



## **METACOMPRENSIÓN LECTORA**

**“Las dificultades metacomprendivas de los alumnos de  
4° año básico del colegio The Angel’s School”.**

Alumnas: Cecilia Bahamondes

Sandra Martínez

Profesor guía: Miriam Ferrando

Tesis para optar al Título Profesor de Educación Básica

Tesis para optar al Grado de Licenciada de Educación

Santiago, 2012

## INDICE

	<b>PÁG.</b>
INTRODUCCIÓN	4
<b>I. INDAGACIONES PREELIMINARES</b>	
1. Situación de la Comprensión Lectora en Chile	6
2. Metacomprensión Lectora	9
3. Lectura Inferencial	9
4. Opiniones de los docentes	11
<b>II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
1. Pregunta de Investigación	14
2. Objetivos	15
3. Justificación	16
<b>III. MARCO CONCEPTUAL</b>	
1. Metacognición	17
2. Metacomprensión Lectora	20
3. Comprensión Lectora	21
4. Lectura Inferencial	24
5. Políticas Educativas	26
6. Opiniones	27
<b>IV. MARCO METODOLÓGICO</b>	
1. Enfoque	
2. Tipo de Investigación	28
3. Muestra y proceso de aplicación de instrumentos	29

4. Antecedentes de la escuela	31
5. Técnicas de recolección de datos	33
6. Técnicas de análisis de la información	34
7. Resumen técnicas y análisis de información	35
8. Análisis de datos docentes / cuestionario de dilema	36
9. Análisis de datos docentes / entrevista	40
10. Análisis de datos de prueba / alumnos	45
11. Síntesis final	53
V. BIBLIOGRAFÍA	57
VI. ANEXOS	64

## INTRODUCCION

El presente informe corresponde al Diseño de Proyecto de la Tesis de alumnos de 4º año básico del colegio The Angel's School, ubicado en la comuna de Ñuñoa, en la Región Metropolitana.

La presente investigación surge de la necesidad de conocer e identificar el por qué los alumnos y alumnas de 4º básico, no comprenden lo que leen, que dificultades presentan y de qué modo es trabajada en el aula la metacompreensión lectora.

Por otra parte, es de suma importancia describir las opiniones de los profesores de lenguaje acerca del tema, analizando sus respuestas en relación a qué es la metacompreensión lectora y cómo es trabajada esta habilidad en el aula, si obedece a un trabajo intencionado por parte del docente o bien surge por parte de él, de manera espontánea.

Si el alumno o alumna posee una buena comprensión lectora, podemos afirmar entonces que adquirió por parte del docente las habilidades necesarias para desarrollarse con éxito todos los subsectores de aprendizaje. Del mismo modo, si el alumno no maneja las habilidades de metacompreensión lectora, puede producirse en él serias dificultades de aprendizaje, de comprensión y por ende una pérdida importante de destrezas lectoras las que podrían afectar a su futuro personal y profesional.

En la primera parte de esta investigación se muestran las investigaciones preliminares que se han realizado en Chile y en el extranjero. Así mismo, temas importantes para la realización de la investigación como la situación de la comprensión lectora en Chile, definiciones de Metacognición, metacompreensión lectora, lectura a nivel inferencial y algunas investigaciones que se han realizado acerca de las opiniones de los docentes acerca de la lectura.

A continuación se desarrolla el planteamiento del problema, la pregunta de investigación y los supuestos que orientan la investigación. Luego se desarrolla una muestra del Marco Teórico que sustentará la presente Tesis.

Finalmente se desarrolla la conclusión de la investigación la cual nos permitirá reflexionar acerca de las prácticas docentes, el manejo de la metacomprensión lectora y el desarrollo de estas habilidades dentro del aula.

## I. INDAGACIONES PREELIMINARES

### 1. Situación de la Comprensión Lectora en Chile

Aprender a leer es una de las mayores conquistas del ser humano, ya que implica acceder a la cultura escrita, es una puerta que abre la entrada a otros mundos, permite desenvolverse en la vida cotidiana con autonomía, contribuye a mantener una adecuada autoestima y a insertarse en el mundo laboral en mejores condiciones. Es un conocimiento básico e indispensable para insertarse en la sociedad actual.

“El lenguaje escrito \_lectura y escritura\_ son prácticas culturales y, como tales, evolucionan dependiendo del contexto histórico en el que ocurren” (Medina, 2010). Del siglo XX al siglo XXI se ha pasado de concebir la lectura y la escritura como una actividad instrumental a concebirlas como una actividad intelectual y cultural. Actualmente se hace referencia al término literacidad, que es mucho más amplio y que incluye tanto al código como a las representaciones culturales. De acuerdo a lo propuesto por Alejandra Medina, investigadora de la Universidad Católica de Chile que en alianza con Fundación Educacional Arauco, desarrolló las Pruebas de comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT), el concepto de alfabetización que usábamos en el siglo XX está muy ligado al aprendizaje del alfabeto o del código, lo que no corresponde a las necesidades de la sociedad del conocimiento. Entonces, cuando hablamos de leer y escribir en la actualidad, nos referimos a entrar a la cultura escrita o integración activa a una comunidad en la que las personas requieren apropiarse de una amplia gama de instrumentos y contenidos escritos y familiarizarse con sus usos para poder utilizarlos de forma autónoma.

Las mediciones internacionales coinciden en establecer que “un grupo significativo de la población chilena no alcanza los niveles mínimos de conocimientos para desempeñarse e integrarse bien en la sociedad” (Lefoulon,

2001). Según el Segundo Informe del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, el 40% de los estudiantes en Chile son capaces de decodificar un texto, pero no logran entenderlo plenamente ni realizar interpretaciones (UNESCO, 2001). Estos resultados han mejorado de acuerdo a la prueba PISA 2009 (<http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/>) aplicada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en la que Chile subió 40 puntos en la prueba de comprensión lectora, obteniendo 447 puntos y quedando en el lugar 44 entre 65 países. Uno de los puntos más importantes de estos resultados es que el alza de puntaje se dio en los grupos socioeconómicos más desfavorecidos, lo que contribuye a disminuir la brecha que se da en función del capital económico y sociocultural de los hogares de los que provienen los estudiantes. Sin embargo, los resultados obtenidos están lejos de ser satisfactorios, ya que un tercio de los estudiantes evaluados no logra las competencias lectoras mínimas para desenvolverse en el mundo actual e integrarse productivamente a la sociedad.

A nivel de las pruebas nacionales (MINEDUC, 2010), el análisis de las pruebas SIMCE de lenguaje de 4º básico 2010 revela un aumento significativo en el promedio nacional de lenguaje respecto a la medición del año 2009. En cuanto a los niveles de logro en lectura, el 45% de los estudiantes del país alcanza el nivel avanzado, mientras el 28% queda en logros intermedios y el 27% aún está en niveles de logro inicial. En estos datos se aprecia un aumento de 6 puntos porcentuales en nivel de logro avanzado y una disminución de 7 puntos porcentuales en el nivel de logro inicial. Sin embargo, aunque el SIMCE 2010 muestra un avance en lectura (Conferencia MINEDUC “SIMCE 2010 Un Primer paso hacia el futuro”), ya que la brecha entre el grupo socioeconómico alto y el grupo socioeconómico bajo disminuyó en 54 puntos. Los resultados aún son preocupantes, ya que más de un cuarto de la población escolar de 4º año de Educación Básica aún está en logros iniciales, es decir,

están comenzando a leer frases breves, no logran identificar información explícita en un texto y realizar inferencias sin mediación del profesor.

En nuestro país, las escuelas que atienden a los estudiantes de los dos quintiles más pobres de la población, alcanzan rendimientos muy bajos, no logran que sus alumnos lean y calculen adecuadamente para su nivel de desarrollo (MINEDUC, 2009). Los estudiantes pertenecientes al nivel socioeconómico bajo, logran en promedio 240 puntos en lectura. En términos de aprendizaje, obtener ese puntaje en lenguaje significa que los alumnos en estas escuelas no son capaces de identificar información explícita en un texto y que un porcentaje importante sólo puede responder a preguntas literales que no requieren inferencias.

De acuerdo a las investigaciones antes señaladas (Concha, 1996; UNICEF, 2004 y Eyzaguirre, 2008), el éxito del proceso de enseñanza – aprendizaje está fuertemente influido por la actuación del profesor de aula. Cabe, entonces, preguntarnos ¿Qué importancia le dan los profesores a la metacomprensión lectora? De las respuestas a esta pregunta dependerán las decisiones que tomen los profesores en sus salas de clases ¿Cuánto tiempo dedicarle a la lectura? ¿Qué textos elegir? ¿Qué habilidades se busca desarrollar en los estudiantes? ¿Con qué estrategias se enseñan?, etc.

Si es tan importante lo que hace el profesor en la sala de clases, cabe preguntarnos porqué los alumnos presentan dificultad en la metacomprensión lectora.

## 2. Metacomprensión Lectora

Las investigaciones (Palincsar y Brown, 1984; Pearson, Roehler, Dole y Duffy, 1992. En Garrido, 2010), afirman que los lectores competentes poseen ciertas características, tales como: activan sus conocimientos previos al enfrentarse a un texto, centran su atención y otros recursos cognitivos en las ideas relevantes, realizan y revisan múltiples inferencias y, lo más importante, evalúan, regulan y controlan su proceso de comprensión. Esta habilidad es la metacomprensión lectora, que en los últimos años ha generado un fuerte interés entre los investigadores del ámbito de la educación. Solé (1996) y Mateos (2001. En Ascorra y Crespo, 2004) coinciden con los investigadores anteriores en afirmar que a mayor conocimiento metacomprensivo, los estudiantes serán lectores más competentes.

Las primeras investigaciones (Brown, 1987; Flavell, 2000; Mateos, 2001. En Quaas y otros, 2004) se refieren al carácter evolutivo de la metacomprensión lectora, centrándose el debate en la edad en que ésta comienza a desplegarse. En Chile, (Peronard, 1995; Crespo, 1996; Crespo y Peronard, 1999, Peronard et al., 2002. En Quaas y otros, 2004) se estableció que ya está presente en la tercera infancia y la adolescencia y que se correlaciona significativamente con el nivel de escolaridad (Peronard y Crespo, 2003) lo que hace suponer a los investigadores antes mencionados que es en el trabajo en la sala de clases y, especialmente, con la intervención del profesor de lenguaje que se desarrolla. Dados estos resultados nos parece relevante investigar las opiniones de los docentes de Lenguaje y Comunicación, ya que son ellos los que tendrán la mayor cantidad de oportunidades de propiciar la metacomprensión lectora.

Múltiples investigaciones (Peronard, 1994,1996, 1998, 1999<sup>a</sup>, 1999; Velásquez, 1999; Navarro, 2000; Peronard, Crespo y Velásquez, 2000; Peronard, Crespo y Guerrero, 2001. En Peronard y Velásquez, 2003) han

contribuido a la conceptualización de los pre requisitos para el éxito en la lectura, el conocimiento de la tarea y del texto. Por otra parte, los estudios de Peronard y otros (2002) y Quaas y Rebolledo (2004) contribuyeron con la construcción del Cuestionario de Metacompreensión Lectora (MCL), instrumento validado para medir esta habilidad.

Otro factor que incide en el desarrollo del conocimiento metacompreensivo de los estudiantes es el rol del profesor. Las investigaciones demuestran que “más allá de la instrucción directa e institucionalizada en las aulas, un profesor por el sólo hecho de presentarse como mediador del aprendizaje de los alumnos y de adoptar una conducta estratégica, esto es, de adaptar sus recursos metodológicos y personales a las necesidades que los estudiantes manifiestan, ya favorece un incremento en el conocimiento metacompreensivo de sus alumnos” (Ascorra y Crespo, 2004).

### **3. Lectura inferencial**

Las inferencias son actos fundamentales de comprensión, pues mientras más inferencias se hagan, mejor se comprenderá un texto. La comprensión vista así, es activa, pues el lector no puede evitar interpretar y modificar lo que lee, de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. Sin embargo, no significa que el lector tenga que generar todas las inferencias posibles porque entonces se perdería el mensaje del autor, más bien el lector cuenta con un sistema para organizarlas.

Dicho sistema se basa, al parecer, en el concepto de buena forma, esto es, que aquello que no incluye el texto, el lector tiene permitido añadirlo. Por tanto, no se puede considerar que alguien haya comprendido un texto, por el hecho de que sea capaz de repetir los elementos del mismo de memoria. Se comprende un texto cuando se pueden establecer conexiones lógicas entre las ideas y éstas se pueden expresar de otra manera.

De acuerdo con lo anterior, la comprensión lectora se entiende como un proceso en el cual se emplean las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado presentado por aquel.

Bransford y Johnson, Sanford y Garrod (1973/90) han concluido ciertos puntos medulares para tener acceso a la comprensión lectora: el conocimiento general del mundo (conocimiento previo), el uso de inferencias, el papel del contexto, y el funcionamiento de procesos mentales que conllevan a la comprensión y retención de información, memoria/recuerdo.

#### **4. Opiniones de los docentes**

Porqué los alumnos no comprenden lo que leen se ha convertido en un tema de estudio atractivo desde hace algunos años. El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) ha desarrollado investigaciones en el campo del perfeccionamiento docente que muestran el escaso impacto de éste en la producción de cambios reales a nivel del aprendizaje de los estudiantes. Al parecer, el perfeccionamiento que reciben los docentes no favorece una apropiación adecuada que redunde en el cambio de las relaciones pedagógicas cotidianas.

En relación a las opiniones acerca de la comprensión lectora, Crespo, García y Carvajal (2003) indagan la influencia del quehacer pedagógico de los docentes sobre didácticas de la lectura en los saberes de los estudiantes, concluyen que una mayor disposición de recursos didácticos, una actitud estratégica al servicio del entrenamiento lector y una visión funcional de la lectura y de los textos, serían elementos de la práctica docente que favorecerían el desarrollo de las competencias lectoras. Es decir, los docentes cuyas prácticas acerca de la lectura favorecen el entrenamiento lector con textos funcionales y auténticos, leyendo para insertarse en la vida social, enseñando estrategias explícitas a los estudiantes y, por lo mismo, poniendo a

su alcance una mayor variedad de recursos didácticos (no sólo los libros de textos y cuentos, sino también los afiches que los estudiantes ven en el camino a la escuela, los certificados de nacimiento, recetas de cocina, recetas médicas, etc.) promueven con mayor éxito las competencias lectoras de sus estudiantes. En esta investigación también se devela que los docentes, aunque no conozcan el concepto de metacompreensión lectora, lo desarrollan de forma implícita, principalmente modelando la forma de reflexionar en relación a las tareas lectoras.

Por otra parte, Quaas y Crespo (2003) establecen que no hay un método de enseñanza de la comprensión lectora que asegure el desarrollo del conocimiento metacompreensivo. Cada uno de los grandes métodos existentes favorecería parte de las áreas que contempla el conocimiento metacompreensivo. Por una parte, el método expositivo favorece el conocimiento en relación al texto, mientras que desfavorecería el desarrollo de las dimensiones de la tarea, planificación y remediales. Por otro lado, los métodos expositivos- demostrativos favorecen el desarrollo de la dimensión texto y la comprensión y los métodos por descubrimiento facilitan en menor medida el desarrollo de la comprensión. De lo anterior se desprende que, si ninguno de los métodos en particular desarrolla la metacompreensión, es “el modelamiento docente es fundamental para el desarrollo de estos saberes” (Quaas y Crespo, 2003).

Margarita Macuk (2008) en su investigación “Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos”, determina que los docentes tienen habilidades metacompreensivas que usan en su práctica diaria para comprender textos, sin embargo, no enseñan explícitamente estas habilidades a sus estudiantes a pesar de que ellos mismos como lectores las ocupan.

Numerosas investigaciones han intentado identificar las estrategias utilizadas por los lectores expertos para procesar la información durante la

lectura (Palincsar y Brown), 1984; Baker & Brown, Dole et al. 1991; París et al. , 1991; Pearson et al., 1992). Los resultados revelan que éstos realizan al leer, inferencias de distinto tipo, se plantean preguntas sobre el texto, revisan y comprueban su propia comprensión mientras leen y toman decisiones adecuadas ante errores o “lagunas” en la comprensión.

El modelo proporcionado por un lector experto es de vital importancia en el aprendizaje de estas estrategias; sin embargo, no basta con que el alumno observe como él hace predicciones, se plantee preguntas o detecte ciertas claves, sino que también se requiere que el profesor plantee actividades de lectura compartida. Durante estas actividades, es necesario ofrecer andamiajes para que los alumnos comprendan lo que leen y controlen su comprensión, utilizando las estrategias mencionadas de manera crecientemente independiente (CG.: Solé, 1992).

## **II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1. Pregunta de investigación**

A modo de conclusión en relación a las indagaciones preeliminares, recopilamos que diversos autores (Quintero y Martín, 1999 y Camps, 2001, en Crespo, García y Carvajal, 2003) señalan que las prácticas de los docentes son fundamentales en su quehacer, ya que sustentan sus prácticas pedagógicas, el clima de aula generado y las decisiones metodológicas que asume el profesor.

Y, al mismo tiempo, el rol del docente incidirá significativamente en el desarrollo de la metacomprensión lectora de los estudiantes (Ascorra y Crespo, 2004). Nos interesa saber porqué los alumnos no comprenden lo que leen, si ellos son los protagonistas de las aulas y solo el docente es finalmente quien crea las experiencias de aprendizaje, decide cómo enseñar, cómo evaluar, en qué momentos y qué hacer con la información recogida (Chevallard, 2000, Giné y Parcerisa, 2000; Camps, 2001).

La competencia lectora es fundamental para la inserción exitosa en la sociedad del conocimiento. Todas las personas requieren desarrollar las capacidades que le permitan incorporarse a un mundo letrado como agente activo, capaz de construir significados, de comunicarse a través de textos escritos y de seleccionar la información disponible; por esto la lectura es una herramienta básica para hacer un ejercicio de ciudadanía responsable y así poder insertarse exitosamente en la sociedad.

Es por esto que es fundamental que el desarrollo de la metacomprensión lectora sea trabajada por parte del docente de manera intencionada hacia el alumno.

Del mismo modo consideramos que es pertinente investigar acerca de porqué los alumnos no manejan la metacompreensión lectora ¿Cómo conceptualizan la metacompreensión? ¿Qué importancia le dan los docentes a la reflexión sobre el propio proceso lector? ¿Cómo enseñan la autorregulación de la lectura? ¿Cómo evalúan su desarrollo? ¿Qué dificultades presentan los alumnos en la comprensión de textos? ¿Los alumnos tienen conciencia de las dificultades que presentan para comprender textos? Todo lo anterior nos lleva a formular la siguiente pregunta de investigación:

**“¿Porqué los alumnos y alumnas del Colegio The Angel’s School de 4º año básico presentan dificultad en la metacompreensión lectora?”**

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo General**

Comprender porqué los alumnos presentan dificultad en la metacompreensión lectora.

### **Objetivos Específicos**

- 2.1.1. Describir las opiniones de los profesores de lenguaje acerca de la importancia de la metacompreensión lectora
- 2.1.2. Analizar las opiniones de los profesores de lenguaje acerca de cómo enseñan la metacompreensión lectora.
- 2.1.3. Interpretar las opiniones de los docentes acerca de que creen que es la metacompreensión lectora.
- 2.1.4. Describir cuáles son las dificultades que presentan los alumnos en comprender un texto.

2.1.5. Analizar cuáles son las dificultades que presentan los alumnos en comprender un texto.

2.1.6. Interpretar cuáles son las dificultades que presentan los alumnos en comprender un texto.

### **3. Justificación**

La necesidad de realizar esta investigación surge desde el interés de conocer e identificar el porqué los alumnos y alumnas no comprenden lo que leen, donde se encuentran sus dificultades y de qué modo el docente está trabajando la metacompreensión lectora, si su trabajo obedece a un método intencionado o bien surge de manera espontánea.

Así mismo, es necesario conocer las opiniones de los docentes respecto al tema, de qué manera se está trabajando y que estrategias utiliza para mejorar esta habilidad.

La comprensión lectora es uno de los desafíos escolares más importantes: las habilidades lectoras representan un instrumento indispensable para el buen desempeño escolar. El estudiante que lee con la velocidad y comprensión adecuadas a su edad y nivel puede lograr aprendizajes no sólo en el subsector de lenguaje, sino que en todas las otras áreas del saber. La comprensión lectora es la competencia que permite asumir conocimientos y destrezas más complejas; por lo tanto, si no ha sido desarrollada adecuadamente, puede producirse un retraso importante en futuros aprendizajes. Los estudiantes que no adquieren las destrezas lectoras en su momento, se enfrentan al proceso de enseñanza- aprendizaje con una desventaja enorme, siendo potenciales estudiantes que repitan curso y deserten del sistema escolar.

Una de las habilidades primordiales para una buena comprensión, es la metacompreensión lectora, la cual les permite a los estudiantes activar sus conocimientos previos, planificar, monitorear y evaluar su proceso de lectura,

para luego así tomar decisiones que sean acertadas en relación a las estrategias que deben aplicar ya sea en el monitoreo de su comprensión y los remediales en su propio proceso lector, puesto que un lector competente es aquel que sabe qué estrategias usar, cuándo y cómo hacerlo, es decir, tiene un alto conocimiento metacomprendivo.

Dado que son los docentes los que inciden directamente en el desarrollo de estas habilidades con el trabajo de aula, por ello es relevante comprender también cuáles son las opiniones de estos profesores acerca de la metacomprensión.

### III. MARCO CONCEPTUAL

#### 1. Metacognición

Las investigaciones de los autores Aleiza y Henao (2000), afirman que la metacognición son un conjunto de habilidades cognitivas que facultan y, cuanto más desarrollados, le facilitan al individuo la adquisición, el empleo y el control del conocimiento; es decir, la conciencia metacognitiva de cada cual es lo que le da a su poseedor la "sensación de saber" y al mismo tiempo poder aplicar hábilmente ese conocimiento en un contexto de realidad concreta y/o conceptual. Además Puente (1994), explica que el proceso de control y regulación de las estrategias cognitivas nos conduce a un proceso metacognitivo y esto es el conocimiento o conciencia que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognoscitivos. Para Baker y Brown (1984), citado en Pinzás (2003), quienes determinaron dos maneras de entender o definir metacognición:

a) como aquel conocimiento que toma como objeto cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva y

b) como el conocimiento que regula cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva.

A su vez Poglioli (1998), afirma que la metacognición puede definirse como el grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje.

También París (1978) citado por Pinzás (2003) afirman que la Metacognición es la conciencia de lo que uno sabe sobre la manera como uno sabe. Para Campione y Brown se asume que el alumno que soluciona

problemas de manera eficiente es aquel que integra las conductas estratégicas de naturaleza cognitiva (los procesos de control) con el autoconocimiento cognitivo (metacognición).

Es por ello que según Pinzás (2002), destaca tres aspectos. La primera es saber de qué maneras aprendemos mejor, ver nuestras eficientes maneras de aprender y cuáles son nuestras debilidades, teniendo en cuenta las diferencias interindividuales, diferencias intraindividuales y universales. La segunda, es el conocimiento sobre las demandas cognitivas que nos presentan las tareas. Y finalmente, la tercera es saber que estrategias más adecuadas y eficientes debemos usar para usar las diferentes tareas.

Por otra parte, la competencia metacognitiva es la base del “aprender a aprender” y a comprender.

Según la Dra. Jimenez Rodriguez “Es en el colegio donde se debería potenciar la focalización de la atención en los procesos de aprendizaje más que en los productos: el docente debería centrarse en desarrollar el pensamiento estratégico en sus alumnos.”

### ¿Qué es la METACOGNICION?

Es el conocimiento y control del propio:

Declarativo	→	qué
Procedimental	→	cómo
Condicional	→	cuándo y por qué

Los buenos lectores se caracterizan por la posesión de una serie de estrategias que supervisan y revisan para abordar un texto, y por un cierto grado de conciencia de sus propios métodos de lectura y de la exigencia de la tarea, además de hacer uso del contexto.

## **2. Metacompreensión Lectora**

El concepto de metacompreensión deriva del término metacognición. De acuerdo a la definición de Flavell (1977. En Peronard y Velásquez, 2003) la metacognición consta de dos aspectos: el conocimiento que tenga la persona sobre sí mismo como sujeto que aprende, sobre la tarea y sobre las estrategias que pueden ser útiles; y la autorregulación que cada persona hace sobre su actuar a través de planificación, monitoreo y evaluación. Dicho de otro modo, la metacognición se compone de dos ámbitos: conocimiento y control (Quaas y otros, 2004).

Para algunos investigadores la metacognición sólo debería hacer referencia a los aspectos conscientes de la cognición (Brown el al., 1981. En Peronard y Velásquez, 2003), mientras otros investigadores plantean lo consciente e inconsciente como un continuo entre lo explícito y lo implícito (Brown, 1987, Karmiloff – Smith, 1994 y Martí 1999. En Peronard y Velásquez, 2003).

La metacompreensión lectora es una habilidad metacognitiva referida a la lectura comprensiva. Este concepto, acuñado por Flavell (2000. En Quaas y otros, 2004), hace referencia a la reflexión que realiza el sujeto acerca de su propio quehacer como lector, en otras palabras, al conocimiento que posee acerca de su comprensión lectora, cómo la logra y cómo evalúa su proceso. También es definido como aquello que los lectores competentes saben sobre la acción de leer y manejan los factores que pueden influenciar esta actividad. (Peronard y Velásquez, 2000, Quaas y otros, 2004). A lo largo de varias investigaciones (Peronard y Crespo, 1999; Peronard y Velásquez, 2000; Quaas

y Crespo, 2003) se ha ido concluyendo cuáles son las dimensiones contenidas en esta habilidad. Se pueden distinguir, el conocimiento de la tarea, del texto y de las estrategias.

Peronard y Velásquez (2003) establecieron seis dimensiones del conocimiento metacognitivo al dividir el conocimiento de las estrategias en cuatro tipos: de planificación, de evaluación, de lectura y remediales.

En resumen, la metacompreensión lectora, con sus componentes reflexivos y de control, juega un papel fundamental en la comprensión de textos ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre el propio proceso de comprensión, incluyendo el conocimiento que tienen sobre sus habilidades y recursos en función del tipo de texto que deben enfrentar y la naturaleza de la tarea a realizar. Hasta aquí, aún no se asegura que el estudiante sea un sujeto activo frente a su proceso lector, para que ello ocurra es necesario que entre en juego el componente del control propio de la metacompreensión. Los lectores eficientes, que tienen desarrolladas sus habilidades de metacompreensión lectora, supervisan su comprensión, evalúan su progreso y ponen en marcha actividades remediales cuando detectan dificultades en el proceso (Cerchiaro, Barbosa y Sánchez, 2011).

### **3. Comprensión lectora**

La comprensión lectora es un proceso que se ha definido de muchas maneras en distintas áreas, desde un enfoque cognitivo la podemos definir como un proceso y un producto. Entendida como un proceso sería la consecuencia de la interacción del lector y el texto.

Este producto se recopila directamente en la memoria a largo plazo que se evocará al formular las preguntas sobre el material leído. De esto mismo, la

memoria a largo plazo cobra una importancia única, en la medida del éxito o logro que pueda llegar a obtener el lector.

Por otra parte, por leer entendemos que es comprender, siempre que leemos lo hacemos para comprender lo que leemos, es decir cuando encuentra significado y puede relacionar lo que sabe y con lo que al lector le interesa.

Por lo mismo la comprensión se vincula entonces estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no podemos pretender una interpretación única y objetiva.

Según menciona Isabel Solé en “Estrategias de lectura”, leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado...Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector y a los objetivos con que se enfrenta a aquél...”

La comprensión es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizándola por la situación de lectura.(IRA:1996:2)

Para Emilia Ferreiro *at.al* (1982:14) la lectura es un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo es la obtención de significado.

La comprensión tal y como se concibe actualmente es un proceso en el cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984).

Además cabe destacar las tres concepciones de la comprensión lectora según cassany:

Daniel Cassany postula que existen tres concepciones de la comprensión lectora, según cuál se considere es el procedimiento utilizado para obtener el significado: lingüística, la psicolingüística y la sociocultural.

Concepción lingüística: Según este enfoque, el significado se aloja en el texto y, por lo tanto, es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de la lectura. De este modo, leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El significado del texto es la suma de los significados de todos sus vocablos y oraciones. Aprender a leer es una cuestión lingüística, es decir, consiste en aprender las unidades léxicas y las reglas que regulan su combinación, ya sean oracionales o discursivos.

Concepción psicolingüística: Según esta concepción, el significado no se aloja en el texto ni en las palabras, ni es único, estable u objetivo. Contrariamente, se ubica en la mente del lector, quien lo elabora a partir de sus conocimientos previos. No todo, lo que entendemos está dicho en el texto, puesto que es el lector quien aporta datos provenientes de sus conocimientos sobre el mundo, organizados en esquemas. De esta forma, a mayor cantidad y profundidad de conocimientos, mayor será la comprensión del texto. Leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma, sino también requiere desarrollar habilidades cognitivas implícitas en el acto de comprender: aportar conocimientos previos, hacer inferencias, formular hipótesis, verificarlas.

Para referirse al significado Cassany propone la metáfora de un edificio que debe construirse a partir de ladrillos –el conocimiento previo- y de herramientas de albañilería -los procesos cognitivos.

Concepción sociocultural: Sin discutir las implicancias de las otras dos concepciones, el enfoque sociocultural enfatiza otros otros aspectos: el origen social y situado, tanto del significado de las palabras como del conocimiento previo que aporta al lector; el reflejo, en el discurso de los puntos de vista y de la visión del mundo de quien lo formula, y la necesidad de comprender dicha visión del mundo para acceder a la comprensión del discurso; la idea de que discurso, autor y lector nos son elementos aislados, sino que ocurren en ámbitos particulares y reflejan una práctica social compleja propia de cada comunidad, ámbito e institución.

Este enfoque entiende el acto de leer no sólo como un proceso psicobiológico, realizado a partir de unidades lingüísticas y capacidades mentales. Además, lo ve como una práctica cultural, insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, hábitos y prácticas comunicativas especiales. Por ello, aprender a leer requeriría conocer distintas particularidades.

#### **4. Lectura inferencial**

La inferencia también es equivalente al proceso de juzgar, sacar conclusiones o razonar a partir de una información dada (Anderson & Pearson), 1984. Cuando los alumnos toman conciencia de este proceso, progresan significativamente en la construcción del significado, La capacidad de inferir evoluciona gradualmente con la edad; sin embargo, ella podría desarrollarse mucho más si los profesores formularan un mayor número de preguntas inferenciales.

## **Inferencia**

La inferencia es un proceso lógico racional con el cual podemos determinar y completar la información implícita del texto, mediante inducciones o relaciones entre los párrafos.

Requiere que el estudiante use las ideas e informaciones explícitamente planteadas en el trozo, su intuición y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis. Las inferencias pueden ser de naturaleza convergente o divergente y el estudiante puede o no ser requerido a verbalizar la base racional de sus inferencias.

**Nivel literal:** Si después de leer un texto, el docente formula preguntas cuyas respuestas se encuentran explícitas en él.

**Nivel inferencial:** Si las preguntas requieren de un proceso de deducción por parte del estudiante.

**Nivel global:** si las preguntas tienen que ver con la comprensión total del texto leído.

**Inferencia de detalles:** requiere conjeturar acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido en la selección para hacerla más informativa, interesante o atractiva.

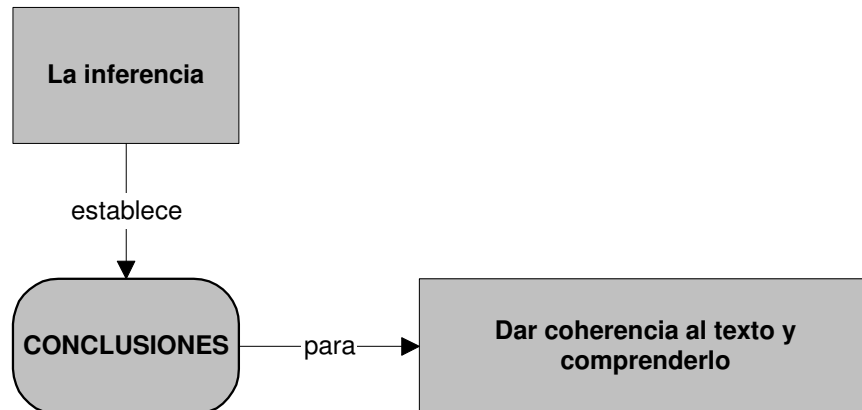
**Inferencia de ideas principales:** requiere inducir la idea principal, significado general, tema o enseñanza moral que no están expresamente planteadas en la selección.

**Inferencia de secuencias:** consiste en determinar el orden de las acciones si su secuencia no se establece con claridad en el texto. También puede consistir en determinar las acciones que precedieron o siguieron a las que se señalan en el texto.

**Inferencia de causa y efecto:** requiere plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interacciones con el tiempo y el lugar.

También implica conjeturar sobre las causas que actuaron, sobre la base de claves explícitas presentadas en la selección.

**Inferencia de rasgos de los personajes:** consiste en determinar características de los personajes que no se entregan explícitamente en el texto. Podríamos establecer así el siguiente esquema:



## 5. Políticas Educativas

En los inicios del año 1990 comienza el proceso de Reforma Curricular en Chile: se desarrollan los Programas de Mejoramiento de la educación preescolar, básica y media; se crea e implementa el Estatuto Docente; se desarrollan planes para mejorar la gestión escolar y municipal; se implementa la Jornada Escolar Completa, se realiza una revisión del currículum nacional y se eleva drásticamente el gasto en educación.

En los documentos oficiales de la política educativa chilena no se menciona explícitamente la metacomprensión lectora como aprendizaje esperado en el subsector de Lenguaje y Comunicación. Sin embargo, algunos elementos del conocimiento metacomprendido están presentes en los Contenidos Mínimos Obligatorios desde la Educación Parvularia, como el

reconocimiento de distintos tipos de texto y tareas específicas de lectura como reconocer la idea principal, subrayar, resumir y parafrasear (MINEDUC, 2009).

Al mismo tiempo, Las Orientaciones Curriculares entregadas por el MINEDUC establecen que el propósito del subsector de Lenguaje y Comunicación radica en desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes, lo que “implica definir un enfoque didáctico que posibilite efectivamente el desarrollo de habilidades de comunicación” (MINEDUC, 2009). Esta orientación interpela a la escuela a favorecer el aprendizaje de estrategias que permitan a los estudiantes “desempeñarse como eficientes receptores y productores de de variados tipos de texto, en diferentes situaciones de comunicación” (MINEDUC, 2009).

En conclusión, la Reforma Educacional implementada en nuestro país busca llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje potenciando el desarrollo de un pensamiento reflexivo por parte del alumno, que le permita “aprender a aprender” y manejar conscientemente sus propios procesos cognitivos (Quaas y otros, 2004).

## **6. Opiniones**

Entenderemos por opiniones al grado de la verdad de un conocimiento que se afirma como verdadero sin tener garantía de su validez. Se contrapone a la certeza como posesión plena de la verdad que se afirma sin sombra de duda de su validez (mirada filosófica, wikipedia). También es necesario representar las opiniones y teorías que tiene los profesores acerca de la metacomprensión lectora y la enseñanza que implica atribuir el significado de esas representaciones a ciertos principios y supuestos implícitos desde los que se adquieren y construyen esas teorías y que no podrían explicarse como un producto de ese aprendizaje asociativo (pozo, 2003).

## IV. MARCO METODOLÓGICO

### 1. Enfoque:

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, ya que su objeto de estudio es porqué los alumnos no dominan la metacompreensión lectora, es decir, se interesa por los significados e interpretaciones que hacen las personas (Denzin, 1989. En Arnal y otros, 1994). Al mismo tiempo, el propósito de la investigación es comprender e interpretar el fenómeno en que se centra la investigación ocupándose del problema desde el punto de vista de los sujetos.

### 2. Tipo de Investigación:

El tipo de investigación corresponde a un estudio de caso único, ya que se privilegia profundización y el conocimiento global del caso único y no la generalización de los resultados (Bogan y Biklein, en Albert, 2007; Blasco, 1995, en Vasilachis, 2007). Varios autores coinciden con que el estudio de caso implica un examen detallado y en profundidad cuyo propósito es la descripción del caso en estudio (Mc Donald y Walker, 1977; Denny, 1978, García Jimenez, 1991 en Albert, 2007). De acuerdo a la clasificación de Stake, 1994, en Albert, 2007) es un estudio de caso intrínseco, ya que el caso constituye interés en sí mismo. Se eligió el estudio de caso dadas sus potencialidades para investigaciones a “pequeña escala, en un marco limitado de tiempo y recursos” (Pérez Serrano, 1994:99). Su carácter es descriptivo, pues pretende describir los hallazgos en el caso que se analizará, De acuerdo a Hernández, 2003 (En Ortiz y otros, 2005) “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice”.

### 3. Muestra:

Será una muestra intencionada, ya que interesa conocer y comprender este caso en particular, además de que una de las investigadoras se desempeña en esta escuela, lo que garantiza la accesibilidad al trabajo de campo, por lo que puede considerarse una muestra por conveniencia de acuerdo a los criterios establecidos por Mejía Navarrete, 2002).

La unidad de análisis está constituida por 3 profesoras de lenguaje y comunicación y un curso de 24 alumnos que cursan 4º año básico.

#### a) Unidad de análisis:

1. Tres profesoras de Lenguaje y Comunicación de primer ciclo básico del Colegio “The Angels School”

Docentes		
Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3
<b>Edad</b> : 38	<b>Edad</b> : 30	<b>Edad</b> : 35
<b>Título</b> :	<b>Título</b> :	<b>Título</b> :
Profesora de Educación General Licenciada en Educación.	Educadora de Párvulos y Profesora Básica. Licenciada en Educación	Profesora de Educación Básica, Licenciada En Educación.
<b>Universidad:</b>	<b>Universidad</b> :	<b>Universidad</b> :
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.	Universidad Mayor	Universidad Mayor
<b>Año titulación:</b>	<b>Año titulación</b> : 2005	<b>Año titulación:</b> 2005
1997	<b>Postítulo:</b> _____	<b>Postítulo:</b> _____
	<b>Años de experiencia</b>	<b>Años de experiencia:</b> 7
	: 6	

<p><b>Postítulo :</b> Magister en Educación, Mención Currículum Educativo. <b>Años de experiencia : 16</b></p>		
--	--	--

### PROCESO DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS / DOCENTES

- Cuestionario de dilemas

El cuestionario de dilema destinado a docentes se realizó de forma colectiva, respondiendo individualmente, este fue comunicado por dirección del establecimiento 3 días antes, sin aviso del tema a tratar. Fueron elegidos estas profesoras, ya que, se encuentran a cargo del subsector de Lenguaje y Comunicación en 3eros. Y 4tos básico. Esta actividad fue desarrollada en jornada tarde a las 16:00 hrs. Las instrucciones fueron dadas al inicio, respondiendo dudas e inquietudes y el tiempo de duración fue de 1 hora y media.

Siendo realizado por 1 investigadora del presente trabajo de tesis.

- Entrevista

La entrevista destinada a las docentes fue ejecutada de forma individual, informada por dirección del establecimiento 2 días antes de ser realizada, sin aviso del tema a tratar, respecto al horario esta fue: profesora “Nº 1” 10:00 hrs., profesora “Nº 2” 12:00 hrs. y profesora “Nº 3” a las 15:00 hrs. El tiempo de duración fluctuó entre 45 min. A 1 hora aproximadamente.

Siendo efectuada por 1 investigadora del presente trabajo de tesis.

**b) Unidad de análisis:**

2. Alumnos que cursan 4º año básico del colegio “The Angel s School”, cuya matrícula es de 24 alumnos y sus edades fluctúan entre 9 y 11 años.

**PROCESO DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS / ALUMNOS**

• Evaluación lectura:

La evaluación de lectura destinada a los alumnos fue aplicada de forma colectiva, informada por profesora jefe 1 día antes de ser realizada, con aviso del tema a tratar, respecto al horario esta fue: a las 10:00 hrs. El tiempo de duración fluctuó entre 60 minutos a 90 minutos aproximadamente.

Siendo efectuada por las dos investigadoras del presente trabajo de tesis.

**4. Antecedentes de la escuela:**

Debido a los bajos resultados en la comprensión lectora en el colegio a investigar, el establecimiento organizó un proyecto, a mediano plazo, para ser aplicado en el interior del aula y en la biblioteca infantil.

Las mayores dificultades se registraban en los niveles de comprensión lectora inferencial y de apreciación y escaso uso de dominio de estrategias comprensivas. En el nivel inferencial los niños no dominaban habilidades para vincular las actividades propias del texto con sus vivencias personales o registros de aprendizajes y conocimientos previos de ahí entonces que sus repertorios para llevar a cabo la apreciación, es decir, lo que la lectura provocaba en ellos se viera empobrecida. La falta de comprensión lectora provocaba dificultades de entendimiento y razonamiento en otras disciplinas, fundamentalmente en matemáticas con la resolución de problemas.

De ahí que se tomaron las siguientes medidas o remediales desde 1º a 6º básico.

1.- Plan de Lectura Silenciosa Sostenida (LSS) Durante quince minutos diarios. El plan se basa en el proyecto de Mabel Condemarín y Felipe Alliendes(2007)

2. Asistencia a biblioteca 45º minutos la semana en donde realizan actividades para el desarrollo de la comprensión lectora.

a) Desarrollo de habilidades básicas del lenguaje:

Expresar el contexto del que participan los niños, escuchar. Hablar, entre otras.

E: Escuchar cuentos, poemas, trabalenguas, rimas, adivinanzas, onomatopeyas. Contar experiencias personales, noticias. Producir textos breves en forma oral y escrita, describir.

b) Desarrollo de habilidades de abstracción del lenguaje.

.Clasificaciones libres, con criterios, con más de un criterio, comparar palabras y ordenar secuencias.

3. Ejercitación de lectura. Comprensiva para identificar idea central del texto, personajes.

Durante todas las horas de lenguaje los niños leen un texto breve y responden 5 preguntas referidas a la idea central y a los personajes. Comentan sus respuestas.

Pruebas elaboradas con lectura comprensiva en relación a la asignatura con cinco preguntas referidas a los niveles de comprensión lectora de la Taxinomía de Barret (niveles explícito, implícito, valorativo, crítico y de apreciación.

## 5. Técnicas de recolección de datos:

- Para conocer las dificultades que presentan los alumnos en la comprensión de texto, se utilizará una prueba para detectar las dificultades que presentan y en que tipo de preguntas están las falencias, la que se desarrollará a través de preguntas que serán organizadas gracias a diversos indicadores, los que serán analizados cualitativamente.
- Para conocer las opiniones de los profesores se utilizará la entrevista en profundidad, que es un proceso de interacción verbal de al menos dos personas (Rodríguez Gómez, 1996) que tiene una línea argumental, pero que no fragmenta la producción del discurso de los entrevistados, es más bien una “narración conversacional creada conjuntamente entre el entrevistador y el entrevistado” (María José Albert) donde el entrevistador guía poco a poco al entrevistado para llevarlo al foco de interés de la investigación (Sapradley, 1979, en Albert, 2007). El propósito principal de este instrumento es acceder al enfoque o visión de una persona sobre un tema particular (Vieytes, 2004; Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, 1994 y Patton, 1990), por ello consideramos que es el instrumento más válido para develar elementos subjetivos como las concepciones de los docentes. El modelo de Guía de entrevista (Patton, 1990) permite tener un listado de temas de interés, sin detallar preguntas, sino más bien servir de guía al entrevistador al mismo tiempo que otorga la flexibilidad de plantear preguntas de acuerdo a lo emergente.

Se realizarán entrevistas en profundidad a las tres docentes de Lenguaje y Comunicación de primer ciclo del Colegio. Se iniciará con una entrevista a cada profesora y, de acuerdo a la información recogida, se decidirá la

necesidad de nuevas entrevistas. Con este instrumento esperamos recoger aquellos elementos sobre las opiniones de metacomprensión que las profesoras son capaces de verbalizar. (ver cuadro 1. cuadro recolección de datos)

Otra técnica que se propone es un Cuestionario de Dilemas, que muestran distintas situaciones del proceso de enseñanza – aprendizaje que se producen habitualmente en las escuelas. Este cuestionario será contestado por las tres docentes, con el fin de obtener información de aquellos elementos de la metacomprensión lectora que están presentes en la práctica educativa de las docentes que participan en la investigación, pero que ellas aún no son, necesariamente, capaces de verbalizar.

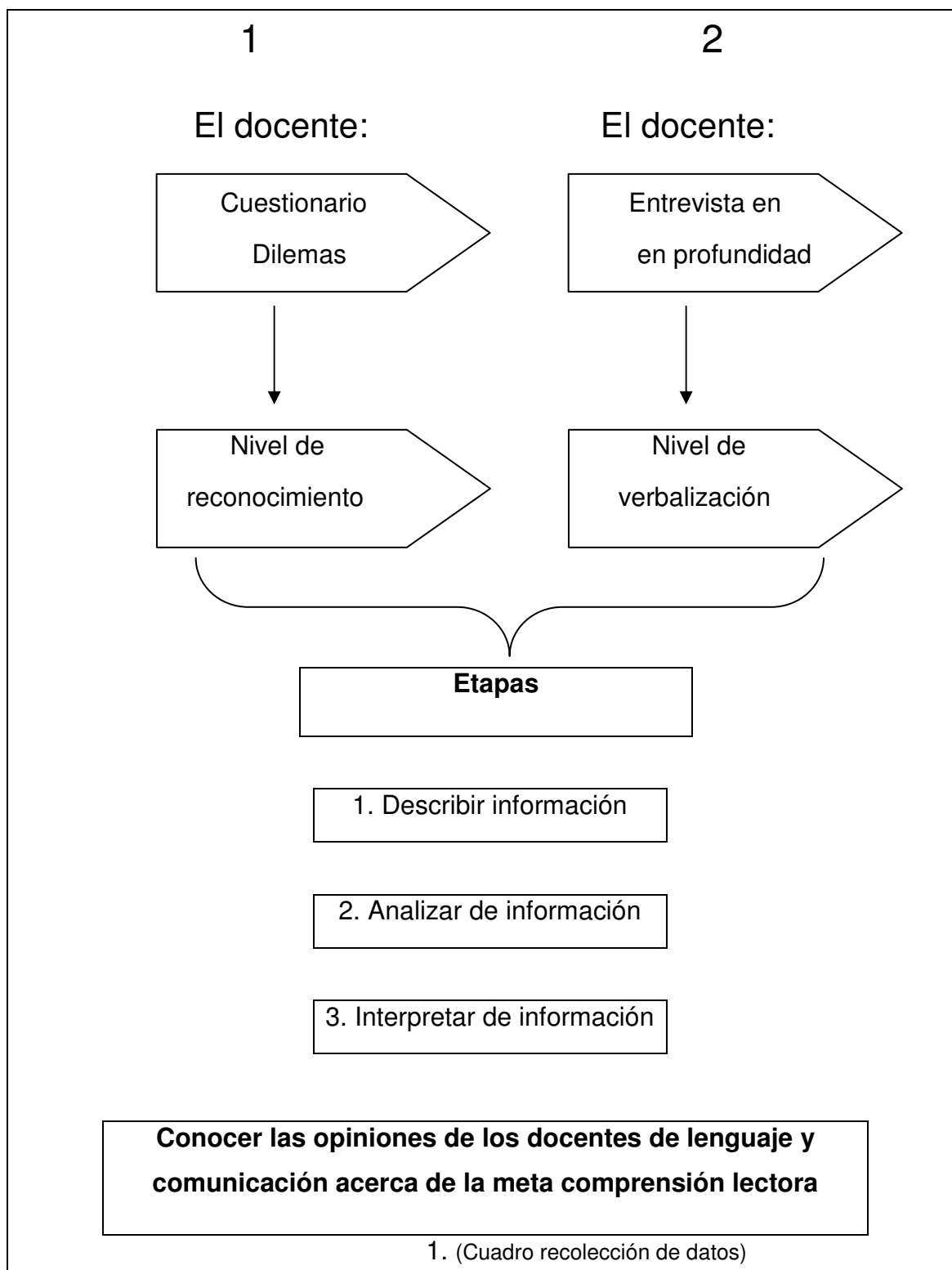
## **6. Técnicas de análisis de la Información:**

Realizaremos un análisis de contenido, proceso que llevaremos a cabo en tres etapas. En primer lugar, codificaremos la información agrupando las expresiones de los datos que presentan características similares y las nominaremos bajo un concepto para luego categorizar agrupando los conceptos que parecen pertenecer al mismo fenómeno. Por último, se interpretará la información y las categorías identificadas.

El método que se empleará para el análisis de la evaluación de los alumnos, tendrá un análisis cualitativo.

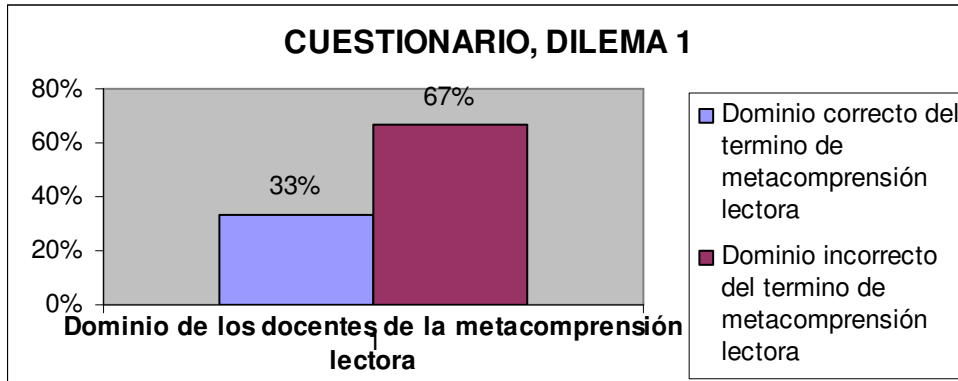
El proceso de análisis de contenido hacia los docentes se realizará con la información recogida en las entrevistas y en los cuestionarios de dilemas.

## 7. Cuadro resumen, técnicas de recolección de datos y análisis de información



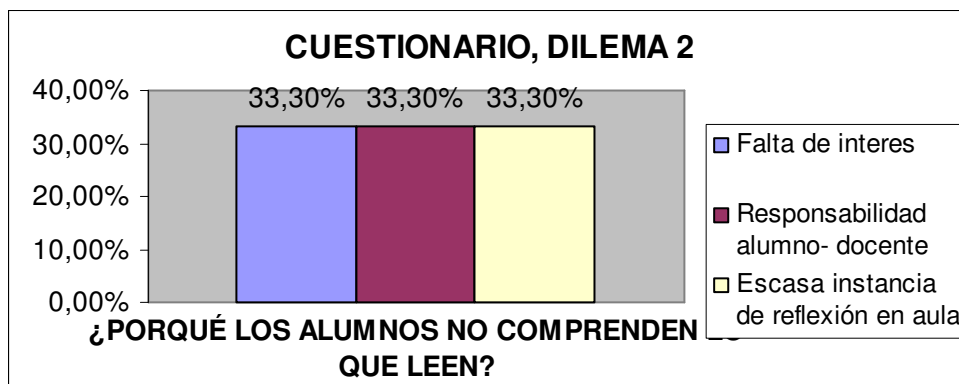
## 8. Análisis de datos docentes / cuestionario de dilemas

El cuestionario de dilemas aplicado a los docentes se aprecia un reconocimiento de saberes y no saberes por parte de los docentes, siendo estos en algunos inadecuados, es por ello que se describirán los ejes más valiosos e importante en este análisis, tales como:



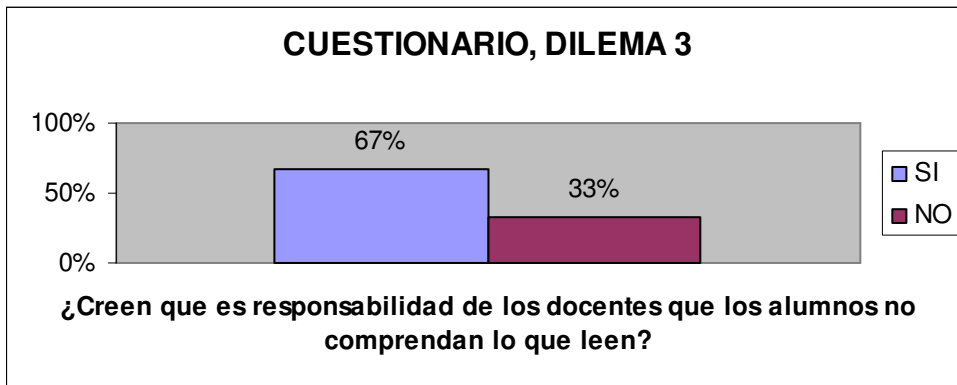
Cuadro 1.

- El 67% de los docentes no dominan el termino de metacompreñsion lectora, confundiendo que este es un aprendizaje innato, lo que esta errado, ya que, es la conciencia del propio nivel de comprensión de la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un determinado texto. (Valles, 1998).



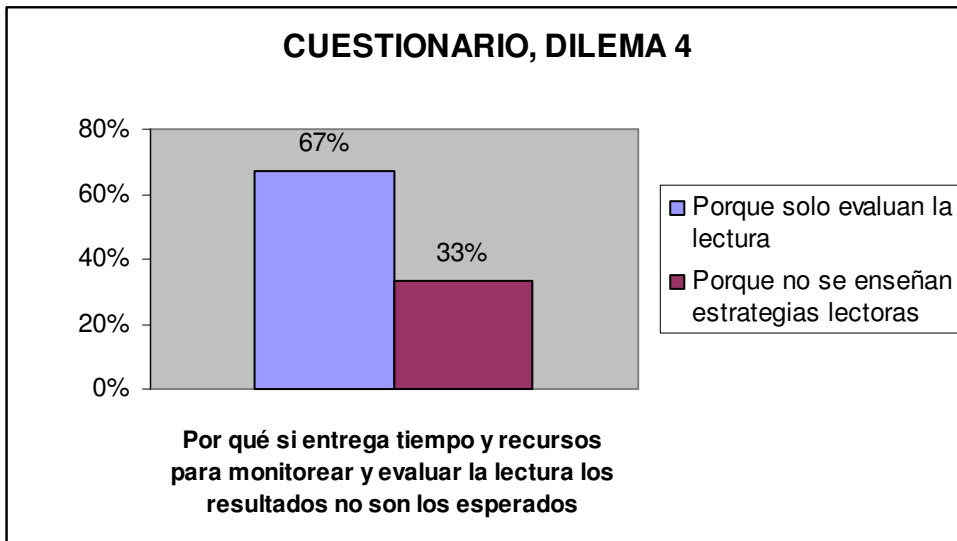
Cuadro 2.

- Además el 33,3% de los docentes creen que los alumnos no comprenden lo que leen por falta de interés, el 33, 3% responsabiliza a alumno-docente siendo esta una practica compartida y el 33,3% cree que es por que no hay instancias reflexivas en el aula, es por ello que destaco que la comprensión de textos tiene relación con procesos interactivo, estratégico y metacognitivo. (Pinzás, 2003).



Cuadro 3.

- También el 67% de los docentes creen que no es responsabilidad de ellos que los alumnos no comprendan lo que leen y solo el 33% asume que esa responsabilidad corresponden a sus prácticas pedagógicas.



Cuadro 4.

- Por otro lado los docentes reflexionan “porque si en el colegio se entrega tiempo y recursos para monitorear y evaluar la comprensión lectora los resultados no son los esperados”, concluyendo así que el 67% de los docentes manifiesta que es porque solo se evalúa la lectura y el 33% cree que es por motivo que no se enseñan estrategias lectoras.

## **SINTESIS, CUESTIONARIO DE DILEMA**

De acuerdo a los antecedentes entregados por los docentes se manifiesta que no dominan estrategias de metacomprensión lectora, ya que en las respuestas la mayoría deja de lado en su quehacer pedagógico instancias en donde los alumnos manejen habilidades de planificación respecto a la preparación de la lectura, habilidades de supervisión de acuerdo a las técnicas lectoras y verificar si se cumple comprensión o no y habilidades de evaluación en relación a detectar una vez terminada la lectura todo lo que ha sido útil para comprenderla (valles, 1998). Reflejando en los docentes escaso nivel de reconocimiento, siendo incapaces de describir, analizar e interpretar la metacomprensión lectora. Es por esto que los alumnos al enfrentarse a un texto no lo comprenden, según lo que reflejan los resultados de comprensión lectora realizada por la unidad técnica pedagógica del establecimiento.

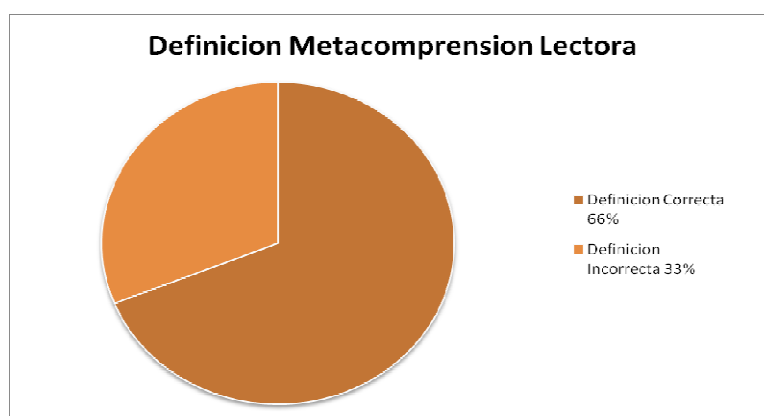
Esta técnica de recolección de información nos parece efectiva, ya que este cuestionario pretende que el docente sea capaz de reflexionar sus prácticas pedagógicas, atravesando etapas como; el reconocimiento de sus experiencias y/o aprendizajes interiorizados, y también pretende que describa, analice e interprete sus conocimientos y su quehacer. Arrojando como resultado que no dominan estrategias metacomprendivas, ya que, no hay un reconocimiento de estas por parte de los docentes que realizaron el cuestionario.

## 9. Análisis de datos, entrevista /docente

### Pregunta N° 1

En las entrevistas realizadas a los docentes en la pregunta número 1 de definir el termino metacompreñión lectora, se puede observar que estos en su mayoría no manejan claramente el concepto de metacompreñión lectora, lo cual dificulta el trabajo de la misma puesto que no estarían guiando el proceso de compreñión y sus respectivas habilidades para lograr un buen entendimiento de ellas.

Se observa que referente a este punto sólo el 33% de los docentes domina el término. Mientras que el 66% se encuentra débil frente al manejo de esta habilidad y al desarrollo de la misma. Por lo anterior, la baja compreñión lectora se ve reflejada en que los lectores no estarían desarrollando esta habilidad en su propio progreso



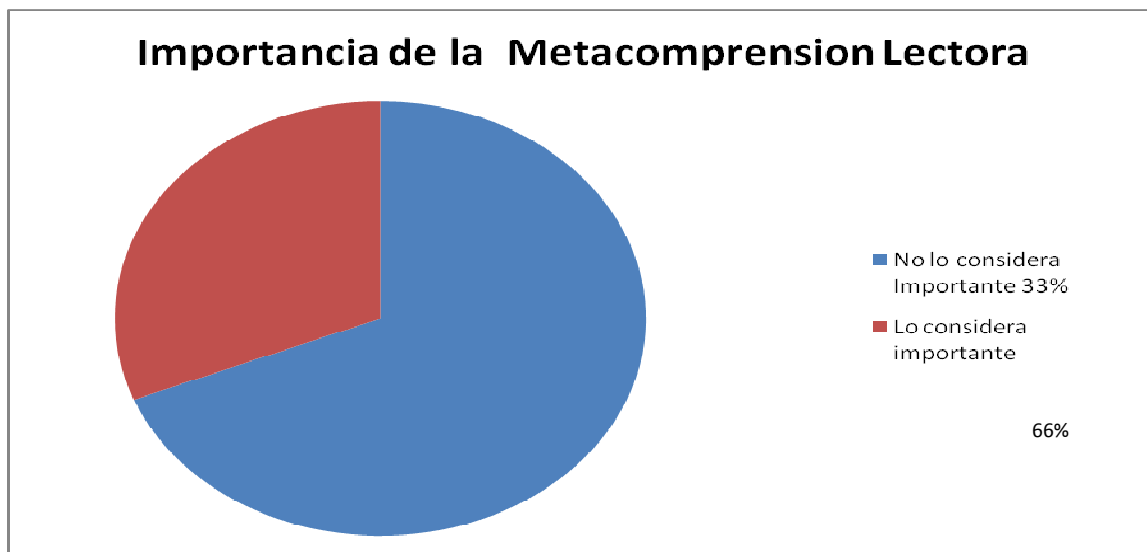
Cuadro 5.

### Pregunta N° 2

En relación a la importancia que le atribuyen al desarrollo de la metacompreñión lectora, en esta podemos observar que sólo un 33% de los docentes la considera importante, puesto que son trabajadas a nivel integral en

todas las asignaturas ,por lo tanto se busca el desarrollo de ellas en todo momento.

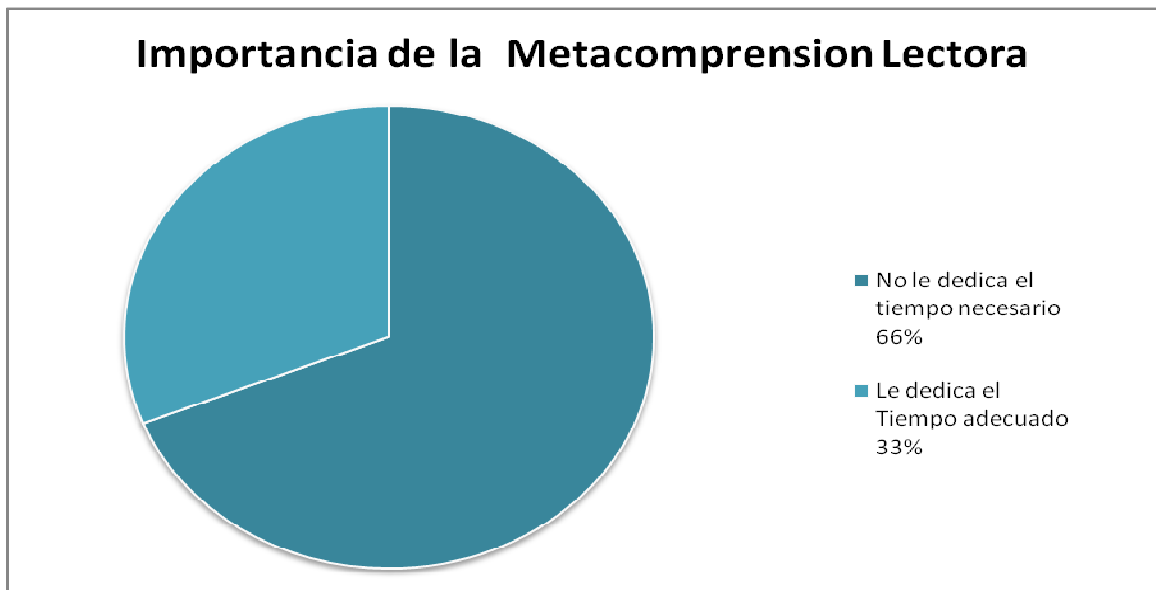
En el resto podemos observar que se trabaja la metacomprensión lectora sólo al momento de estar enfrentado en lecturas complementarias o bien en la lectura en voz alta.



Cuadro 6.

### Pregunta N° 3

En relación a la pregunta de cuánto tiempo le dedican al desarrollo de la metacomprensión lectora en la asignatura de lenguaje y de qué modo es trabajada con los alumnos. Podemos observar que un 33% de los docentes, le dedica todo el tiempo necesario durante la clase puesto que trabajan de manera permanente el desarrollo de habilidades de comprensión y la supervisión es de manera constante para verificar si comprenden lo leído una vez terminada la lectura de la clase. La retroalimentación para los docentes es de suma importancia porque les permite revisar sus propios progresos de comprensión.



Cuadro 7.

#### Pregunta N° 4

En relación a la pregunta de cuántos días a la semana le dedica a trabajar comprensión lectora y en qué asignatura, el 66% de los docentes manifiesta que trabaja esta habilidad todos los días a la semana, de manera constante e integral, desde los pasos a seguir en algún proyecto de la asignatura de tecnología hasta en un problema matemático. El resto de las docentes, 33%, manifiesta que trabaja esta habilidad sólo cuatro días a la semana, en la asignatura de lenguaje.

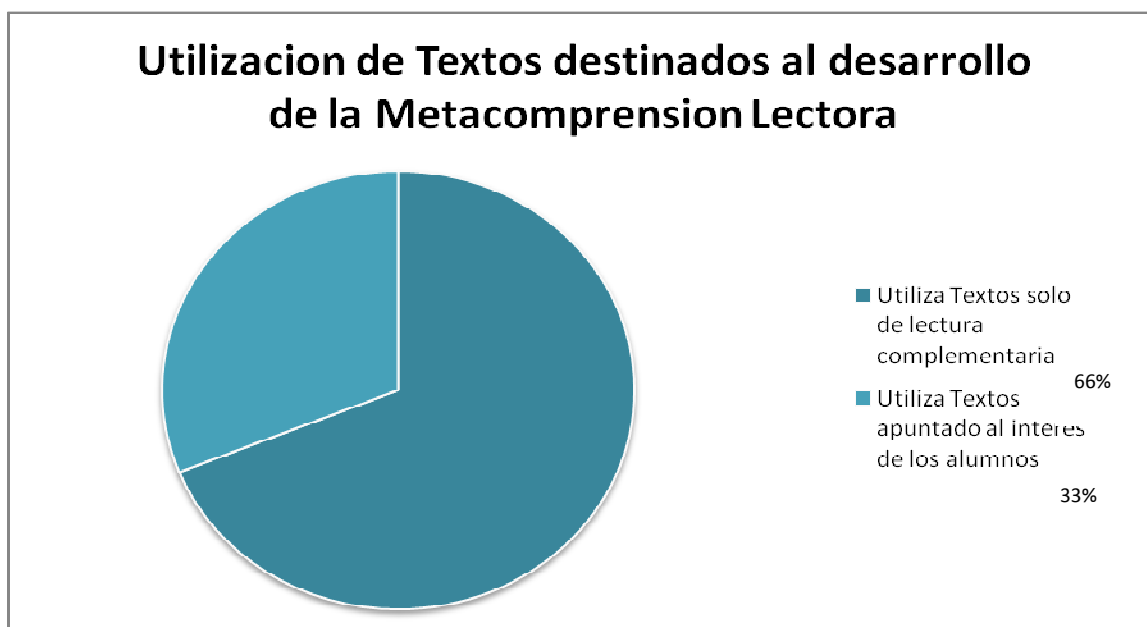


Cuadro 8.

### Pregunta N° 5

En relación a la pregunta de que textos son los escogidos para el desarrollo de la metacompreñión lectora podemos observar que un 33% de los docentes manifiesta que la elecci3n de los textos va apuntada al intereś de los alumnos, a los temas de contingencia y a la contextualizaci3n de ellos.

El resto de los docentes trabaja s3lo los textos de lectura complementaria que tienen los alumnos de acuerdo al plan lector del establecimiento.



Cuadro 9.

## CONCLUSIÓN, ENTREVISTA

De acuerdo a las entrevistas realizadas a los docentes podemos determinar que al no manejar el concepto de metacompreñión lectora, los docentes no desarrollan habilidades con sus alumnos y como lo menciona Margarita Macuk (2008) en su investigación "Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos", determina que los docentes tienen habilidades metacompreñivas que usan en su práctica diaria para comprender textos, sin embargo, no enseñan explícitamente estas habilidades metacompreñivas que usan en su práctica diaria para comprender textos, sin embargo, no enseñan explícitamente estas habilidades a sus estudiantes a pesar de que ellos mismos como lectores las ocupan.

En general los docentes no consideran necesario trabajar la metacompreñión lectora y al no ser manejada aparentemente por estos, no se observa un trabajo intencionado en el cual el docente plantee actividades de lectura en las cuales los alumnos y alumnas reflexionen de manera permanente en su proceso de comprensión, utilizando estrategias dirigidas. Por otra parte un desarrollo intencionado por parte de los docentes en relación a la metacompreñión lectora en los alumnos les va a permitir planificar, monitorear y evaluar sus propios procesos lectores, buscando soluciones, respondiendo de manera optima a todas las interrogantes que el docente les realice.

## **10. Análisis de datos de prueba / alumnos**

### **Análisis parte I**

#### **Predicción de contenido:**

De acuerdo a las respuestas realizadas por los 24 alumnos, los resultados en cuanto a escribir un título en base a las imágenes observados, se infiere que el 67% de los alumnos y alumnas se basó sólo en lo observado, sin contextualizar la lámina. Esto se traduce en títulos simples, sin uso de conectores y en ideas únicamente explícitas.

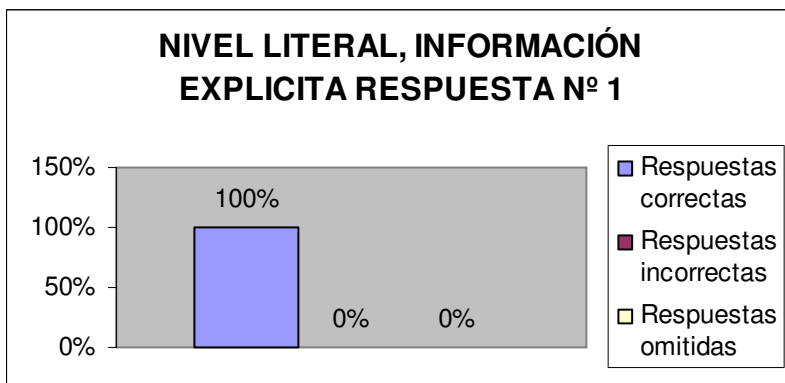
Por otro lado, el resto de los alumnos, es decir el 33% de ellos logró dar más sentido a lo observado, aportando mayor información y creatividad en sus títulos, lo que queda reflejado en el correcto uso del lenguaje y el significado de este.

### **Análisis parte II**

#### **Comprensión literal:**

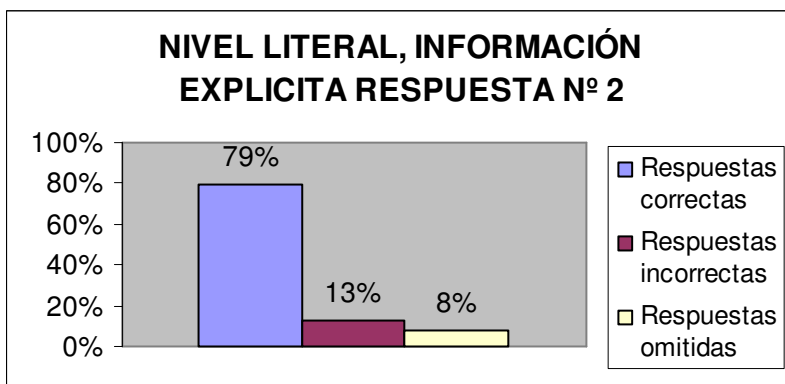
De acuerdo a la evaluación realizada a los 24 alumnos, los resultados acerca de la comprensión lectora se observa un nivel comprensivo literal adecuado, reconociendo información explícita en el texto leído, ya que el 100% recuerda y reconoce detalles y son capaces de reconocer causa y efecto, además el 79% recuerda y reconoce ideas, también el 75% reconoce secuencias y ordenes de acciones y el 92% recuerda rasgos de personajes. Respecto a ¿cómo respondieron las respuestas? Solo el 38% de los alumnos reconoce que las estrategias que emplearon fue leer consecutivas veces el texto.

- En la respuesta N° 1 los alumnos son capaces de identificar nombre de personajes, incidentes, tiempo o lugar.



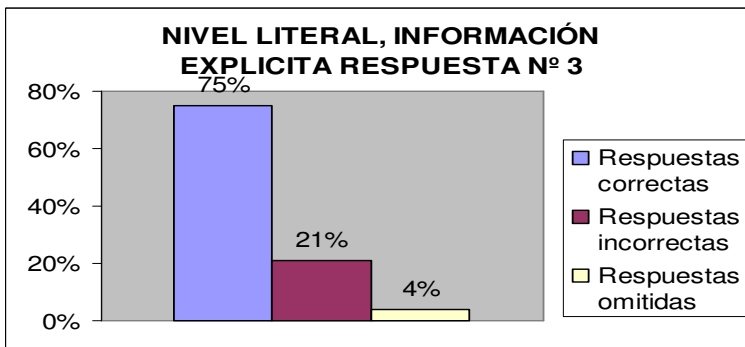
Cuadro 10

- En la respuesta N° 2 los alumnos son capaces de recordar y reconocer ideas del texto, en donde se encuentran de forma explícitas en diversas oraciones.



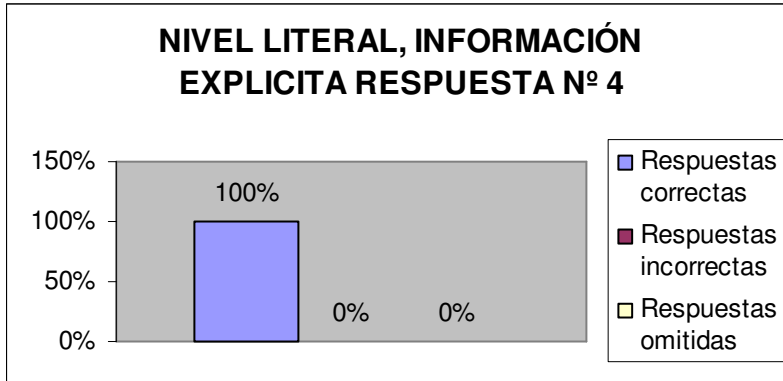
Cuadro 11

- En la respuesta N° 3 los alumnos recuerdan y reconocen orden de secuencias explícitamente planteadas en el texto o en algún trozo seleccionado.



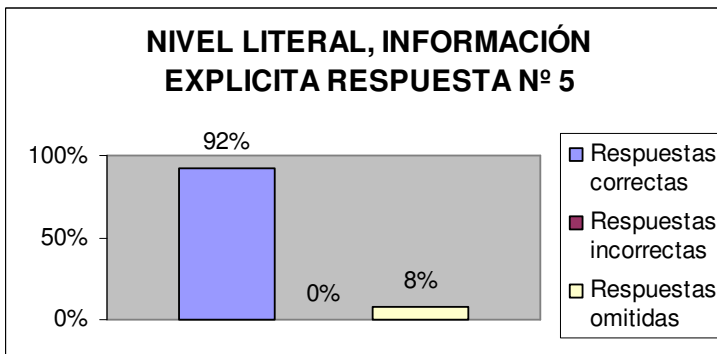
Cuadro 12

- En la respuesta N° 4 los alumnos son capaces de reconocer y recordar relaciones de causa – efecto.



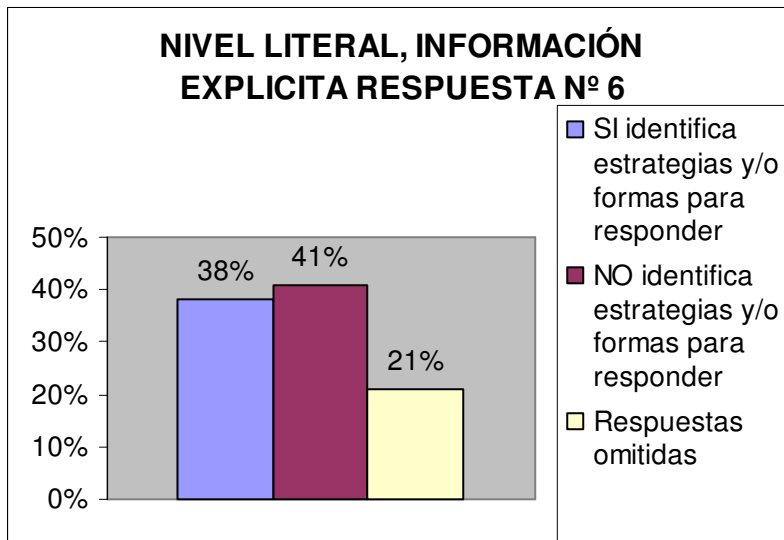
Cuadro 13

- En la respuesta N° 5 los alumnos reconocen y recuerdan rasgos de personajes de acuerdo a características que ayuden a definirlo.



Cuadro 14

- En la respuesta N° 6 solo algunos alumnos son capaces de identificar y reconocer estrategias individuales para responder diversas preguntas.



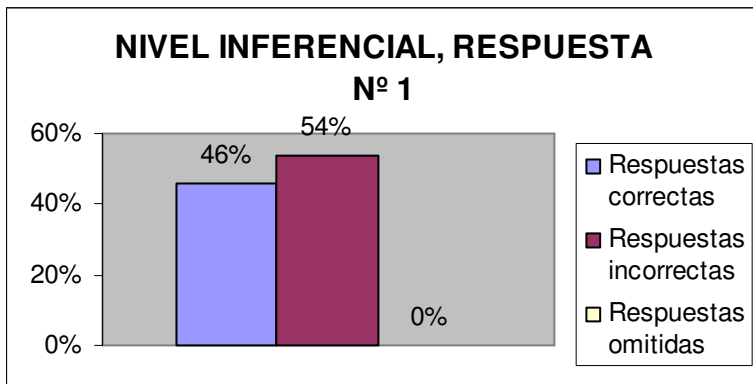
Cuadro 15.

### Comprensión inferencial:

De acuerdo a los resultados acerca de la comprensión lectora, se observa un nivel comprensivo inferencial inadecuado, ya que, el 46% de los alumnos son capaces de formular conjeturas o hipótesis acerca de los detalles adicionales, además el 50% induce ideas de lo leído, también el 50% determina ordenes de acciones cuando su secuencia no está establecida con claridad en el texto, solo el 29% es capaz de plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interacciones con el tiempo y lugar, requiriendo que realicen conjeturas sobre las causas de determinadas acciones y el 38% son capaces de determinar características de los personajes que no se entregan explícitamente en el texto.

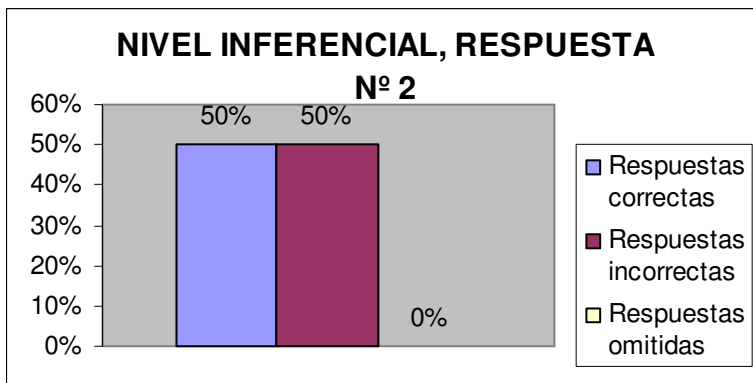
Respecto a ¿cómo respondieron las respuestas? Solo el 8% de los alumnos reconoce las estrategias empleadas para responder el texto.

- La respuesta N° 1 se refiere a inferencia de detalle, de acuerdo a la conjetura o hipótesis acerca de los detalles adicionales del texto.



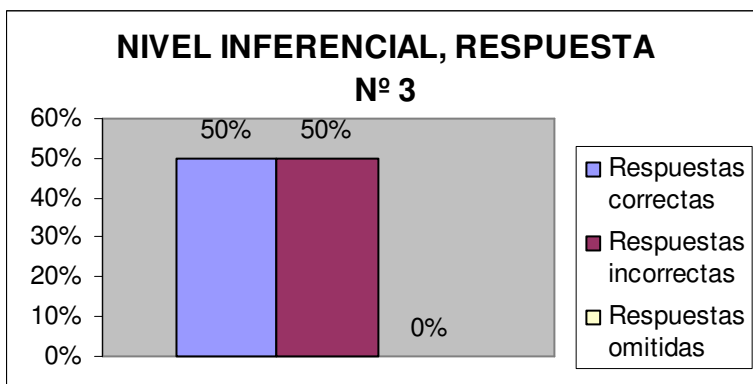
Cuadro 16.

- La respuesta Nº 2 se refiere a ideas del texto deduciendo significados que no se encuentran explícitamente planteados en lo leído.



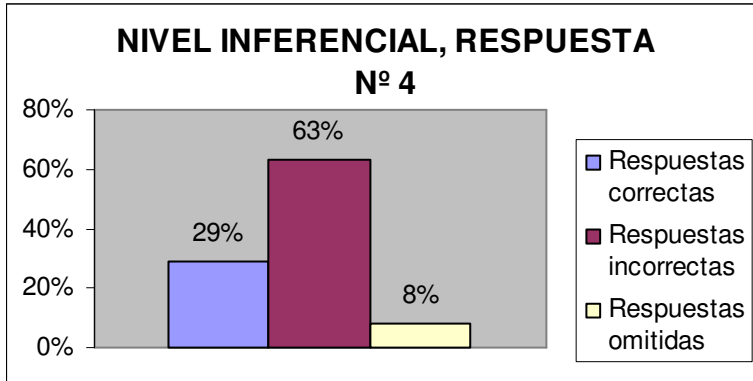
Cuadro 17

- La respuesta Nº 3 se refiere a secuencias no establecidas con claridad en el texto.



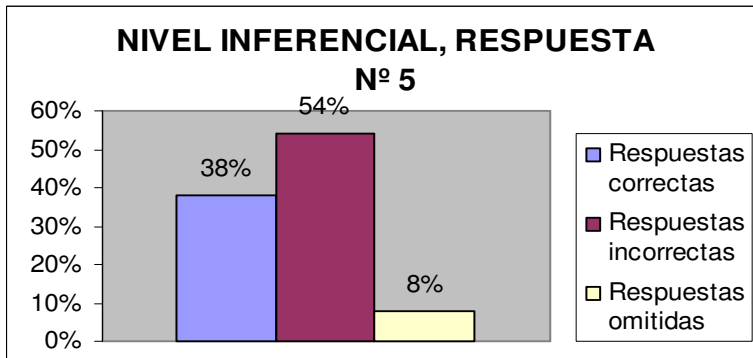
Cuadro 18

- La respuesta N° 4 se refiere a causa – efecto de acuerdo a conjeturas sobre causas que determinan ciertas acciones.



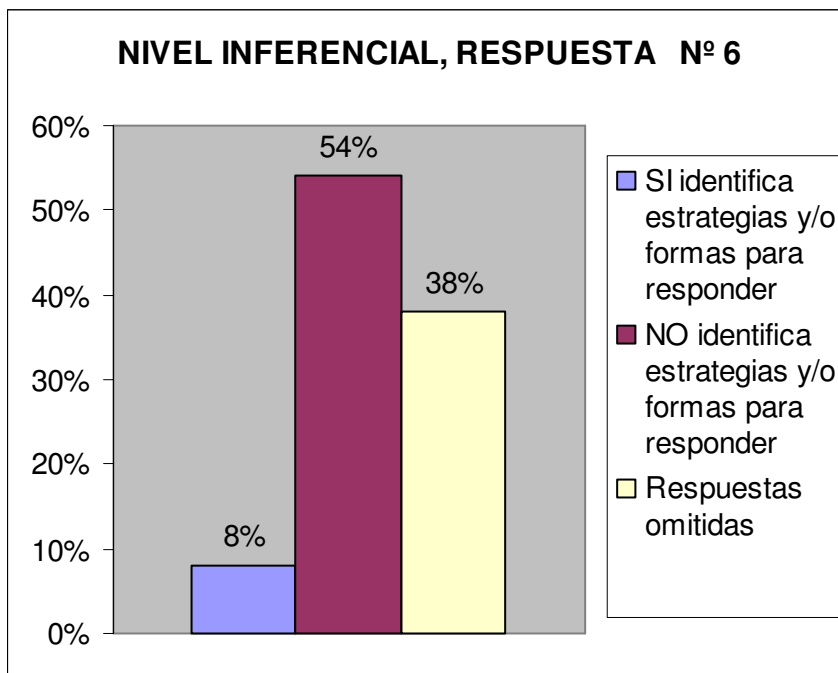
Cuadro 19

- La respuesta N° 5 se refiere a rasgos de personajes que no se encuentran explícitamente planteados en el texto.



Cuadro 20

- La respuesta N° 6 se refiere características de los personajes que no se encuentran explícitamente en el texto.



Cuadro 21.

### SINTESIS, PRUEBA ALUMNOS

De acuerdo a los resultados recolectados por los alumnos se observa que presentan dominio en la comprensión literal en donde reconocen y recuerdan información que aparece explícitamente en el texto referido a: detalles, ideas, secuencias, relaciones causa – efecto y rasgos de personajes. No así en la comprensión inferencial, en donde los alumnos plantean hipótesis sobre la base de diversas acciones y/o situaciones planteadas en el texto, observando un escaso desarrollo de abstracción en los alumnos y conciencia para interpretar y comprender los textos dejando de lado los niveles de regulación, control evaluación, lo que nos refleja que no hay presencia de estrategias lectoras y por ende aún no desarrollan la metacompreensión lectora, siendo este valioso para toda la vida y de manera transversal. A medida que realizábamos el análisis percibimos que no existe conciencia en el reconocimiento de estrategias por parte de los alumnos, respondían mecánicamente, ya que no hay un proceso de reconocimiento y de evaluación

de este proceso, lo que indica “que no hay dominio metacomprensión lectora” por parte de los alumnos.

## SÍNTEISIS FINAL

Uno de los desafíos más importantes que tenemos como docentes es formar lectores autónomos, para poder lograr este objetivo se hace muy necesario entregar a los alumnos todas las condiciones para que puedan ser responsables en su propio proceso lector. Entre estas condiciones facilitadoras podemos mencionar que el alumno y alumna pueda sentirse autónomo dentro de la sala de clases.

Para que esto sea posible, es urgente que le entreguemos las condiciones necesarias antes del proceso lector, ya sea anticipando lo que va a leer, conservando la memoria de la clase y relacionándolo con los aprendizajes previos.

De todos modos, es necesario recalcar que estas condiciones no necesariamente nos llevaran a formar lectores autónomos, porque lo más importante es la responsabilidad del lector, algo que muchas veces pudiese ser complicado en ciertos niños, puesto que no siempre son suficientes estas estrategias.

La importancia de esto es poder llegar a lograr que los niños y niñas puedan leer y comprender lo que están leyendo y a su vez aprender a través de la lectura, puesto que la lectura ya no será un objetivo en sí misma, sino que además será lo que le permitirá aplicar conocimientos para nuevos aprendizajes a partir de un texto, siendo así algo vital para la vida de los seres humanos en general.

Por todo esto se hace necesario que nuestros alumnos tengan la oportunidad de poder leer, comprender, sacar conclusiones, emitir opiniones, discusiones y así demostrarse así mismo que en realidad hay lectura y sobretodo comprensión.

En el comprender estamos refiriéndonos a que el alumno relacionará lo aprendido con sus aprendizajes previos. De esto nos mencionó Ausubel, (1973) quién habló de la comprensión y los aprendizajes significativos, es decir cuando al ser humano le hace sentido y une así lo que está aprendiendo con lo que ya había aprendido anteriormente.

Algunas investigaciones psicolingüísticas han demostrado que la lectura es un proceso en el cual el ser humano construye significados, realiza inferencias, hipótesis y realiza las conexiones entre los conocimientos previos que tiene el lector (Goodman 1996;Smith,1983).La lectura tiene directamente relación en la construcción de conocimiento: en las transacciones que el lector realiza al momento de leer,” sus propios esquemas van transformándose, por medio de la asimilación y acomodación que realiza al momento de leer” (Goodman,1986).

De todos, lo que el ser humano pueda comprender, va a depender únicamente del objetivo que se desea conseguir (Goodman, 1986).Es decir si aborda un texto, va a determinar que estrategias utilizará al momento de leer (Solé, 1994), además del compromiso asumido al momento de leer.

Por otra parte, si esto no llega a realizarse es que el ser humano no ha logrado aprender y si en su lectura no tiene comprensión es que pudiésemos estar presentes en un aprendizaje sólo de tipo memorístico, porque para el alumno le resulta quizás difícil y complicado poder comprender lo leído.

Otro de los grandes desafíos es que el alumno pueda llegar a leer textos que tengan un nivel de comprensión mayor, es decir que sean difíciles, siendo esto uno de los desafíos más importantes y para poder lograr una comprensión en este tipo de lecturas es necesario que comiencen a leer textos de una mayor complejidad.

El realizar lectura de textos complejos, al alumno le favorece en distintas situaciones, ya sea cuando se estudia algún tema en específico, cuando debe buscar información en otros textos, cuando debe comentar algún tema en particular, etc.

En esto cumple un rol fundamental el docente puesto que es quien velará que los alumnos relacionen los conocimientos previos con los que están aprendiendo, les realizará preguntas sobre lo leído, para que ellos mismos busquen las respuestas y saquen las respectivas conclusiones.

En fin el leer incide de manera decisiva en la construcción del significado, porque leer es entablar un “juego de adivinanzas psicolingüísticas” (K.Goodman, 1982), es elaborar respuestas a interrogantes formuladas por el mismo lector mientras lee el texto, considerando además que se va anticipando en su lectura.

Al realizar los análisis de datos destinados a docentes y alumnos, gracias a los instrumentos aplicados, se puede manifestar que los alumnos presentan dificultad en la comprensión lectora a nivel inferencial y en el *dominio de estrategias lectoras*, lo que se relaciona directamente con el quehacer docente, ya que ellos no manejan a nivel conceptual ni en la practica la *metacomprensión lectora*, lo que refleja que el quehacer pedagógico en esta área es deficiente e inadecuado por parte de los docentes.

Además de acuerdo a la información entregada por los docentes, las opiniones que tienen acerca de la metacomprensión lectora y a sus propias prácticas podemos establecer que su quehacer pedagógico es mecanicista en donde a los alumnos no les enseñan a pensar ni les entregan estrategias lectoras para su desarrollo educativo que les permita de forma transversal superarse positivamente, lo que da como consecuencia que los alumnos no tengan conciencia de estrategias para interpretar diversos tipos de textos. Es por ello que recordamos nuestra pregunta de investigación

**“¿Porqué los alumnos y alumnas del Colegio The Angel’s School de 4º año básico presentan dificultad en la metacomprensión lectora?”**

Los alumnos de 4º año básico del presente colegio presentan dificultad en la metacomprensión lectora debido a que los docentes no manejan en teoría la metacomprensión lectora y por ende no son capaces de describirlas ni verbalizarlas reflejando en sus practicas estas falencias y lamentablemente los perjudicados en el proceso educativo son los alumnos.

Acá se observará el resumen cualitativo de los instrumentos aplicados:

**SINTESIS INSTRUMENTOS APLICADOS**

INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS	ANÁLISIS DE RESULTADO
CUESTIONARIO DE DILEMAS / DOCENTES	REFLEJA EN LOS DOCENTES ESCASO NIVEL DE RECONOCIMIENTO DE LA METACOMPRESIÓN LECTORA, SIENDO INCAPACES DE DESCRIBIRLA, ANALIZARLA NI NTEPRETARLA
ENTREVISTA /DOCENTES	LOS DOCENTES EXPRESAN QUE NO MANEJAN EL CONCEPTO DE METACOMPRESIÓN LECTORA, LO QUE CONLLEVA QUE EN SUS PRACTICAS PEDAGÓGOCAS NO DESARROLLEN ESTRATEGIAS LECTORAS.
PRUEBA / ALUMNOS	SE OBSERVA QUE PRESENTAN DOMINIO EN LA COMPRESIÓN LECTORA A NIVEL LITERAL (RECONOCEN Y RECUERDAN INFORMACIÓN). RESPECTO A LA COMPRESIÓN LECTORA A NIVEL INFERENCIAL ESTA ES DEBIL, YA QUE, NO SON CAPACES DE ABSTRAER NI HIPOTETIZAR. ADEMÁS NO TIENEN CONCIENCIA DE LAS ESTRATEGIAS LECTORAS QUE EMPLEAN.

AL REALIZAR EL PRESENTE ANÁLISIS DESTINADOS A DOCENTES Y ALUMNOS, MANIFESTAMOS QUE LOS ALUMNOS PRESENTAN DIFICULTAD EN LA COMPRENSIÓN LECTORA A NIVEL INFERENCIAL Y EN EL **DOMINIO DE ESTRATEGIAS LECTORAS**, LO QUE SE RELACIONA CON EL TRABAJO DOCENTE, YA QUE ELLOS NO MANEJAN A NIVEL CONCEPTUAL NI EN LA PRÁCTICA LA METACOMPRENSIÓN LECTORA, LO QUE REFLEJA **QUE EL QUEHACER PEDAGÓGICO EN ESTA ÁREA ES DEFICIENTE E INADECUADO POR PARTE DE LOS DOCENTES.**

Cuadro 22

El reto de los docentes entonces sería crear las condiciones para que los alumnos y alumnas puedan “transformar la diversidad en una ventaja pedagógica como lo mencionó Emilia Ferreiro (1944-1999).

Por lo mismo se hace necesario que el docente esté en una permanente presencia frente al alumno para que este a su vez pueda llegar a ser un lector autónomo, desde un modo particular hasta un modo grupal.

## V. BIBLIOGRAFÍA

Albert, M. J. (2007). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*. Editorial Mac Graw Hill, España.

Ascorra, P. y Crespo, N. (2004). La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento metacomprendido. . *Psicoperspectivas, Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso* vol III /2004 pp. 23 – 32.

Brunner, J. y Elacqua, G. (2005). *Factores que inciden en una educación efectiva*". Disponible en <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner>

Cerchiaro, E., Barbosa, C. y Sánchez, L. (2011). Metacognición y Comprensión Lectora: una relación posible e intencional. *Duazary, Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*. Vol8, Nº 1. Disponible en: [http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?id\\_revista=127](http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?id_revista=127)

Concha, C. (1996). "Escuelas efectivas en Chile. Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad", Tesis de Magister en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Crespo, García y Carvajal (2003). *Concepciones Didácticas de la Lectura: Su influencia en el saber de los escolares*. *Onomazien* 8, 161-174.

Ferreiro, E. (2000). *La Escritura antes que la letra*. Francia.

Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. México.

Pozo, I. (2003), *Nuevas formas de pensar la enseñanza*.

González, E. (2008). *Las concepciones de los docentes de nivel inicial y primer año de educación básica en el proceso alfabetizador*. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "Repensar la Niñez en el Siglo XXI", Universidad de

Cuyo, Mendoza. Disponible en:  
[www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje4/Gonzalez1.pdf](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje4/Gonzalez1.pdf)

Guerrero, P. (2005). *Estudio de las resistencias de los Profesores a una Estrategia para el desarrollo de la Creatividad en tres Unidades Educativas*. Psykhe [ON LINE]. Vol. 14(1) 31-45. Disponible en:  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100003&script=sci_arttext)

Herrera, M. (2003). Acerca de la evaluación y expresiones docentes. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, diciembre 2003, vol.I, N° 1, pp. 155 – 164. Disponible en: [www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a10herrera.pdf](http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a10herrera.pdf)

Lefoulon y Eyzaguirre. (2001). *La calidad de la Educación en cifras*.

Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Rev. signos* [online]. 2008, vol.41, n.68 [citado 2011-05-08], pp. 403-422. Disponible en:  
<[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342008000300003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000300003&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09342008000300003.

Medina, A. (2006). *Aprender a leer y escribir ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?*. Psykhe [ON LINE] vol. 15, N°2. Disponible en  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000200005&script=sci_arttext)

Medina, A. (2010). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de textos (CL-PT). 5º a 8º básico*. Ediciones Universidad Católica. Chile.

MIDEPLAN. Ministerio de Planificación Nacional. (ON LINE) [www.mideplan.cl](http://www.mideplan.cl)

MINEDUC. (2009). *Resultados para Docentes y Directivos SIMCE*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago.

MINEDUC (2009). Marco Curricular Educación Básica y Media: Actualización 2009. Santiago.

MINEDUC. (2010). Conferencia SIMCE 2010: Un Primer paso hacia el futuro. En [www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/conferencia\\_simce.pps](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/conferencia_simce.pps)

Molpeceres, M.; Chulvi, B.; Bernad, j. (2004). [Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PG](#). En: Molpeceres Pastor, M. Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social. Herramientas para la transformación, 24, 2004.

Peronard, M. y Crespo, N. (2003). Evaluación del conocimiento metacomprendido en alumnos de Educación Básica. *Rev. signos* [online]. 2000, vol.33, n.47 [citado 2011-05-08], pp. 167-180. Disponible en: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342000000100013&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000000100013&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09342000000100013.

Peronard, M. y Velásquez, M. (2003). Desarrollo del Conocimiento Metacomprendido. *Rev. Signos* [online]. 2003, vol.36, n.53 [citado 2011-05-08], pp.89-101. Disponible en:

Peronard, M. (2005). La Metacognición como herramienta didáctica. *Rev. signos*[online]. 2005, vol.38, n.57, pp. 61-74. Disponible en: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342005000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100005&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09342005000100005.

Peronard, Crespo y Guerrero ( ). El conocimiento Metacomprendido en escolares chilenos de Educación Básica. *Rev. Signos* [online]. 2001, vol.34, n.49-50, pp.149-164. Disponible en: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342001004900011&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342001004900011&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09342001004900011.

PIIE (1992). Como aprende y como enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento. PIIE e Instituto de Cooperación Iberoamericana. Chile.

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Editorial Graó. Barcelona.

Quaas, C. y Crespo, N. (2003). ¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacomprendido de los alumnos? *Rev. signos* [online]. 2003, vol.36, n.54 [citado 2011-05-08], pp. 225-234 . Disponible en: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342003005400007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400007&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09342003005400007.

Quaas, C. y Rebolledo, C. (2004). Cuestionario Metacomprendido Lectora (MCL): Determinación de sus características psicométricas. *Psicoperspectivas, Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso* vol III /2004 pp. 129 – 150.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993). *Las Teorías Implícitas*. Editorial Visor, Madrid.

Salcedo, L. y Villareal, E. (2005). Concepciones y acciones de los profesores de química sobre la evaluación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol XI, Nº 25. pp. 175- 207. Disponible en: [www.oei.es/n5162.htm](http://www.oei.es/n5162.htm)

Solé, I. (1996) *Estrategias de comprensión Lectora*. Editorial Graó, Barcelona.

UNESCO. (2001). *Primer Estudio Internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en tercero y cuarto grado*. (ON LINE) [www.oei.es/quipuprimer\\_informeLLECE.pdf](http://www.oei.es/quipuprimer_informeLLECE.pdf)

UNICEF. (2004 ). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza ¿Quién dijo que no se puede?* Disponible en: [http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas\\_efectivas/escuela%20efectivas.pdf](http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf)

Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de Investigación Cualitativas*. Editorial Gedisa, Buenos Aires.

Prueba de comprensión lectora y producción de textos (CL – PT) 5º A 8º año básico. Fundación Arauco – Alejandra medina – Ana María Gajardo.

[http://scholar.google.es/scholar?start=20&q=definicion+de+comprension+lectora&hl=es&as\\_sdt0](http://scholar.google.es/scholar?start=20&q=definicion+de+comprension+lectora&hl=es&as_sdt0)

([http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica\\_de\\_la\\_Lengua/Comprensi%C3%B3n\\_Lectora](http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Comprensi%C3%B3n_Lectora))

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001708.pdf>

SERPLACRM. Secretaría Ministerial de Planificación Región Metropolitana. (En línea) [www.serplacrm.cl](http://www.serplacrm.cl)

## CUESTIONARIO DE DILEMAS

Fecha:

**PROFESORA Nº 1**

**Edad** :

**Título** :

**Años de experiencia** :

**1.-**

6 Profesores en tiempo libre comenzaron a dialogar respecto a ¿Qué es la metacompreensión lectora?, Isabel manifiesta “que son formas que tiene una persona de leer”, Felipe dice “que es algo innato en un individuo, Cristian y Eduardo comentan “que no saben el significado de ese termino” y Juliana observa todas las opiniones moviendo su cabeza, de pronto dice “ustedes son profesores debiesen saber a que se refiere” Eduardo responde diciendo “entonces explícanos tú a que se refiere”, Juliana dice la metacompreensión lectora son mecanismos para comprender un texto. Todos quedan con inquietudes respecto a esa respuesta.

¿Te parece correcta las respuestas de Felipe, Isabel y Juliana, explícanos cual es tu opinión de cada una de ellas?

---

---

---

---

---

**2.-**

Un grupo de profesores de enseñanza básica en reflexión comienzan darse cuenta que los alumnos no comprenden lo que leen, verbalizan que leen los libros mensuales, que se da también instancias en la sala de clases todos los días 15 min. Y aún así su comprensión lectora es insuficiente, siendo lo único que logran son respuestas explicitas.

¿Cuál es la opinión que tiene respecto del por qué los alumnos no comprenden lo que leen, si se dan instancias en los hogares y en las salas de clases?

---

---

---

---

---

**3.-**

Un grupo de profesores se encuentran discutiendo respecto a los retrasos importantes que presentan los alumnos para comprender diversos tipos de texto, las respuestas manifestadas fueron: David dice “son alumnos que presentan características que limitan su capacidad de aprender”, Eugenia manifiesta “que los niños actuales requieren más tiempo para comprender lo que leen” y Mercedes dice muy enojada “eso es culpa de los pro – fe – so – res”. El resto de los docentes manifestaron rabia y desacuerdo con la opinión de Mercedes.

¿Por qué crees que Mercedes tiene esa opinión, que te parece que el resto de los profesores se hayan enojado respecto al comentario de Mercedes? ¿Qué hubieses respondido tú?

---

---

---

---

---

**4.-**

En una conversación de un colegio entre profesores de Lenguaje y Comunicación que llevan más de 7 años trabajando en esa comunidad educativa, manifiestan que han estado preocupados para evaluar constantemente la comprensión lectora de los alumnos a través de diversos tipos de texto y que los alumnos se encuentran activamente implicados en estas evaluaciones. De pronto una profesora que llega al colegio en ese año manifiesta que a pesar de todas esas evaluaciones los resultados son regulares y que se reflejan en los resultados SIMCE, y que los alumnos no comprenden lo que leen. Esa opinión no les pareció correcta al resto de los profesores, a pesar, de que los resultados SIMCE de Lenguaje y Comunicación sean bajos.

¿Por qué crees tú que a pesar que exista un compromiso activo de los alumnos y dedicación de los profesores por monitorear la comprensión lectora de los alumnos, los resultados no son los esperados?

---

---

---

---

---

## ENTREVISTA

Fecha:

PROFESORA N°

Edad :

Título :

Años de experiencia :

1. ¿Qué significa para Ud. Metacompreñión lectora?
2. ¿Qué importancia le atribuye Ud. a la Metacompreñión lectora?
3. ¿Cuánto tiempo le dedica al desarrollo de la metacompreñión lectora dentro de la asignatura de lenguaje? ¿De qué modo trabaja la metacompreñión lectora con sus alumnos?
4. ¿Cuántos días a la semana le dedica a trabajar Comprensión lectora?
5. ¿Qué textos elige para trabajar Metacompreñión lectora?



**¡Descubramos las lecturas!**

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso : \_\_\_\_\_

Fecha : \_\_\_\_\_

*I. Predecir el contenido de un libro a partir del paratexto*

**1. Títulos perdidos.**

***Estos libros han perdido sus títulos. ¿Podrías escribirles el que te parezca más apropiado?***



---

---



---

---

II. Responder preguntas cuyas respuesta se encuentran a Nivel explicito

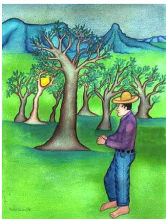
### 1. Lee este cuento

## El Tronar del Cielo



Un día, el señor Sabino fue a recoger leña al campo con su carreta. Y fue sin preocupación alguna.

Recogió la leña que un día antes había cortado, comenzó a rajar otros troncos y de pronto oyó un grito, un quejido que venía de allá de muy lejos.



El leñador suspendió su tarea y caminó hacia donde había surgido la voz. Cerca de una arboleda escuchó de nuevo el lamento y descubrió que éste salía de un árbol de mezquite que tenía forma de horqueta

Se aproximó al lugar con miedo, pero pensó también que, a lo mejor, el quejoso necesitaba ayuda. Ya frente al mezquite, vio que el señor Rayo estaba atrapado entre el ángulo de la horqueta y una piedra. Entonces supo que la voz pertenecía al mismo señor Rayo.

—Oye, Sabino —dijo el señor Rayo—, mira esta desgracia mía. Me encuentro aquí desde hace muchas horas y la luz se me está acabando. No sé no cómo me atrapó el árbol. Estoy muy triste porque no puedo salir al mundo para continuar mi labor: Tú sabes, hacer tronar el cielo, anunciar lluvias y tempestades.

—¿Y si tu electricidad me mata? —dijo el señor Sabino.

—No te preocupes —respondió el señor Rayo—, a estas alturas he perdido gran parte de mi fuerza.

—¡Bien, te ayudaré! —asintió el leñador.



No sin antes sentir un leve toque, retiró la piedra que se encontraba sobre el Rayo. Luego, sólo escuchó un fuerte chiflido que se elevaba al cielo. Es así como, gracias al señor Sabino, el Rayo sigue existiendo en la tierra. De otro modo, hubiera quedado atrapado en aquel árbol.

Y ahí donde el señor Rayo ve al leñador siempre lo saluda con relámpagos y truenos.



***¿Podrías contestar las siguientes preguntas?***



1. ¿Cuál es el nombre del personaje que va a recoger leña al campo?

---

---

---

2. ¿De qué se trata el texto que leíste?

---

---

---

3. ¿Qué fue lo que primero vio el leñador cuando se acercó al árbol?

---

---

---

4. ¿Cómo ayudó el leñador al señor Rayo?

---

---

---

5. ¿De qué forma comenzó a saludar el leñador al señor rayo?

---

---

---

6. ¿Cómo y que hiciste para responder las preguntas del cuento?

---

---

---

*III. Responder preguntas cuyas respuestas no están explicitada en un texto y deba ser inferida*

## **1. Lee esta fábula**

### ***La liebre y la tortuga***

Un día, la liebre se encontró con la tortuga y burlándose de ella por lentitud, la desafió en broma a jugar una carrera. Y aunque era una locura, la tortuga, para sorpresa de la liebre, le contestó muy seria que aceptaba.

Empezó la carrera y, como era de esperar, la liebre de enseguida tomó la delantera, pero al rato, viendo que la tortuga estaba bastante lejos, se sentó a descansar bajo un árbol.

A la tortuga le llevó bastante tiempo llegar con su paso lento hasta donde se encontraba la liebre que la observaba riéndose a carcajadas, la liebre la dejó adelantarse un buen trecho y luego corrió sacándole una gran ventaja en pocos minutos. Entonces, se sentó a esperarla a la sombra de otro árbol.

La liebre repitió varias veces esta maniobra y tan confiada estaba en su victoria que, en una de esas ocasiones, se quedó dormida bajo el árbol que había elegido para descansar.

De pronto, se despertó sobresaltada y, aunque corrió hacia la meta, cuando llegó encontró a la tortuga que la esperaba con una sonrisa burlona. Mientras la liebre descansaba confiada en su destreza y segura de sí misma, la tortuga lenta, pero constante, había caminado hasta ganarle la carrera a su vanidosa rival.



*¿Podrías contestar las siguientes preguntas?*



1. ¿Por qué habrá aceptado la tortuga jugar una carrera?

---

---

---

2. ¿Qué habrá ocurrido después de la carrera?

---

---

3. ¿Dónde crees que habrán corrido la carrera la liebre y la tortuga?

---

---

---

4. ¿La tortuga pensaría que podría ganarle a la liebre? ¿Por qué?

---

---

---

5. ¿Por qué la liebre le sacaba en seguida tanta ventaja?

---

---

---

6. ¿Cómo y que hiciste para responder las preguntas del cuento?

---

---

---

### Pauta, comprensión literal (información explícita)

Nº	INDICADORES	SI	NO
1.	Reconoce y recuerda detalles		
2.	Reconoce y recuerda ideas del texto		
3.	Reconoce y recuerda secuencias		
4.	Reconoce y recuerda relaciones de causa y efecto		
5.	Reconoce y recuerda rasgos de personajes		
6.	Identifica estrategias y/o formas para responder las preguntas.		

### Pauta, comprensión inferencial

Nº	INDICADORES	SI	NO
1.	Es capaz de realizar inferencias de detalle		
2.	Es capaz de realizar inferencias de ideas del texto		
3.	Es capaz de realizar inferencias de secuencias		
4.	Es capaz de realizar inferencias de causa y efecto		
5.	Es capaz de realizar inferencias de rasgos de los personajes		
6.	Identifica estrategias y/o formas para responder las preguntas.		