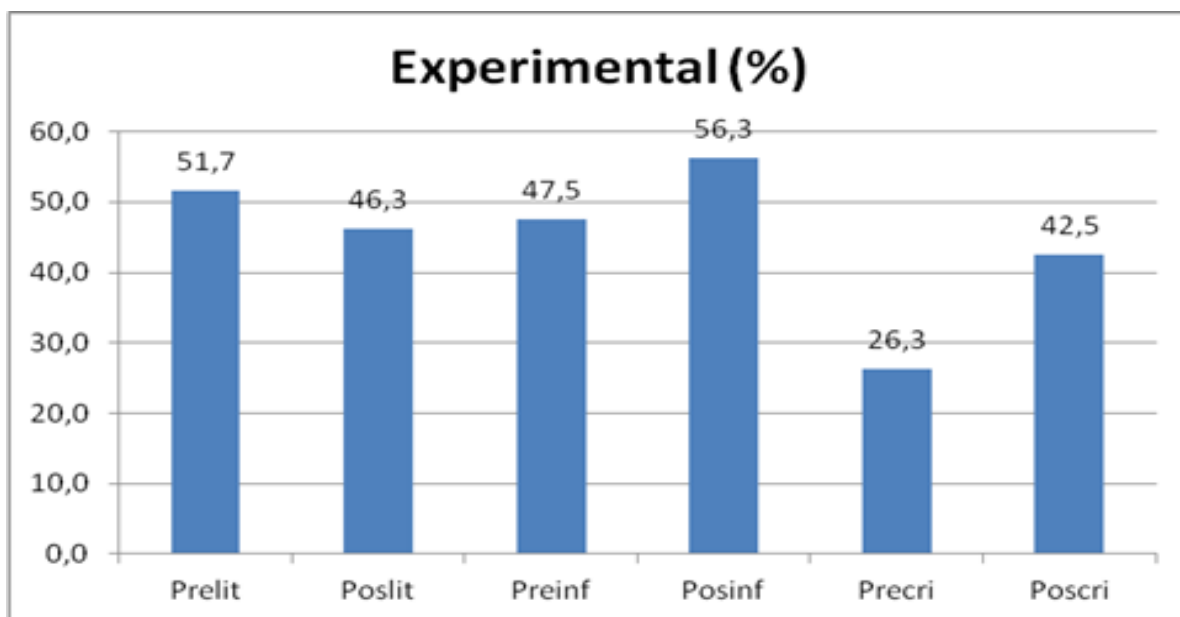


Gráfico 9. Resultados pre-test y pos-test grupo experimental

Se puede analizar entonces a través de los resultados hallados en el pre-test en el grupo experimental, la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel literal teniendo en cuenta los resultados obtenidos; los cuales son los siguientes, el nivel literal con un porcentaje de 51,7%, seguido por el inferencial con un porcentaje de 47,5 y por último el nivel crítico con un porcentaje de 26,3. Luego de haber realizado la prueba de pos-test, en este mismo grupo se puede observar que los estudiantes se encuentran en su gran mayoría en el nivel inferencial con un porcentaje del 56,3% seguido por el nivel literal con un 46,3 y por último el nivel crítico con un 42,5.

Vale la pena mencionar que el nivel inferencial mejoró notablemente después de la aplicación del tratamiento, indicando de este modo que se estaría contribuyendo a la

obtención de estudiantes con una visión global de lo que leen con capacidades de inferir a partir de ideas plasmadas en el texto y con más herramientas para desarrollar un proceso de comprensión lectora más eficiente.

Observando el nivel crítico, se puede señalar que luego de la aplicación del tratamiento el resultado del aumento fue también significativo, mostrando un avance de los estudiantes en este nivel de lectura después de la aplicación del tratamiento. Aunque en términos generales, se puede expresar que es el nivel con bajos porcentajes durante la aplicación de las pruebas, esto podría estar relacionado con la edad de los estudiantes los cuales tienen una edad promedio de 12 años de edad, con la poca experiencia que estos tienen con la lengua extranjera y con la capacidad de innovar y proponer nuevas ideas a partir de un texto leído.

Además en la mayoría de los casos es primera vez que los estudiantes desarrollan clases de lectura en inglés, y por ende cuentan con pocas herramientas lingüísticas en muchas ocasiones para dar opiniones o exponer sus puntos de vista en otro idioma, a partir de lo que leen y por el mismo contacto que los estudiantes mantienen con la lengua extranjera, muchos de ellos solo ven y escuchan inglés dentro de las clases y no tienen más oportunidad de relacionarse con ella ni ejercitar en ningún sentido sus habilidades en inglés en su vida cotidiana, lo cual frena el proceso complementario de aprendizaje en sus casas.

Podemos mencionar también que en el nivel literal no hubo mejoría significativa y por el contrario a través de la graficas se hace evidente la desmejoría en el resultado de los porcentajes en este nivel, lo cual probablemente se debe a la atención e inclinación prestada hacia el mejoramiento de los otros dos niveles de lecturas; el inferencial y el crítico descuidado el que manejaban con facilidad en la primera prueba (pre-test).

Esto se puede verificar además al aplicar la prueba interna, no paramétrica de Wilcoxon para determinar si hay un cambio significativo en el grupo experimental antes (PRE) y después de un tiempo cuando se aplica nuevamente la prueba (POS), el resultado es:

Nivel	Probabilidad (Pr)	Rango medio PRE	Rango Medio POS
Literal	0.342 NS	12.2	13
Inferencial	0.031*	9.14	17.34
Critico	0.002**	10.4	13.65

*=Pr<0.05 **=Pr<0.01 NS= Pr>0.05

Tabla 10. Resultado prueba Wilcoxon grupo experimental

Indicando en cada nivel que hay diferencias significativas en las dos aplicaciones Pre y Pos, estando a favor del pos test en los niveles inferencial y crítico. Es decir que es notaria la influencia de la intervención de comprensión lectora en inglés en este grupo, teniendo en cuenta los resultados obtenidos durante el pre-test y luego en el pos-test.

Al comparar los grupos Control y experimental en el Pretest y posttest, se obtuvieron los siguientes resultados en porcentajes de respuestas correctas en cada nivel:

	Control (%)	Experimental (%)	DIF (%)
PRELIT	50,4	51,7	1,3
POSLIT	24,2	46,3	22,1
PREINF	45,4	47,5	2,1
POSINF	32,5	56,3	23,8
PRECRI	29,2	26,3	-3,0
POSCRI	21,7	42,5	20,8

Tabla 11. Resultados pre-test y pos-test grupo control y experimental

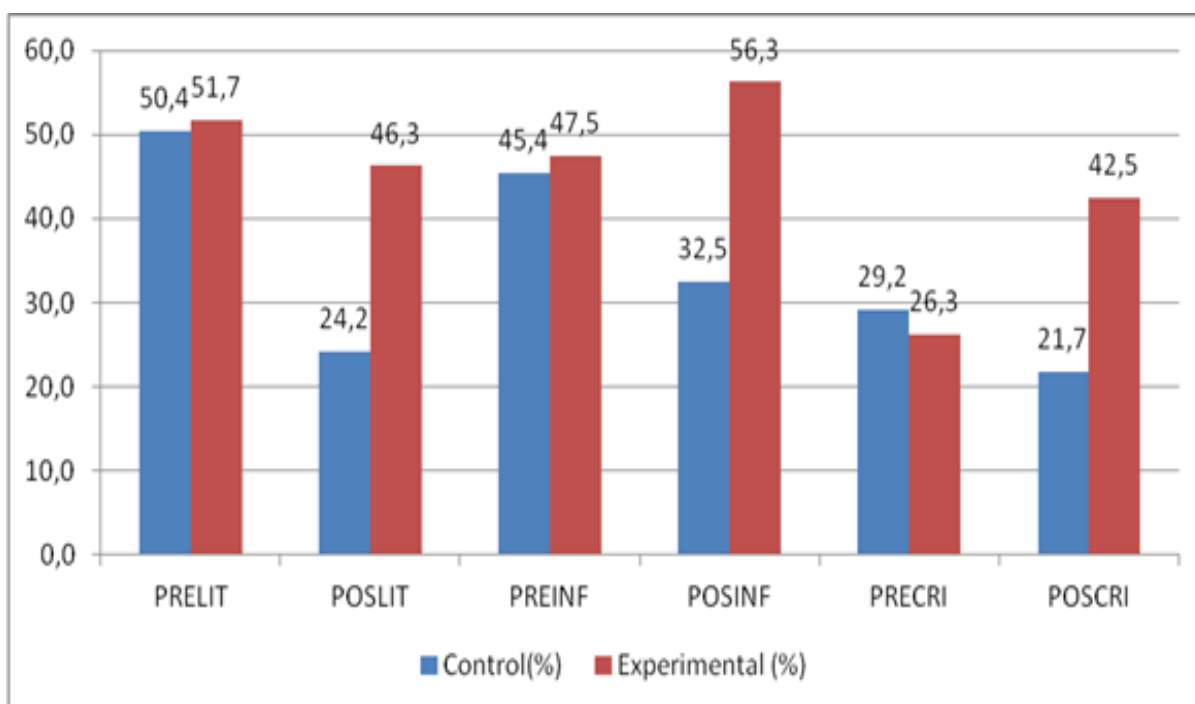


Gráfico 10. Resultados pre-test y pos-test grupo control y experimental

Al observar el porcentaje en cada nivel nos damos cuenta en que en casi todos los niveles el grupo experimental superó al grupo control tanto en el pretest como en el posttest excepto con el nivel crítico en el pretest que no superó el porcentaje. Pero en este nivel crítico es de notar como en los otros niveles que en el posttest, o sea después de la intervención si hay una mejoría significativa en la comprensión lectora.

Al analizar los niveles de lectura en los grupos estudiados antes y después de la aplicación de la intervención se puede analizar el impacto que produjo las estrategias metacognitivas de lectura, en la comprensión lectora en inglés, de los estudiantes de grado sexto, es decir que se puede reseñar que:

Durante la aplicación del pretest, es decir en un primer momento, el grupo experimental mostró que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel literal con un porcentaje del 51,7 %, le sigue el nivel inferencial con un 47% y por último el nivel crítico, con un 26,3 %.

En el grupo control, se repite la misma situación pero con porcentajes diferentes de la siguiente manera la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel literal con un porcentaje de 50,4 %, seguido por el nivel inferencial con un 45,4 % y finalmente con el nivel crítico con un 29, 2 %.

Teniendo en cuenta, los resultados del grupo experimental, después de haber realizado la intervención y a través de la aplicación del posttest podemos mencionar que gran cantidad de estudiantes se posicionaron en el nivel inferencial con un porcentaje de 56,3 % seguido del nivel literal con un 46,3 y por último el nivel crítico con un 42,5 %. Se puede resaltar que en el nivel inferencial y crítico hubo un aumento significativo en el porcentaje de respuestas correctas por parte de los estudiantes, destacando el ultimo, es decir el nivel crítico, el cual casi duplica el porcentaje el cual a primera instancia parte de un 26,3% hasta un resultado final de un 42, 5%. Esto demuestra los efectos positivos producidos a través de la aplicación de la intervención demostrando no solo el incremento del porcentaje en los niveles de lectura, sino que además, la gran mayoría pasaron satisfactoriamente de un nivel a otro, es decir del literal al inferencial.

Por el contrario el grupo control, durante el análisis de la última prueba, es decir del posttest, los estudiante desmejoraron los porcentajes en cada uno de los niveles, obteniendo el porcentaje más alto en el nivel inferencial con un 32,5%, luego el nivel literal un 24,2% y en último lugar el nivel crítico con un 21,7 %. Esto tal vez por la falta de práctica y motivación de los estudiantes hacia la habilidad de lectura comprensiva en inglés.

Al realizar la prueba externa, no paramétrica para comparar grupos independientes U de Mann Whitney, los resultados fueron:

Nivel	Probabilidad (Pr) PRE	Probabilidad (Pr) POS	Rango medio PRE	Rango Medio POS
Literal	0.822NS	0.000 **	EXP=31	EXP=39.6

			Control=30	Control=21.4
Inferencial	0.839NS	0.000**	EXP= 30.95 Control=30.05	EXP=41.83 Control=19.17
Critico	0.327NS	0.000**	EXP= 28.45 Control=32.55	EXP=39.35 Control=21.65

*=Pr<0.05 **=Pr<0.01 NS= Pr>0.05

Tabla 12. Resultado prueba U- Mann-Whitney grupo control y experimental

Indicando con estas probabilidades que se produjo un cambio positivo en cada nivel después de haber realizado la intervención en el grupo experimental. Notándose en el alto valor en los rangos medios en el pos-test en este grupo.

Lo cual a simple vista proyecta y revela que la aplicación de la intervención de lectura comprensiva utilizando estrategias metacognitivas arroja resultados significativos y positivos en el proceso lector de los estudiantes dotándolos con herramientas básicas para mejorar su comprensión lectora convirtiéndose en lectores más eficientes y eficaces en la segunda lengua y de este modo obtener mejores resultados académicos e integrales para su vida en un mundo cada día más globalizado con miras hacia el plurilingüismo.

Se puede afirmar de este modo que teniendo en cuenta los resultados tanto de las pruebas internas (Wilcoxon) y las externas (U de Mann Witney) en ambos grupos antes y después de la implementación del tratamiento, los efectos producidos por la intervención aplicada revelan que esta produjo un cambio relevante y significativo en la comprensión lectora de las estudiantes de grado sexto en el grupo experimental después de haber aplicado el tratamiento de lectura comprensiva en inglés a través de la utilización de la

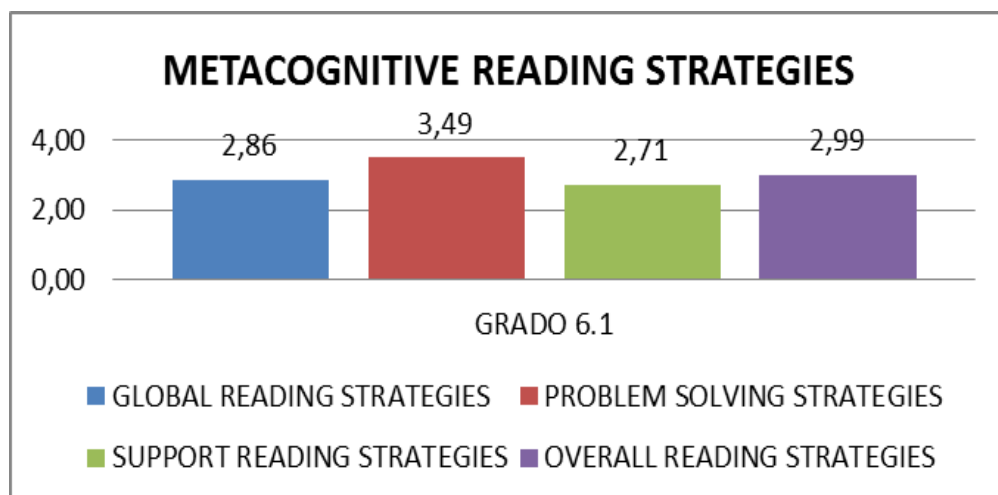
aplicación de estrategias metacognitivas de lectura. Tomando como referencia las pruebas estadísticas anteriormente ejecutadas y graficadas.

6.2 Resultados del test Metacognitive Reading Strategies Inventory (MARSI)

Considerando los resultados hallados luego de la aplicación del (MARSI), los porcentajes obtenidos para cada estrategia y el promedio que indica el instrumento, para examinar el uso de las estrategias metacognitivas se pudo analizar que:

En el grupo control (6-1) la estrategia que los estudiantes más usaron mientras leían fue las estrategias de solución de problemas, cuyo promedio fue de 3,4 de acuerdo a la tabla de interpretación expuesta por el mismo instrumento, está ubicado en el nivel medio. Esto significa que ellos con frecuencia usan las estrategias cuando enfrentan una dificultad en la lectura o cuando la lectura se vuelve pesada para ellos.

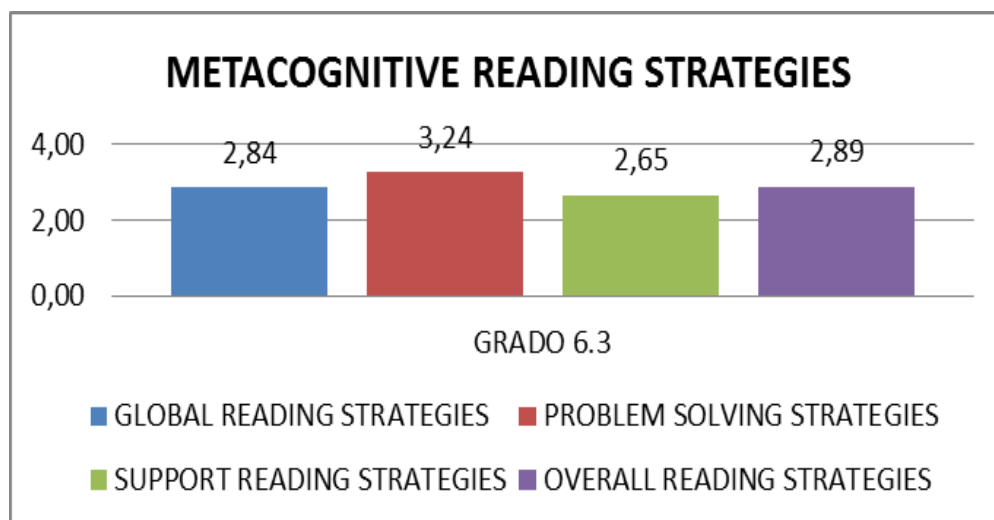
Teniendo en cuenta el uso de las estrategias metacognitivas en general, el grupo obtuvo una puntuación de 2,9 refiriéndonos al promedio anterior, la aplicación del instrumento indica que los estudiantes están ubicados en el nivel medio. Esto significa que ellos ocasionalmente usan las estrategias metacognitivas de lectura mientras realizan el proceso de comprensión de lectura en inglés.



key to averages: 3,5 or higher = High 2,5 – 3,4 = Medium 2,4 or lower = Low

Grafico 11. Resultado Marsi grupo control

Por otro lado, en el grupo experimental (6-3), la estrategia más usada por los estudiantes es la de solución de problemas, con un promedio de (3,2) teniendo en cuenta la escala de puntuación del instrumento, esto indica que el grupo está en el nivel medio, similar al grupo control, de esto se puede analizar que la mayoría de los estudiantes tratan de encontrar soluciones cuando se vuelve necesario en el proceso lector: Considerando el uso de las estrategias metacognitivas en general el porcentaje obtenido fue de 2,8, de acuerdo a lo establecido según la escala valorativa del instrumento, esto indica que los estudiantes están en un nivel medio en el uso de las estrategias metacognitivas cuando leen.



Key to averages: 3,5 or higher = High 2,5 – 3,4 = Medium 2,4 or lower = Low

Gráfico 12. Resultado Marsi grupo experimental

Se puede establecer entonces que las estrategias metacognitivas de lectura más utilizada en ambos grupos son las estrategias metacognitivas correspondientes al grupo de las de solución de problemas. Con un porcentaje de 3,49 en el grupo control y 3,24 en el grupo experimental, ubicados en el nivel medio según el porcentaje indicado. Considerando además el uso en general de las estrategias metacognitivas de lectura, ambos grupos están ubicados en el nivel medio siguiendo la escala valorativa del instrumento.

Considerando la diferencia observada entre los dos grupos, se puede analizar que el grupo experimental persiste con los porcentajes un poco más bajo, sin embargo esa diferencia no es muy representativa.

Es importante mencionar que este instrumento fue aplicado antes de que los estudiantes estuvieran expuestos a la explicación o a la ejercicios de practica que involucren el uso de las estrategias metacognitivas de lectura en su proceso lector en inglés dentro del aula de clases, es posible señalar entonces que los estudiantes algunas veces utilizan estrategias metacognitivas sin ser conscientes de su denominación, es decir, cuando en algunos casos los estudiantes encuentran dificultad en el texto lo que hacen es volver a leer sin necesariamente saber que es una estrategia metacognitiva que hace parte del grupo de estrategias de Resolución de problemas específicamente. Lo cual concuerda con lo expuesto por Reder & Schunn (1996) and Kentridge and Heywoods (2000) quienes sugieren que “metacognitive processes need not operate in a person's conscious awareness”. Ellos argumentan que la metacognición es un proceso que no necesita operar en las personas consientes¹⁸.

6.3 Contraste entre los dos instrumentos metacognitivo (MARSÍ y el cualitativo con lecturas)

Teniendo en cuenta los dos instrumentos utilizados, es decir el MARSÍ y el cualitativo con lecturas se estableció el contraste entre ambos, ya que “Learners need to be metacognitively aware of what they are doing. They need to connect their strategies for learning while engaged in an online learning task with their purpose for being online. This awareness results in strong metacognitive strategies” (O’Malley and Chamot , 1990 p.8).

¹⁸ Cita traducida por la investigadora

En consideración con lo anteriormente expuesto por los autores, los aprendices necesitan ser metacognitivamente conscientes de lo que están haciendo. Ellos necesitan conectar sus estrategias para aprender mientras se comprometen con actividades de aprendizaje con objetivos. Esta conciencia resulta fuertemente en estrategias metacognitivas

Teniendo en cuenta lo anterior y con el fin de reiterar la veracidad de las respuestas y establecer contrastes entre las posiciones que los estudiantes asumieron, se realizó otro instrumento de corte cualitativo, (Ver anexo 3) con preguntas abiertas, donde podían describir claramente y con detalles precisos lo que hicieron ciertamente. Debido a que los estudiantes en muchas ocasiones no son lo suficientemente objetivos y claros con los que hacen y muchas veces marcan lo que consideran que deberían hacer y no lo que realmente realizan.

Teniendo en cuenta el análisis de ambos instrumentos podemos señalar varios aspectos importantes como los siguientes:

Que la estrategia más utilizada por los estudiantes en ambos grupos es la de Problem-Solving, (solución de problemas) la cual hace referencia a lo que realizan los estudiantes cuando la lectura se torna difícil o complicada. Corroborando la respuesta del objetivo número dos, el cual consiste en identificar que estrategias metacognitivas utilizan los estudiantes de sexto grado al leer textos en inglés. ojo puede ser modificada según el segundo objetivo que quede. Mejorada, teniendo en cuenta el objetivo que se cree esta mejor. Esto se pudo confirmar con el análisis del otro instrumento, es decir el cualitativo

con lecturas, donde los estudiantes respondieron preguntas abiertas y detallaron lo que hacen, en este caso, es decir cuando encuentran alguna dificultad. (Ver Anexo 8)

7. DISCUSIÓN

Por muchos años profesores han tratado de encontrar formas efectivas para mejorar la comprensión lectora y facilitar esta actividad a los estudiantes, convirtiéndose esto en un reto para ellos. Es un trabajo duro porque muchos aspectos pueden afectar este proceso tales como el estilo de aprendizaje, la actitud y los recursos disponibles que estos poseen durante el proceso.

De acuerdo con Flavell (1971) “Metacognition is intentional, conscious, foresighted, purposeful, and directed at accomplishing a goal or outcome” (p. 273). El cual explica en sus consideraciones que la metacognición es planeada, consiente y envuelve actividades enfocadas a alcanzar objetivos específicos¹⁹.

Además este autor también afirma que las estrategias Metacognitivas en las clases de inglés son herramienta útiles para llegar a ser lectores exitosos desarrollando un alto nivel de comprensión de textos, al igual que el mejoramiento del nivel de inglés de los estudiantes, teniendo en cuenta los intereses, expectativas, necesidades y las vidas reales de los mismos.

¹⁹ Cita traducida por la investigadora

En correspondencia a lo anterior, y teniendo en cuenta los datos mostrados en los resultados se observa que los tres niveles de comprensión lectora obtuvieron mejores resultados cuando se evaluó el cuestionario por primera vez, en el grupo control, donde los porcentajes son más altos en su orden literal, inferencial y crítico. Tal vez, debido a que en este grupo el mismo cuestionario se evaluó después de un determinado tiempo sin implementar ninguna estrategia que pudiera intervenir en el proceso de la comprensión lectora, es posible que por la falta de práctica y de motivación del grupo hacia la habilidad lectora, los porcentajes bajaran en cada nivel.

De igual forma se puede analizar que los niveles Inferencial y Crítico obtuvieron mejores resultados cuando se evaluó el cuestionario después de la intervención, donde los porcentajes son más altos, este cambio significativo en el mejoramiento de comprensión lectora en el idioma extranjero, es posible que sea debido al trabajo que se realizó con la aplicación de la intervención, y la práctica constante a la cual estuvo expuesto el grupo durante el tiempo establecido realizando diferentes tipos de lectura y profundizando en los tres niveles, es decir, el literal, el inferencial y el crítico lo cual demostraría con facilidad que la intervención realizada estaría arrojando un cambio significativo en el proceso lector de los estudiantes.

Otro avance revelado en el estudio fue el hallazgo de la estrategia usada con mayor frecuencia por los estudiantes, es decir las estrategias de solución de problemas lo que contribuyó al desarrollo de la intervención, debido a que estas fueron aplicadas con mayor detenimiento y profundidad durante la intervención de acuerdo con las preferencias y

motivaciones de los estudiantes, las cuales fueron expuestas además durante la realización del test MARSI.

Todos estos adelantos sumado al mejoramiento significativo de la comprensión lectora a través del uso de las estrategias metacognitivas de lectura de los estudiantes, se consideran una ventaja e instrumentos útiles para el desarrollo de las clases, estando de acuerdo y apoyando que las estrategias metacognitivas son cruciales, porque ellas supervisan, regulan y dirigen actividades para el aprendizaje de la lengua y envuelve pensamiento sobre el proceso de aprendizaje”. Vandergrift (2002).

A partir del contraste establecido entre el presente estudio desarrollado, las investigaciones previamente leídas y los resultados que estas han tenido en otros contextos, tomando principalmente las del campo latino americano, Colombiano y regional, se puede expresar que:

Teniendo en consideración el trabajo de María de Lourdes Acebedo de Bueno y Leticia Esteves “Estrategias cognitivas en la enseñanza del inglés técnico científico: una experiencia”, con el cual se establece relación en cuanto al aspecto metodológico en lo concerniente al tipo de estudio. En esta investigación al igual que en la desarrollada, en este caso se puede observar que se obtuvieron resultados significativos en cuanto a la comprensión lectora de textos en inglés técnicos y científicos. Sin embargo, en el desarrollo de la actual intervención se profundizó mucho más en el soporte teórico, es decir, en el marco conceptual y los antecedentes, lo que le da más rigor y valor investigativo al trabajo.

En el medio Colombiano encontramos un estudio desarrollado por Lucero Aragón Espinosa y Adriana María Caicedo Tamayo “La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora”, desarrollado en el ámbito universitario en la Pontificia Universidad Javeriana en Cali. Éste es básicamente un estudio del estado del arte de las investigaciones realizadas sobre la aplicación de estrategias metacognitivas, en los últimos 20 años en el contexto nacional e internacional, la cual revela los aciertos y desaciertos de dichas investigaciones en diferentes contextos. Esta investigación, contribuye con la presente investigación al realizar un análisis de los procesos desarrollados en las diversas investigaciones, estableciendo diferencias entre ellos, de este modo tomar ventajas sobre esta información y validar una intervención que sea efectiva en cualquier contexto, ya sea en el plano nacional o extranjero, se debe considerar entonces que la aplicación de esta intervención en el contexto actual fue exitosa.

Finalmente, analizando el estudio realizado en el contexto regional, es decir la intervención realizada por Sandra Patricia Díaz Arrieta e Ibeth Morales Escobar. “Intervención sociometacognitiva para el mejoramiento de la comprensión de textos en estudiantes universitarios”. Se puede expresar que son dos estudios muy afines compartiendo en gran parte el procedimiento metodológico el orden y la organización en el desarrollo de los estudios, al igual que en las pruebas aplicadas en el análisis estadístico de los resultados, sin olvidar que poseen un diseño muy parecido.

Se puede mencionar que ambas intervenciones obtuvieron resultados satisfactorios teniendo en consideración lo hallado en el análisis de los resultados, obteniendo con agrado el alcance de los objetivos y las hipótesis alternas planteadas al inicio del trabajo,

resolviendo en gran medida el problema en cuestión. Sin embargo, es importante mencionar que los trabajos se diferencian aspectos como el tipo de población (estudiantes universitarios y estudiantes de básica secundaria) seleccionada y el enfoque hacia la comprensión de textos dirigida uno hacia la lengua materna y el otro hacia el idioma extranjero inglés.

Es fundamental considerar el uso de estas estrategias metacognitivas de lectura no solo para la comprensión de textos en inglés sino, que además se pueden utilizar en cualquier asignatura e inclusive en actividades cotidianas en la vida de los estudiantes, como por ejemplo: actividades lúdicas y deportivas, para obtener resultados significativos en objetivos específicos planteados con anterioridad como lo ha expuesto Flavell en la mayoría de sus argumentos al referirse a la metacognición.

Es importante resaltar de igual modo que el desarrollo de la presente intervención da origen a un proyecto de comprensión lectora, partiendo de los resultados obtenidos en el presente estudio, el cual será aplicado en el contexto de la institución Educativa José María Córdoba, institucionalizado como política del establecimiento en los grados de sexto a undécimo, en búsqueda del mejoramiento de la asignatura de inglés en el marco del bilingüismo de la ciudad de montería proyectándose hacia la comunidad y el país.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo principal de la presente investigación fue determinar la contribución de las estrategias metacognitivas de lectura en el proceso de la comprensión lectora en inglés, de los estudiantes del grado 6-3 de la institución Educativa José María Córdoba, a este respecto se puede concluir que las estrategias metacognitivas de lectura parecen haber contribuido satisfactoriamente en el proceso de comprensión de lectura en inglés de dichos estudiantes, lo cual se hizo posible a través del desarrollo de los objetivos específicos, los cuales estarán relacionados a continuación.

Considerando los objetivos específicos y partiendo del primero el cual hace énfasis en determinar el nivel de comprensión de lectura que los estudiantes de sexto grado poseen, se puede afirmar que durante el desarrollo del pre-test, el cual teniendo en cuenta los resultados encontrados en un primer momento, es decir, al aplicar por primera vez el test (pre-test), antes de la aplicación de la intervención, se observa que los estudiantes de ambos grupos (control y experimental) se encontraban en el nivel literal con un porcentaje de 50,4% y 51,7% respectivamente, con relación a los demás porcentajes.

Luego de la implementación dicha propuesta de intervención y con la aplicación del pos-test podemos analizar según los resultados que los grupos experimental y control

pasaron del nivel literal al nivel inferencial con porcentajes de 56,3% y 32,5% respectivamente. También se puede decir que en el grupo experimental hubo un mejoramiento significativo, en el nivel crítico a partir de los resultados del pos-test con relación al del pre-test el cual en la primera prueba (pre- test) demostró un porcentaje de 26,3% y durante la aplicación de la última prueba (pos-test) se encontró un porcentaje de 42,5%, lo cual indica que los estudiantes no solo pasaron del nivel literal al inferencial, sino que además obtuvieron un mejoramiento notorio en el desempeño en el nivel crítico.

Con relación al grupo control durante el análisis de los resultados del pos-test se puede afirmar que en cada uno de los niveles analizados fue evidente el desmejoramiento de los estudiantes en la segunda prueba es decir en el pos-test. Es importante mencionar que este grupo fue el que no estuvo expuesto al tratamiento desarrollado, tampoco hubo ningún estímulo para mejorar la comprensión lectora en este grupo.

Por otro lado y con el fin de desarrollar el segundo objetivo específico, el cual consiste en identificar que estrategias metacognitivas utilizan los estudiantes de grado sexto al leer textos en inglés y luego de la aplicación del instrumento metacognitivo (MARSI) Metacognitive Reading Strategies Inventory, y el de corte descriptivo, los resultados sugieren que la estrategia metacognitiva de lectura más utilizada por los estudiantes son las correspondientes a las de resolución de problemas con un porcentaje de 3,49% en el grupo control y 3,24%, en el grupo experimental, seguidas por las estrategias globales con un porcentaje de 2,86 % y 2,84 en el grupo control y experimental respectivamente, y por

ultimo las estrategias de apoyo con porcentajes de 2,71% y 2,65% en el grupo control y experimental proporcionalmente.

Se encontró además que teniendo en cuenta el uso en general de las estrategias metacognitivas, los dos grupos, según el porcentaje, es decir 2,99% y 2,89, se encuentran ubicados en el nivel medio, teniendo en cuenta la escala valorativa del instrumento.

Siguiendo el tercer objetivo específico, el cual hace referencia a evaluar el impacto que producen las estrategias metacognitivas de lectura, en la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de grado sexto, se puede afirmar, que la implementación y ejecución de la propuesta de intervención tuvo repercusiones positivas en el proceso de la comprensión lectora en inglés, dándose por aceptada la hipótesis alterna, la cual surge previamente de la pregunta de investigación, y contempla que el uso de las estrategias meta-cognitivas de lecturas mejora significativamente el desempeño de los estudiantes del grado 6-3.

Contribuyendo a que estos mejoraran la habilidad de comprensión de textos en inglés, partiendo de la mejoría de estos en los niveles de lectura inferencial y el crítico en el grupo experimental. Además, teniendo en cuenta el análisis de los resultados de instrumentos utilizados (pre-test/ pos-test) y los tipos de pruebas desarrollados, es decir, la prueba de Wilcoxon y la U de Mann Whitney, donde se observa claramente el

mejoramiento de la comprensión lectora en inglés aplicando estrategias metacognitivas de lectura.

Indicando con estos resultados que se produjo un cambio positivo en nivel inferencial y crítico después de haber realizado la intervención, de la siguiente manera durante el pre test obtuvo un porcentaje de 47,5% pasando a un 56,3%, en el post test, siendo el porcentaje más alto durante la aplicación de las pruebas (pre-test and pos-test) y en el nivel crítico pasando de un 26,3% a un 42,5%, notándose esto además en el alto valor en los rangos medios en el pos-test. (Ver grafica prueba U de Mann Whitney en los resultados).

Se puede mencionar que a través del uso de las estrategias metacognitivas de lectura los estudiantes no solo mejoraron la comprensión lectora en inglés demostrada en las pruebas estadísticas, sino que además pasaron de estar en el nivel literal de lectura al inferencial, mejorando progresivamente el nivel crítico, el cual mostraba ser el nivel más bajo según los porcentajes

Por consiguiente, es importante considerar el uso de las estrategias metacognitivas de lecturas dentro del aula en clases normales, las cuales se convierten en herramientas útiles y efectivas que facilitan el proceso de comprensión lectora en inglés, y por ende contribuyen al mejoramiento significativo en el nivel de los estudiantes en dicha asignatura.

Sería aconsejable el desarrollo y seguimiento de esta estrategia en otros grados de la misma institución, con el fin de ayudar a mejorar la comprensión lectora en inglés y de este modo superar las dificultades previamente detectadas en dicha habilidad a nivel institucional.

Se sugiere además futuras investigaciones en las cuales se puedan analizar los efectos de las estrategias metacognitivas no solo en el proceso de lectura, sino que también se pueden utilizar para desarrollar en otras habilidades en el proceso de aprendizaje del inglés; como en el proceso de aprendizaje de vocabulario y de gramática lo cual favorecen en forma directa a la habilidad de lectura comprensiva en inglés.

Se recomienda además, seguir implementando esta intervención en próximos estudios en otras instituciones y en otros grados, especialmente los involucrados en el plan de bilingüismo, con el objetivo de observar y analizar el impacto que esta podría tener en contextos diferentes y en otras asignaturas, recurriendo a la interdisciplinariedad.

LISTA DE REFERENCIAS

Acebedo, M & Esteves, L. (s.f) “*Estrategias Cognitivas en la enseñanza del inglés técnico-científico: una experiencia*”. Recuperado de <http://prof.usb.ve/macedo/itc/Documentos/estitc.htm>.

Aldaz, M. (s.f). LA METACOGNICIÓN. *Aplicaciones en la educación*. Recuperado de http://issuu.com/marcelitoaldaz/docs/metacognicion_en_la_educacion

Aragón, L & Caicedo, A.(2009). *La enseñanza de Estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión*. (Tesis de la PontificiaUniversidad Javeriana-Cali -Colombia). Recuperado de http://portales.puj.edu.co/psicorevista/components/com_joomlib/ebooks/PS12-9.pdf.

Baker L. (1985). *How do we know when we don't understand? Standars for evaluating text comprehension. Metacognition, cognition and human performance*, 1. Orlando, F. L., Academic Press.

Burón, J. (1994). *Aprender a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Editora Mensajero.

Campanario, J. (S.f). La metacognición en el aula. Recuperada de <http://www2.uah.es/jmc/metacognicion.pdf>.

Díaz, S y Moralez I. (2012) *Intervención sociometacognitiva para el mejoramiento de la comprensión de textos en estudiantes universitarios* (tesis de maestría no publicada). Universidad de Córdoba-Sue Caribe Montería).

Diccionario de la Real Academia Española. 23ª edición.

Efklides, A. (2005). *Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?* School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, 541 24 Thessaloniki, Greece. Recuperado de www.elsevier.com/locate/EDUREV.

Escanero, J, F. Soria & González-Haro, C. (s.f). *La metacognición: un camino para el éxito (diseño de una práctica para la metacognición)*.

Flavell, John. (s.f) *Theories of learning in Educational Psychology. Metacognition*. Recuperado de <http://www.lifecirclesinc.com/learningtheories/constructivism/flavell.html>.

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2ª ed). Englewood Cliffs, Nj. PrenticeHall.

Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. España. Prentice Hall.

Ferreira, E & Gómez, M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mexico. Siglo XXI editores. Decimoséptima edición.

Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading comprehension*. Norwood, Nj., Ablex.

Guide to the APA Referencing style (2010) Universidad of Waikato (6ª ed). Recuperado de [www. Waikato.ac.nz/go/apa](http://www.Waikato.ac.nz/go/apa).

González, A. (1992). “*Estrategias metacognitivas en la lectura*”. Trabajo de grado (tesis Doctoral). Programa de Psicología. Universidad Complutense De Madrid. Madrid.

Grabe, W & Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. England. Person Education.

Gutiérrez, A & Montes, R. (1995). *La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la universidad Juárez autónoma de Tabasco (México)*. (Tesis de grado. Universidad de Mexico) Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>.

http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=Fk36LAU4wwc&oi=fnd&pg=PA9&dq=investigaciones+sobre+lectura&ots=xXSHCEiRqH&sig=ZD57zArvBasv3fsy7qTSx_g8rQ#v=onepage&q=investigaciones%20sobre%20lectura&f=true. Lectura Google books (consultada 30/08/2011) 4:00 p.m

<http://translate.google.com.co/translate?hl=es&langpair=en%7Ces&u=http://www.thelearningpad.net/id86.html> consultada (08/22/2011) 8:00p.m.

<http://englishforeveryone.org/Topics/Reading-Comprehension.htm>. Consultada (08/22/2012).

http://www.icfesinteractivo.gov.co/result_ecaes/sniece_ind_resul_2009,2010,2011,2012.html.

Hedge, T (2002). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford

University Press.

Hernández, R. Fernández, C & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). Mc Graw Hill. México. D.F.

Huamaní, Lily. (S.f). *Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos39/estrategias-comprension-lectora/estrategias-comprension-lectora.shtml>.

Martínez, M. (1999). *Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*. Revista signos, 32(45-46), (129-147). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100013&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-09341999000100013.

Mayor, J. Suengas, A & Gonzales, J. (1993) *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid. Síntesis. S.A

Mineducación e Icfes entregan resultados de las pruebas SABER PRO. Centro virtual de noticias de la educación. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-299905.html>.

Moreno, V. (2003) *Leer para comprender*. Gobierno de Navarra.

Mokhtari, K.& Sheorey, R. (Spring 2002). *Measuring ESL students' awareness reading strategies*. *Journal of developmental education*. Vol. 25, Number 3.

O'Malley, J & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

Otero, J. (1992). *El aprendizaje receptivo de las Ciencias: preconcepciones, estrategias*

cognitivas y estrategias metacognitivas. Tarbiya, N° 1-2, 57-65.

- Palincsar, A & Brown, A. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and Instruction*. 1, 117–175.
- Pereira, S. Ramírez, (2008). *Uso de estrategias metacognitivas de estudiantes de inglés en curso pre-universitario. Use of metacognitive strategies by students of English in pre-university courses*. *Revista de Pedagogia*, vol. 29, N 85. Caracas, 291-313.
- Pérez, A & Cáceres, R. (s.f). *Estrategias metacognitivas en el aula*. Recuperada de <http://desarrollointelectual.com/site/wpcontent/uploads/2010/12/ponencia01.pdf>.
- Phakity. A. (2006). *Modeling cognitive and metacognitive strategies and their relationship to EFL reading test performance*. University of Sydney. ISSN 1327-0311. Recuperado de http://ltrc.unimelb.edu.au/mplt/papers/11_1_4_phakity.pdf.
- Pissa 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. INFORME ESPAÑOL. Madrid.
- PISA 2009 Reading StatPlanet.PNG. Recuperado de <http://www.statsilk.com/maps/statplanet-worldbank-open-data>.
- Ramírez J & Pereira, S. (s.f) “*Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en inglés*”. *Laurus*. (12): 148- 169
- Restrepo, E. (s.f). “*Elaboración de un proyecto de investigación*”. Recuperado de <http://www.youblisher.com/p/21311-Creacion-de-proyectos/>.
- Rodríguez, V. Puente, A Arrebillaga, L. (s.f). *Medición de estrategias metacognitivas*

mediante la Escala de Conciencia Lectora: ESCOLA. Electronic Journal of research.

Ruiz, C. (s.f) *Confiabilidad*. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación.

Recuperado de cruizbol@intercable.net.ve

Sánchez, A. (2003) *Diseño de Ambientes de Aprendizaje*. Recuperada de

http://www.sistemasdeconocimiento.org/Produccion_intelectual/notas_tecnicas/2003PDF/csc2003-01.pdf.

Soto, C. (2002). *Metacognición. Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*.

Bogotá: Cooperativa Editorial magisterio. p: 29

Spratt, M. Pulverness, A & Williams, M. (2005). *The TKT teaching Knowledge test Course*

(1st ed). UK. University Press. Cambridge

Tomlinson, B. (1998). *Material Development in language teaching* CUP. 90-115.

Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford. Oxford University press.

Zavala, S. (2009). *Guía a la redacción en el estilo APA*, (6ta ed). Biblioteca de la universidad Metropolitana

ANEXOS

ANEXO 1. Pre-test- Post-test

Institución Educativa José María Córdoba

Identificación

Nombre: _____

Grado: _____ Fecha: _____ Tiempo: _____ Lugar: _____

Docente: Zaily Del Toro García.

OBJETIVO

Identificar el nivel de comprensión lectora en inglés que tienen los estudiantes de grado sexto.

Tom in the “International” Restaurant



Tom wants to eat breakfast. He goes to the restaurant. He is hungry. He orders a slice of pizza, a cup of tea and a carton of milk. The waiter asks Tom if he wants something else. And he says that for this day, the restaurant offers special food like Lasagna, omelet and curry. Lasagna? Tom asks. The waiter continues explaining the whole menu; Lasagna comes from Italy. It is made of pasta, meat, tomato sauce and cheese. Sometimes, people add eggplant. Omelet is popular in the UK. You can mix ham, onions, leeks and asparagus into the egg to make a delicious omelet. Sweet and sour pork is from China. In this dish, there are small pieces of pork, mixed with sugar, onion, garlic, pineapple and soy sauce. The sauce tastes very sweet. Curry comes from India and Thailand. You can use different

meats and vegetables like broccoli and cauliflower. Tom says; I want a piece of cheese with lasagna and a bowl of soup. Tom eats all his food and pays the bill. He is full now. He goes to work.

Literal level

1. A synonym of the term slice , in the second line, could be:
 - a. slide
 - b. portion
 - c. dish
 - d. plate
2. What does the waiter ask him?
 - a. If he wants something else
 - b. If he wants something to drink
 - c. If he wants something to read
 - d. if he wants something to ask.
3. Lasagna, omelet and curry are:
 - a. Special sweets
 - b. Special soup
 - c. Special food
 - d. Special games
4. Where does curry come from?
 - a. U. K and Italy
 - b. Italy and U.S.A
 - c. France and China
 - d. India and Thailand

Inferencial level

5. What does “made of” mean?
 - a. Hecho de
 - b. Junto a
 - c. Encima de
6. Do you think Tom likes international food? Why?
 - a. No, I Don't
 - b. Yes, I do
 - c. it depends

7. Is Tom vegetarian?
 - a. Yes, he is
 - b. No, he isn't
 - c. Sometimes

8. Why do you think the restaurant was called “International”
- a. Because it offers international food
 - b. Because it offers national food
 - c. Because it offers different kind of food

Critical Level

9. Taking into account the text a national food, could be:
- a. Lasagna
 - b. Omelet
 - c. Coconut rice
10. Do you consider International food is good? why
- a. Yes, it is
 - b. No, it isn't
 - c. It depends

11. What advantages, international food could have?
- a. Variety of dish
 - b. More employments
 - c. It does not have advantages.
12. Do you consider that an international restaurant is possible in Monteria? Why.
- a. Yes, it is
 - b. No, it isn't
 - c. It depends

Diets



Mary and Nick

Hi my name's Mary and this is my brother, Nick. I don't eat meat. I prefer vegetables and salads. I like cereal in the morning, but my favorite food is chocolate! I'm a real chocoholic! When I'm with my parents in a restaurant I have a big chocolate dessert. My brother, Nick, eats burgers and snacks. His diet is terrible! He doesn't like vegetables, and he doesn't eat fruits

Wayne and Stacey

We're P.E teachers and our diet is very healthy. We eat a lot of pasta, vegetables and fruits.

We aren't vegetarian: we like meat but we prefer fish. We don't drink coffee. We prefer juice or water.

The brown family: Rita, Mike, and Ellie

Rita and Mike like Chinese and Indian food. They eat a lot of curry and rice. They don't eat snacks or desserts. Ellie doesn't like curry. Her favorite food is pizza. She doesn't like burgers, and she doesn't eat a lot of vegetables.

Literal level

13. According to the title what kind of reading is it?
 a. Narrative b. Informative c. Story d. Poem
14. Who is a chocoholic?
 a. Nick b. Mary c. Stacey d. Rita
15. A synonym of snacks is:
 a. Sweet b. candy c. appetizer d. cracker
16. What is Ellie's favorite food?
 a. Hot dog b. Pizza c. burger d. curry

Inferencial Level

17. What does "Chocoholic" mean?
 A. Likes chocolate too much
 B. Don't like chocolate
 C. Sometimes prefer chocolate
18. Does Nick have a healthy diet? Why?
 A. Yes, he does B. No, he doesn't C. Sometimes

19. Why do you think Wayne and Stacey eat healthy?
- A. Because they like
 - B. Because they are P.E teachers
 - C. Because their physical appearance
20. Do you think snacks and dessert are healthy food? Why?
- a. Yes, I do
 - c. No, I don't
 - c. Sometimes

Critical level

21. Taking into account the food of each person in the test. What do you consider has the best habits for eating?
- a. Mary
 - b. Wayne
 - c. Rita
 - d. Ellie
22. What kind of food, do you believe is the best to be healthy?
- a. Vegetables, salad and fruits
 - b. Burgers, snacks and desserts
 - c. Snacks, desserts and fruits
 - d. Rice, vegetables and meat
23. What do you consider are good habits for the person life?
- a. Nice dress
 - b. Healthy food
 - c. Expensive car
 - d. Luxuries house
24. What obstacles do you consider can affect in the children growth?
- a. The school
 - b. The games
 - c. The food
 - d. The park

ANEXO 2. Metacognitive Awareness Reading Strategies Inventory(MARSI) TEST

OBJETIVO:

IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, QUE FACILITAN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO

INSTRUCCIONES:

Lea con cuidado cada una de las afirmaciones y marca con una X según sea su situación.

Responda de la manera más sincera y honesta, ya que sus respuestas, servirán de ayuda en la toma de decisiones en el análisis de las diversas maneras que pueden contribuir para el mejoramiento de la comprensión lectora. Tenga en cuenta, que no hay respuestas buenas o malas, todas son buenas en la medida que sean lo más sincera posible y que de ninguna manera el diligenciamiento de este cuestionario afectará su proceso académico ni su desempeño en la asignatura. Las respuestas aquí obtenidas serán tomadas exclusivamente para estudio y análisis para el progreso de la comprensión lectora en los estudiantes.

IDENTIFICACIÓN:

Nombre: _____ Grado: _____

Fecha: _____ Hora de inicio: _____

Hora de culminación: _____ Lugar: _____

Indica con una X tu grado de acuerdo o desacuerdo en cada oración según la siguiente escala.

1. Totalmente en desacuerdo. Nunca lo hago

2. En desacuerdo. Rara vez lo hago
3. A veces lo hago, pero no regularmente
4. De acuerdo. Generalmente lo hago
5. Totalmente de acuerdo. Siempre lo hago.

Cada oración contiene cinco números (1, 2, 3, 4, 5). Después de haber leído cada oración, señala con una X (1, 2, 3, 4, 5) según tu realidad. No olvides que NO hay respuestas buenas o malas, señala tu situación real.

Estrategia	Escala				
1. Tengo un propósito en mente cuando leo	1	2	3	4	5
2. Tomo nota mientras leo, para ayudarme a entender lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
3. Pienso a cerca de algo que se para ayudarme a entender lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
4. Preveo el texto para observar de que trata antes de leerlo	1	2	3	4	5
5. Cuando el texto se vuelve difícil, leo en voz alta para ayudarme a entender lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
6. Escribo resúmenes para reflejar con ideas claves el texto	1	2	3	4	5
7. Pienso sobre si el contenido del texto se ajusta a mi propósito de lectura.	1	2	3	4	5
8. Leo lento y cuidadosamente para estar seguro de entender lo	1	2	3	4	5

que estoy leyendo					
9. Discuto mis lecturas con otros para verificar lo que entendí	1	2	3	4	5
10. Leo todo el texto primero para notar sus características como extensión y organización	1	2	3	4	5
11. Trato de devolverme cuando pierdo la concentración.	1	2	3	4	5
12. Subrayo o encierro información en el texto para ayudarme a recordarla	1	2	3	4	5
13. Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo a lo que esté leyendo	1	2	3	4	5
14. Decido que leer atentamente y que ignorar	1	2	3	4	5
15. Uso referencias de materiales tales como diccionarios para entender lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
16. Cuando el texto se vuelve difícil, coloco mucha atención para entender lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
17. Uso tablas, figuras o imágenes en el texto para ampliar mi entendimiento	1	2	3	4	5
18. Me detengo algunas veces para entender lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
19. Utilizo pistas de la lectura para ayudarme a entender lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
20. Parafraseo (retomo las ideas en mis propias palabras)	1	2	3	4	5
21. Trato de imaginar o visualizar información que me ayude a recordar lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5

22. Uso simbología visual como negrilla o cursiva para identificar información clave.	1	2	3	4	5
23. Analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto	1	2	3	4	5
24. Me devuelvo si encuentro relación entre las ideas del texto	1	2	3	4	5
25. Verifico mi entendimiento cuando encuentro información conflictiva	1	2	3	4	5
26. Trato de adivinar cuál es el tipo de material que estoy leyendo	1	2	3	4	5
27. Cuando el texto se vuelve difícil, vuelvo a leer para mejorar mi entendimiento.	1	2	3	4	5
28. Me hago preguntas a mí mismo sobre el texto.	1	2	3	4	5
29. Verifico si mis suposiciones sobre el texto son ciertas o falsas	1	2	3	4	5
30. Trato de adivinar el significado de palabras o frases desconocidas	1	2	3	4	5

Adapted and translated from:

Journal of educational Psychology. 2002, vol. 94, No.2, 249 – 259. Assessing Students’.

Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory. Kouider Mokhtari and Carla A.

Reichard. Oklahoma State University.

ANEXO 3. Instrumento Descriptivo

(DESCRIPTIVO CON LECTURAS)

OBJETIVO:

IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS QUE FACILITAN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO.

GRADO _____

FECHA: _____ LUGAR: _____ DOCENTE: ZAILY PATRICIA DEL TORO GARCÍA**Reading Comprehension**

Rad the test

A ball for my Dog

by Stephenie Hovland



My dog found a ball. It was a yellow ball. My dog loves to chew. He chewed the yellow ball.

My dog found another ball. It was a red ball. My dog loves to play. He played with the red ball.

My dog found another ball. It was a blue ball. My dog loves to run. He ran after the blue ball when I threw it.

I need to find another ball for my dog. What color should it be? What will my dog do with the next ball?

- Cuando realizas lecturas de textos como el anterior, que es lo que usualmente haces para empezar a trabajar en él.

.....

- Cuáles son las mayores dificultades que encontraste para la realización de la lectura?

.....

Questions

1. How many balls did the dog find?

- Qué hiciste para encontrar la respuesta de esta pregunta?

.....

2. What color was the ball that the dog played with?

- Menciona los pasos que seguiste para resolver esta pregunta.

.....

3. What did the dog do with the yellow ball?

- Qué información o datos te ayudaron para llegar a la respuesta?

.....

4. What did the dog do with the blue ball?

-
5. What color do you think the next ball will be?

6. Write a sentence that tells what the dog does with the ball.

7. Draw a picture of the dog playing with the ball

Read the test

- Antes de iniciar esta lectura que es lo primero que haras?

.....

Max the Dog

Jen has a brown dog. Her dog's name is Max. Max likes to play with the ball. Jen throws the ball. Max brings it back.

One day Max got lost. Jen looked all over for him. She walked up the street and down the street. She yelled, "Come home, Max!" She found Max! He was in the park. He was happy to see Jen.



- Cuáles fueron las dificultades que encontraste al leer el texto anterior?

.....

.....

.....

.....

Questions

1. What does Max like to play with?

- a. a stick b. a slipper
- c. a bone d. a ball

- Qué hiciste para encontrar esta respuesta?

.....

.....

.....

2. Who got lost?

-
- Qué información crees que fue importante para darle solución a la pregunta anterior?

.....

.....

.....

3. Where was he?

-
- Por qué cree que esa información corresponde a esa pregunta?

Characters:

1. _____

2. _____

Baby brother



- Este dibujo te recuerda, alguna vivencia anterior?

.....

- Piensas que es una situación parecida a la tuya o de alguien q conoces?

.....

.....

- Puedes adivinar de que se trata el texto?

.....

.....

Read the test

Mary has a new baby brother. His name is Tommy. He was just born ten months ago. Mary takes care of and plays with Tommy every day.

When Tommy can't sleep, Mary sings him a song. She sings the ABCs. Then Tommy goes to sleep.

Tommy was crying. Mary knew what to do. She gave Tommy a toy. Then he stopped crying.

Mom said, "Mary, you are a great sister." Dad said,
"You are a great helper too."

Questions

1. How old is Tommy?

2. When Tommy cried, what did Mary do?

- Qué información consideraste para responder esta pregunta?

.....

3. Characters:

1. _____ 2. _____

What else could Mary do to help?

- Cuando encontraste dificultades al responder las preguntas. Qué hiciste?

.....
.....
.....

- Cuáles fueron las mayores dificultades que encontraste al realizar la actividad?

.....
.....
.....

ANEXO 4. Intervención primera etapa

La Meta-cognición

<http://www.youtube.com/watch?v=A3fABH5YeOU>

Definición: La meta-cognición es el proceso de tomar conciencia de lo que se está haciendo (aprendiendo) y con ello se facilita enormemente la tarea a ejecutar. En otras palabras se puede afirmar que es la manera de aprender a razonar sobre el propio razonamiento, aprender a aprender, es mejorar las actividades y las tareas intelectuales que se llevan a cabo usando la reflexión para orientarlas y asegurarse de una buena ejecución.

Meta-cognición viene a ser un conocimiento avanzado porque es un conocimiento cuyo objeto de estudio es el propio conocimiento analizado y asumido desde una perspectiva personal e individual.

Podemos afirmar también que la conciencia y regulación meta-cognitiva se refieren a la capacidad que tienen las personas para planificar estrategias y formas de acercamiento a los textos que faciliten su comprensión, y a la capacidad de supervisar y autoevaluar este nivel de tal manera que, cuando no es adecuado, puedan emprender, continuar o terminar acciones que les permitan mejorar dicha comprensión (Brown, 1980; Hacker, 1998). Según lo anterior podemos abstraer que la meta-cognición se vuelve un proceso autónomo e independiente para cada individuo, donde la persona tiene la posibilidad de utilizar una

variedad de acciones propias de sí mismo y escoger las cuales le proporcionen la ejecución un fin, en este caso el logro del aprendizaje de una forma ágil y efectiva

Estrategias Metacognitivas

Las estrategias son técnicas y conjunto de actividades destinadas a conseguir un objetivo, en este caso estaremos hablando sobre las estrategias metacognitivas, es decir sobre habilidades o destrezas meta-cognitivas para llegar a un fin determinado, buscando, en este caso, el éxito en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Como bien se ha dicho anteriormente, el proceso meta-cognitivo se utiliza para llegar a la comprensión de lo que se lee, teniendo en cuenta los puntos fuertes y débiles del lector, es decir basados en el conocimiento de sí mismo, el conocimiento acerca del conocimiento, y el control de los procesos cognitivos propios. Se puede afirmar entonces que a través de las estrategias meta-cognitivas se puede planificar, supervisar y monitorear la acción de las estrategias cognitivas.

La meta-cognición guía el uso eficaz de estrategias en dos direcciones; en primer lugar, para llevar a cabo una estrategia, los sujetos deben poseer conocimiento sobre las estrategias específicas, incluyendo cómo, cuándo y por qué utilizarlas un segundo camino, a través del cual la meta-cognición guía el uso de estrategias, mediante su función

reguladora, es decir, el sujeto tiene la posibilidad de controlar la eficacia de las estrategias y modificarlas cuando se enfrenten a nuevas demandas de la tarea.

Existen varias clasificaciones de la estrategias metacognitivas, nos enfocaremos a trabajar y profundizar las expuestas por Mokhtari and Reichard (2002), es decir las que desarrollamos en el instrumento MARSİ Metacognitives Awareness Reading Strategies Inventory.

Las cuales son las siguientes:

Global Reading Strategies: constituye la conciencia global de las estrategias de lectura y está compuesta por las siguientes aserciones:

- Tengo un propósito en mente cuando leo
- Pienso a cerca de algo que se para ayudarme a entender lo que estoy leyendo
- Preveo el texto para observar de que trata antes de leerlo
- Pienso sobre si el contenido del texto se ajusta a mi propósito de lectura
- Leo todo el texto primero para notar sus características como extensión y organización
- Decido que leer atentamente y que ignorar
- Uso tablas, figuras o imágenes en el texto para ampliar mi entendimiento
- Utilizo pistas de la lectura para ayudarme a entender lo que estoy leyendo

- Uso simbología visual como negrilla o cursiva para identificar información clave.
- Analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto
- Verifico mi entendimiento cuando encuentro información conflictiva
- Trato de adivinar cuál es el tipo de material que estoy leyendo
- Verifico si mis suposiciones sobre el texto son ciertas o falsas

Problem Solving Strategies

Otra estrategia metacognitiva de lectura es la habilidad para practicar estrategias para resolver problemas. Esta estrategia ha sido identificada claramente entre los estudiantes.

El uso moderado de la estrategia de solución de problemas comprende estrategias como ajustar la velocidad de la lectura, la lentitud y precaución al leer, adivinar el significado, distinguir entre hechos y opiniones además encontrar semejanzas de asuntos en otros temas.

En esta estrategia podemos observar las siguientes afirmaciones:

- Leo lento y cuidadosamente para estar seguro de entender lo que estoy leyendo
- Trato de devolverme cuando pierdo la concentración.
- Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo a lo que esté leyendo
- Cuando el texto se vuelve difícil, coloco mucha atención para entender lo que estoy leyendo
- Me detengo algunas veces para entender lo que estoy leyendo

- Trato de imaginar o visualizar información que me ayude a recordar lo que estoy leyendo
- Cuando el texto se vuelve difícil, vuelvo a leer para mejorar mi entendimiento
- Trato de adivinar el significado de palabras o frases desconocidas

Support Reading Strategies

Esta es la última estrategia metacognitiva, la cual hace referencia al uso de referencias y material de apoyo, está compuesta por 9 juicios:

- Tomo nota mientras leo, para ayudarme a entender lo que estoy leyendo.
- Cuando el texto se vuelve difícil, leo en voz alta para ayudarme a entender lo que estoy leyendo.
- Escribo resúmenes para reflejar con ideas claves el texto.
- Discuto mis lecturas con otros para verificar lo que entendí.
- Subrayo o encierro información en el texto para ayudarme a recordarla.
- Uso referencias de materiales tales como diccionarios para entender lo que estoy leyendo.
- Parafraseo (retomo las ideas en mis propias palabras).
- Me devuelvo si encuentro relación entre las ideas del texto.
- Me hago preguntas a mí mismo sobre el texto.

READING

Name: _____ Grade: _____

GLOBAL READING STRATEGIES**I. A THIN MAN**

Richard is a light eater. He doesn't eat much. He isn't a heavy eater. He eats a light breakfast, a light lunch, and a light dinner. Richard is not fat. He is thin. He will always be thin, because he is a light eater. He eats a bowl of cereal for breakfast. He eats a bowl of cereal with milk. He eats a sandwich for lunch. Sometimes it's a fish sandwich. He likes fish. He eats rice and vegetables for dinner. All he eats for dinner is rice and vegetables. He will never get fat.

**Questions**

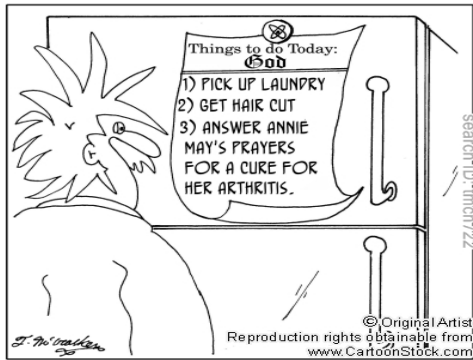
1. How is Richard physically?
 - a. Fat
 - b. Thin
 - c. Heavy
2. What does he eat for breakfast?
 - a. He eats rice and vegetables
 - b. He eats a bowl of cereal with milk
 - c. He eats a sandwich for lunch
3. What does he likes?
 - a. Meat
 - b. Fish
 - c. Chicken
4. What does light mean?

- a. Pesado
 - b. Fuerte
 - c. Liviano
5. Is Richard healthy?
- a. yes, he is
 - b. no, He is not
 - c. sometimes
6. Do you think he will get fat?
- a. Yes, I do
 - b. No, I do not
 - c. It depends

Name: _____ Grade: _____

II. THINGS TO DO

He has a list of things to do. He has to go to the bank. He needs some cash. He needs to get



some cash from the ATM at the bank. He has only \$10 in his wallet. Then he has to go to the post office. He needs stamps. He has to buy a book of stamps. There are 20 stamps in each book. A book costs \$8.40. Then he needs to go to DMV. He needs to get a new driver's license. His old license will

expire in a month. He needs to get a new photo, too. Finally he needs to go to Best Buy. His girlfriend wants the DVD of Season 4 of "Lost." She loves that TV show. It's about people who are on an island. Their plane crashed onto the island. It is a strange island. It has strange animals and strange people. It has black smoke that chases people and kills them. Everything that happens is a big surprise. It is a crazy TV show.

Questions

1. How much money does he have in his wallet?
 - a. Twenty
 - b. Ten
 - c. Thirty
2. How many stamps are there in each book?
 - a. Ten
 - b. Twenty
 - c. Thirty
3. What is the TV show about?
 - a. It's about people who are on an island
 - b. It's about strange animals and strange people

- c. It's about a big surprise
- 4. Does he have many things to do?
 - a. Yes, he does
 - b. No, He doesn't
 - c. Sometimes
- 5. What kind of program is the TV show that his girlfriend loves?
 - a. Funny
 - b. Informative
 - c. Documental
- 6. Is it a relaxing day?
 - a. Yes, it is
 - b. No it is not
 - c. It is depend

Name: _____ Grade: _____

III. LIFE IS GOOD

I am happy. I have many friends. I have a large family. I have four brothers and four sisters. I am in the middle. Four brothers are older than me. Four sisters are younger than me. I go to school. I am in the sixth grade. I like my teachers. My teachers like me. I have friends in every class. My favorite class is history. I like to read about history. History is a story about our past. Soon we will all be history. Then kids in school will read about us. I hope they like our stories. My best friend is Bobby. Bobby and I do many things together. We swim together. We play basketball together. We ride our bikes together. I have many other friends. We all go to the mall on weekends. We go to movies. We go to restaurants. We tell jokes. We laugh. We have fun. Life is great.

Questions

1. How many brothers and sister does he have in total?
 - a. 4
 - b. 8
 - c. 2
2. What is his favorite class?
 - a. Story
 - b. History
 - c. Physical Education
3. What is his best friend?
 - a. Tobby
 - b. Ruby
 - c. Bobby
4. Does he have a big family?
 - a. Yes, he does
 - b. No, he does not
 - c. It is depend
5. How does he feel in the school?
 - a. Sad
 - b. Happy
 - c. Angry
6. Does he have many friends at the school?
 - a. Yes, he does
 - b. No, he does not
 - c. Not so much

Name: _____ Grade: _____

PROBLEM-SOLVING STRATEGIES

I. BUY A NEW CAR

Linda wants to buy a new car. She has an old car. Her old car is a white Honda. Linda wants to buy a new Honda. She wants to buy a new red Honda. She has saved \$1,000. She



will use \$1,000 to help buy the new car. She will give \$1,000 to the Honda dealer. The Honda dealer will give her a contract to sign. The contract will require her to pay \$400 a month for seven years. Her new red Honda will cost Linda a lot of money. But that's okay, because Linda makes a lot of money.

Questions

1. What does she wants to buy?
 - a. A red bike
 - b. An old car
 - c. A new car
2. What kind of car does she want?
 - a. A white Honda
 - b. A red Honda
 - c. A blue Honda
3. How much money does she have to pay each month?
 - a. \$400
 - b. \$800
 - c. \$1000
4. Is the car expensive?
 - a. Yes, it is
 - b. No, it isn't
 - c. Not so much
5. Is Linda rich?
 - a. Yes, she is
 - b. No she isn't
 - c. Not so much
6. What do you think, how does she feel?
 - a. Sad
 - b. Happy
 - c. Confused

Name: _____ Grade: _____

II. NEW SHOES

She is young. Her shoes are old. She wears them to work. She goes to work five days a week. She loves her work. She is a waitress. She works at a restaurant. The restaurant is near her home. She walks to the restaurant. She stands up all day long. She is young and strong. But her shoes are not. They are old. She saw an ad in the paper. All shoes were on sale at the shoe store.



She walked into the store. She looked around. She saw some black shoes. They looked good. She tried them on. They were very comfortable. They felt good. They were only \$25. She paid cash. She wore them home. She felt good. She was ready for work the next day.

Questions

1. Where does she work?
 - a. She works at the shoe store
 - b. She works at the gym
 - c. She works at the restaurant
2. How many days does she go to work?
 - a. Seven days a week
 - b. Six days a week
 - c. Five days a week
3. How is she?
 - a. She is young and strong
 - b. She is old and weak
 - c. She is old and strong
4. Why does she want the shoes?
 - a. They are comfortable
 - b. They are new
 - c. They are old
5. Are they expensive?
 - a. Yes, they are
 - b. No they aren't
 - c. No so much
6. Is she happy with her work?
 - a. Yes, she is
 - b. No she isn't
 - c. Sometimes

Name: _____ Grade: _____

III. HE LOVES HIS COUNTRY



"I don't like John", she told her husband. "Why don't you like John?" he asked his wife. She said that John said bad things about Americans. He said Americans are lazy. He said Americans are greedy. He said Americans are selfish. He said Americans are unfriendly. John said the people in his country aren't lazy. The people in his country aren't greedy. The people in his country aren't selfish. The people in his country aren't unfriendly. "But John is new here," said her husband. "He doesn't know anyone yet. He doesn't have any friends. When he has new friends, he will change his mind. He will say different things. He will say good things about Americans." He told his wife to be patient. She didn't want to be patient. "A new person shouldn't say bad things," she said. "He should go back to his country."

Questions

1. Why does not she like John?
 - a. Because he is not patient
 - b. Because he is greedy
 - c. Because he says bad things about Americans
2. Is John new in America?
 - a. Yes, he is
 - b. No, he is not
 - c. It is depend
3. Who is talk to her?
 - a. John
 - b. Her husband
 - c. A friend
4. How does she feel?
 - a. Happy
 - b. Patient
 - c. Angry
5. What is her advice to john?
 - a. To have American friends
 - b. Change his mind about Americans
 - c. Come back to his country
6. What is her husband attitude?
 - a. Happy
 - b. Patient
 - c. Angry

Name: _____ Grade: _____

SUPPORT READING STRATEGIES

I. WATER AND AN APPLE

Susan likes to eat apples. She likes to eat big red apples. She likes to



wear a blue hat. She wears a big blue hat on her head. She wears a hat and eats an apple. She drinks some water from a white cup. Susan drinks water and eats apples. She doesn't cut the



apple with a knife. A knife is sharp. She just eats the apple. She holds the apple in her hand.

She bites into the apple with her teeth. She licks her lips. She drinks more water. She wipes her mouth with her hand.

Questions

1. What does she like to eat?
 - a. She likes to eat big red apples
 - b. She likes to eat a blue hat
 - c. Water
2. What does she use to eat apples?
 - a. A knife
 - b. A cup
 - c. Her teeth
3. What does she use to drink water?
 - a. A red cup
 - b. A blue cup
 - c. A white cup
4. Is she healthy?
 - a. Yes, she is
 - b. No, she is not
 - c. Sometimes
5. Does she like green apples?
 - a. Yes, she does
 - b. No, she does not
 - c. Sometimes
6. Does she like coke?
 - a. Yes, she does
 - b. No, she does not
 - c. Sometimes

Name: _____ Grade: _____

II. NO FOOD, NO JOB



I am an adult. I'm not a kid. I'm a grown-up. I need some money. I have no food. I am hungry. I am not thirsty, because water is everywhere. But water has no taste. I want to drink a soda. I want to drink milk. I want to drink coffee. I want to work. Nobody will hire me. Nobody is hiring anybody. Companies are firing people. Companies are laying off people. Everyone is looking for a job. I cannot pay my rent. I will have to live in my car. I don't want to live in my car. My car has no bed. Everyone should live in a house or an apartment. Many people don't have a car. They live on the street. A street has no bed. Nobody should live on the street. I don't know what to do. I don't know where to go. Maybe I will go to church. Maybe I will find help there.

Questions

1. What does he need?
 - a. A bed
 - b. A car
 - c. Some money
2. Is he thirsty?
 - a. Yes, he is
 - b. No, he is not
 - c. Sometimes
3. What does he want to drink?
 - a. Water, orange juice and lemonade
 - b. Soda, milk and coffee
 - c. Coffee, water and orange juice
4. Where does he want to live?
 - a. In the street
 - b. In his car
 - c. In a house or in an apartment
5. What is he looking for?
 - a. A job
 - b. A car
 - c. A company
6. At the end, how is his attitude?
 - a. Sad
 - b. Hopeful
 - c. Happy

Name: _____ Grade: _____

III.NO FRIENDS FOR ME

I am lonely. I am always by myself. I meet people every day. I smile at them. I say hello. I am nice to them. I want to have a friend. But I have no friends. What is wrong with me? I am polite. I am friendly. I am nice. I am kind. Why don't people like me? All I want is one friend. Everyone has one friend. I always see people with their friends. They laugh with each other. They have fun with each other. They do things with



each other. What about me? I am by myself. I watch TV by myself. I go to movies by myself. I go to restaurants by myself. I go to the park by myself. I told my mother that I am lonely. She said it is my fault. "Why?" I asked. She said, "Because you never ask anyone to be with you." My mom is right. I never ask people to be with me. I am afraid they will say no.

Questions

1. Does he have many friends?
 - a. Yes, he does
 - b. No, he does not
 - c. Not so much
2. What places does he visit?
 - a. His mother and family house
 - b. Friend's house
 - c. Movies, restaurants, parks
3. How is his mother advice?
 - a. Wrong
 - b. Right
 - c. bad
4. How does he feel?
 - a. Happy
 - b. Sad
 - c. Good
5. Is he conscious about the reasons of his lonely?
 - a. Yes, he is
 - b. No, he is not
 - c. It is depend
6. Why he does not tell anybody to be with him?
 - a. Because he is selfish
 - b. Because he likes to be alone
 - c. Because he is afraid to be rejected

ANEXO 5. Intervención segunda etapa

Read Theory

Name_____

Date_____

Reading Comprehension

Read the passage. Then answer the questions below.

What do you do with your orange peels and corn cobs after you are done eating? Most people throw them in the trash can. But food leftovers do not have to go into the trash. They are biodegradable, which means that they can be broken down by bacteria into natural materials. People who like to garden often put their fruit and vegetable scraps in a special place known as a compost pile.

A compost pile is a spot outdoors where food waste can break down into compost, which gardeners use. This process takes several months. Once the compost is created, people spread this mixture in their gardens to add nutrients to the soil. The compost in the soil helps new plants grow in the garden.

How do you take care of a compost pile? It needs air, water, and heat. Bacteria and other microorganisms break down the food waste into more basic elements like water and carbon dioxide. This process requires oxygen, so people use a shovel to turn compost regularly and help air reach all parts of the pile. The pile cannot dry out, so it should be covered to keep

moisture in. Finally, heat speeds up the process. This means a compost pile should be in the sun for at least part of the day.

Food leftovers are not the only things that turn into compost. You can also add yard waste like grass clippings, dried leaves, and straw. In fact, you should add these things to create a healthy balance in your compost. But do not add any weeds to your compost pile unless you want to grow weeds in your garden! Sometimes seeds are left behind in the compost. This can be a welcome surprise if you find a tomato plant sprouting where you had not planted one. The tomato seed was hiding in the compost, waiting to begin a new life in the garden.

Questions

1) Gardeners use compost to

- A. reduce the amount of trash on the planet
- B. break down food waste
- C. add nutrients to the soil
- D. take care of bacteria and other microorganisms

2) To take care of a compost pile you have to

- I. Turn it regularly
- II. Cover it
- III. Make sure it is in the sun for at least part of the day

- A. I only
- B. I and II only
- C. II and III only
- D. I, II, and III

3) People should start a compost pile if they

- A. need compost right away
- B. do not like to garden
- C. Want to put their food waste to good use
- D. eat oranges and corn

4) You should not put weeds in a compost pile because

- A. they do not create a healthy balance
- B. food leftovers are the only things that turn into compost
- C. you do not want surprise plants growing in your garden
- D. the seeds can create new weeds in your garden

5) As used in the final paragraph, sprouting most nearly means

- A. blooming
- B. growing
- C. appearing
- D. hiding

6) The author apparently believes that a tomato plant

- A. is not a weed
- B. should not go in a compost pile
- C. is the best thing a gardener can grow
- D. requires compost to grow

Reading Comprehension

Read the passage.

Then answer the questions below.

Many people like to eat pizza, but not everyone knows how to make it. Making the perfect pizza can be complicated, but there are lots of ways for you to make a more basic version at home.

When you make pizza, you must begin with the crust. The crust can be hard to make. If you want to make the crust yourself, you will have to make dough using flour, water, and yeast. You will have to knead the dough with your hands. If you do not have enough time to do this, you can use a prepared crust that you buy from the store.

After you have chosen your crust, you must then add the sauce. Making your own sauce from scratch can take a long time. You have to buy tomatoes, peel them, and then cook them with spices. If this sounds like too much work, you can also purchase jarred sauce from the store. Many jarred sauces taste almost as good as the kind you make at home.

Now that you have your crust and your sauce, you need to add the cheese. Cheese comes from milk, which comes from cows. Do you have a cow in your backyard? Do you know how to milk the cow? Do you know how to turn that milk into cheese? If not, you might want to buy cheese from the grocery store instead of making it yourself.

When you have the crust, sauce, and cheese ready, you can add other toppings. Some people like to put meat on their pizza, while other people like to add vegetables. Some people even like to add pineapple! The best part of making a pizza at home is that you can customize it by adding your own favorite ingredients.

Questions

- 1) The author's main purpose in writing this passage is to
 - A. describe the history of pizza
 - B. teach a healthier way to make pizza
 - C. outline steps to make a basic pizza at home
 - D. provide tips about how to make your pizza especially delicious
- 2) As used in paragraph 1, which word means the opposite of complicated?
 - A. difficult
 - B. simple
 - C. easy
 - D. manageable
- 3) As used in paragraph 3, which is the best synonym for purchase?
 - A. forget
 - B. buy
 - C. ask
 - D. cook
- 4) In paragraph 3, the author writes, "Many jarred sauces taste almost as good as the kind you make at home." The purpose of this statement is to
 - A. clarify a later statement
 - B. provide an example
 - C. clarify an earlier statement
 - D. support the previous paragraph
- 5) In paragraph 4, the author asks a series of questions in order to
 - A. support the idea that most people cannot make homemade cheese
 - B. reinforce the idea that most people probably live on farms
 - C. prove that store-bought cheese tastes better than homemade cheese
 - D. emphasize the superiority of homemade cheese over store bought cheese

6) As used in paragraph 5, which is the best definition for customize?

- A. to make personal
- B. to prepare for more than one
- C. to eat while hot
- D. to desire

7) According to the author, which of the following ingredients do you need to have ready before you can add the toppings?

- I. crust
- II. sauce
- III. cheese

- A. I only
- B. I and II only C. II and III only
- D. I, II, and III

8) Which of the following words best describes how the author feels about making a pizza from scratch?

- A. helpful
- B. understanding
- C. enthusiastic
- D. negative

9) Which of the following conclusions would work best at the end of this passage.

- A. Although the crust, sauce, and toppings are all important ingredients in pizza, it is clear that the cheese is most important. Therefore, be sure your cheese is homemade.
- B. It can be understood that making your pizza from scratch should be avoided at all costs. Use store bought ingredients and save yourself a heap of trouble.
- C. As you can see, cooking a pizza can be fun, but it can also be very expensive. But, as you can see, the best things are worth paying for.
- D. Once you have prepared the crust, sauce, cheese, and toppings, you are ready to bake your pizza. I think you will see that making pizza at home can be a good alternative to purchasing it from the store.

Reading Comprehension

Name: _____

Date _____

Read the passage. Then answer the questions below.

Many people who are looking to get a pet dog get a puppy. There are many reasons why people get puppies. After all, puppies are cute, friendly, and playful. But even though puppies make good pets, there are good reasons why you should consider getting an adult dog instead.

When you get a puppy, you have to teach it how to behave. You have to make sure that the puppy is housebroken so that it does not go to the bathroom inside the house. You have to teach the puppy not to jump up on your guests or chew on your shoes. You have to train the puppy to walk on a leash. This is a lot of work.

On the other hand, when you get an adult dog, there is a good chance that it will already know how to do all of the previously mentioned things. Many adult dogs have already been housebroken. Many adult dogs will not jump on or chew things that you do not want them to jump on or chew. Many adult dogs will be able to walk on a leash without pulling you to the other side of the street.

Puppies also have a lot of energy and want to play all of the time. This can be fun, but you might not want to play as much as your puppy does. Puppies will not always sleep through the night or let you relax as you watch television.

On the other hand, most adult dogs will wait on you to play. What is more, they will sleep when you are sleeping and are happy to watch television on the couch right beside you.

There is one last reason why you should get an adult dog instead of a puppy. When most people go to the pound to get a dog, they get a puppy. This means that many adult dogs spend a lot of time in the pound, and some never find good homes. So if you are looking to get a dog for a pet, you should think about getting an adult dog. They are good pets who need good homes.

Questions

1) The author apparently thinks that puppies are

- A. bad pets because they take too much work to own
- B. friendly, playful, and a lot of work
- C. not as cute as adult dogs
- D. not as playful as adult dogs

2) As used in paragraph 2, which is the best synonym for **behave**?

- A. listen
- B. understand
- C. train
- D. act

3) The main purpose of paragraph 2 is to explain how puppies

- A. are very immature
- B. do not make good pets
- C. can be very destructive
- D. are a lot of work

- 4) As used in paragraph 3, which is the best example of a dog that is **housebroken**?
- A. Spot goes outside to use the bathroom.
 - B. Rex always breaks things inside of the house.
 - C. Rover never jumps on guests.
 - D. Muffin chews on people's shoes.
- 5) According to the passage, why are adult dogs easier to take care of than puppies?
- I. Puppies need to learn how to walk nicely on a leash.
 - II. Adult dogs have less energy than puppies do.
 - III. It is harder for adult dogs to find a home than it is for puppies.
- A. I only
 - B. I and II only
 - C. II and III only
 - D. I, II, and III
- 6) Based on information in the passage, which of the following statements is false?
- A. Puppies have a lot of energy.
 - B. Puppies need a lot of attention.
 - C. Adult dogs do not like to play.
 - D. Adult dogs do not need eat very much.
- 7) As used in paragraph 4, which is the best synonym for **relax**?
- A. work
 - B. leave
 - C. play
 - D. rest
- 8) The author begins paragraphs 3 and 5 with the phrase, "On the other hand." This phrase is used to
- A. highlight an example
 - B. contrast previous information
 - C. contradict a later statement
 - D. support the upcoming paragraph
- 9) In the final paragraph, the author says, "many adult dogs spend a lot of time in the pound, and some never find good homes." Based on what you have read in the passage, why is this most likely the case?

- A. People see adult dogs as unhappy and dangerous, while they see puppies as cute and friendly.
- B. People understand that most adult dogs still need a lot of training before they understand how to behave properly.
- C. People think that puppies are cute and playful and do not always think about how much work it will take to train them.
- D. People do not want to get a dog that does not have much time left to live.

10) Based on information in the passage, it can be understood that someone who owns a puppy must be

- A. strict
- B. serious
- C. careful
- D. responsible

ANEXO 6. Intervención tercera etapa

Ruta de lectura

Para realizar una lectura debes tener en cuenta pasos importantes que te ayudaran a llegar con mayor facilidad y con éxito a la comprensión del texto.



Pre- Reading Activities

1. Lee el título y piensa sobre el contenido del texto, describe brevemente.
2. Piensa sobre algo que ya sabes para ayudarte a entender lo que estas leyendo. Anótalo
3. Prevé el texto para observar de que trata el texto antes de leerlo.

Ahora si lee el texto!

How to make pizza

Many people like to eat pizza, but not everyone knows how to make it. Making the perfect pizza can be complicated, but there are lots of ways for you to make a more basic version at home.

When you make pizza, you must begin with the crust. The crust can be hard to make. If you want to make the crust yourself, you will



have to make dough using flour, water, and yeast. You will have to knead the dough with your hands. If you do not have enough time to do this, you can use a prepared crust that you buy from the store.

After you have chosen your crust, you must then add the sauce. Making your own sauce from scratch can take a long time. You have to buy tomatoes, peel them, and then cook them with spices. If this sounds like too much work, you can also purchase jarred sauce from the store. Many jarred sauces taste almost as good as the kind you

make at home.

Now that you have your crust and your sauce, you need to add the cheese. Cheese comes from milk, which comes from cows. Do you have a cow in your backyard? Do you know how to milk the cow? Do you know how to turn that milk into cheese? If not, you might want to buy cheese from the grocery store instead of making it yourself.



While-Reading activities

1. Toma nota mientras lee, para ayudarte a entender lo que estás leyendo. SRS
2. Escribe un resumen corto que refleje con ideas claves el texto. SRS
3. Subraya o encierra información en el texto que consideres importante. SRS

When you have the crust, sauce, and cheese ready, you can add other toppings. Some people like to put meat on their pizza, while other people like to add vegetables. Some people even like to add pineapple! The best part of making a pizza at home is that you can customize it by adding your own favorite ingredients.

Post-Reading activities

1. Discute con tu compañero de al lado lo que entendiste
2. Hazte preguntas sobre el entendimiento del texto
3. Realiza una crítica o comentario sobre la lectura

Ahora sí, a resolver las preguntas

Questions

1) The author's main purpose in writing this passage is to
 A. describe the history of pizza
 B. teach a healthier way to make pizza
 C. outline steps to make a basic pizza at home
 D. provide tips about how to make your pizza especially delicious

2) As used in paragraph 1, which word means the opposite of complicated?
 A. difficult
 B. simple
 C. easy
 D. manageable

3) As used in paragraph 3, which is the best synonym for purchase?
 A. forget
 B. buy
 C. ask
 D. cook

4) In paragraph 3, the author writes, "Many jarred sauces taste almost as good as the kind you make at home." The purpose of this statement is to
 A. clarify a later statement
 B. provide an example
 C. clarify an earlier statement

D. support the previous paragraph

5) In paragraph 4, the author asks a series of questions in order to
 A. support the idea that most people cannot make homemade cheese
 B. reinforce the idea that most people probably live on farms
 C. prove that store-bought cheese tastes better than homemade cheese
 D. emphasize the superiority of homemade cheese over store bought cheese

6) As used in paragraph 5, which is the best definition for customize?
 A. to make personal
 B. to prepare for more than one
 C. to eat while hot
 D. to desire

7) According to the author, which of the following ingredients do you need to have ready before you can add the toppings?
 I. crust
 II. sauce
 III. cheese

A. I only
 B. I and II only C. II and III only
 D. I, II, and III

8) Which of the following words best describes how the author feels about making a pizza from scratch?

- A. helpful
- B. understanding
- C. enthusiastic
- D. negative

9) Which of the following conclusions would work best at the end of this passage.

- A. Although the crust, sauce, and toppings are all important ingredients in pizza, it is clear that the cheese is most important. Therefore, be sure your cheese is homemade.
- B. It can be understood that making your pizza from scratch should be avoided at all costs. Use store bought ingredients and save yourself a heap of trouble.
- C. As you can see, cooking a pizza can be fun, but it can also be very expensive. But, as you can see, the best things are worth paying for.
- D. Once you have prepared the crust, sauce, cheese, and toppings, you are ready to bake your pizza. I think you will see that making pizza at home can be a good alternative to purchasing it from the store.

Name: _____

Grade: _____

Date: _____

Ruta de lectura

No siempre es sencillo comprender un texto. Esto pasa porque no se tienen en cuenta algunos pasos importantes a medida que se va leyendo. Sigue cuidadosamente los pasos recomendados para que puedas llegar a una exitosa comprensión de lectura.

Pre-Reading Activities

1. Prevé el texto para observar de que trata antes de leerlo. Menciónalo.
2. Sabes algo sobre lo que menciona el título? Con que lo relacionas
3. Intenta imaginar de que tratará el texto, escribe brevemente, para luego verificar si coincide con lo escrito por el autor.



Ahora si vamos a la lectura!

A compost pile

What do you do with your orange peels and corn cobs after you are done eating? Most people throw them in the trash can. But food leftovers do not have to go into the trash. They are biodegradable, which means that they can be broken down by bacteria into natural materials. People who like to garden often put their fruit and vegetable scraps in a special place known as a compost pile.



A compost pile is a spot outdoors where food waste can break down into compost, which gardeners use. This process takes several months. Once the compost is created, people spread this mixture in their gardens to add nutrients to the soil. The compost in the soil helps new plants grow in the garden.

How do you take care of a compost pile? It needs air, water, and heat. Bacteria and other microorganisms break down the food waste into more basic elements like water and carbon dioxide. This process requires oxygen, so people use a shovel to turn compost regularly and help air reach all parts of the pile. The pile cannot dry out, so it should be covered to keep moisture in. Finally, heat speeds up the process. This means a compost pile should be in the sun for at least part of the day.

Food leftovers are not the only things that turn into compost. You can also add yard waste like grass clippings, dried leaves, and straw. In fact, you should add these things to create a healthy balance in your compost. But do not add any weeds to your compost pile unless you want to grow weeds in your garden! Sometimes seeds are left behind in the compost. This can be a welcome surprise if you find a tomato plant sprouting where you had not planted one. The tomato seed was hiding in the compost, waiting to begin a new life in the garden.

While-Reading Activities

1. Lee lento y cuidadosamente para que estés seguro de tu entendimiento. *PSRS*.
2. Encuentras relación entre las ideas de los párrafos. *SRS*.
Menciona esas ideas para cada párrafo.
3. Subraya las palabras desconocidas y búscalas en el diccionario. *SRS*

Post-Reading Activities



1. Qué entendiste del texto? *SRS*
2. Parafrasea lo que entendiste. *SRS*
3. Anota la idea central de la lectura. *SRS*



Vamos a las preguntas!

Questions

- 1) Gardeners use compost to
 - A. reduce the amount of trash on the planet
 - B. break down food waste
 - C. add nutrients to the soil
 - D. take care of bacteria and other microorganisms

- 2) To take care of a compost pile you have to
 - I. Turn it regularly
 - II. Cover it
 - III. Make sure it is in the sun for at least part of the day
 - A. I only
 - B. I and II only
 - C. II and III only
 - D. I, II, and III

- 3) People should start a compost pile if they
 - A. need compost right away
 - B. do not like to garden
 - C. Want to put their food waste to good use
 - D. eat oranges and corn

- 4) You should not put weeds in a compost pile because
 - A. they do not create a healthy balance
 - B. food leftovers are the only things that turn into compost
 - C. you do not want surprise plants growing in your garden
 - D. the seeds can create new weeds in your garden

- 5) As used in the final paragraph, sprouting most nearly means
 - A. blooming
 - B. growing
 - C. appearing
 - D. hiding

- 6) The author apparently believes that a tomato plant
 - A. is not a weed
 - B. should not go in a compost pile
 - C. is the best thing a gardener can grow
 - D. requires compost to grow

Name: _____

Grade: _____

Date: _____

Ruta de lectura

Antes de realizar la lectura que aparece a continuación, lee cuidadosamente los pasos que debes seguir para realizar un proceso de comprensión de lectura con satisfacción.

NAME: _____

GRADE: _____

DATE: _____

1



Pre-Reading Activities

1. Escribe un propósito sobre la lectura? *GRS*
2. Uso tablas, figuras o imágenes en el texto para ampliar mi entendimiento. *GRS*
3. Prevé el texto para observar de que tratas de leerlo. *GRS*. Qué puedes deducir?

Leamos el texto

Puppies the best pets!



Many people who are looking to get a pet dog get a puppy. There are many reasons why people get puppies. After all, puppies are cute, friendly, and playful. But even though puppies make good pets, there are good reasons why you should consider getting an adult dog instead.

3

When you get a puppy puppy, you have to



teach it how to behave. You have to make sure that the puppy is housebroken so that it does not go to the bathroom inside the house. You have to teach the puppy not to jump up on your guests or chew on your shoes. You have to train the puppy to walk on a leash. This is a lot of work.

On the other hand, when you get an adult dog, there is a good chance that it will already know how to do all of the previously mentioned things. Many adult dogs have already been housebroken. Many adult dogs will not jump on or chew things that you do not want them to jump on or chew. Many adult dogs will be able to walk on a leash without pulling you to the other side of the street.

Puppies also have a lot of energy and want to play all of the time. This can be fun, but you might not want to play as much as your puppy does. Puppies will not always sleep through the night or let you relax as you watch television.

On the other hand, most adult dogs will wait on you to play. What is more, they will sleep when you are sleeping and are happy to watch television on the couch right beside you. There is one last reason why you should get an adult dog instead of a puppy. When most people go to the pound to get a dog, they get a puppy. This means that many adult dogs spend a lot of time in the pound, and some never find good homes. So if you are looking to get a dog for a pet, you should think about getting an adult dog. They are good pets who need good homes.

While Reading Activities

1. Subraya o encierra la información más importante de cada párrafo. *SRS*
2. Trata de adivinar el significado de palabras o frases desconocidas. *PSS. Anota cuales.*
3. Realiza una tabla o gráfico sobre la lectura



Post-Reading activities

1. Analiza críticamente y evalúa la información presentada en el texto. *GRS*. Escribe tu crítica.
2. Verifica tu entendimiento sobre la lectura que realizaste. *GRS*. Escribe qué entendiste o qué no entendiste?
3. Verifica si cumpliste con el propósito que planteaste al inicio. *GRS*. Explica brevemente

Ahora sí! a las preguntas



Questions

- 1) The author apparently thinks that puppies are
 - A. bad pets because they take too much work to own
 - B. friendly, playful, and a lot of work
 - C. not as cute as adult dogs
 - D. not as playful as adult dogs
- 2) As used in paragraph 2, which is the best synonym for **behave**?
 - A. listen
 - B. understand
 - C. train
 - D. act
- 3) The main purpose of paragraph 2 is to explain how puppies
 - A. are very immature
 - B. do not make good pets
 - C. can be very destructive
 - D. are a lot of work
- 4) As used in paragraph 3, which is the best example of a dog that is **housebroken**?
 - A. Spot goes outside to use the bathroom.
 - B. Rex always breaks things inside of the house.

- C. Rover never jumps on guests.
- D. Muffin chews on people's shoes.

5) According to the passage, why are adult dogs easier to take care of than puppies?

- I. Puppies need to learn how to walk nicely on a leash.
 - II. Adult dogs have less energy than puppies do.
 - III. It is harder for adult dogs to find a home than it is for puppies.
- A. I only
 - B. I and II only
 - C. II and III only
 - D. I, II, and III

6) Based on information in the passage, which of the following statements is false?

- A. Puppies have a lot of energy.
- B. Puppies need a lot of attention.
- C. Adult dogs do not like to play.
- D. Adult dogs do not need eat very much.

7) As used in paragraph 4, which is the best synonym for **relax**?

- A. work
- B. leave
- C. play
- D. rest

8) The author begins paragraphs 3 and 5 with the phrase, "On the other hand." This phrase is used to

- A. highlight an example
- B. contrast previous information
- C. contradict a later statement
- D. support the upcoming paragraph

9) In the final paragraph, the author says, "many adult dogs spend a lot of time in the pound, and some never find good homes." Based on what you have read in the passage, why is this most likely the case?

- A. People see adult dogs as unhappy and dangerous, while they see puppies as cute and friendly.
- B. People understand that most adult dogs still need to a lot of training before they understand how to behave properly.
- C. People think that puppies are cute and playful and do not always think about how much work it will take to train them.
- D. People do not want to get a dog that does not have much time left to live.

10) Based on information in the passage, it can be understood that someone who owns a puppy must be

- A. strict
- B. Serious
- C. Careful
- D. Responsible

Anexo N 7. Transcripción grabación grupos de trabajo oral

A continuación se presenta la transcripción de la grabación de las afirmaciones realizadas por los estudiantes. Estas conversaciones fueron realizadas durante el desarrollo de las clases dentro del aula de clases con un número de participantes no mayor a los 11 estudiantes, en las fechas a partir del 27 de Agosto, 3 y 11 de Septiembre, utilizando en cada una de ellas las estrategias metacognitivas respectivamente.

Lo cual se puede apreciar de la siguiente manera.

Primer grupo de trabajo oral

Fecha: Agosto 27/2012

Temática: Global Reading Strategies

Introducción

T: tenemos en el primer grupo de trabajo que trata de las primeras estrategias metacognitiva, las cuales son las Global Reading Strategies, luego de haber realizado los ejercicios y las actividades aplicadas. Se realiza la conversación con los estudiantes a través de preguntas e interrogantes para averiguar que respuestas y que evidencias dan los estudiantes. Iniciamos entonces con las preguntas

Preguntas:

1. Quien planeo lo que iba hacer antes de leer?

S1: Mi plan era entender la lectura y entenderla para poder responder rápido

T: muy bien

S2: analizar la lectura y comprenderla

S3: Señó yo tenía una idea en la mente...

T: Sobre qué?

S3: Sobre la lectura

T: cuál era?Cuál es la idea?

S3: eh, analizar la lectura y comprenderla

T: muy bien

2. Cómo lo hicieron? Tu como hiciste tú para comprender lo que hiciste?

S1: leyendo muy bien el texto, para comprenderlo

S2: buscar las preguntas que yo no entendía en el diccionario

T: alguien más? Quien quiere aportar algo más

3. Consideras qué te fue bien por eso?

T: Jhonier, crees que eso te ayudo para hacer las cosas bien

S1:si

T: porque?

S1: porque creo que comprenderla, analizarla y leerla muy bien me ayudará a responder las preguntas, porque ya sé de qué estamos hablando

T: Mileidy, te ayudó esto?

S2: si

T: si, por qué?

S2: porque entendiendo las palabras que encontré en el diccionario me ayudan a responder las preguntas

T: haber los demás, para todos

4. Qué planearon hacer antes de realizar la lectura

S3: responder bien las preguntas

T: muy bien quién más?

S2: responder las preguntas que están ahí

T: quién más, alguien más?

5.Cuál fue tu propósito antes de iniciar?

S3: responder bien las preguntas

S4: ganar el examen

6. Utilizaron imágenes para ampliar más su entendimiento?

S4: si yo pienso que... las imágenes uno, osea, como que se imagina la pregunta y eso y la resuelve

7. Verificaron si las suposiciones del principio se cumplieron o no?

T: todos se plantearon una idea, esta tenía que ver con el texto, lo que se plantearon al inicio?

S2: si

T: muy bien

8. Analizaron críticamente y evaluaron la información presentada en el texto?

S1: si

T: De qué forma?

S1: entendiendo la lectura, comprendiéndola

S2: analizándola

S1: después que ya habíamos contestado las preguntas miré muy bien para ver si estaban malas

S2: comparé las respuestas con el texto para ver si estaban bien

T: muy bien

9. Trataron de adivinar, cuál era el tipo de material que estaban leyendo?

S1: si

S2: si

S3: si, siempre habían unas palabras que yo no entendía, pero dentro de la práctica de la actividad si logré entenderlas y recordarlas.

T: adivinaron que clase de material era? Era un texto, un poema, un relato, un cuento.

S1: era un cuento

S2: un relato

T: muy bien

Análisis

En el presente grupo de trabajo los estudiantes expresaron sus impresiones y lo que realizaron durante el proceso de lectura, podemos mirar que en este grupo, el cual consta de 9 participantes, sólo tres estudiantes participaron activamente en la conversación, los demás estudiantes estaban temerosos de hablar, tal vez porque no tenían claro lo que iban hacer o porque realmente no aplicaron las estrategias metacognitivas de lectura, o ni siguieron las estrategias dadas por la profesora.

Segundo grupo de trabajo oral

Fecha: 3 de Septiembre/2012

Temática: Problem-Solving Strategies

Introducción:

Nuestro grupo focal va encaminado a resolver lecturas utilizando estrategias metacognitivas Problem-Solving Strategies y la primera pregunta que va dirigida hacia los estudiantes sería:

1. Cómo realizaste la lectura?

S1: siguiendo reglas

S2: ajusté la velocidad de mi texto para entender más

T: que más que otra cosa?

S3: trato de adivinar las palabras que no conozco, las palabras desconocidas y las frases desconocidas

S3: trato de adivinar las palabras que no conozco, las palabras desconocidas y las frases desconocidas.

T: muy bien

S4: leí muy bien el texto para entender lo que estoy leyendo

S5: leo lento para entender lo que estoy leyendo

S2: cuando el texto se vuelve difícil coloco mucha atención

S6: visualizo lo que dice en el texto para saber sobre lo que estoy leyendo

S2: miro si mis suposiciones sobre el texto son falsas o verdaderas

S6: tengo en mente un propósito cuando leo

T: ok

S7: visualizo la imagen

2. Qué hiciste cuando encontraste alguna dificultad?

S3: vuelvo a leer el texto para comprender mejor

T: lo que estás leyendo?

S4: buscar en el diccionario

S7: analizo bien atento

S5: leo cuidadosamente

S6: trato de imaginar lo que estoy leyendo

S1: seño, leo lento y lo que no entiendo lo busco en el diccionario

3. Qué hicieron para estar seguros que entendieron lo que leyeron?

S3: verifico en el cuaderno lo que tengo y comparo y verifico si todo concuerda

S6: analizo y pregunto

S1: leo otra vez el texto

S2: cuando adivino las palabras desconocidas, después las busco en el diccionario para saber si son ciertas o falsas

S4: leo con precaución

S3: leo varias veces y si no entiendo la palabra la busco en el diccionario.

T: muy bien

4. Qué hiciste cuando perdiste la concentración?

S1: volví a leer desde el inicio

S7: repetí la parte donde me perdí

S2: volví a leer, la parte donde perdí la concentración o me equivoque

S3: leo cuidadosamente la parte donde perdí la concentración

S5: vuelvo a leer el texto cuidadosamente

S4: busco en el diccionario

S2: me devuelvo y si no entiendo la palabra, busco en el diccionario

S6: leo varias veces

S7: vuelvo a leer la parte que no entendí

S8: verifico las imágenes

S9: trato de adivinar el párrafo si no lo entiendo.

5. Qué haces cuando el texto se vuelve difícil?

S1: seño yo lo vuelvo a repetir

S2: coloco mucha atención

S3: leo lento y cuidadosamente

S4: me imagino, me imagino imágenes que concuerdan con el texto

S1: seño, ajusto mi velocidad más lento para saber lo que estoy leyendo y así adivinar las palabras.

S8: visualizo y lo que no entiendo la busco en el diccionario

S5: lo que no entiendo lo busco en el diccionario.

S6: visualizo las imágenes para analizar

S7: Analizo el texto con las preguntas

T: muy bien

S1: De acuerdo con el ajuste de hoy

S2: verifico si mis suposiciones son falsas o verdaderas

6. Qué haces para entender lo que estás leyendo?

S1: presto mucha atención

S4: leo lenta y cuidadosamente para entender lo que estoy leyendo

S3: busco en el diccionario las palabras

S2: trato de adivinar

S1: leo más lento y vuelvo a repetir la parte donde perdí la concentración

S3: comparo con las imágenes que tiene el texto

S5: leo con precaución

S4: vuelvo a leer desde el inicio cuando me equivoco en alguna palabra

7. Qué haces para ayudarte a recordar lo que estás leyendo?

S4: me devuelvo y leo lo más importante

S1: imagino imágenes o figuras para volver a recordar

S3: leo el título y ahí me puedo ayudar con lo que se trata el texto

S4: verifico si las suposiciones son falsas o verdaderas

S2: recuerdo de algo que ya se para ayudarme a comprender el texto

S5: me ayudo con el cuaderno

S6: leo el titulo para ver qué relación tiene con el contenido

S7: me detengo y leo lento

S8: me ayudo con el diccionario cuando no entiendo una palabra

8. Que haces con las palabras o frases desconocidas

S4: la busco en el diccionario y sino las entiendo busco en el cuaderno

S1: trato de adivinar y al final de la lectura trato de verificar

S5: busco en el diccionario y las comparo

S6: las comparo con mis amigos

S7: busco en el cuaderno si en una clase dimos esa palabra

S1: sino la se las palabras que tengo al lado me pueden ayudar

S3: busco en el diccionario y me ayudo con la imagen

S4: releo la parte donde no entiendo y de pronto adivino

S7: leo con atención para ver el contenido

T: muy bien

Análisis

Teniendo en cuenta las apreciaciones de los estudiantes podemos observar claramente que la participación fue muy nutrida, se observó los estudiantes muy motivados al participar y al responder las preguntas, en forma muy coherente, dando respuestas diversas, organizadas y pertinentes con el tipo de estrategia que se desarrolló en el proceso de lectura, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes participaron espontáneamente. En este grupo todos los participantes participaron en la actividad.

Tercer grupo de trabajo oral

Fecha: Septiembre 11/2012

Temática: Support Reading Strategies

Introducción:

Utilizando las estrategias que tienen relación con las Support Reading Strategies, los estudiantes responderán las preguntas sobre el procedimiento que llevarán a cabo. La primera pregunta que se tiene en cuenta es

1. Qué haces para ayudarte a entender lo que estás leyendo

S1: busco el diccionario, leer bien, leer lentamente

S2: buscar en un libro de inglés, eh si el texto se vuelve difícil volverlo a leer y si no entiendo el texto lo leo en voz alta

T: muy bien

S3: busco el diccionario y para ayudarme en la lectura y si me desconcentro vuelvo a leer despacio.

2. Qué puedes realizar con las ideas claves del texto

S4: subrayar para aprender más del texto

S2: encerrar las palabras para poder entender el texto bien

S3: encerrar las palabras claves

T: muy bien

3. Qué material extra utilizas para entender una lectura?

S1: utilizo en diccionario

S2: el diccionario

S3: el libro de inglés

S4: el diccionario y el libro de inglés

S5: una enciclopedia

Todos los demás respondieron el diccionario

T: muy bien

4. Qué otra estrategia o método utilizas para confirmar que tu entendiste la lectura?

S1: comparando con el compañero

S2: preguntando a mi compañero

S4: hacer una lectura a mismo

S5: me hago preguntas yo mismo sobre la lectura

S6: me autoevalúo

S2: me hago preguntas yo mismo sobre la lectura

5. Cómo haces para retomar la idea del texto, utilizando tus propias palabras

S2: miro el texto el texto para saber

S3: leo lentamente y varias veces

S4: leo el texto para entenderlo

6. Qué haces tú para confirmar de que si entendiste?

S3: leo el texto para entender para entender la lectura y saber de qué se trata

S4: uso el diccionario para confirmar

S1: busco una enciclopedia

7. Qué haces si encuentras relación entre la ideas del texto?

S2: las subrayo

S3: encierro las palabras más importantes

T: muy bien

S1: encierro las palabras más importantes

8. Evalúas lo que aprendes y cómo?

S4: preguntándole a mis amigos para ver si está bien

S5: preguntándole a mis compañeros si la respuesta que yo digo es cierta o falsa

S3: discuto con mis compañeros

S1: me pregunto yo mismo

T: ahh muy bien te autoevalúas

Análisis

En el último grupo de trabajo la participación de los estudiantes fue muy escasa, la mayoría de los estudiantes permanecieron callados durante la sesión de preguntas y respuestas, participaron algunos estudiantes en repetidas ocasiones, se podrían afirmar que se encontraban desmotivados para participar y en algunas ocasiones se notaron distraídos durante la realización de la actividad.

En conclusión se puede afirmar con seguridad, que la actividad anterior corrobora y ratifica lo expresado por los estudiantes en el aplicado (MARSI), es decir que las estrategias más utilizadas por los estudiantes son las de resolución de problemas, Problem-Solving Strategies, ya que se puede evidenciar la alta motivación de los estudiantes al referirse a estas y la natural con que lo expresan, es decir, que se observa claramente como estos participan y relatan el proceso cuando que realizan mientras leen. Entre las estrategias desarrolladas por los estudiantes podemos relacionarlas con las aseveraciones manifestadas por Moreno, V (2003) El uso de una anotación adecuada, la elección de algún diagrama o dibujo puede resultar determinante para la comprensión y posterior resolución del problema. Lo cual se ajusta afinadamente con las estrategias que estos siguen cuando el texto se vuelve difícil para ellos.

En el siguiente cuadro podemos encontrar algunas estrategias metacognitivas que usan los estudiantes durante la lectura de textos. Coincidiendo con los testimonios que ofrecen los estudiantes de grado sexto

SITUACIÓN ANTE EL ENUNCIADO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leo despacio el enunciado ▪ ¿Lo comprendo? ▪ NO ▪ Trato de entender todas las palabras ▪ Hago un dibujo o un esquema ▪ Manipulo objetos ▪ Pienso el problema con pequeñas cantidades ▪ Particularizo a una situación concreta ▪ Relaciono con problemas parecidos ▪ Pido ayuda

Tabla 13. Actividades para la resolución de un problema

Fuente: tomado del libro de E. Gómez, Resolución de problemas por Moreno V 2003. Leer para aprender

Otro aspecto relevante y que de igual manera coincide con lo encontrado en el test, es que, dentro de las estrategias más utilizadas por los estudiantes se encuentra la del uso del diccionario, esta hace parte del grupo de estrategias referidas en el grupo de las estrategias que conciernen al uso de material extra o de apoyo durante el proceso de lectura, Support Reading Strategies. En este caso la más utilizada es el uso del diccionario, es evidente que los estudiantes se encuentran seguros y muy confiados

cuando utilizan esta estrategia, la cual es muy útil para cualquier persona la cual está en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Coincidiendo con lo que afirma Moreno V (2003) el cual expone que decir que las estrategias básicas para determinar por cuenta propia el significado de las palabras incluyen las claves contextuales, análisis estructurales y el uso del diccionario, no es sugerir gran cosa. Coincidiendo con la naturalidad y la frecuencia con la que los estudiantes utilizan esta estrategia.

En la tabla que aparece posteriormente se puede verificar las estrategias metacognitivas de lectura no solo pueden ser utilizadas para la habilidad lectora, sino que pueden ser desarrolladas y relacionadas con otros fines y en otras disciplinas.

FINES Y ASPECTOS	ACTIVIDADES	ÁREA
Desarrollo de la competencia lingüística	de Máxima presencia de la comunicación verbal –oral y escrita– en los procesos de enseñanza y aprendizaje	Todas
Práctica de la expresión escrita	Elaboración de textos relacionados con las distintas materias (trabajos, pruebas o ejercicios escritos). Empleo sistemático de materiales escritos como fuentes de información y de consulta. Elaboración de resúmenes, esquemas de revistas	Todas

	especializadas, prospectos, anuncios.	
Práctica de la. expresión oral	Actividades de debate y de discusión. Exposiciones orales de temas o trabajos elaborados por los alumnos.	Todas
Manejo de las principales estructuras Textuales	Uso de textos –o fragmentos de textos– de diversa tipología. Rigor en la construcción de definiciones, procesos lógicos, argumentaciones.	Todas
Dominio del léxico	Reflexión sobre los términos técnicos específicos de cada área: etimología, sentido, usos. Ampliación del léxico culto y especializado	Todas
Corrección ortográfica	Rigor en la observación de las normas ortográficas más usuales. Evaluación negativa de los usos ortográficos erróneos o impropios.	Todas
Uso de fuentes de consulta	Empleo continuado del Diccionario de la Lengua. Empleo de diccionarios especializados	Todas

Tabla 14. Desarrollo de habilidades interdisciplinarias

Fuente: Moreno, V. Leer para aprender. Gobierno Navarra. 2003.

Anexo 8. Análisis de los instrumentos metacognitivos (MARSI y el cualitativo con lecturas)

A la pregunta sobre qué es lo que realizas cuando encuentras dificultades al responder las preguntas. Algunos estudiantes contestaron así:

S1: analizaba bien las palabras del texto.

S2: analice con detenimiento el texto, busco y alcancé a buscarlas.

S3: lo primero que hice fue volver a intentar a leer el texto anterior.

Lo cual se puede corroborar a continuación:

S1:

• Cuando encuentras dificultades al responder las preguntas. ¿Qué hiciste?

...analizo bien las palabras del texto...

S2:

- Cuando encontraste dificultades al responder las preguntas. Qué hiciste?

ANALIZE con detenimiento el texto
busca y ALCANZA a BUSCARLAS

S3:

- Cuando encontraste dificultades al responder las preguntas. Qué hiciste?

Lo primero que hice fue volver a intentar
a leer el texto a intentos.

Estas respuestas coinciden con las opciones más seleccionadas por los estudiantes, como lo son:

- Leo lento y cuidadosamente para estar seguro de entender lo que estoy leyendo.
- Cuando el texto se vuelve difícil, coloco mucha atención para entender lo que estoy leyendo.
- Trato de devolverme cuando pierdo la concentración.

Otro aspecto importante para considerar, es que teniendo en cuenta la pregunta sobre cuáles son las mayores dificultades que encontró en la realización de la lectura, la gran mayoría coincidió en que no entendían muchas palabras en inglés presentes en ella, es

decir encontrando vocabulario desconocido y la solución que la gran mayoría presentaron fue la utilización del diccionario, siendo además esta la opción con los valores más altos en los juicios de las Support Reading Strategies, (estrategia de material de apoyo) la cual hace referencia al material de apoyo que utilizan los estudiantes al desarrollar las lecturas, todos coincidieron con que utilizan el diccionario para encontrar los significados de las palabras que desconocen para entender las lecturas.

Se puede evidenciar a continuación

S1:

- Cuáles son las mayores dificultades que encontraste para la realización de la lectura?

algunas que no entendía la buscaba en el diccionario y se me facilitó las preguntas anteriores del texto

S2:

- Cuáles son las mayores dificultades que encontraste para la realización de la lectura?

las mayores dificultades que encontré fueron los significados no fue muy fácil conseguirlos porque no todos me los sabía y me ayudaba por el diccionario.

S3:

.....

.....

• Cuáles son las mayores dificultades que encontraste para la realización de la lectura?

En los contenidos que fueron en inglés, por

no entenderlos, por no poder leerlos

correctamente

Además se puede destacar, entre otras de las afirmaciones de los estudiantes que la mayoría de ellos inician la lectura directamente sin tener un propósito en mente o un plan a seguir previamente a la lectura, dejando a un lado la etapa de planificación al iniciar cualquier lectura. Afirmaciones que podemos evidenciar en ambos instrumentos, en la respuesta a la pregunta cuando realizas lecturas de textos que es lo que usualmente haces para empezar a trabajar en ella, muchos contestaron que lo que primero que hacen es leer directamente. En el test Metacognitivo en el juicio “tengo un propósito en mente cuando leo” se puede observar que es uno de los juicios con resultados más bajo es esa estrategia.

Observemos:

S1:

- Cuando realizas lecturas de textos como el anterior, que es lo que usualmente haces para empezar a trabajar en él.
- Primero leo la lectura de marco*
- y después respondo las preguntas*

S2:

- Cuando realizas lecturas de textos como el anterior, que es lo que usualmente haces para empezar a trabajar en él.

• leo toda la lectura y así se que es lo que voy a ver

S3:

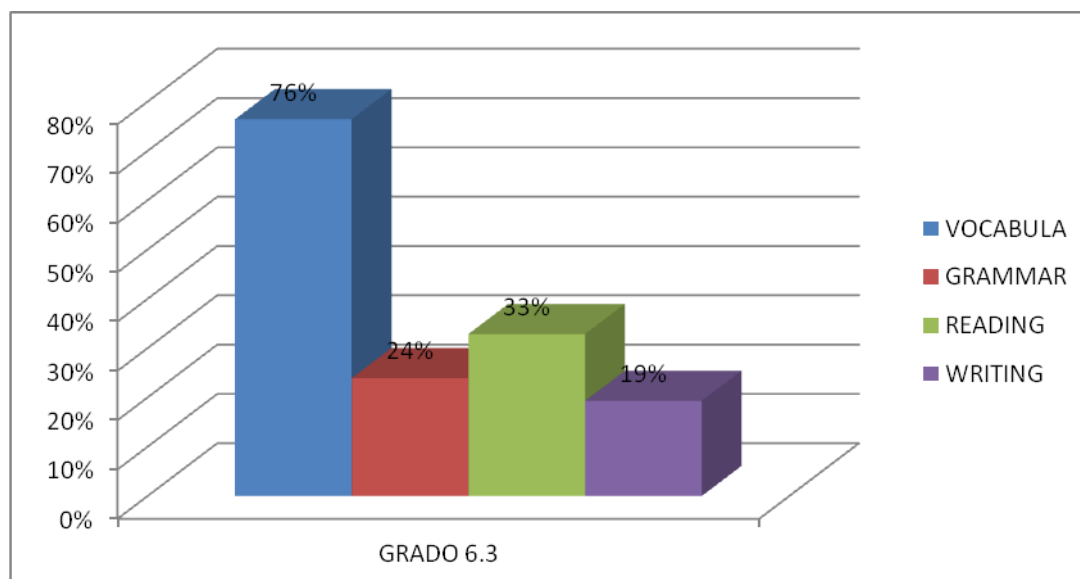
- Cuando realizas lecturas de textos como el anterior, que es lo que usualmente haces para empezar a trabajar en él.

Leer con aplicación.

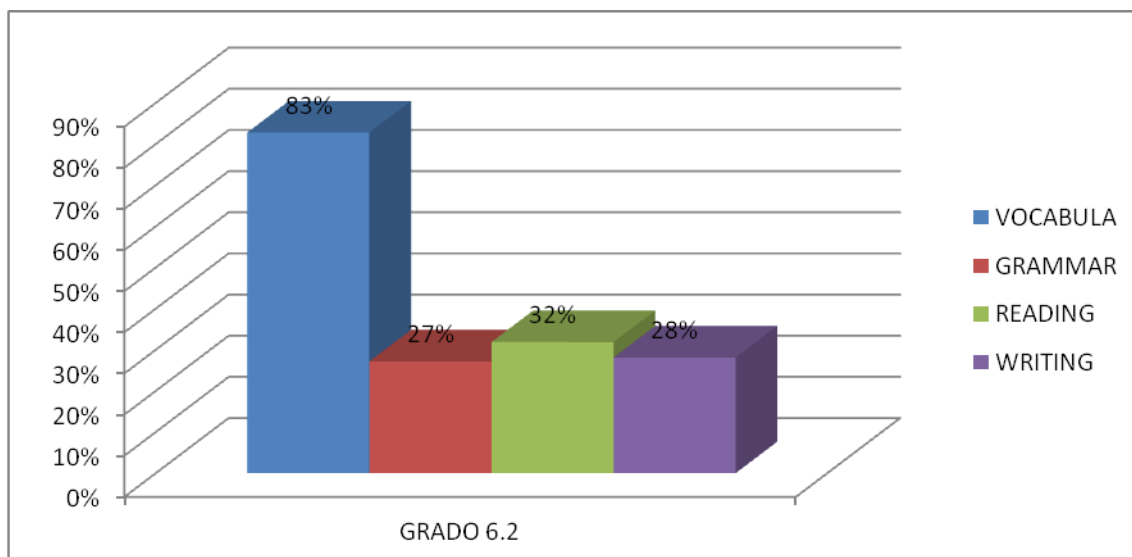
Se concluye entonces que ambos instrumentos se complementan entre si y que la gran mayoría de las respuestas de los estudiantes son veraces y efectiva lo cual es un aspecto importante en la toma de decisiones en el proceso investigativo.

Anexo 9. Análisis estadístico de los resultados del test diagnóstico de los estudiantes de grado seis (según las habilidades).

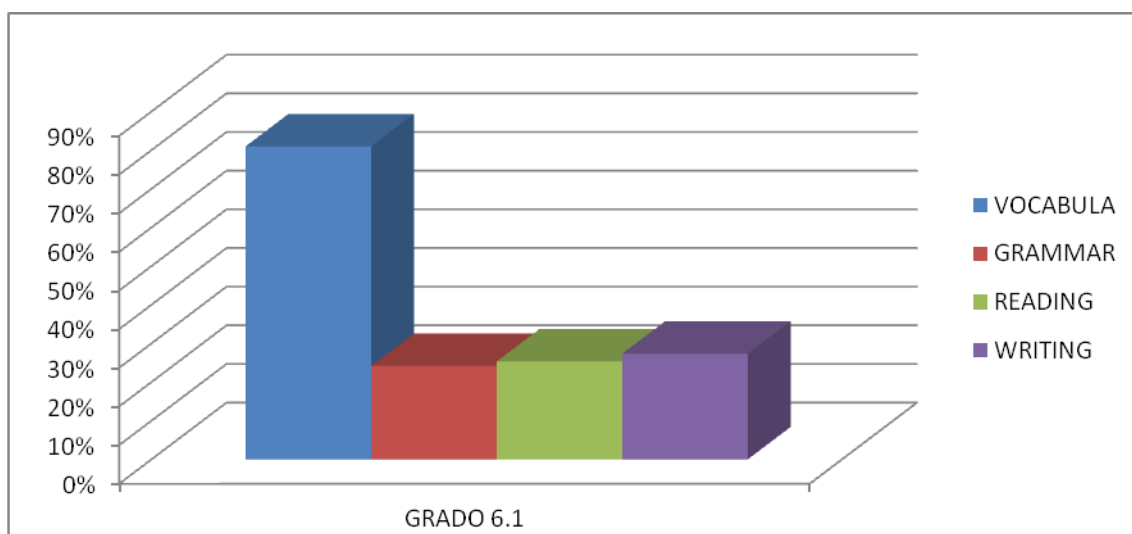
HABILIDAD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	TOTAL	MAXIMO POSIBLE	GRADO 6.3
VOCABULA	7,00	9,00	1,00	10,00	8,00	9,00	10,00	1,00	10,00	5,00	10,00	10,00	5,00	5,00	10,00	10,00	4,00	6,00	10,00	7,00	9,00	7,00	9,00	7,00	8,00	9,00	10,00	8,00	214	280	76%
GRAMMAR	0,00	4,00	0,00	7,00	7,00	8,00	11,00	0,00	7,00	1,00	5,00	6,00	2,00	4,00	5,00	3,00	1,00	3,00	4,00	4,00	1,00	7,00	7,00	6,00	9,00	8,00	7,00	7,00	134	560	24%
READING	0,00	0,00	0,00	2,00	2,00	2,00	2,00	0,00	1,00	0,00	2,00	3,00	1,00	0,00	4,00	4,00	1,00	0,00	0,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	46	140	33%
WRITING	0,00	0,00	0,00	2,00	0,00	2,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	3,00	0,00	0,00	1,00	5,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	2,00	0,00	1,00	0,00	4,00	27	140	19%



HABILIDAD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	TOTAL	MAXIMO POSIBLE	GRADO 6.2
VOCABULA	9,00	10,00	8,00	8,00	9,00	9,00	10,00	9,00	9,00	6,00	8,00	5,00	8,00	8,00	10,00	7,00	10,00	10,00	10,00	0,00	9,00	10,00	7,00	6,00	9,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	2,00	265	320	83%
GRAMMAR	2,00	7,00	8,00	0,00	6,00	5,00	2,00	0,00	10,00	6,00	4,00	9,00	6,00	6,00	9,00	10,00	4,00	6,00	6,00	1,00	1,00	4,00	8,00	3,00	7,00	9,00	6,00	7,00	10,00	6,00	4,00	2,00	174	640	27%
READING	1,00	0,00	4,00	1,00	0,00	2,00	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00	2,00	0,00	3,00	4,00	1,00	3,00	2,00	0,00	4,00	0,00	2,00	3,00	0,00	1,00	2,00	4,00	1,00	2,00	3,00	0,00	51	160	32%	
WRITING	1,00	2,00	4,00	0,00	1,00	1,00	0,00	3,00	0,00	2,00	0,00	1,00	0,00	4,00	1,00	0,00	2,00	1,00	0,00	4,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	3,00	3,00	0,00	45	160	28%	

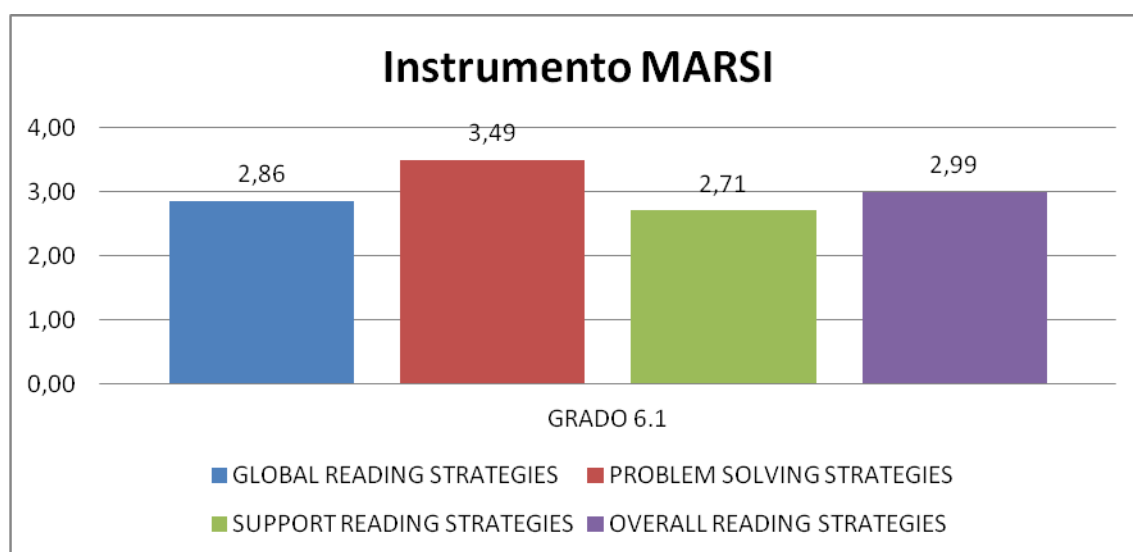


HABILIDAD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	TOTAL	MAXIMO POSIBLE	GRADO 6.1
VOCABULA	5,00	8,00	7,00	10,00	10,00	9,00	10,00	10,00	10,00	8,00	9,00	9,00	9,00	6,00	8,00	10,00	5,00	1,00	8,00	8,00	8,00	10,00	10,00	4,00	5,00	9,00	8,00	9,00	10,00	10,00	243	300	81%
GRAMMAR	4,00	9,00	4,00	9,00	7,00	0,00	9,00	10,00	4,00	1,00	6,00	9,00	4,00	1,00	2,00	3,00	2,00	4,00	8,00	4,00	3,00	4,00	12,00	0,00	0,00	5,00	3,00	3,00	9,00	6,00	145	600	24%
READING	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	3,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	4,00	2,00	2,00	1,00	3,00	0,00	0,00	1,00	0,00	2,00	3,00	3,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	1,00	38	150	25%	
WRITING	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	0,00	2,00	1,00	2,00	0,00	2,00	1,00	4,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	0,00	2,00	2,00	0,00	1,00	0,00	2,00	0,00	4,00	1,00	41	150	27%



Anexo 10. Análisis estadístico de los resultados del test MARSI.

ESTUDIANTE	GLOBAL READING STRATEGIES	PROBLEM SOLVING STRATEGIES	SUPPORT READING STRATEGIES	OVERALL READING STRATEGIES	GRADO 6.1
KAREN MARTINEZ	3,5	2,1	2,5	2,70	
VALENTINA BALLESTEROS	3	3,7	3,6	3,43	
ANGIE GUZMAN	2,2	2,3	2,6	2,37	
KEVIN PÉREZ	3	4,6	2,4	3,30	
AMADA MASS	3,2	4	2,8	3,30	
DIANA FUENTES	2,3	2,6	2	2,30	
VALENTINA SOTELO	2,1	2,2	2	2,10	
MAURICIO PÉREZ	2,2	3	2,1	2,40	
YEIDIS ALTAMIRANDA	2,8	3,6	3,4	3,20	
JOSE FLOREZ	1,5	2,7	1,7	1,90	
DANIEL SERPA	1,7	2	2,2	1,90	
CRISTINA JIMENEZ	2,8	3,3	3,1	3,00	
JOVANA COHEN	2,2	3,6	2,3	2,60	
JOSE OASCOAGA	2,6	2,8	2,3	2,60	
JOSE ACEVEDO	3,4	3,7	3,2	3,40	
JULIAN SOTELO	2,3	3,3	2,8	2,80	
ANDERA LÓPEZ	3,6	4,2	3,4	3,70	
ANA BARON	3,4	4,3	3,1	3,60	
JHON ESPINOSA	3,5	3	2,5	3,10	
RAFAEL BERROCAL	3,6	4,2	3,3	3,70	
YULIANA SANABRIA	3,2	4,7	3,2	3,60	
MANUEL PEÑAFIEL	2,1	2,7	1,8	2,20	
ELAINE ARIZAL	2,7	4,2	3,3	3,30	
WENDY DIAZ	2,5	3,7	2,5	2,80	
JUAN YANEZ	4	4,3	3,3	3,90	
MARIA OVIEDO	3,5	3,8	3,3	3,50	
YURANIS OSORIO	3,3	3,6	2,5	3,10	
ANDRES GALINDO	3	5,2	2,1	3,30	
JUAN ALVAREZ	3,6	3,8	3,2	3,60	
PROMEDIO	2,86	3,49	2,71	2,99	



ESTUDIANTE	GLOBAL READING STRATEGIES	PROBLEM SOLVING STRATEGIES	SUPPORT READING STRATEGIES	OVERALL READING STRATEGIES	GRADO 6.3
ARLIS ORTEGA	3	2,6	3,2	3,00	
SANDY CERVANTES	3	3,5	3,2	3,20	
TOMÁS VALDEZ	2,3	2,8	2,4	2,25	
OSCAR VELLOJÍN	2,7	2,3	2,5	2,60	
CAMILO GÓMEZ	3,3	4	2,7	3,30	
ESTEBAN PORTILLO	3,1	4,4	1,3	2,80	
JHONNIER ACOSTA	3,2	3	2,7	3,00	
ELIAS GARCES	2,8	3,8	2,6	3,00	
DAIRO LLORENTE	1,7	3,6	2,4	2,40	
CLEIMER MARTINEZ	2,9	3,8	2,1	2,90	
VALENTINA JARAMILLO	2,9	2,6	2,8	2,80	
JEISON MULASCO	3,1	2,2	2,3	2,60	
KEVIN DURANGO	2,5	4,5	3,1	3,20	
JOSE HERRERA	2,6	3,1	2,5	2,70	
DAYANA IBARRA	2,5	3,1	3,2	2,90	
LISETH PETRO	2,2	3,7	2,4	2,70	
LUIS URRIAGA	3,3	3,1	3,3	3,30	
MILEYDI DIAZ	2,4	4	2,4	2,80	
MARIA LÓPEZ	3,2	3,3	2,7	3,10	
YESENIA MENDEZ	2,7	3,7	3,1	3,10	
MARICEL GARCÍA	3	3,6	3,2	3,20	
JADER MULASCO	2,5	2,2	2,2	2,30	
JUAN MAZÓN	2,7	2,3	2,7	2,60	
KENIA ACOSTA	3	3,8	3	3,20	
DAVID BALTAZAR	3,1	3,8	3	3,30	
HAROLD MARTINEZ	2,7	3	1,7	2,50	
MARIO MORÓN	2,7	2,2	2,3	2,20	
SHIRLEY SANDOVAL	3,1	3,3	2,8	3,10	
DAVID LÓPEZ	3,6	3,5	3	3,40	
JOSÉ SANCHEZ	3,5	2,6	2,8	3,10	
PROMEDIO	2,84	3,246666667	2,653333333	2,89	

