

EFFECTO DE LA INTERROGACIÓN METACOGNITIVA EN LOS NIVELES DE
COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE 5° DE EDUCACION BASICA
PRIMARIA

DEIRY IVONE SALAZAR FRIAS

MARITZA STELLA VÉLEZ RAMOS.

UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC

FACULTAD DE HUMANIDADES

BARRANQUILLA

2017

EFFECTO DE LA INTERROGACIÓN METACOGNITIVA EN LOS NIVELES DE
COMPRESIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE 5° DE EDUCACION BASICA
PRIMARIA

DEIRY IVONE SALAZAR FRIAS cc 30319643

MARITZA STELLA VÉLEZ RAMOS cc 32752041

Trabajo de investigación para optar el título de
Magíster en Educación.

Directora:

Mg. SAMARA ROMERO CABALLERO

UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC

FACULTAD DE HUMANIDADES

BARRANQUILLA

2017

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla, diciembre de 2017

Dedicatoria

A Díos quien en su infinito amor y misericordia nos dotó de sabiduría y fortaleza.

A Glenia y Enrique, Rita y Martín mi ángel en el cielo, nuestros padres que forjaron en nosotras la templanza y el deseo de superación.

A Bladimir y Luis, quienes comprendieron nuestras ausencias aunque estuviésemos presentes.

Y especialmente a Keiry y Nicolle, tesoros de nuestros corazones e inspiradoras de nuestras luchas.

Agradecimientos

Las autoras expresan sus sinceros agradecimientos a:

La Gobernación del Magdalena, por hacer realidad nuestro sueño, Universidad de la Costa, por acogernos y materializarlo.

Mg Edgardo Sánchez, Director de la maestría Magdalena por su excelente coordinación del proceso y a su equipo de trabajo, Mgs Marcial Conde, Reinaldo Rico, Carlos Carreño, Robert Miranda, quienes con sus grandes valores humanos y profesionales sembraron en nosotras las semillas del conocimiento

A la Mg Samara Romero, nuestra Directora de Investigación, mujer sabia que merece una mención especial, quien de manera precisa y acertada nos orientó y animó para llevar a feliz término esta investigación.

A los Directivos, Docentes y Estudiantes de 5° de la IED Real del Obispo de Tenerife Magdalena, por permitirnos realizar la investigación y apoyarnos con su participación activa.

A nuestros compañeros de Clases por hacer parte de este crecimiento.

Deiry y Maritza

Contenido

	Pág.
1. Introducción	14
2. Planteamiento del problema	18
2.1. Formulación del Problema	25
3. Objetivos	26
3.1. Objetivo General	26
3.2. Objetivos Específicos	26
4. Hipótesis	27
5. Justificación	29
6. Referentes Teóricos	33
6.1. Estado Del Arte	33
6.2. Fundamentación Teórica	47
7. Marco Metodológico	73
7.1. Diseño Metodológico	73
7.2. Población y muestra	74
7.3. Definición de variables	75
7.3.1. Definición Conceptual:	75
7.3.2. Definición Operacional	76
7.4. Descripción de las categorías de análisis	92
7.4.1. Categoría de la Meta cognición	92
7.4.2. Categoría de los Niveles de Comprensión Lectora	94
7.4.3. Control de Variables	95
7.4.3.1. Población	95
7.4.3.2. Instrumentos	97
7.4.3.3. Investigadoras	98
7.4.3.4. Variables no controladas	98

	Pág.
7.5. Técnicas, Instrumentos y Procedimiento	99
7.5.1. El pre-test	100
7.5.2. El post-test	101
7.6. Validez y confiabilidad de la prueba	101
7.6.1. Procedimiento	102
8. Resultados	106
8.1. Fase 1 Pilotaje.	106
8.2. Fase 2: Pre-test.	110
9. Discusión	133
10. Conclusiones	140
11. Recomendaciones	144
Bibliografía	147

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Reporte Saber 359 histórico comparativo 2015-2016	22
Figura 2. Reporte general abril prueba Supérate 2017.....	23
Figura 3. Resultados prueba caracterización de comprensión lectora.	24
Figura 4. Modelo interactivo de comprensión lectora.	65
Figura 5. Curva ítem 22	108
Figura 6. Curva ítem 12	109
Figura 7. Curva ítem 2	110
Figura 8. Curva ítem 3	110
Figura 9. Promedio porcentaje de logro nivel Literal Pre Test	114
Figura 10. Promedio del porcentaje de logro nivel Inferencial Pre Test.....	117
Figura 11. Promedio del porcentaje de logro nivel Crítico Pre Test.....	119
Figura 12. Resultados Pre test por niveles de lectura.....	120
Figura 13. Resultados Pos Test	125
Figura 14. Resultados Pre Test vs Pos Test grupo Experimental	126
Figura 15. Resultados Pos Test por niveles	127

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Resultados PISA Iberoamérica	19
Tabla 2. Comparativo Prueba Saber Colombia-Magdalena.	21
Tabla 3. Tipos de preguntas	43
Tabla 4. Micro habilidades según Daniel Cassany	66
Tabla 5. Taller de estrategia de interrogación Meta cognitiva.....	76
Tabla 6. Cronograma de intervención.....	88
Tabla 7. Categorías de Regulación.	92
Tabla 8. Categorías de análisis: Niveles de lectura.....	94
Tabla 9. Población	95
Tabla 10. Instrumentos.....	97
Tabla 11. Investigadoras	98
Tabla 12. Variables no controladas.....	98
Tabla 13. Resultado Alfa de Crombach	107
Tabla 14. Análisis ítem 22	108
Tabla 15. Análisis ítem 13	109
Tabla 16. Resultados generales Pre test.....	111
Figura 17. Promedio del porcentaje logro en el Pre Test.....	112
Tabla 18. Resultados nivel literal.....	113
Tabla 19. Resultados nivel Inferencial.....	116
Tabla 20. Resultados nivel Crítico.....	118
Tabla 21. Resultados descriptivos grupo Control Pre test	121
Tabla 22. Resultados descriptivos grupo Experimental Pre test.....	121
Tabla 23. Análisis talleres de intervención.	124
Tabla 24. Resultados descriptivos grupo Control Pos test.....	127
Tabla 25. Resultados descriptivos grupo Experimental Post-test.....	128

Pág.

Tabla 26. Resultados de Pruebas paramétricas grupo Control	129
Tabla 27. Resultados de Pruebas paramétricas grupo Experimental	130
Tabla 28. Resultados de igualdad de varianza muestras independientes.....	131
Tabla 29. Resultados prueba de diferencia de medias muestras independientes.....	131
Tabla 30. Resultados prueba de diferencia de medianas muestras independientes	132

Lista de Anexos

	Pág
ANEXO A. Confiabilidad del instrumento.....	151
ANEXO B. Instrumentos para jueces expertos sobre rubrica de evaluación de test de compresión lectora.....	155
ANEXO C. Carta de autorización ICFES y Programa “Todos A Aprender”	173

Resumen

La presente investigación determina el efecto de la interrogación Meta cognitiva en los niveles de comprensión lectora, y declara los resultados obtenidos después de implementar la estrategia a 20 estudiantes de 5° de la Institución Educativa Departamental Real del Obispo. La investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo y un diseño cuasi experimental, con un grupo control y otro experimental, en los que se situaron en tres momentos: pre-test, la estrategia de intervención, y pos-test; los cuales permitieron medir las variables y arrojar resultados confiables y ajustados a lo que se esperaba. De acuerdo con los resultados los estudiantes lograron alcanzar significativamente mejores desempeños en los niveles de comprensión lectora, situación que confirma que se requiere de técnicas que deben ser orientadas a través de estrategias, en este caso la interrogación, para interactuar con el texto, y desarrollar habilidades en mejora del rendimiento lector.

Palabras claves: Meta cognición, Regulación, Estrategias, interrogación Meta cognitiva, comprensión lectora, Micro habilidades.

Abstract

The hereby research determines the effects of Metacognitive questioning in the levels of reading comprehension, and declares the results obtained after implementing it as a strategy to 20 students of 5° grade from Institución Educativa Departamental Real del Obispo. This research was carried out under the quantitative approach and a quasi-experimental design, with a control group and another experimental group, in which they stood in three moments: pre-test, the intervention strategy, and post-test, which made it possible to measure the variables and yield reliable results and adjusted to what was expected. According to the results the students were able to achieve significantly better results in the levels of reading comprehension, confirming that situation requires techniques that must be guided through strategies, in this case the question, to interact with the textbook, and to develop skills to improve reader's performance.

Keywords: cognitive goal, regulation, questioning strategies, reading comprehension, Micro skills.

1. Introducción

El presente documento fue el resultado del trabajo de investigación realizado sobre el efecto de la estrategia de interrogación Meta cognitiva para el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y critico-intertextual) en los estudiantes de 5°, pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Real del Obispo, del departamento del Magdalena, Colombia.

En este contexto, la estrategia de interrogación Metacognitiva se define como el uso de la interrogación (pregunta) para el control, regulación y reflexión del conocimiento adquirido, y puede ser utilizada de manera significativa en el proceso de leer e interpretar un texto. En este sentido, el proceso de comprensión lectora ha sido un tema que ha generado diversas discusiones en el ámbito académico, debido a la evidencia de los bajos desempeños de las habilidades y competencias lectoras de los estudiantes, reflejados en pruebas que se aplican en nuestro país, como son las elaboradas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, y a su vez en las realizadas en otros países, tales como las pruebas, PISA(Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) llevada a cabo por La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE y que mide el rendimiento académico de los estudiantes a nivel mundial en las áreas de matemáticas, ciencia y lectura y las pruebas PIRLS desarrolladas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo entre otras. Al parecer, los bajos resultados evidenciados en las pruebas mencionadas, es una tendencia extendida a nivel local, regional, nacional e internacional, siendo igualmente visibles en los resultados de esta investigación.

Para los maestros del departamento del Magdalena, ha sido una preocupación y un gran reto superar los bajos índices de comprensión lectora en los que se encuentra la población estudiantil de esta región, por lo que los resultados de esta investigación se presentaron como aportes para la superación de esta problemática, en tanto permitió explorar el abordaje de procesos Metacognitivos implicados en la estrategia de interrogación, para la efectiva inspección de lo que se lee.

En este orden de ideas, el interés académico implicado en este documento, una vez aplicado el operativo de campo con la población de muestra, evidenció un incremento en la comprensión de textos, uso de la información, y mayor motivación e independencia lectora en los estudiantes participes, además de ello, el interés profesional vinculado en el objetivo de investigación, permitió establecer el estado de los estudiantes, antes y después de aplicar la estrategia, comparativo que se constituye en un aporte, representado en datos estadísticos y resultados, para investigaciones futuras encaminadas en esta misma línea.

Esta investigación se realizó desde el paradigma empírico analítico, tuvo un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi- experimental, lo cual permitió recolectar la información más relevante sobre la comprensión lectora y la aplicación de la estrategia de interrogación Metacognitiva para su efectividad. Se apoyó en la fundamentación teórica de autores como Flavell (1979), Solé (2008), Cassany (1994), Joliber (2009), Ripoll y Aguado (2014) quienes desde su campo de indagación aportaron unas bases científicas sobre las estrategias Meta cognitivas, micro habilidades, niveles de competencias lingüísticas, modelo interactivo y didáctico para el aprendizaje de la lectura y producción de textos entre otros. De otra parte, la metodología implementada se basó en la técnica del pre-test y post-test validada a través del alfa de Crombach.

La muestra fue seleccionada de manera intencional, no probabilista, y establecida como grupo control y experimental.

Los objetivos de esta investigación se orientaron inicialmente a identificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 5°, para luego implementar la estrategia de interrogación Metacognitiva, y finalmente verificar el efecto de la estrategia, una vez que fue aplicada.

En el primer momento se registró un diagnóstico de la situación en que se encontraron los estudiantes frente al proceso de leer e interpretar un texto, visto este desde el ámbito internacional, nacional y local. Seguidamente, se formuló la pregunta que dio base a un objetivo general y a unos específicos, la justificación sobre la importancia de implementar esta estrategia en los estudiantes y analizar a la luz de la teoría y la práctica, la conexión que resultó de la estrategia y la comprensión lectora en relación con la construcción del saber.

En el segundo momento se presentaron los aportes que desde otras investigaciones le tributan a la presente investigación, así como los autores que desde su experticia suministraron y enriquecieron la ruta a seguir, para optimizar el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de 5°. Seguidamente se presentó la planificación de un conjunto de sesiones para la aplicación de talleres secuenciados en los que se anotaron las actividades a realizar.

En el tercer momento se muestra la metodología de investigación, la cual consistió en la selección de métodos, técnicas y herramientas para recoger la información acertada, que permitió establecer la conexión de la pregunta de investigación, con el método, y a su vez ofrecer una propuesta acertada de solución a la dificultad encontrada.

En el cuarto momento se presentó la descripción e interpretación de resultados que surgieron a partir de la comparación de los datos recolectados en el pre-test y el post-test, para la

verificación de si la estrategia empleada resultó efectiva o no, y finalmente se dio a conocer las conclusiones y sugerencias como una estimación de los aportes de la investigación frente al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora, después de aplicada la estrategia.

Los resultados de esta investigación han ofrecido aportes y datos importantes para presentes y futuras investigaciones, que reconozcan la estrategia como una herramienta alternativa de verdaderos cambios dentro del proceso lector.

2. Planteamiento del problema

La educación, como una fuente inagotable de experiencias, se convierte en uno de los campos donde más surgen proyectos de investigación, dada la importancia de la integralidad del ser y todo lo que lo que aprende para la vida. De hecho, son múltiples los factores y variables que en ella intervienen y que son de suma relevancia para adquirir un verdadero aprendizaje significativo.

Ante esta perspectiva, hoy día merece especial atención la comprensión lectora, factor determinante para lograr que los estudiantes desarrollen sus desempeños y habilidades comunicativas, interpreten su realidad circundante, sean capaces de retener y organizar conceptos y datos fundamentales, y finalmente hacer valoraciones, de acuerdo a sus concepciones y visión del mundo.

Cabe destacar que la comprensión lectora, es la meta más clara y objetiva de todo proceso lector. A este respecto, Pinzas, citado por Muñoz (2015) afirma que “los buenos lectores usan estrategias cognitivas para leer, tales como focalización, organización, elaboración, integración y verificación” (p.25). Es decir, existe todo un proceso activo de significados y construcción de saberes que permiten que la comprensión fluya sin problema en la medida que se apliquen estrategias adecuadas de planeación, autorregulación y evaluación, para optimizar los aprendizajes.

Esta conceptualización nos lleva a preguntarnos hasta qué punto las escuelas están ofreciendo una educación contextualizada, adecuada a unas necesidades reales, y a su vez están implementando estrategias que favorezcan la comprensión lectora en los estudiantes. En este sentido, los datos del rendimiento en comprensión lectora, a nivel internacional y nacional,

muestran resultados deficientes, evidencia de esta afirmación son los bajos resultados mostrados por las pruebas estandarizadas PISA y PIRLS, que evalúan la competencia lectora, en los países donde se aplican, como es el caso de España, Finlandia, Chile, Colombia, México, entre otros, permitiéndoles realizar un diagnóstico y compararse con otros de la región y del mundo.

De acuerdo con esta información, los estudiantes de países como España están por debajo del promedio de otros países. Así mismo, Martín, citado por Pascual (2014) afirma que “esta tendencia se observa desde los años 90, tanto en textos narrativos, como expositivos y tanto en procesos de obtención de información directa como en procesos de interpretación, integración y evaluación” (p.6), es decir los textos representan retos para los estudiantes en cuanto a la interpretación del contenido y cómo se produce la interacción con estos.

Tabla 1.

Resultados PISA Iberoamérica

País	Habilidad Lectora					
	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Portugal	470	478	472	489	488	498
España	493	481	480	483	488	496
Chile	410	-	442	449	441	459
Uruguay	-	434	413	426	411	437
Costa Rica	-	-	-	443	441	427
México	422	400	410	425	424	423
Argentina	418	-	374	398	396	475
Colombia	-	-	385	413	403	425
Brasil	396	403	393	412	410	407
Perú	327	-	-	370	384	398
República Dominicana	-	-	-	-	-	358

Nota. Results Excellence and equity in education PISA 2015

No obstante, además del caso de España, en Europa y en Latinoamérica se ejemplifica a Chile, un país con una mejoría académica, pero los resultados obtenidos en estas pruebas no muestran un resultado óptimo como era de esperarse, sin embargo su nivel es mejor que el obtenido por otros países de Latinoamérica en estos resultados. Se interpreta una falencia entre los estudiantes en lo que se refiere a la lectura y su comprensión, los datos no muestran siquiera a la mitad de la población estudiantil con buenos niveles de comprensión, interpretación y análisis.

En este sentido, existe un gran problema en la competencia lectora de los estudiantes en la mayoría de los países del mundo, aspecto sobre el cual Silva (2014) plantea que, según datos de la UNESCO, “el 46% de los estudiantes de Latinoamérica no se encontrarían preparados para enfrentar los desafíos actuales en cuanto a su desempeño lector. Del porcentaje restante, 31% se encuentra en nivel 2 el 17% en el nivel 3, el 5% en el nivel 4, y sólo 1% en los niveles 5 y 6. El promedio de La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE está 18% bajo el nivel 2” (p.49).

Por otro lado, en Colombia durante los últimos años, se vienen aplicando pruebas estandarizadas como las pruebas Saber, que miden la calidad de los aprendizajes en el aula en los grados 3°,5° y 9°, al igual que los desempeño de los estudiantes en áreas como lenguaje y matemáticas. Estos resultados no han sido muy positivos a excepción del último año, pues en ellos se han revelado año tras año un deficiente nivel de lectura reflejado en los bajos resultados de los estudiantes en el área de lenguaje.

Estos resultados representan el 90 % de los 2,4 millones de niños y niñas que tomaron la prueba.

Tabla 2.

Comparativo Prueba Saber Colombia-Magdalena.

NIVEL	LENGUAJE		
	AÑO	COLOMBIA	MAGDALENA
Avanzado	2015	12	3
	2016	16	6
Satisfactorio	2015	27	14
	2016	30	18
Mínimo	2015	41	44
	2016	39	45
Insuficiente	2015	20	39
	2016	15	31

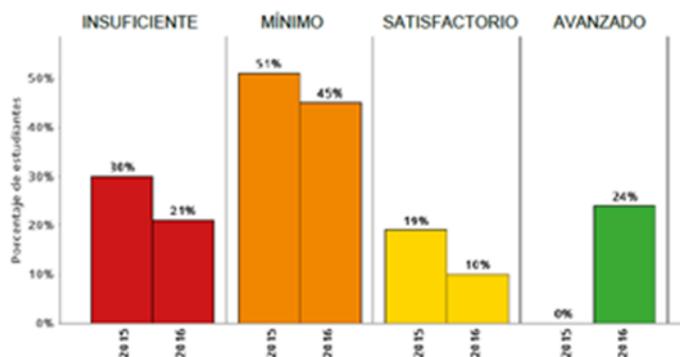
Nota: Reporte histórico ICFES 2015-2016

La Tabla 2 muestra el porcentaje comparativo de los resultados prueba Saber, entre los años 2015 y 2016 de los estudiantes por niveles de desempeño en el departamento del Magdalena y el país.

En este sentido, se observa una disminución en el porcentaje de estudiantes en los niveles insuficiente y mínimo, lo que quiere decir que existe un progreso relativamente hacia los niveles satisfactorio y avanzado. (ICFES, 2017)

Por otra parte, en el contexto de la I.E.D Real del Obispo, lugar de ocurrencia de esta investigación, ubicada en zona rural del municipio de Tenerife (Magdalena), de carácter oficial, la cual ofrece sus servicios en los niveles de preescolar, básica y media, y cuenta con una población de 635 estudiantes, se evidencia a partir de la siguiente figura que en el año 2016 en los resultados de las pruebas Saber, los estudiantes de 5° de primaria presentaron mejorías en comparación con el año 2015 en el campo de la comprensión lectora.

Figura 1.



Nota. Reporte Saber 359 histórico comparativo 2015-2016

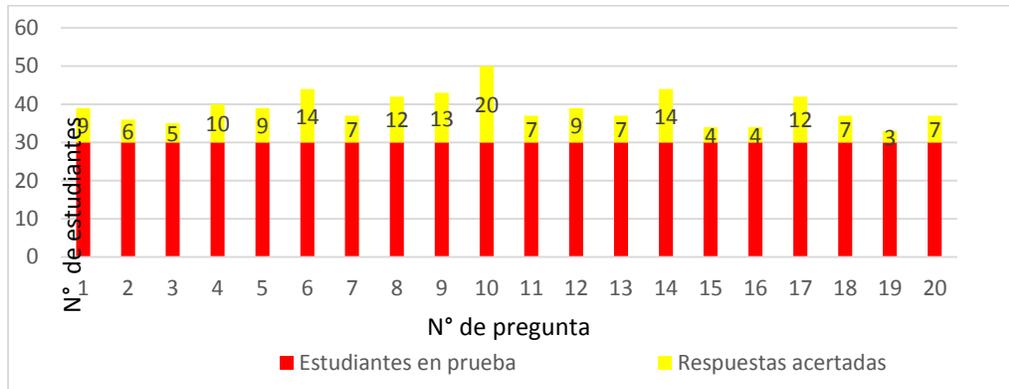
La gráfica muestra el porcentaje de estudiantes ubicados en cada uno de los niveles de desempeño y permite observar el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel insuficiente, que en el año 2015 fue del 30%, y en el año 2016 bajó a un 21%. Así mismo, se muestra en el nivel mínimo una mejoría en el año 2016 con un 45% frente a un 51% que representa el año 2015. De la misma manera, el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel satisfactorio mejoró significativamente y se logró progresar hacia el nivel avanzado.

No obstante, a pesar del avance observado en los resultados de la prueba Saber 2016, el estudiante promedio del nivel insuficiente y mínimo logra hacer lecturas fragmentadas de textos cotidianos y habituales, no siempre reconoce la estructura superficial y ni logra una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones, párrafos), En situaciones familiares de comunicación se le dificulta prever planes textuales atendiendo a las exigencias de tópico, propósito, intención y tipo de texto y no identifica el posible interlocutor.

Cabe anotar, que muy a pesar de los avances alcanzados por los estudiantes de 5° de la institución investigada en las pruebas Saber, los resultados que posteriormente se dieron a partir

de la prueba Supérate realizada para diagnosticar también el rendimiento de estos en áreas básicas, como Lenguaje y Matemáticas, arrojó bajos niveles en el desempeño de las categorías de comprensión lectora.

Figura 2.

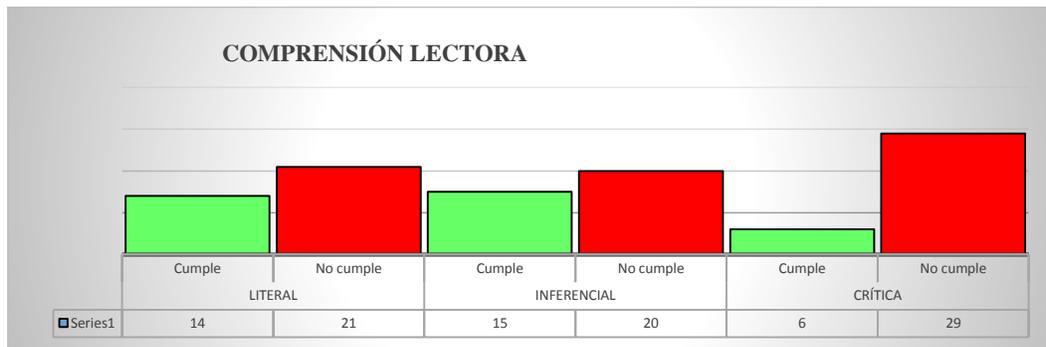


Nota. Reporte general abril prueba Supérate 2017

En la gráfica anterior se observa un reporte general de los resultados de la prueba Supérate del mes de abril. Esta prueba fue realizada por 30 estudiantes de 5° de la Institución investigada. En ella se evidencia que el número de repuestas acertadas no superan el 50%, siendo estos resultados muy bajos.

Por otro lado, se contó con los resultados proporcionados por la prueba de caracterización de comprensión lectora que también fue aplicada a los estudiantes de 5° de la investigada por el programa Todos a Aprender. Esta refleja de manera más detallada como los estudiantes presentan falencias desde el nivel más elemental como es el literal, también se muestra que en el nivel inferencial presenta resultados homogéneos y finalmente se evidencia la problemática en el nivel crítico intertextual de forma más aguda.

Figura 3.



Nota. *Instrumento de caracterización de comprensión lectora, Programa Todos a Aprender 2.0 PTA 2017.*

La figura anterior muestra los resultados de 35 de 40 estudiantes de 5°, quienes presentaron la prueba de “Caracterización de lectura”. En ella se observa que 14 de 35 estudiantes respondieron acertadamente en el nivel literal. Además se observa que 15 de 35 estudiantes obtuvieron respuestas correctas y finalmente se evidencia la mayor problemática en el nivel Crítico Intertextual, debido que sólo 6 de 35 estudiantes respondieron correctamente.

Además de estos resultados, los informes académicos de los alumnos de 5° grado de la Institución Educativa Departamental Real del Obispo de primer y segundo periodo de 2017 en el área de Lengua Castellana indicaron que en grupos de 40 estudiantes del grado 5°, el 40.3% presentan un desempeño mínimo y 15.5% presentaron un desempeño insuficiente, solamente el 44.5% mostró un desempeño alto. Se observa con frecuencia, las dificultades que tienen al leer un determinado texto, presentan falencias al extraer las ideas principales del mismo, información explícita e implícita, manifiestan no poder comprender el texto y no poseen habilidades para la comprensión lectora.

Estos resultados dejan ver la falta de estrategias empleadas durante el proceso de comprensión lectora, que no permiten satisfacer en los estudiantes las demandas, tanto comunicativas, como académicas del día a día. Por tanto, los motivos antes mencionados

requieren considerar la aplicación de estrategias Meta cognitivas para que faciliten al estudiante la aprehensión de lo contenido en la lectura y lo conduzcan a mejores niveles de comprensión y aprendizaje. La anterior reflexión conlleva entonces a realizar la siguiente pregunta.

2.1. Formulación del Problema

¿Cuál es el efecto de la interrogación Metacognitiva en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado en la Institución Educativa Departamental Real del Obispo?

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Establecer el efecto de la interrogación Meta cognitiva en los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y critico-intertextual) de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Departamental Real del Obispo.

3.2. Objetivos Específicos

- Identificar los niveles de comprensión lectora en los que se encuentran los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Departamental Real del Obispo.
- Implementar la estrategia de Interrogación Meta cognitiva para mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Departamental Real del Obispo.
- Verificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Departamental Real del Obispo, después de implementar la estrategia de Interrogación Meta cognitiva.

4. Hipótesis

Por tratarse de un estudio de tipo cuantitativo se hace ineludible establecer unas hipótesis como base de la presente investigación y que podrá confirmarse o negarse a través del proceso de lo cuasi-experimentación. Según Hernández (2014), la hipótesis indica lo que tratamos de probar y lo define como explicaciones tentativas del fenómeno investigado. En este sentido, para el presente estudio la hipótesis se definirá de la siguiente manera:

Hipótesis General

H1: El resultado promedio de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes a los que se les implementa la estrategia de interrogación meta cognitiva, es mayor cuando se les compara con el resultado promedio de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes a los que no se les implementa esta estrategia.

HO: El resultado promedio de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes a los que se les implementa la estrategia de interrogación meta cognitiva, es mayor cuando se les compara con el resultado promedio de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes a los que no se les implementa esta estrategia.

Hipótesis Específicas

Nivel literal

H1: El resultado promedio del nivel literal, de los estudiantes a los que se les implementa la estrategia de interrogación meta cognitiva, es mayor cuando se les compara con el resultado promedio del nivel literal de los estudiantes a los que no se les implementa esta estrategia.

HO: El resultado promedio del nivel literal de los estudiantes a los que se les implementa la estrategia de interrogación meta cognitiva, es menor o igual cuando se les compara con el resultado promedio del nivel literal de los estudiantes a los que no se les implementa esta estrategia.

Nivel inferencial

H1: El resultado promedio del nivel inferencial de los estudiantes a los que se les implementa la estrategia de interrogación meta cognitiva, es mayor cuando se les compara con el resultado promedio del nivel inferencial de los estudiantes a los que no se les implementa esta estrategia.

HO: El resultado promedio del nivel inferencial de los estudiantes a los que se les implementa la estrategia de interrogación meta cognitiva, es mayor cuando se les compara con el resultado promedio del nivel inferencial de los estudiantes a los que no se les implementa esta estrategia.

Nivel crítico intertextual:

H1: El resultado promedio del nivel crítico intertextual de los estudiantes a los que se les implementa la estrategia de interrogación meta cognitiva, es mayor cuando se les compara con el resultado promedio del nivel crítico intertextual de los estudiantes a los que no se les implementa esta estrategia.

HO: El resultado promedio del nivel crítico intertextual de los estudiantes a los que se les implementa la estrategia de interrogación meta cognitiva, es mayor cuando se les compara con el resultado promedio del nivel crítico intertextual de los estudiantes a los que no se les implementa esta estrategia.

5. Justificación

El interés por mejorar el proceso lector de los estudiantes, es compartida por todos los países a nivel mundial, pero más allá de ser calificada como una prioridad fundamental por todos los estados miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y como un indicador importante del desarrollo humano, que se da en la medida que se desarrollen estándares básicos de competencias y habilidades para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras, reconocer la estructura gramatical que lo componen y construir el significado intrínseco que posee, la comprensión lectora es un ejercicio mental que crea, recrea, transforma y previene la degeneración cognitiva, fortalece la concentración, ayuda a potenciar la oralidad, y se convierte en una dinámica reivindicativa de la acción de leer, que impregna nuestra vida cotidiana y resulta liberadora (Gabilondo, 2012, p.3).

Lejos de esta concepción, el propósito de la OCDE es evaluar las políticas y prácticas de los países miembros, entre los cuales está Colombia, en perspectiva de comparación con mejores políticas y prácticas en el área de educación. La evaluación también contempla la situación actual de la población, y analiza qué tan lejos se encuentra Colombia de alcanzar la meta de ser el país mejor educado de América Latina en el año 2025, y acertar en caminos que lo lleven a alcanzar dicha meta. (OCDE, 2016, p.16)

La meta del Gobierno Nacional, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, es que todos sus estudiantes, ubicados tanto en zonas rurales como urbanas, puedan superar, a través del desarrollo de habilidades y competencias (que no son más que competencias para la fuerza laboral del sistema capitalista actual), el Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE, para elevar, no solo desde las mismas instituciones, los niveles de desempeños relacionados con comprensión

lectora, sino también desde la aplicación de pruebas nacionales e internacionales, que hasta el momento no han arrojado resultados satisfactorios para alcanzar la meta nacional.

La necesidad de elevar los niveles de desempeño en el proceso lector de los estudiantes, abarca justificaciones y posibilidades, para implementar acciones y estrategias que permitan alcanzar esta meta, y requerir un mayor compromiso y voluntad de todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje. En este acto de alcanzar las metas del gobierno nacional y encontrar un verdadero camino, que haga de la comprensión lectora un ejercicio para la vida, que convoque a ampliar el limitado horizonte del acto de leer, las estrategias Metacognitivas, son sin duda un camino intermedio, que permite al estudiante encontrar nuevas formas y modalidades de leer, de elaborar y adoptar posiciones que le den sentido al texto, de cultivar la capacidad para interpretar desde la cotidianidad, desde la cultura, desde el conocimiento previo, y así como lo afirma Gabilondo, (Gabilondo 2012) “*La lectura es inútil, si no es fructífera*”, por ello, en tanto se implementen coherentemente las estrategias Metacognitivas, se hace posible superar las deficiencias que presentan muchos estudiantes en su transitar por la lectura.

Cabe destacar que los estudios sobre la Metacognición y comprensión lectora, son amplios, son estudios que avanza en el conocimiento, uso e implementación de acciones de mejoramiento en el proceso lector. Sin embargo, cuando emprendemos la búsqueda de estrategias Metacognitivas que indiquen una ruta detallada de cómo alcanzar los objetivos, son escasas las investigaciones. De hecho, hoy día la neurociencia cognitiva cumple un papel preponderante en este campo, pues se han abierto nuevos horizontes sobre los procesos perceptivos y cerebrales, involucrados en el acto de leer y en el que se implica la interacción coordinada de sistemas visuales, auditivos, motores, cognitivos y de lenguaje.

De acuerdo con Dehaene (2012), citado por Regina y Almeida (2013), los estudios sobre la lectura han avanzado en la dirección de la neurociencia cognitiva para el aprendizaje de la lectura. Las evidencias muestran que nuestro cerebro realiza operaciones complejas y que algunas estrategias de aprendizaje se adaptan mejor que otras a las organizaciones cerebrales del aprendiz, (p.15). Ante esta realidad, la investigación se orientó a identificar, intervenir, comparar y concluir, sobre el efecto de la estrategia de interrogación Metacognitiva, aplicada a estudiantes de 5° grado, y a su vez llevarlos, en primera instancia, a desarrollar prácticas Metacognitivas que les ayudaron a establecer criterios de referencias, a través de la interrogación del texto, para desencadenar una reflexión fructífera sobre la comprensión del mismo.

En este contexto, esta investigación es importante para la ciencia del conocimiento porque permitirá probar una teoría relacionada con la manera de como un sujeto aprende. Así mismo, contribuye a ampliar el campo del conocimiento y reafirmar teorías planteadas por investigadores que durante mucho tiempo le han aportado al campo de la Meta cognición. Por otro lado, la presente investigación permitirá consolidar unos resultados que serán de gran utilidad para futuros estudios.

En el ámbito académico, esta investigación contribuirá al mejoramiento de los procesos lectores, no solo en el área de lenguaje si no que podrá ser útil en todos los ámbitos del saber y de la vida cotidiana de los estudiantes, promoviendo el acceso a estrategias y al desarrollo de habilidades. De la misma manera contribuye a crear una verdadera conciencia sobre el papel del estudiante como sujeto pensante y protagonista de la construcción y regulación de sus procesos de aprendizajes.

Por otro lado, esta investigación permitirá reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, en la que el maestro asimile la realidad de los contextos escolares, cualifique su práctica docente, y

analice, a la luz de la teoría y la práctica, la conexión entre estrategia de Interrogación Meta cognitiva y comprensión lectora, en relación con la construcción del saber.

La investigación, además, buscó desarrollar aportes para que el maestro asimile la realidad de los contextos escolares, para que reflexione y cualifique su práctica docente, y analice, a la luz de la teoría y la práctica, la conexión entre estrategia de Interrogación Metacognitiva y comprensión lectora, en relación con la construcción del saber. Igualmente se tuvieron en cuenta los factores que inciden o no, en el aprendizaje de los estudiantes.

La investigación contó con la disposición y el aval de los Docentes y Directivos Docentes de la I. E. D. Real del Obispo, Secretaría del Magdalena, y de la Universidad de la Costa CUC, quienes se mostraron interesados en el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora y la aplicación de las estrategias sugeridas; de igual manera se obtuvo el apoyo del recurso humano y financiero por parte de los actores involucrados, los cuales permitieron el desarrollo y culminación de la misma de manera exitosa.

6. Referentes Teóricos

6.1. Estado Del Arte

Han sido cuantiosas las investigaciones desarrolladas desde el campo de la Metacognición, como un componente fundamental de aprendizaje en el aula, que permite una reflexión entre el ser que recibe la información, y un proceso interno, en el que el sujeto decodifica, integra, relaciona, regula y comprende el propósito de la misma. Muchas de estas investigaciones, están previstas de valiosos aportes que plantean esta, como un proceso mental que ha ido progresando en la medida que avanzan las interrogaciones y la implicación de este modelo en el campo educativo, y han permitido identificar, además, la implementación de estrategias Metacognitivas, desde el desarrollo de la comprensión lectora.

Así, a nivel internacional, desde Madrid, España, el artículo de la Revista de Investigación Universitaria sobre Modelos de Estrategias Metacognitivas, plantea que los enfoques cognitivos existentes destacan la importancia de la Meta cognición, donde el componente “aprender a aprender” facilita la toma de conciencia sobre cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y cómo optimizar su funcionamiento y control, (Jiménez & Puente 2014).

En este sentido, y en concordancia con los preceptos mencionados, se puede considerar que la adquisición de estas habilidades, son los nuevos requisitos pedagógicos para que los estudiantes de la institución investigada, puedan avanzar en una ruta de regulación y pertinencia frente a sus propias técnicas de enseñanzas. Así mismo, los autores ponen de manifiesto que estas habilidades reposan en tres procesos Metacognitivos (planificar, supervisar y evaluar), combinados con tres variables Metacognitivas (persona, tarea y estrategias). Cada uno de estos procesos y variables trabajan de forma integrada permitiendo el desarrollo de todo un transitar

por la adquisición del conocimiento de manera significativa y práctica. Esta investigación le aporta al presente trabajo elementos claves, que permitirán a los estudiantes de 5° grado, desarrollar habilidades para una mayor comprensión e interpretación de textos a través de la planificación, regulación y evaluación de sus propios procesos de aprendizaje.

El uso de estrategias Metacognitivas aportan una serie de beneficios como son: la estimulación de la codificación de la información, que ayuda a conectar la información nueva con la que ya se poseía (conocimiento previo), flexibilizando y reestructurando los esquemas mentales, la focalización de la atención hacia los aspectos importantes de la tarea a realizar, la generalización de aprendizajes, gracias a la transferencia de información entre distintas áreas de pensamiento, la adaptación de las estrategias al estilo de aprendizaje, el fomento del aprendizaje independiente, ayudando al estudiante a ser un sujeto activo (la Metacognición es producto y productora del desarrollo cognitivo, la Metacognición ayuda al sujeto a pensar (p.15). En la Metacognición intervienen una serie de elementos como lo son la edad de los estudiantes, el maestro como mediador entre la información y lo que sabe y quiere aprender el sujeto, el estado de ánimo, la motivación del aprendiz, y estrategias de pensamiento adecuadas para la transposición del conocimiento.

Es necesario recalcar que los modelos tradicionales que aún se utilizan en pleno siglo XXI, y que se han devaluado, perdieron toda posibilidad de cuestionar el objeto de conocimiento y los procesos de aprendizajes autónomos, de alcanzar logros que ahora la Metacognición ofrece, en cuanto al desarrollo de desempeños y habilidades, además de la posibilidad que brinda al estudiante de adquirir sus conocimientos mediante el uso reflexivo de la interrogación y soporte sus necesidades de conocer y de saber.

De otra parte, encontramos otra investigación española titulada “La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria” donde se hace una interpretación del significado de comprensión lectora a partir de lo planteado por Kintsch (1998).

La comprensión profunda del material escrito es una destreza que requiere un extraordinario esfuerzo y tiempo para su desarrollo, pues en ella están involucrados procesos complejos de nivel superior y altas exigencias de memoria y pensamiento...”.

Es así como esta investigación sustenta la hipótesis de la necesidad de desarrollar habilidades que faciliten la comprensión, una de cuyas piezas clave, es la destreza cognitiva, que permite el paso de la lectura como fuente de aprendizaje.

Por ello, la aspiración actual de que todos los estudiantes alcancen un alto dominio de la lengua escrita no es un desafío cualquiera, y sugiere que el entrenamiento explícito en la mejora de la comprensión, se extienda a toda la educación primaria y más allá. Además, se plantean diversos factores que afectan la comprensión lectora, y que traen como consecuencia, bajos resultados en las pruebas estandarizadas que miden este aspecto entre los estudiantes. La realidad muestra que la enseñanza de la comprensión lectora es a menudo descuidada en las aulas, ya que ocupa poco tiempo del horario escolar.

Con respecto al hábito lector, la investigación antes mencionada, muestra, de acuerdo a unos estudios aplicados, que leer está por debajo de jugar, hacer deporte o ver la televisión, ocupando entre un 5% y un 8% del tiempo libre, de una muestra de niños de primaria y jóvenes de 1° de secundaria (Marchamalo, 2004), y del 55% de escolares entre 6 y 12 años, que afirma gustarle la lectura, solo un 8% seguirá manteniendo esta actitud entre los 12 y 16 años (Fundación Bertelsman, 2004, citado en Cerrillo, 2005). Ante esta realidad, la escuela desempeña un papel crucial ya que, junto con la familia, es uno de los principales ámbitos de influencia en la creación

de hábitos lectores (Cerrillo, 2005). Todos estos elementos aportan valiosos datos que permiten identificar lo que históricamente ha incidido en los deficientes niveles de comprensión lectora (Martín 2008).

Este contexto no está muy lejos de la realidad circundante de los niños y jóvenes colombianos y de sus ámbitos educativos, pues las redes sociales, los videos juegos, las nuevas tendencias y estilos de vida, se presentan más atractivas que el goce que produce la lectura y lo que se genera a partir de ella. Por tal motivo estos elementos son importantes para tenerlos en cuenta en la presente investigación.

Por otro lado, en la tesis “Perfil Cognitivo de Niños con Rendimientos Bajos en Comprensión Lectora” (Canet-Juric et al.2013), realizada en España, se analizan las características presentes en los grupos con buen rendimiento de comprensión lectora, y los que poseen dificultades para comprender, destacando que las puntuaciones en todas las pruebas de los sujetos con rendimientos buenos en comprensión lectora, son superiores, en general, a las del grupo con baja comprensión lectora.

Por tanto, los aportes de la anterior investigación tributa en la importancia de afianzar habilidades Meta cognitivas en los grupos investigados, y a posibilitar reflexiones en torno a los procesos reguladores, que permitan al estudiante deliberar sobre lo que lee, y a identificar errores para mejorarlos.

Por otra parte, en cuanto a las estrategias aplicadas en el proceso de la comprensión lectora, el trabajo de investigación titulado “Estrategias para el Desarrollo de la Comprensión Lectora”, de Mónica Gómez Cañas, presentada a la Universidad de Valladolid en el 2014, quien preocupada por los resultados de sus estudiante a la hora de comprender un texto, hace una intervención en el curso de segundo grado, teniendo en cuenta factores como el propio lector, el texto, las

habilidades y estrategias. Esta investigación arrojó como resultado que las habilidades y las estrategias que usan los lectores para abordar el texto son casi inexistentes.

Este trabajo aporta a la presente investigación, la pertinencia de realizar intervenciones para desarrollar habilidades y estrategias lectoras, que permitan a los estudiantes reconocerlas, y construir estructuras mentales distintas frente al proceso lector, y procedimientos encaminados a enlazar los nuevos aprendizajes que se ponen en juego al momento de enfrentarse a la lectura. Además, porque debe existir un proceso conciente, que desarrolle la capacidad de síntesis, reflexión y análisis, en torno a los textos. Bajo este parámetro, la lectura debe ser considerada como un asunto interactivo de comunicación, donde la relación del texto con el lector sea lo fundamental, para la construcción de nuevos significados.

Asimismo, en la investigación educativa titulada “La Metacognición como Estrategia Reguladora de la Comprensión Lectora en alumnos de 6° año de primaria de la escuela de graduados en educación, Monterrey, México”, se determina que efectivamente, la aplicación de estrategias Metacognitivas implementadas en la lectura de textos, incrementa la conciencia y la comprensión lectora (Guedes, Franco & Chirino, 2013). Para su verificación, los investigadores tomaron una muestra de 74 estudiantes, con edades que oscilaban entre 11 y 12 años de edad, divididos aleatoriamente en dos grupos: experimental y control. El diseño del estudio presentó un pre-test y un post-test. Los resultados de esta investigación pudieron comprobar que los procesos de enseñanza-aprendizaje con orientación Metacognitiva, ofrecieron más oportunidades para que el alumno asimile estrategias Metacognitivas de lectura, y sea capaz de auto-gestionar su aprendizaje. Los alumnos del grupo experimental antes del entrenamiento Metacognitivo, leían menos tiempo en clase, y mostraban menos interés en las actividades de lectura, comparados con los alumnos del grupo control.

Del mismo modo, la investigación antes mencionada verificó el comportamiento de los estudiantes durante una actividad de lectura, en relación con la disposición, motivación, tiempo y calidad, permitiendo planear, supervisar y evaluar eficazmente el proceso lector. En este sentido, existe una necesidad de relación entre la Metacognición, la autorregulación y la comprensión, ya que juntas forman un proceso consciente y controlado, sobre la actividad lectora, y contribuye a mejorar los niveles de comprensión lectora, a la toma de conciencia y el desarrollo de una actitud positiva como lector activo, reflexivo, autónomo y responsable.

Esta experiencia le aporta a la presente investigación una visión más clara de lo que puede ocurrir frente a los grupos control y experimental, ya que ambas son cuantitativas y tienen semejanzas en el instrumento y la técnica aplicada. Así mismo, planear, supervisar y evaluar, resulta un ejercicio pertinente para la regulación de nuevos aprendizajes.

Ahora bien, otros autores han desarrollado una fecunda línea de investigación relacionada con la manera en que las personas monitorean y controlan sus actividades cognitivas, a través de estrategias de autorregulación, por ejemplo, en la investigación “Teorías de Autorregulación Educativa: Una Comparación y Reflexión Teórica” (Tapia, Panadero & Ruiz, 2014), se presentan aportaciones de las principales teorías sobre autorregulación, a partir de la explicación que dan a procesos fundamentales, para entender cómo los alumnos adquieren la competencia auto regulatoria. La autorregulación es entonces un elemento fundamental dentro de la Metacognición, ya que los estudiantes tienen un mayor control sobre sus aprendizajes, y el maestro tiene que razonar sobre las necesidades de estos, y llevarlos, a través de preguntas, a buscar respuestas eficaces, y a superar los retos que los conducen a aprendizajes para la vida. La autorregulación permite hacer uso de la planificación, hacer uso de los conocimientos previos

para la organización de las ideas, y además permite realizar acciones correctivas cuando sea pertinente.

Estos aspectos guardan relación con el problema de estudio de la presente investigación, dada la importancia de la regulación, las competencias a desarrollar, y la búsqueda de respuestas eficaces, que permitan abordar el tema y el propósito de esta investigación. Por lo tanto es pertinente apoyarse en los aportes que presentan los autores, en torno a la autorregulación y el proceso de comprensión lectora.

A nivel continental, encontramos una investigación de Giovanni Sánchez Chacón (2015), de la universidad nacional de Costa Rica titulada “Aprender a aprender: Implicaciones psicopedagógicas del uso de conocimiento estratégico en los procesos de aprendizaje” en la cual se exponen las bases conceptuales y metodológicas que proporcionan fundamentos para el análisis de las implicaciones psicopedagógicas del uso del conocimiento estratégico en los procesos de aprendizaje.

En este sentido, se requiere que el aprendiz, además de los contenidos curriculares propios de su disciplina, desarrolle otro tipo de competencias con las que pueda gestionar con mayor precisión su propio proceso de aprender a aprender. En dicha gestión, están involucrados procesos de autorregulación.

(Sánchez, 2015, p.113)

Estas bases conceptuales le aportan a la presente investigación, por cuanto poseen elementos que permiten identificar la situación problémica, frente al proceso de comprensión lectora, y los procesos de aprendizajes que intervienen, además consideran la forma de encausar la situación, hacia la solución, y a través de orientaciones, para que los estudiantes aprendan a

regular el aprendizaje, reflexionar sobre lo que se aprende, y a crear habilidades para corregir y acertar.

En Colombia, las recientes investigaciones han mostrado un gran interés por superar las dificultades existentes en el bajo nivel de comprensión lectora que presentan los niños del país, y en adoptar nuevas formas de trabajar la comprensión lectora, a partir de nuevos métodos capaces de desarrollar un diseño oportuno de estrategias, que mejoren su desempeño relacionado con sus habilidades de aprendizaje. A este respecto, la investigación sobre el “Análisis Bibliométrico sobre el Entrenamiento en Estrategias Metacognitivas 2004-2014”, la autora afirma que en el país, hasta este momento, no se han dado a conocer programas estructurados para la aplicación de estrategias Metacognitivas en los estudiantes, y que es relevante reconocer en la Metacognición, el mecanismo efectivo de superar muchos de los impedimentos para los aprendizajes, ligados estos con el rendimiento, la motivación y la autoeficacia, para alcanzar insumos que justifiquen el diseño y la puesta en marcha de iniciativas prácticas (Vela,2015).

A través del análisis de 60 artículos, la autora, llega a la conclusión que, aunque el nivel de los estudios en este campo se incrementa, las investigaciones caen en un ciclo vicioso e iterativo, que dificulta el progreso teórico, y como resultado, también las aplicaciones prácticas. De acuerdo con la autora, tres cuartas partes de estos estudios se publicaron en inglés, y pocos se desarrollaron en Latinoamérica.

Esta investigación tiene gran importancia, por cuanto tributa al reconocimiento de dificultades y situaciones que se presentan en la actualidad, y que pueden ser un referente para el presente trabajo. Los preceptos de la autora llegan a considerarse útiles para ser verificados, ya que corrobora que en Latinoamérica se necesita indagar, reflexionar, sistematizar trabajos de

campo, que permitan recoger las experiencias y buscar soluciones al problema que tienen los estudiantes frente al proceso de comprensión lectora, y a estrategias efectivas que los orienten.

A este respecto, en otra de las investigaciones desarrollada en Colombia, titulada “La Metacognición en la Enseñanza de la Comprensión de Lectura”, (Muñoz, 2015), el autor afirma que efectivamente se da un cambio en los estudiantes, después de una aplicación de estrategias Metacognitivas en sus procesos de comprensión lectora. Muñoz afirma además, que el cambio en el proceso lector de los estudiantes es posible, si se mira a través de la implementación en cada una de las aulas de clase de la Metacognición, como base de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua española, abriendo la posibilidad de una transformación de las prácticas educativas tradicionales. Esta investigación comprueba que el entrenamiento Metacognitivo como enseñanza estratégica y explícita, le permite al estudiante seleccionar, organizar, adquirir e integrar su propio conocimiento, logrando ser un sujeto exitoso en el proceso de comprensión lectora, y por ende, alcanzar los objetivos planteados al inicio de la tarea.

Estos conceptos dados por el autor, permiten abordar la presente investigación desde la perspectiva de los escenarios como factor de transformación, por cuanto sus aportes tributan a considerar las aulas, al igual que los estudiantes y las estrategias, como creadores y reguladores del conocimiento. En este contexto, las técnicas, instrumentos y fases a utilizar por los investigadores son las apropiadas para la efectiva intervención en el aula de clase con los estudiantes de 5° grado.

Por otro lado, en el documento “Estrategias de Medición e Interrogación” de Gabriela González (2010), apoyada en las investigaciones de Feuerstein, se afirma que los maestros que incorporan regularmente preguntas de alto nivel cognoscitivo a su enseñanza, se hacen mejores mediadores del proceso de aprendizaje. De acuerdo con esta investigación, las preguntas deben

poseer una estructura acorde al esquema mental y las características contextuales de los estudiantes.

De otra parte, en la investigación “Preguntas Cognitivas y Metacognitivas en el Proceso de Aprendizaje” de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, (Montenegro, 2013), el autor afirma que la pregunta se constituye en un facilitador de los procesos comunicativos, pedagógicos y científicos: un activador del aprendizaje. Montenegro pudo comprobar que la pregunta contribuye de manera consecuente a la apropiación conceptual en los estudiantes, y favorece la participación, la motivación y el dinamismo frente al debate y la generación de hipótesis, conjeturas y predicciones. Así mismo, las preguntas se orientan al monitoreo, activar y orientar el procesamiento de la información, y a favorecer la interactividad del sujeto que aprende.

Estos datos contribuyen de manera positiva a la presente investigación, por cuanto la pregunta constituye una herramienta fundamental de la interrogación Meta cognitiva, y será utilizada para enriquecer la interacción del estudiante con el texto, y contribuir de manera intencionada y como un paso previo y necesario, para la adquisición del conocimiento.

Del mismo modo, la investigación titulada “Las preguntas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias”, realizada por Roca (2015), muestra cómo la pregunta permite desarrollar procedimientos conscientes y toma de control, permite a los estudiantes que comparen, describan, razonen, justifiquen, argumenten, planifiquen, intervengan y valoren su plan de acción, y la comprensión de nuevas percepciones y datos que les permitan ampliar la información. Así mismo, propone que las preguntas en clase, puede acercar al estudiante a una visión de la ciencia, como una actividad que pretende dar respuesta a los problemas que la realidad plantea.

La anterior investigación muestra además, que las preguntas cumplen distintos objetivos didácticos y se pueden asociar a cada una de las fases del ciclo de aprendizaje, que son la exploración, estructuración, transferencia y realimentación.

Asimismo, en el documento llamado “Aprender a Preguntar, Preguntar para Aprender” de Herman Van de Velde, 2014 y apoyado en la Taxonomía de Bloom (1956) se describen 6 tipos de preguntas: preguntas de conocimiento, de comprensión, de aplicación, de análisis, de síntesis y de evaluación.

El autor considera que los tres últimos tipos son preguntas de reflexión consciente y considera además, que existen otras clasificaciones que incluyen las de tipo filosófica, afectiva, interpretativa de integración y de postura.

Así mismo, el documento presenta unas orientaciones en el uso de la pregunta que pueden ser usadas de manera conjunta e intercaladas dependiendo de la intencionalidad y objetivo que se quiera alcanzar.

Tabla 3.

Tipos de preguntas

Enfocar la atención	¿Qué les pareció este cuento, este hecho? ¿Qué les llamó más la atención? ¿Qué inquietudes nos provoca el cuento? ¿Qué queremos investigar?
Cuestionar las preguntas	¿Cómo formulamos mejor esta pregunta? ¿Qué tipo de pregunta es? ¿Cuál es la importancia de esta pregunta? ¿Qué supone esta pregunta?
Estrategia	¿Cómo lo hacemos para responder esta pregunta? ¿Quién nos puede ayudar para encontrar una respuesta? ¿Investigamos todas las alternativas?
Claridad, transparencia y cuidado	¿Qué quieres decir con...? Si te comprendo bien, ¿quieres decir que...? ¿Puedes puntualizar lo que es la esencia de tu mensaje? ¿Es esto lo que pretendías compartir? ¿Cuál es tu idea central de tu reflexión?

Definiciones y significados	¿Qué es 'x'? ¿Qué quieres decir con 'x'? ¿Qué acordamos en función de 'x'? ¿Cuál es la esencia de 'x'? ¿Cómo se emplea 'x' normalmente?
Importancia y relevancia	¿Son estos los hechos más importantes? ¿Es este el argumento de mayor peso? ¿Qué tiene que ver esto con nuestra inquietud inicial?
Ejemplos y contra-ejemplos	¿Puedes dar un ejemplo? ¿Todas/os lo consideran un buen ejemplo? ¿Y entonces qué haces con esta otra situación? ¿Puedes imaginarte algo donde esto no es válido?
Investigación deductiva, argumentación y demostración, reflexión lógica y conclusiones.	¿Por qué es así? ¿En qué te basas para decir eso? ¿Cuáles son tus argumentos para confirmar esto? ¿Es una demostración cerrada y suficiente? ¿No hay otra conclusión posible?
Investigación de antecedentes lógicos y lo que se toma como 'verdadero' (suposiciones).	¿Qué supone esta expresión? ¿Qué tomas por verdadero? ¿Qué es lo que de hecho supones? ¿Cuál es tu punto de partida? ¿Se podría partir de otra suposición?
Implicaciones y consecuencias	¿Qué consecuencias tiene? ¿Qué pasaría si la mayoría pensaría esto? ¿Qué implica este punto de vista? ¿Las consecuencias son deseables?
Consistencia (lógica interna) y coherencia	¿Esto no se contradice con lo dicho anteriormente? ¿Esto concuerda con lo expresado hace poco? ¿Cómo valorar la relación entre 'x' y 'y'? ¿Cuál es el vínculo?
Preguntas informativas, de contexto, hechos o experiencias	¿En qué hechos basas tus comentarios? ¿Cuál es tu experiencia que te convenció? ¿Qué información necesitamos para tomar una decisión bien reflexionada? ¿Estos hechos, informaciones, experiencias son confiables?
Consenso	¿Estamos todas/os de acuerdo? ¿Podemos seguir? ¿Quién no está de acuerdo y por qué?
Especulación, creatividad e hipótesis	¿Qué podría suceder si...? ¿Imagínate que ..., y entonces? ¿No podría ser así...? ¿Cuáles podrían ser las posibles explicaciones?
Verificación, comprobación o falsificación	¿Cómo podemos saber si es cierto? ¿Es eso suficiente? ¿Cómo podemos controlar su veracidad? ¿Cómo lo podemos verificar? ¿Puedes contra-argumentar esta teoría?
Preguntas respecto a puntos de vista, posiciones, perspectivas y cambio de perspectivas	¿Qué pensaría 'x' de eso? ¿Cómo sentiría 'x' al respecto? ¿Lo podemos imaginarnos? ¿Cómo podemos acercarnos a este problema de una manera alternativa?
Analogías y metáforas	¿Con qué lo podrías comparar? ¿Por qué coincide? ¿Es esto algo como...?
Honestidad intelectual	¿Esta respuesta te conviene por alguna razón? ¿Te ubicas en esta posición porque consideras que es la que

	corresponde a la verdad o más bien porque quisieras que sea la verdad?
Formalización	¿Podemos definir una regla para esto? ¿Puedes generalizar esto?
Sintetizar, ir cerrando, recapitalizar	¿Qué podemos concluir? ¿Cuál ha sido nuestra ruta de investigación? ¿Aprendimos algo? ¿Encontramos una respuesta? ¿Quién resume?

Nota. Herman Van de Velde, 2014

Los resultados obtenidos de esta investigación son afines con los objetivos que se desean alcanzar, a partir del uso de la pregunta en la estrategia de la interrogación metacognitiva, puesto que ésta se desarrolla dentro de un proceso de construcción del conocimiento, a partir de nuevas experiencias, nueva información que el texto ofrece.

En general, las investigaciones sobre Metacognición, destacan la importancia de desarrollar competencias estratégicas conscientes de los estudiantes, y la capacidad de hacer uso efectivo de habilidades favorables, para llevar a cabo una determinada tarea o ejercicio.

Sin embargo frente a este concepto, hay que reconocer que los estudiantes de las zonas rurales, como los de la institución investigada, tienen una gran desventaja respecto de los estudiantes ubicados en zonas urbanas, y esto se debe, entre otras, a que tienen modos distintos de subsistencias y desarrollan niveles mínimos de aprendizajes (Unesco, 2013-2014). Conviene subrayar que es posible desarrollar habilidades Metacognitivas, si se despliegan las destrezas adecuadas, sin importar las líneas divisorias de lo rural y de lo urbano, y tener en cuenta que la aplicación de éstas, requeriría mayor constancia y empoderamiento por parte de los maestros, para que sean realmente efectivas.

La adquisición de la conciencia sobre la práctica, permite el reconocimiento de las dificultades y limitaciones existentes en los procesos de apropiación de nuevos conocimientos, reconocimiento que posibilita la búsqueda de estrategias útiles para superar las dificultades en el proceso de comprensión de los textos. Se puede considerar el hecho de que los estudiantes, si

conocen lo que necesitan para seguir una ruta apropiada que los lleve a dar respuestas a sus inquietudes y a efectuar una tarea eficientemente, entonces pueden dar los pasos concretos y oportunos para satisfacer las exigencias planteadas por la situación de aprendizaje, siendo conscientes de sus propias limitaciones y avances.

Los resultados de diversas investigaciones, concuerdan en señalar que el entrenamiento en estrategias Metacognitivas, aplicadas en la lectura de textos, incrementa la conciencia lectora y la comprensión lectora. Cuando se fomenta en los estudiantes el uso de estrategias Metacognitivas, se impacta en su capacidad para reflexionar acerca de su propio aprendizaje, de cómo aprenden mejor, para fortalecer sus debilidades y potenciar sus fortalezas (Soria, 2002). El ejercicio de leer requiere mucho más que poner la vista sobre infinidad de palabras y tratar de entender lo que el texto muestra, es recrear, despertar y motivar la conciencia, para que en un paso a paso, las ideas surjan, y el sentido de interpretar, desarrolle respuestas acertadas.

Por otro lado, la comprensión lectora se constituye en un pilar fundamental en el proceso de aprendizaje, no sólo en la academia, sino en la cotidianidad de la vida misma, por ende, se constituye en objetivo de todas las áreas de un plan de estudio. En el ámbito mundial existe un gran interés relacionado con la forma como se da la comprensión lectora, y el nivel con la que se realiza por parte de los estudiantes, es por ello que surgen en todas las latitudes, investigaciones que pretenden responder a las inquietudes suscitadas, o proponer estrategias para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

Asimismo, en la investigación “Factores que dificultan los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado del Centro Educativo Hogar Jesús Redentor de la ciudad de Medellín”, de José Daniel Avendaño Morales, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, el autor se orienta a determinar esas posibles causas que interfieren en un adecuado

proceso de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado, y a través de su descubrimiento, escoger la estrategia más apropiada para trabajar con los estudiantes. Avendaño (citado por Tabares, 2014).

Esta investigación toma partido en la exploración de las dificultades más influyentes y la búsqueda de nuevas estrategias de mejoramiento de la comprensión lectora, y le aportan al presente trabajo una orientación acertada, que de una u otra manera alimenta el tema abordado.

En la región caribe colombiana encontramos los aportes de la investigación “Diseño de un Programa de fomento de las habilidades y destrezas del pensamiento para la mejora de la comprensión lectora”, de la investigadora María Fernanda Cabas, de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Santa Marta, la cual muestra los resultados de un estudio realizado en una Institución pública del Distrito de Santa Marta, desde una visión integradora entre la importancia de desarrollar, en todos los contextos del aprendizaje, un óptimo nivel de pensamiento, a través de la aplicación de operaciones mentales, como los son las habilidades y destrezas y el desarrollo de habilidades Metacognitivas, fundamentales en el proceso lector, el cual se constituye en la base de un aprendizaje constructivo, significativo y perdurable en el tiempo. Además da a conocer el programa de intervención aplicado, orientado al fortalecimiento de habilidades y destrezas del pensamiento, para aplicar estrategias de mejoramiento en el nivel de comprensión lectora, a través del cual obtuvieron resultados positivos.

6.2. Fundamentación Teórica

Las investigaciones realizadas en los últimos años, por parte de autores, tanto internacionales como nacionales, han permitido demostrar una serie de premisas relacionadas con los conceptos y la aplicación de estrategias Metacognitivas, sumadas al buen desarrollo de la

comprensión lectora. Así, las primeras investigaciones realizadas sobre lo Meta cognoscitivo, enfocadas en la memoria, empezaron a surgir a partir de los años 60 del siglo XX, con autores como Tulving y Madigan (1969). Estos investigadores de la Universidad de Toronto, de Canadá, por primera vez trabajaron el concepto de Meta memoria, vista ésta, como el conocimiento que se tiene sobre el funcionamiento de la memoria, y la capacidad que tienen las personas de someter a inspección sus propios procesos memorísticos (Tulving y Madigan,1969). Los autores afirman que el aprendizaje verbal y la memoria, tienen como objetivo comprender cómo el ser humano conserva la información sobre los eventos y objetos simbólicamente representables, así como información sobre las relaciones entre ellos (p.438). Tulvin y Madigan consideraron pertinente explorar todos los elementos que constituían la memoria humana, y la relación con las creencias y los propios procesos de aprender, guardar y relacionar los conocimientos que se aprendieron.

Estos grandes aportes fueron fundamentales para que años más tarde muchos autores, como Flavell (1969), se motivaran a proponer conceptos más amplios sobre la Metacognición.

Flavell, (1976) afirma que: “La Metacognición consiste principalmente en conocimientos o creencias que tiene un sujeto sobre qué factores o variables actúan e interactúan sobre lo que se aprende y de qué manera afectan el curso y resultado de los procesos cognitivos en ese sujeto” (p. 907). A partir de este aporte, se considera que todas las personas son capaces de regular sus procesos de aprendizaje, sin embargo, los niños por su temprana edad, deben ser orientados respecto de cómo hacerlo, ya que sobreabunda en ellos la imaginación, la curiosidad por descubrir, la exageración y lo subjetivo. Y es entonces, cuando el maestro se vale de estrategias para que el niño pueda tener un control de cuando aprende, como aprende, para que aprende y porque aprende.

Si bien resulta incomprensible pensar que los niños a temprana edad mantengan una actitud tranquila frente a tanta información que contienen los textos, sabemos que la pregunta y sus conocimientos previos, los llevan a encontrar sentido a sus aprendizajes y comprueben en su propia experiencia que el conocimiento progresa con el esfuerzo y la dedicación, pero también con la curiosidad, la ilusión y el descubrimiento que el maestro debe despertar en él.

Así, el resultado del fracaso escolar en muchas escuelas, se debe al hecho de que los estudiantes, y en muchos casos los maestros, también muestran un desconocimiento de estos procesos cognitivos, relacionados en la práctica con los saberes previos, los objetivos que se desean alcanzar, las estrategias a utilizar, la verificación de esos conocimientos a través de evidencias, la realimentación, y finalmente todo enmarcado en una evaluación formativa y autoevaluación.

Se hace necesario entonces, que los estudiantes de la Institución Educativa Departamental Real del Obispo, mejoren sus potencialidades, que construyan aprendizajes más significativos y sean capaces de auto dirigir sus conocimientos y trasladarlos a otros ámbitos de su vida. Y es la interrogación Metacognitiva, la ruta más competente para que los estudiantes lleguen a regular, a través de la pregunta sus conocimientos.

Siguiendo aun a Flavell, este autor lleva al seguimiento de una amplia variedad de los procesos cognitivos, que ocurren a través de las acciones y las interacciones entre cuatro clases de fenómenos: conocimiento Metacognitivo, experiencias, metas o tareas y acciones o estrategias (p. 906). Para comprender mejor, los niños desarrollan desde su infancia, opciones de estrategias que les permiten seleccionar, organizar, solucionar problemas, visto desde el accionar del juego, y sin duda van adquiriendo, desde las metas, experiencia y tareas escolares, la conciencia sobre el control y el papel que asumen éstas en su vida diaria, pero a su vez, con el pasar de los años y

de sus condiciones y cultura, debe surgir un factor motivador, orientador y estratégico, que les permita seguir desarrollando esas habilidades, y en este caso el maestro debe cumplir ese rol.

Flavell consideraba además, que las estrategias metacognitivas están diseñadas para monitorear el progreso cognitivo, y son procesos utilizados para controlar las actividades cognitivas propias del ser y asegurarse de que se ha cumplido una meta cognitiva. Estos aportes nos permiten obtener, de forma certera, insumos necesarios en el uso de las estrategias metacognitivas, para el mejoramiento de la comprensión lectora y como herramienta de modelación o estímulo, para la aplicación de prácticas pedagógicas que evidencien su efectividad.

Y en efecto, estas actividades cognitivas a las que se refiere Flavell, tienen un fuerte vínculo con el proceso de regulación, supervisión y organización dentro de los aprendizajes.

la Metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje. Así practico la Metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho, cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo.

(Flavel, Citado en Mateos, 2001, p. 21-22).

Ahora bien, a partir del trabajo de Flavell, muchos autores han desarrollado una fecunda línea de investigación relacionada con el concepto de metacognición y estrategias aplicadas a la

comprensión lectora. Burón (1988) analizó diferentes definiciones de la metacognición y afirma que esta es el conjunto de conocimientos adquiridos por la autoobservación de las propias cogniciones y por las deducciones inferidas sobre la base de las mismas.

De otra parte, según Glaser (1994), la metacognición es una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones del aprendizaje y de la instrucción. A medida que se han ido imponiendo las concepciones constructivistas del aprendizaje, se ha ido atribuyendo un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje.

Carretero (2001), por una parte, se refiere a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. Un ejemplo de este tipo de conocimiento sería saber que la organización de la información en un esquema favorece su recuperación posterior. Por otra, asimila la metacognición a operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Por su parte, París (1978), citado por Pinzás (2003), plantea que la metacognición es la conciencia de lo que uno sabe sobre la manera como uno sabe. Investigadores como Campione y Brown asumen 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).

Paris, Wasik y Tuner (como se citó en Gutierrez B y Salmeron H 2012) ofrecen seis razones por las que adquirir una competencia estratégica en comprensión lectora, es relevante para la educación y desarrollo de los aprendizajes. Éstas, según los autores, permiten a los lectores elaborar, organizar y evaluar la información textual, además aceptan que la adquisición

de estrategias de lectura coincide con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje, especialmente durante la infancia.

De igual forma, reconocen que las estrategias son controladas por los lectores, las cuales son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible, y consideran además, que las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación, porque los lectores deben tener, tanto conocimientos estratégicos, como la disposición a usar dichas estrategias.

Algunos autores plantean que el uso de estrategias orientadas a la comprensión lectora está determinada por el momento de la lectura en el cual se llevan a cabo, y señalan además, existen unos subprocesos importantes y determinantes, que deben desarrollarse en tres momentos.

Hurtado Humberto, 2001(citado por Patino V. P, Restrepo S P, 2013).

Antes de la lectura: a esta etapa se le denomina planificación, ya que el lector debe precisar los propósitos de lectura y las estrategias que utilizará para conseguirlos.

Durante la lectura: corresponde a la etapa de supervisión. Por ello, las estrategias que se emplean en esta etapa están orientadas a controlar la calidad del proceso que se está desarrollando. Actividades como tomar notas, subrayar, hacer preguntas al texto, releer selectivamente el texto, entre otras, son estrategias orientadas a la supervisión del proceso.

Después de la lectura: corresponde a la etapa de evaluación. Estas estrategias tienen como finalidad determinar los logros obtenidos en relación con los objetivos establecidos en la etapa de planificación. Por ejemplo, elaborar un resumen, realizar organizadores gráficos que representen el contenido del texto, consultar otras fuentes, contestar preguntas, entre otras, son estrategias orientadas a evaluar la calidad de la lectura en función de los objetivos propuestos. López y Arciniega 2003 (citado por Ramírez P, Rossel K y Nazar G.2015)

Con los preceptos mencionados anteriormente, se puede decir que cada nivel permite la concepción de saberes previos con nuevos conocimientos y prepara a los estudiantes para la predicción, la hipótesis y la inferencia. Solé (citada por Patiño V.P y Restrepo S.P, 2013) afirma: “Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir y la planificación de acciones que surgen para lograrlos” (p.26).

Por lo que se refiere al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora López y Arciniega (2013) afirman: “mejorar los niveles de comprensión textual supone un proceso consciente y controlado de las actividades de lectura, por lo que el enfoque metacognitivo puede contribuir positivamente a mejorar los niveles de comprensión lectora” (p. 45).

En este orden de ideas, y en concordancia con los preceptos mencionados anteriormente, se puede considerar que la adquisición de estas habilidades y competencias, son los nuevos requisitos pedagógicos para que los estudiantes puedan avanzar en una ruta de regulación y pertinencia, frente a sus propias técnicas de aprender y de alcanzar mejores resultados en los niveles de lectura.

Esta ruta de regulación, permite que los alumnos que autorregulan su aprendizaje, sean proactivos en sus esfuerzos para aprender, porque serán conscientes de sus fortalezas y limitaciones, además sus comportamientos de estudio son guiados por objetivos auto establecidos y por estrategias que ayudan a alcanzarlos, reflexionando sobre sus avances (Rosario, P., Pereira, A. Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., Gaeta, M.L. 2014)

Gracias a las investigaciones en torno a la autorregulación, se han venido desarrollando unas pautas de respuestas que explican cómo los estudiantes controlan activamente sus

aprendizajes, además de dirigir y monitorear sus procesos cognitivos hacia objetivos concretos y personales. Rosario, Núñez, Ferrando et al., 2013. (Citado por Rosario P, Pereira A 2013). No obstante, existe una relación profunda entre la autorregulación y los procesos metacognitivos. De acuerdo con Saín, Carbonero y Román (2012) la autorregulación es un componente de la Metacognición que se relaciona con el aprendizaje eficaz.

Asimismo, si un estudiante es capaz de autorregular su desempeño vinculando conscientemente su motivación, procedimientos y conocimientos en beneficio de alcanzar sus aprendizajes, adquirirá gradualmente la capacidad de ir decidiendo, monitoreando y controlando los procesos que desarrolla y los efectos que producen en sus resultados, siendo capaz por ende, de potenciar lo que ha resultado bien y modificar lo que no ha sido adecuado, aprendiendo de sus errores. Por consiguiente, las estrategias auto reguladoras establecen unas disposiciones de control a los procesos de pensamiento y del aprendizaje. (Fuentes S., Rosario P 2013)

Así entonces, la Estrategia de Interrogación Metacognitiva, basada en la pregunta y concebida por Martínez y Barry (como se citó en Gómez, 2013) como una guía de interrogantes que ayudan a la toma de decisiones oportunas frente a una tarea de aprendizaje, destacando aquellos elementos de la tarea que resulten más relevantes para su solución. Esta estrategia contribuye de manera consecuente a la apropiación conceptual en los estudiantes, y favorece la participación, la motivación y el dinamismo frente al debate y la generación de hipótesis, conjeturas y predicciones. Las preguntas se orientan al monitoreo, a activar y orientar el procesamiento de la información y a favorecer la interactividad del sujeto que aprende (Montenegro 2013). Además, la pregunta como estrategia metacognitiva permite desarrollar procedimientos conscientes y toma de control, permitiendo a los estudiantes que comparen,

describan, razonen, justifiquen, argumenten, planifiquen, intervengan y valoren su plan de acción y la comprensión de nuevas percepciones y datos que les permitan ampliar la información.

Es por ello que la diversidad de situaciones que se dan al interior del aula, exige pensar en distintos tipos de preguntas, según el tipo de actividad, objetivo didáctico, y más si se parte de una lectura. Este control del aprendizaje, a través de la pregunta, está relacionado con el desarrollo de procesos y mecanismos de planificación, supervisión y evaluación, utilizados por el estudiante, al igual que su capacidad para establecer metas y medios apropiados que modifiquen la propia acción de aprender de manera significativa.

El uso de la interrogación metacognitiva, como una herramienta de transformación del pensamiento, permite cuestionar los posibles errores de interpretación del texto, preguntar sobre las razones de la respuesta de las posibles hipótesis y predicciones, discutir sobre cómo se llegó a tomar conclusiones y bajo qué ideas, comparar cómo se enfocó el objetivo y el sentido del texto, producir ejemplos similares tomados del contexto, y compararlos con textos que presentan acciones similares.

Ahora bien, si existe o no una estrecha relación entre la Metacognición y La Comprensión Lectora es un dilema que no se ha definido, pues existen muchas investigaciones que ofrecen resultados complejos de disparidad, que de una u otra forma niegan o afirman la relación entre ambas. Las relaciones entre actividad metacognitiva y comprensión lectora siguen en discusión, se espera entonces, que en adelante se profundice la reflexión en torno a las formas de optimización de los procesos lectores en los estudiantes, las posibilidades de aprovechamiento de la actividad metacognitiva para potenciarlos, y de las verdaderas relaciones entre ambos procesos, a fin de develar sus similitudes, diferencias, influencias e injerencias mutuas, que pudieran ser aprovechadas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes, y, por supuesto, que se

deriven de todo ello acciones concretas que conduzcan a un mejoramiento notable, tanto en los procesos lectores como metacognitivos, de tan limitados resultados en la actualidad. (Paba y Gonzalez, 2014, p.99)

Sin embargo, al determinar el efecto de la estrategia, se puede demostrar que efectivamente hay un vínculo muy estrecho entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. Hablar de actividades metacognitivas, es hablar también de procesos de autorregulación que se pueden manejar antes, durante y después de la lectura. Según Puente (1994), en toda comprensión lectora es necesario hacer uso de las diferentes estrategias personales o aquellas que se puedan aprender. Los buenos lectores usan estrategias cognitivas para leer, tales como focalización, organización, elaboración, integración y verificación. No obstante, el autor tiene razón al considerar que la ausencia de estrategias para la comprensión lectora, mantiene en los estudiantes dificultades relacionadas con la interacción y la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto, problemas para identificar el sentido global del texto, brechas para comprender los contextos situacionales y los propósitos del autor, con relación al lector, y finalmente obstáculos para subrayar las distintas voces que se construyen a través del texto, la argumentación y los personajes.

Martínez (2005), afirma que las estrategias de lectura pueden ser enseñadas, ya que se desarrollan por medio de la práctica y se adquieren a través del tiempo. (Nickerson, Perkins y Smith (1990), citado por Rivera (2003). Un buen y constante ejercicio de predicción, inferencia, hipótesis y verificación, aportados desde cualquier estrategia, puede ser cualificada, a través de la intervención pedagógica del maestro y sobre la práctica misma de la lectura. En este sentido, se puede afirmar que la práctica hace al maestro, en este caso la aplicación de estrategias crean en el

estudiante un hábito perdurable que desarrolla la capacidad de comprender el texto al que se enfrenta.

De acuerdo con Schmitt (1988), se puede considerar seis tipos de estrategias de metacompreensión lectora: predicción y verificación, revisión a vuelo de pájaro, establecimiento de propósitos y objetivos, auto preguntas, uso de conocimientos previos, y resumen y aplicación de estrategias definidas.

Según, Gonzales (2010), apoyada en las investigaciones de Feuerstein, afirma que los maestros que incorporan regularmente preguntas de alto nivel cognoscitivo a su enseñanza, se hacen mejores mediadores del proceso de aprendizaje. De acuerdo con Feuerstein, éstas deben poseer una estructura acorde al esquema mental y las características contextuales de los estudiantes.

En la interrogación metacognitiva, el diálogo es un instrumento que permite regular los procesos y aprender a través de él, “De esta manera, se comprende y asimilan los modos en que se hacen inferencias, las acciones que se emplean para construir una solución. El diálogo genera reflexión y a su vez la reflexión enriquece el diálogo” (Fourés, 2011, p. 159).

Cuando el dialogo surge de las racionalidades producidas por los interrogantes, se pone en juego la toma de conciencia, la planificación y la autoevaluación. Así, Feuerstein (1986) propone en esta misma lógica, que las estrategias interrogativas son utilizadas para estimular las funciones cognitivas, más allá de los contenidos conceptuales que se deban enseñar (p. 9-13)

De otra parte, Josette Jolibert (2009) pone en juego la estrategia de la interrogación del texto, en la que afirma que la relevancia de esta estrategia está en aprender a leer, es aprender a interrogar textos completos desde el inicio y afirma además que:

La interrogación de texto es una estrategia que tiene como principal finalidad, que los estudiantes sean quienes descubran el significado del texto. Ésta se desarrolla antes, durante y después de la lectura, con miras a conocer los propósitos de la lectura, activar los conocimientos previos, formular predicciones, promover el dialogo, a través de la pregunta, y los niveles de comprensión lectora.(p.12)

Jolibert considera que es importante construir activamente un significado, en función de las necesidades y los proyectos de los estudiantes, a partir de diferentes claves, de distinta naturaleza, y de estrategias pertinentes para articularlas. Además, este autor afirma, que no se trata de un educador haciendo “preguntas de comprensión” sobre un texto, son los estudiantes los que “interrogan” a un texto para elaborar su significado.

En este contexto, Jolibert acierta frente al hecho que los mismos maestros son mecánicos al preguntar, y sus actividades no responden a las necesidades e intereses de sus estudiantes. Esta es una situación común, de la que la institución investigada no se escapa de esta realidad, máxime en zonas rurales, en donde está ubicada la Institución Educativa Departamental Real del Obispo, en la que los estudiantes poseen menos oportunidades de interactuar con los textos, porque en muchos casos, no dan buen uso de las pequeñas bibliotecas que existen, ni de los pocos textos que hay en ellas, sumado a que los hogares no tienen acceso a diarios locales, ni revistas informativas, por lo cual es poco el contacto que tienen los estudiantes con textos o con material de lectura.

Todo aprendizaje, plantea Jolibert que:

Es un proceso de autoconstrucción de la estructuración, cada vez más fina, de una unidad compleja desde el inicio. El aprendizaje consiste en pasar de una complejidad percibida como borrosa, a una complejidad estructurada, poco a poco, por una larga práctica de

interacción con ella. Se trata de proporcionar a los estudiantes, en su vivencia presente, los placeres, ventajas y problemas que otorga el poder “conversar” con los textos, el saber interactuar con ellos. (p.21)

Según este planteamiento, se puede considerar que a los estudiantes se les debe proporcionar estrategias que favorezcan su autoconstrucción, la regulación activa para el desarrollo de competencias metacognitivas, y de ninguna manera, ejercicios elementales de tipo repetitivo e impositivo, que no les lleven a razonar ni a alcanzar las metas propuestas.

Los niños construyen sus aprendizajes cuando lo que hacen, o aquello que se les propone, tiene sentido para ellos. Los niños aprenden cuando los adultos, docentes o padres toman en cuenta a la vez sus competencias ya construidas, sus deseos y necesidades presentes, y su representación de nuevos objetivos para alcanzar (Jolibert, 2009,p.7).

Jolibert propone en su estrategia, siete niveles de competencias lingüísticas para leer textos, estos niveles no son de conocimientos gramaticales formales, sino que se trata de conceptos que el niño debe construir. Estos niveles pueden convertirse en instrumentos valiosos para que los docentes piensen y organicen su trabajo, y sirvan de aprendizaje para los alumnos.

El este sentido, el primer nivel hace referencia a los niveles de conceptos lingüísticos y noción de contexto, que corresponde a un contexto de situación (¿de qué forma el texto llega a ese lector?), y un contexto textual (¿cuál es el origen del texto por leer? Un libro, un afiche, una revista, etc.). El segundo nivel corresponde a los parámetros de la situación comunicativa: emisor (autor- narrador) destinatario (s) objetivo (¿para qué - por qué leo?), y contenido (¿qué leo?).

El tercer nivel tiene que ver con tipos textuales (cuento, carta, afiche, receta, etc.). El cuarto nivel se refiere a la Superestructura: Silueta textual y esquema narrativo (si se tratara de un cuento). El quinto nivel está relacionado con Lingüística textual: Sustituciones, marcas de

enunciación (Personas gramaticales, tiempo(s), nexos y campos semánticos (Vocabulario que asigna significación del texto).

El sexto nivel es el de Lingüística oracional: sintaxis oracional: clases de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.), relaciones entre las palabras y vocabulario: opciones lexicales; palabras en contexto. Y finalmente el séptimo nivel, hace referencia a palabras que constituyen el texto: grafemas (minúsculas/mayúsculas), relación grafema/fonema (letra/sonido), y marcas morfosintácticas (singular/plural; femenino/masculino; persona(s) y tiempo(s) verbal (es).

A partir de estas 7 premisas, los estudiantes pueden detectar elementos que sean claves para utilizarlas como información en el proceso de regulación y comprensión lectora. De acuerdo con Jolibert los tres primeros niveles son prioritarios, porque el resto se reconoce a partir de ellos.

En correspondencia con lo planteado, y analizando las estrategias y los grandes aportes que ellas proporcionan a la presente investigación, también es importante referenciar teóricamente la comprensión lectora, apuntando en primera instancia a la evolución de la lectura en la historia del hombre.

Con el paso del tiempo, la lectura y su comprensión han tenido su dinámica de evolución. Por ello, siguiendo a González Trujillo y Solé, citado por Oñate (2013) se comprenderá el recorrido evolutivo e histórico más cercano que ha sufrido la sociedad, con respecto a la lectura y la comprensión lectora.

En consecuencia se realiza una breve línea de tiempo relacionada con la lectura, como una actividad realizada por el hombre desde su aparición en el planeta, cuando observaba la naturaleza y realizaba una interpretación de ella, y a través de esta actividad, podía realizar

predicciones que le ayudarían para su sobrevivencia. Posteriormente, con la sedentarización, se hizo necesario preservar algunas situaciones diarias, como la contabilidad de alimentos, clasificaciones, etc., lo que condujo a la invención de la escritura, y es así como aparece en Sumer, hacia la mitad del cuarto milenio este invento, que se divulgó rápidamente entre los hititas, persas, Babilónicos y demás pueblos de la Mesopotamia.

En los siglos XVI y XVII las personas del común, entendían la lectura únicamente con un carácter religioso, era una experiencia oral con el objetivo de participar en la liturgia.

Se iniciaba con el deletreo hasta llegar al silabeo, la lectura completa de palabras y frases, hasta concluir en la lectura propiamente dicha. En este método de enseñanza, la comprensión del significado del texto no tenía ninguna importancia y no era objetivo de la alfabetización, puesto que la mayoría de los textos estaban escritos en latín, cuyo significado no entendían.

A mediados del siglo XVIII se produce una ruptura con esta forma de entender la lectura, los temas de los textos dejan de ser exclusivamente religiosos y le dan paso a gran variedad de contenidos, apareciendo así las tipologías textuales y la lectura individual.

Se da paso a la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura por entenderse como procesos complementarios, pero a pesar de este avance, la lectura tiene como intención el almacenamiento de la información.

Actualmente, la visión ha cambiado con respecto a los siglos anteriores, ahora la concepción que se tiene de la lectura es mucho más amplia, no se mira sólo como el proceso lingüístico o cognitivo, “Leer hoy, no significa sentarse en un sillón y leer un libro” afirma el investigador y lingüista catalán Daniel Cassany, quien además expresa “Para leer, no utilizamos sólo las palabras y la mente sino que ahora leemos también textos que son sociales, es decir, instrumentos físicos de una época y de un lugar” es decir, de acuerdo a la cultura así serán las

interpretaciones dadas a lo leído, proceso que además de incorporar la mente y el lenguaje, incorpora elementos como la política que aporta ideologías escondidas para ser descubiertas por el lector, la globalización y la diversidad de lenguas que convergen para analizar los textos desde diferentes culturas, el internet y su aporte con nuevos discursos, roles, géneros electrónicos y jergas.

Por otro lado, se concibe a la lectura como una actividad cognitiva compleja, que requiere que el lector tome una posición activa ante el texto, y se hace necesario enseñar a los alumnos a leer más allá del aprendizaje inicial (Solé, 2008).

En este sentido, este recorrido histórico por la evolución de la lectura y su comprensión permite reconocer la necesidad del hombre de todas las épocas de poseer capacidades para interpretar su realidad circundante y de esta forma desenvolverse con soltura en ella, además le asigna un lugar especial a la cultura que interactúa con el lector para que asumir una postura activa, y asignarle significado y sentido a lo leído.

Conociendo la connotación de la lectura en la historia del hombre, la función que ha tenido en cada época, y analizando el momento actual con un sinfín de estímulos que abordan todos los sentidos, surgen entonces varios interrogantes, ¿Se está cumpliendo actualmente uno de los objetivos de la lectura, encontrar el sentido y el significado en un texto? ¿Por qué es importante comprender lo que se lee? Para dar respuesta se tendrá en cuenta el concepto de leer, desde una visión moderna y científica, “Leer es comprender” (Cassany 2006), entonces la lectura es un medio para conocer o transmitir información, una forma de entrada y ampliación hacia nuevos conocimientos, e incluso como placer personal. También cabe señalar que la lectura no es sólo decodificación de grafías y no basta con aprender a leer, se necesita un lector que procese y atribuya significado a lo escrito, o mediante otra forma de enunciarlo “la lectura es una actividad

cognitiva compleja, que requiere que el lector tome una posición activa ante el texto, es necesario enseñar a los alumnos a leer más allá del aprendizaje inicial” (Solé, 2008).

Considerando lo anterior, toda actividad encaminada al aprendizaje de la lectura, llevará implícito el desarrollo de habilidades que garanticen las herramientas necesarias para formar lectores, que puedan interpretar, comprender y criticar lo que decodifican en diversas tipologías textuales.

Durkin, citado por Madero y Gómez (2013), afirma que la comprensión lectora es la “esencia de la lectura, la comprensión lectora es un pensamiento intencional durante el que se construye el sentido a través de interacciones entre el texto y el lector”, es entonces, una interpretación personal, de acuerdo a los conocimientos y experiencias del sujeto que determinan la forma como se relaciona con la lectura, se constituye en una aprendizaje que le sirve al individuo para la academia y el resto de su vida.

Según el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1991), se define comprensión lectora como el entendimiento del significado de un texto y de la intencionalidad del autor al escribirlo, un lector comprende un texto cuando puede darle un significado y lo pone en relación con sus saberes previos e intereses. La comprensión de texto es relativa a cada lector, porque cada persona posee diferentes experiencias de la vida y otorga a lo leído distintos significados. Para JC. Paradiso, citado por Naranjo y Velázquez (2011) la comprensión es un proceso de decodificación, pero más aún, una construcción que realiza el lector. Finalmente A. Roméu, citado por Naranjo y Velázquez (2012) en el texto Taller de la Palabra, plantea que la comprensión supone captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes y movimiento.

En relación con toda la conceptualización revisada, en las que se plasman diferentes percepciones, la característica que siempre resalta cada uno de los autores y que se constituye en el punto de encuentro entre sus concepciones, se refiere a la utilización de estrategias que ayuden al lector a realizar un acercamiento al texto y extraer de él su contenido esencial. Todos apuntan a que la comprensión lectora es un proceso en donde el lector construye el sentido de un texto, es el entendimiento o interpretación de significados, ideas con una secuencia lógica, creando representaciones de las situaciones, colocándolo en relación con sus saberes previos. Conviene destacar, que cada lector tiene su propia experiencia de comprensión, porque los individuos no manejan las mismas vivencias e insumos necesarios para darle significado a lo vivido.

En consecuencia, la comprensión lectora se hace determinante para el desenvolvimiento del hombre en todas las instancias o escenarios de su vida. A nivel escolar consolida sus aprendizajes, mejora su rendimiento y los refuerza en la medida que pasa de un grado a otro, es así como en la básica primaria se sientan las bases de esta competencia, para posteriormente en la básica secundaria, optimizarla. En su vida cotidiana, le ayuda a relacionarse con su entorno y su comunidad, en la medida que interpreta, comprende y es crítico ante lo acontecido, para tomar una postura, o simplemente entiende señales que le ayudarán a preservar su vida.

Esta investigación analizó el modelo de comprensión lectora planteada por Daniel Cassany con una perspectiva pedagógica y didáctica.

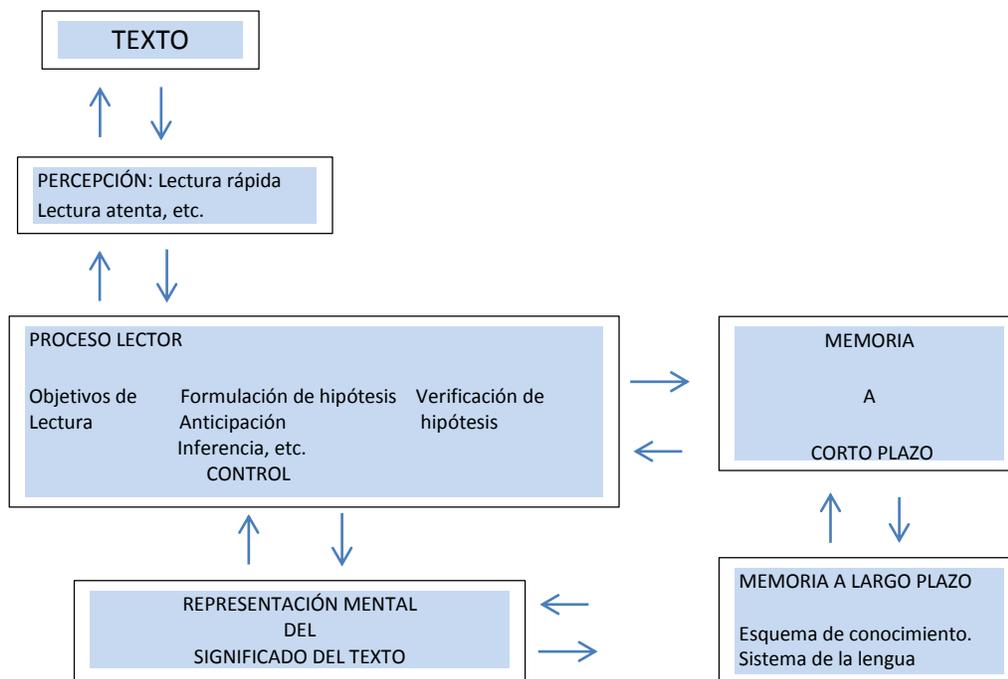
Cassany (1994) afirma que:

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización, en este sentido se entiende al proceso de alfabetización como esa gran puerta para la entrada de la cultura y a todo lo que se desprende de ella, es

base fundamental del aprendizaje incidiendo en él de forma trascendental, puesto que el leer desarrolla pensamiento. (p.54)

En consecuencia, el autor expone una teoría que va de la mano con las pretensiones de la investigación, de convertirse en una estrategia que ayude a los estudiantes a tener mejores rendimientos académicos y desenvolvimiento en su vida cotidiana, para explicar el proceso de comprensión lectora, existen diferentes modelos teóricos. Sin embargo, el autor en mención expone el modelo interactivo (figura 4)

Figura 4.



Nota. Modelo interactivo de comprensión lectora. Tomado de Enseñar Lengua, Cassany (1994)

Según el gráfico anterior, se puede concluir que la comprensión del texto se obtiene a partir de lo que el lector lee, las expectativas generadas antes de la lectura y lo que ya sabe sobre el tema, Por otro lado, para que además este lector pueda comunicarse de forma eficiente necesita dominar cuatro destrezas superiores, hablar, escuchar, leer y escribir, y dentro de ellas, unas de orden inferior llamadas micro habilidades (Percepción, Memoria, Anticipación, Lectura rápida y lectura atenta, Inferencia, Ideas principales, Estructura y forma, Leer entre líneas, Autoevaluación)

A continuación se describen de forma detallada cada una del micro-habilidad citado:

Tabla 4.

Micro habilidades según Daniel Cassany

Microhabilidad	Definición	Actividades afines
Percepción	Adiestra el comportamiento ocular del lector para mejorar la eficiencia lectora y desarrollar habilidades perceptivo-motoras	-Ampliar el campo visual. - Reducir el número de fijaciones. - Desarrollar la discriminación y la agilidad visuales:
Memoria	Se divide en memoria a corto plazo y memoria a largo plazo.	-Proporcionar el significado de partes del texto.

		-Extraer el contenido general y significativo del texto que se ha leído.
Anticipación	Prevee el contenido de un texto concreto.	-Activar los conocimientos previos y ponerlos al servicio de la lectura
Lectura rápida (skimming) y lectura atenta (scanning)	Instrumentos imprescindibles para leer con eficacia y rapidez.	-Dar una ojeada general en busca de cierta información y, posteriormente, realizamos una lectura más detallada.
Inferencia	Entiende información que no aparece de forma implícita en el texto.	-Superar las lagunas que pueden aparecen en el proceso de construcción de la comprensión.
Ideas principales	Extrae información diversa de un mismo texto	-Comprender las ideas principales, pero también la estructura o forma del texto. -Leer entre líneas, según convenga.
Estructura y forma del texto	Trabaja los aspectos formales estructura, presentación, estilo, etc, que	-Trabajar aspectos globales como la coherencia,

	afectan el contenido del texto.	cohesión y el léxico y la sintaxis.
Leer entre líneas	Constituido por lo que no se formula explícitamente, sino que queda parcialmente escondido, lo que se sobre entiende, se supone	-Sobre entender -Suponer
Autoevaluación	Control, consciente o no, que el lector ejerce sobre su proceso de comprensión, desde el inicio hasta el final	-Corroborar si las hipótesis que nos hemos planteado sobre el contenido del texto eran correctas

Nota. Micro habilidades según Daniel Cassany

Por consiguiente, las micro habilidades le brindan al lector un andamiaje de competencias que lo llevan a pasar de ser un lector principiante a convertirse en lector experto capaz de comprender cualquier tipo de texto, para la presente investigación aportan en especial, microhabilidades como percepción, anticipación, memoria, inferencia, leer entre líneas y la autoevaluación, procesos que refuerzan la estrategia de interrogación metacognitiva y sus habilidades puesto que le permite a los estudiantes realizar de forma eficaz una adecuada comprensión de los textos leídos.

Cassany, (citado por Ortíz, 2014) afirma que:

“Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la

ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de decodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión que es lo importante” (p.21)

Esta afirmación del autor permite evidenciar la importancia de leer de forma comprensiva, buscándole sentido al acto mismo de leer y llevar a cabo procesos de regulación del propio aprendizaje, ser conscientes de los errores y retomar la ruta hasta lograr el propósito.

Por otro lado, Isabel Solé (1987) al respecto expresa “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”, con esta afirmación la autora intenta explicar que el significado que un escrito tiene para el lector no es el mismo que quiso señalar el autor, sino que en él convergen elementos tales como, el texto, los conocimientos previos del lector que lo aborda y los objetivos con que lo enfrenta .

Siguiendo con la teoría de Solé, se puede enunciar que “cuando el lector se sitúa frente al texto, los elementos que lo conforman generan en él expectativas a distintos niveles (de las letras, de las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como un input, para el nivel siguiente; así, a través de un nivel ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores a nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico), a través de un proceso descendente”.

De esta manera la autora nos presenta que en el proceso de comprensión intervienen lo que el lector conoce del mundo, pero al mismo tiempo el conocimiento que tiene del texto, de

esta manera afirma la necesidad que los estudiantes aprendan a interpretar el texto, sus diferentes elementos y las estrategias que le facilitarán realizar la comprensión.

Otro rasgo que hace relevantes a los dos autores mencionados, es que sus teorías proporcionan los insumos necesarios para la creación de los instrumentos a utilizar para la etapa siguiente de la investigación, son claros en sus criterios y provienen de años de colocarlos en práctica en varios escenarios lo que aporta confianza y veracidad.

En este orden de ideas, teniendo en cuenta las apreciaciones realizadas por los autores se puede afirmar que en el proceso lector es importante tener en cuenta los conocimientos previos, el establecimiento de hipótesis y su verificación, la elaboración de inferencias para comprender lo que se sugiere, para finalmente construir significados posibles.

De acuerdo a esto, la lectura no sólo depende de la construcción del texto, sino que involucra al lector, sus saberes, su visión de mundo, adaptándola al contexto en que se lee, de esta forma se propone que el lector que identifique y recupere información presente en los textos, su sentido global, establezca relaciones entre enunciados y analice la intencionalidad de cada uno de los elementos y del autor, permitiendo a los estudiantes apropiarse de ellos y mejorar los niveles de lectura, favoreciendo la comprensión lectora.

Entonces, se hace preciso realizar una descripción de los niveles de lectura que ayudarán las garantizar las redes conceptuales presentes en textos, se puede manifestar entonces que el nivel de profundidad en el análisis de la lectura, dependerá de las habilidades que el lector posea en los tres niveles de lectura: Literal, Inferencial y Crítico intertextual.

Seguidamente, se estima pertinente enunciar las características que poseen cada uno de ellos:

Nivel Literal: Se constituye en la lectura predominante en el ámbito académico. Es el nivel básico de lectura centrado en las ideas y la información que está explícitamente expuesta en el texto.

La Lectura literal es reconocimiento de detalles (nombres, personajes, tiempos y lugar del relato), reconocimiento de la idea principal de un párrafo o del texto, identificación de secuencias de los hechos o acciones, e identificación de relaciones de causa o efecto (identificación de razones explícitas relacionadas con los hechos o sucesos del texto).

Nivel Inferencial: Se constituye en la lectura implícita del texto y requiere un alto grado de abstracción por parte del lector. Las inferencias se construyen cuando se comprende por medio de relaciones y asociaciones el significado local o global del texto.

Las relaciones se establecen cuando se logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente en el texto, sumando información, experiencias anteriores, a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas.

El objetivo de la lectura inferencial es la elaboración de conclusiones y se reconoce por inferir detalles adicionales, inferir ideas principales no explícitas en el texto, inferir secuencias de acciones relacionadas con la temática del texto, inferir relaciones de causa y efecto (partiendo de formulación de conjeturas e hipótesis acerca de ideas o razones), predecir acontecimientos sobre la lectura y interpretar el lenguaje figurativo a partir de la significación literal del texto.

Este nivel supone un complejo proceso de interpretación por parte del lector, ya que necesita que este realice procesos de suposición y de relación de la información que le son presentados en el texto con la información que él (por su experiencia de vida y conocimiento del entorno) posee.

Este nivel es considerado, por muchos, como el verdadero momento de lectura.

Nivel Crítico intertextual: Es este nivel el más alto respecto de la comprensión lectora porque, además de los procesos anteriores, exige la opinión, el aporte, la perspectiva del lector respecto de lo que está leyendo; por lo que exige un conocimiento del tema y de la realidad en el que se desarrolla, la lectura es de carácter evaluativo donde intervienen los saberes previos del lector, su criterio y el conocimiento de lo leído, tomando distancia del contenido del texto para lograr emitir juicios valorativos desde una posición documentada y sustentada.

Los juicios deben centrarse en la exactitud, aceptabilidad y probabilidad; pueden ser: de adecuación y validez (compara lo escrito con otras fuentes de información), de apropiación (requiere de la evaluación relativa de las partes) y de rechazo o aceptación (depende del código moral y del sistema de valores del lector).

7. Marco Metodológico

7.1. Diseño Metodológico

Para determinar el efecto de la interrogación Meta cognitiva en los niveles de comprensión lectora se diseñó esta investigación con un paradigma empírico-analítico y con un enfoque cuantitativo, que pretende, obtener una aproximación de información más completa del problema en estudio apoyado en las teorías de Augusto Comte y Ricoy (citado por Sampieri 2012).

Así mismo, Comte (citado por Pino Montoya 2017) afirma que lo verdadero debe considerarse como lo experimentalmente verificable y aquello que podía describirse en lenguaje objetivo y científico. Para el autor, el saber positivo se niega a admitir otra realidad que no sean los hechos, y son todo lo que aparece ante la experiencia y puede ser observado.

Por otro lado, Ricoy (citado por Ramos 2015) indica que el “paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico”. Por tanto, el paradigma positivista sustentará a la investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica.

En este orden de ideas, la presente investigación tiene como objetivo determinar la efectividad de la interrogación Metacognitiva en los niveles de comprensión lectora, y para darle respuesta al este objetivo definido, la mejor estrategia metodológica es la que se ha seleccionado, ya que este permite plantear la realización de una prueba empírica, factible a ser observada y medida en la realidad, permite una intervención para la búsqueda de una asertiva verificación de datos.

Del mismo modo, Sampieri (2010) afirma que mediante el principio de verificación de las proposiciones, sólo tienen validez los conocimientos que existen ante la experiencia y observación; todo debe ser comprobado para ser válido para la ciencia. En este paradigma lo cuasi-experimentación ha constituido la manera primordial para generar teoría formal.

Por otro lado y de acuerdo con el autor este enfoque es secuencial y probatorio, cada fase es precedida por otra y no se puede evadir ningún detalle paso o movimiento porque su orden es riguroso, es decir se establece inicialmente una hipótesis, se determinan unas variables, luego se desarrolla un plan probatorio o el diseño de una estrategia para verificar, se miden las variables en un determinado contexto y finalmente se analizan las mediciones obtenidas y se establecen conclusiones de la hipótesis inicial.

Desde esta perspectiva, la presente investigación tiene un enfoque cuantitativo y se aplica al determinar unos resultados de carácter numérico y en el que empleara la técnica de test, para explicar, describir y explorar la información de una estrategia específica de comprensión lectora, que es exclusiva de la Metacognición y que resulta de interés para el reciente estudio.

7.2. Población y muestra

La población es un conjunto de elementos con ciertas características que la distingue como la totalidad del fenómeno a estudiar (Silva 2014). Partiendo de esta concepción se tomará de la población una muestra significativa con la intención de obtener información pertinente y precisa que caracteriza al colectivo o al total de la muestra de estudio.

Así mismo, será seleccionada de manera intencional, es decir que el muestreo es no probabilístico de manera intencional porque la elección de los elementos no depende de la

probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Johnson, 2014, Sampieri et al...2013 y Battaglia 2008)

En este orden de ideas, la institución investigada cuenta con una población estudiantil de 490 estudiantes, del cual se toma una muestra representativa de 53 estudiantes de 5° grado de primaria. 40 estudiantes que pertenecen a la sede 1 ubicada en el Real del Obispo y 13 estudiantes que pertenecen a la sede 2 ubicada en el Juncal. Sin embargo, para la intervención y aplicación de la estrategia no se tuvo en cuenta el grupo de la sede 2 por hacer parte de grupos multigrados. La muestra oscila con una edad promedio de 10 a 13 años y se tomó un grupo control de 20 estudiantes pertenecientes al grupo A y un grupo experimental de 20 estudiantes pertenecientes al grupo B. Estos grupos que fueron escogidos para desarrollar la presente investigación no han sido seleccionados al azar ni deliberadamente.

7.3. Definición de variables

Ahora bien, la presente investigación definirá como variables: La Interrogación Metacognitiva (Variable Independiente) y Comprensión Lectora (Variable Dependiente) entre las cuales se buscará hallar una viable relación y, si la hay, de qué tipo.

7.3.1. Definición Conceptual:

Variable Independiente: La Interrogación Metacognitiva

Es el conjunto de acciones que realiza la persona para autorregular y ser consciente de los procesos cognitivos implicados en una tarea. Estas acciones son definidas como la autocomprobación consciente y sistemática de la acción, respecto a la meta, así como la

selección y aplicación de una estrategia, cuando las circunstancias lo requieran O'Neil y Abedi (como se citó en Gutiérrez 2013).

Variable Dependiente: Comprensión Lectora

De acuerdo con, Ronsenblatt, (citado por Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez 2012) La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultaneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad. En este sentido, la construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico, inexistente exclusivamente en el texto o en el lector, y dependiente de la relación recíproca entre las condiciones del texto, el contexto y lector.

7.3.2. Definición Operacional

Variable Independiente: La Interrogación Metacognitiva

Operacionalmente hace referencia a una estrategia basada en preguntas y desarrollada por el estudiante de forma consciente, controlada e intencionada para comprender el texto, esta estrategia se aplicara a través de 16 talleres que contienen diferentes tipologías textuales y preguntas de nivel literal, inferencial y crítico-intertextual.

A continuación se relaciona un taller que discrimina los momentos de la lectura (antes, durante y después) y el cuestionario con las preguntas correspondientes a cada nivel.

Tabla 5.

Taller de estrategia de interrogación Meta cognitiva.

Momentos de la lectura	Preguntas
Antes	¿Sobre qué temas crees que va a tratar esta historia teniendo en cuenta el título? ¿Qué razones tienes para afirmar lo de piensas?

	<p>¿Cuál crees tú que son las funciones de un ejecutivo?</p> <p>¿En qué te basas para hacer esa afirmación?</p> <p>¿Qué significado tiene para ti el término arruinado?</p> <p>¿Qué motivos te llevan a sustentar esa respuesta?</p> <p>¿Qué entiendes por misterioso?</p> <p>¿Qué quieres decir con...?</p> <p>¿Te has enfrentado a una situación misteriosa? Cuenta tu experiencia.</p>
Durante	<p>¿Por qué las personas se llenan de deudas?</p> <p>¿Cuáles podrían ser tus posibles explicaciones?</p> <p>¿Cuándo las personas se dan por vencidas?</p> <p>¿Cuáles son tus argumentos para afirmar tu respuesta?</p> <p>¿Es bueno contar los problemas a los demás?</p> <p>Si te comprendo bien, ¿quieres decir que...?</p> <p>¿Se puede confiar en todas las personas?</p> <p>¿Puedes justificar tu respuesta?</p> <p>¿En qué consiste la autoconfianza?</p> <p>¿Qué es lo que de hecho supones que es?</p>
Después	<p>¿Qué les pareció este cuento? Justifica tu respuesta.</p> <p>¿Qué les llamó más la atención?</p> <p>¿Qué inquietudes nos provoca el cuento?</p> <p>¿Qué enseñanzas te dejó esta historia?</p> <p>¿En qué hechos basas tus comentarios?</p> <p>¿Qué puedes concluir?</p> <p>¿Conoces a alguien en tu entorno que haya vivido una experiencia igual o similar?</p> <p>¿Si te tocara vivir esa situación, que harías?</p> <p>¿Quién puede resumir?</p> <p>¿Estamos todas/os de acuerdo? ¿Quién no está de acuerdo y por qué?</p>

Nota. Taller de estrategia de interrogación Meta cognitiva.

Taller de comprensión lectora (nivel literal)

El ejecutivo arruinado y el anciano misterioso

Érase una vez un desesperado hombre de negocios que estaba lleno de deudas y no podía ver ninguna salida a su situación. Sus acreedores estaban sobre él, el teléfono no paraba de sonar con demandas por pagos que no podía hacer.

Un día fue al parque y se sentó en una banca, preguntándose si valía la pena vivir así o si lo que debía hacer era darse por vencido y declararse en banca rota; fue entonces cuando un anciano con cara amigable caminó hacia él y le dijo:

- ¿Te sucede algo, cierto?

El hombre de negocios en su desesperación le contó al anciano todos sus problemas.

- Creo que puedo ayudarte – dijo el anciano. Buscó entre sus bolsillos y sacó la chequera. Le preguntó al hombre su nombre, lo escribió en un cheque y se lo entregó.
- Toma el dinero y encuéntrame aquí en un año a partir de hoy, aquí podrás regresarme el dinero.

El anciano se dio vuelta y desapareció tan rápido como apareció.

El hombre de negocios vio en sus manos un cheque por \$ 1.000.000 de dólares, firmado por John D. Rockefeller, quien era en ese entonces, uno de los hombres más ricos del mundo.

- Mis problemas se terminaron – dijo el hombre llorando- puedo pagar mis deudas.

Se mantuvo diciéndose a sí mismo que debería usar el cheque, pero en lugar de eso, decidió guardarlo en un lugar seguro y tratar de resolver sus problemas económicos por su propia cuenta.

El hecho de saber que podía usar el cheque en cualquier momento le daba una gran determinación para encontrar una forma de salvar su negocio, así que con un optimismo renovado, el ejecutivo negoció sus tratos de una mejor manera y extendió los plazos de pago. Además **cerró** varias ventas grandes.

Después de algunos meses se encontraba libre de deudas y haciendo dinero nuevamente. Exactamente un año después volvió al parque con el cheque intacto.

A la hora acordada el anciano apareció, pero justo cuando estaba a punto de devolverle el cheque y contarle su exitosa historia una enfermera llegó corriendo para agarrar al anciano.

- Estoy tan contenta de atraparlo – dijo ella – espero que no haya estado molestándolo. Él siempre se escapa del ancianato y le dice a la gente que es John D. Rockefeller, y se lo llevó lejos.

El sorprendido ejecutivo se quedó allí pensativo. Hace exactamente un año él había estado negociando, comprando y vendiendo convencido de que tenía \$ 1.000.000 de dólares detrás de él.

De repente comprendió que no había sido el dinero, real o imaginario, lo que había cambiado su vida, fue su recién descubierta autoconfianza lo que le dio el poder de lograr lo que no había hecho antes.

Escoge la opción correcta:

1. Según el texto qué sucedía con el teléfono del ejecutivo...
 - a. Estaba dañado
 - b. Nunca sonaba
 - c. No paraba de sonar

- d. Timbraba dos veces al día
2. El hombre a quién le contó sus problemas...
- a. A su familia
 - b. Al anciano
 - c. A los amigos
 - d. A compañeros de negocios
3. Qué le entregó el anciano al ejecutivo...
- a. Un regalo
 - b. Una solución
 - c. Un cheque
 - d. Una sorpresa
4. En el texto se presenta que Jhon D Rockefeller era...
- a. El anciano
 - b. Otro ejecutivo
 - c. El dueño del parque
 - d. Uno de los hombres más ricos del mundo
5. El encuentro de los dos personajes ocurre en el...
- a. Bosque
 - b. Parque
 - c. Cementerio
 - d. Hospital

6. Los personajes de la historia son...
 - a. el dinero y la pobreza
 - b. un rico y un pobre
 - c. el ejecutivo arruinado y el anciano misterioso
 - d. el anciano y un rico
7. De cuánto era el cheque...
 - a. 10.000.000 dólares
 - b. 1.000.000 dólares
 - c. 10.000 dólares
 - d. 10.000.000 dólares
8. Quién se llevó al anciano...
 - a. Una policía
 - b. Una hermana
 - c. Una enfermera
 - d. Sus hijos
9. Qué le proporcionó el cheque al ejecutivo
 - a. Autoconfianza
 - b. Tristeza
 - c. Miedo
 - d. Autodestrucción
10. El tiempo para devolver el dinero prestado fue...
 - a. 1 año
 - b. 1 semana

c. 1 mes

d. 1 día

Taller de comprensión lectora (nivel Inferencial)

Escoge la respuesta correcta:

1. El anciano se acercó al hombre porque...

a. Lo conocía y estaba preocupado

b. Vió la expresión de su rostro

c. Quería prestarle dinero

d. Quería compañía

2. El hombre le contó al anciano su historia porque...qué quiere decir... cuando dice “---“

a. Lo conocía

b. Sabía que podía ayudarlo

c. Quería desahogarse

d. Es chismoso

3. Del texto se puede concluir que...

a. Necesitamos tener mayor confianza en nosotros mismos

b. Necesitamos tener confianza en los demás

c. Necesitamos ser generosos

d. Necesitamos tener plata

4. La expresión “... le daba una gran determinación...” podría ser reemplazada por

a. Le daba un gran temor

b. Le daba mucha fortaleza

c. Le daba una gran desmotivación

d. le daba por terminar las cosas

5. El sinónimo más adecuado para la palabra subrayada es...

a. Abrió

b. Vendió

c. Realizó

d. Desbordó

6. Del texto se puede inferir que...

a. El ejecutivo quedó debiéndole dinero al anciano

b. El anciano se burló del ejecutivo

c. El anciano era mala persona

d. El ejecutivo ya no estaba arruinado

7. El texto está dirigido a...

a. Los ancianos

b. Los ejecutivos

c. Al público en general

d. Los pobres

8. El hecho de que el anciano tuviera una chequera nos hace pensar que posiblemente...

a. Alguien se la regaló

b. Alguna vez fue un hombre de negocios

c. Se la encontró en el parque

d. La compró

9. A partir del texto podemos inferir que la autoconfianza se genera a partir de

a. Tener dinero

- b. Creer en uno mismo
 - c. Las demás personas
 - d. Los problemas
10. Qué otro título podría llevar este texto...

- a. El engaño
- b. Cosas que valen la pena
- c. Descubriendo fortalezas
- d. La mentira

Taller de comprensión lectora (nivel crítico intertextual)

Escoge la respuesta correcta

1. Por la manera como se presenta la información, se puede afirmar que el texto es:
 - a. Narrativo
 - b. Explicativo
 - c. Argumentativo
 - d. Publicitario
2. De acuerdo con el texto, es posible afirmar que este forma parte de:
 - a. El editorial de un periódico en donde expresa la opinión de su director
 - b. Un artículo de una revista de superación
 - c. Una noticia de un periódico en el que se divulga información sobre un tema de atención
 - d. Un texto que narra un hecho extraordinario.
3. ¿Cómo crees que se sintió el ejecutivo al descubrir la verdad...?
 - a. Frustrado
 - b. Optimista

c. Sorprendido

d. Aterrado

4. Según el contenido del texto, se puede concluir que el autor busca que el lector:

a. Decida si apoya los engaños

b. Participe de la creación de nuevas historias

c. Se informe sobre lo que acontece alrededor de estas situaciones

d. Ante un problema no se dé por vencido y se tenga confianza para buscar alternativas de solución

5. ¿Qué hubieras hecho en el lugar del ejecutivo?

a. Buscaría alternativas de soluciones

b. Buscaría un préstamo

c. Lloraría todo el tiempo por tan grave problema

d. No me preocuparía

6. ¿Cuál era la actitud que tenía el ejecutivo antes de su encuentro con el anciano?

a. Ya se sentía acabado

b. Se había dado por vencido

c. Era indiferente ante su problema

d. De alegría total

7. ¿Cómo debería ser nuestra actitud ante las dificultades?

a. De tristeza y congoja

b. De alegría y derroche

c. De perseverancia y lucha

d. De miedo y terror

8. ¿Qué crees te quiere enseñar esta historia?

- a. Siempre debemos estar tristes y contar lo que nos pasa
- b. Siempre debemos sacar lo mejor de nosotros para vencer las dificultades
- c. Hablar con desconocidos es bueno
- d. A inventar textos

9 En el primer párrafo del texto predomina una secuencia:

- a. Descriptiva
- b. Enunciativa
- c. Instructiva
- d. Argumentativa

10. El texto se compone de los siguientes elementos en el mismo orden:

- a. Una explicación, una comparación y una ejemplificación
- b. Una introducción, una explicación, una argumentación
- c. Una definición, una ejemplificación y una conclusión
- d. Una introducción, una conclusión y una comparación.

Este taller muestra el tipo de preguntas realizadas bajo la estrategia de interrogación metacognitiva que busca desarrollar habilidades de comprensión lectora.

De acuerdo con Ardila (Citado por Rosales, 2016) el Taller Educativo es una metodología que le permite a los estudiantes desarrollar sus capacidades y habilidades lingüísticas, sus destrezas cognitivas y aprender haciendo a través de roles académicos elevando la autoestima” (p. 30). Así mismo, Betancourth, Guevara & Fuentes ,2011(Citado por Rosales, 2016) considera que los talleres de intervención para la aplicación de la estrategia permitirán

enlazar la teoría con la práctica en la búsqueda de soluciones, adoptar estrategias de recolección, clasificación, estudio y análisis de la información.

Los talleres de intervención que contienen las lecturas de diversas tipologías textuales tendrán en cuenta unos objetivos, a quienes van dirigidos, contenidos que se quieren trabajar, el tiempo en que se desarrollaran y lineamientos que puedan medir las variables investigadas, además, establecen orientaciones pedagógicas para mediar los desafíos en el aula. Estos están establecidos de la siguiente manera:

Exploración: etapa donde se analizan los aprendizajes previos a través de preguntas y se dispone el ambiente para la construcción de sentidos. En este caso las inferencias posibles del antes de la lectura, sobre lo que ofrece el título y de qué tratará el texto.

Seguidamente, la estructuración asimilación, acomodación y transformación de los saberes de la lengua y del desarrollo de habilidades para leer, escribir y construir significados; representa el durante la lectura y busca el desarrollo de hipótesis, predicciones y en el ejercicio de interrogar al texto. Jolibert (como se citó en Bravo M. 2013) considera que se trata de proporcionar a los niños, en su vivencia presente, los placeres, ventajas y problemas que otorga el poder “conversar” con los textos, el saber interactuar con ellos.

Finalmente, la fase de Transferencia en donde se evalúan y se lleva el aprendizaje a otros contextos que representa el después de la lectura, las conclusiones y realimentación que giran en torno a la lectura y que tienen relación con el sentido global del texto y el nivel crítico-intertextual. En este nivel y de acuerdo con Cassany (Citado por Rodríguez 2013) se han desarrollado una serie de micro habilidades (anticipación, inferencia, estructura, forma del texto y leer entre líneas).

En este orden de ideas los talleres a desarrollar en la presente investigaron se aplicaran en las siguientes fechas:

Tabla 6.

Cronograma de intervención

TALLER	FECHA DE APLICACIÓN	ACTIVIDAD	LIMITACIONES Y CONTROL DE VARIABLES
1	3-7 de abril	Lectura: El Misterio del pollo en la Batea. Taller para identificar Causa y efecto de los hechos	La asistencia y participación de los 20 estudiantes es pertinente para el logro de los objetivos.
2	17-21 de abril	Lectura: La tortuga gigante Taller para Armar la historia siguiendo la secuencia de los acontecimientos.	La asistencia y participación de los 20 estudiantes es pertinente para el logro de los objetivos.
3	24-28 de abril	Lectura: Fieles de Barranquilla se preparan para ver al papa en Cartagena. Control de lectura, desarrollo de cuestionario de 20 preguntas	La asistencia y participación de los 20 estudiantes es pertinente para el logro de los objetivos.

4	8-12 de mayo	Lectura: Las plantas se comunican. Desarrollo de un cuestionario Reto Saber.	La asistencia y participación de los 20 estudiantes es pertinente para el logro de los objetivos.
5	26-30 de junio	Lectura: La zorra y la cigüeña. Desarrollo de taller y realimentación en los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual.	La asistencia y participación de los 20 estudiantes es pertinente para el logro de los objetivos.
6	3-7 de julio	Lectura: La leyenda del hombre caimán. Desarrollo de taller y realimentación en los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual.	La asistencia y participación de los 20 estudiantes es pertinente para el logro de los objetivos.
7	10-14 de julio	Lectura: La madre río. Desarrollo de taller y realimentación en los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual.	La asistencia y participación de los 20 estudiantes es pertinente para el logro de los objetivos.
8	17-21 de julio	Lectura: Texto publicitario. Desarrollo de taller y realimentación en los	La asistencia y participación de los 20 estudiantes es pertinente para el

		niveles de lectura: literal, inferencial y critico-intertextual.	logro de los objetivos.
9	31-4 de agosto	Lectura: La falsa apariencia. Desarrollo de taller y realimentación en los niveles de lectura: literal, inferencial y critico-intertextual.	La asistencia y participación de los 20 estudiantes es pertinente para el logro de los objetivos.
10	8-11 de agosto	Lectura: El ejecutivo arruinado y el anciano misterioso Desarrollo de taller y realimentación en los niveles de lectura: literal, inferencial y critico-intertextual.	La asistencia y participación de los 20 estudiantes es pertinente para el logro de los objetivos.
11	14-18 de agosto	Lectura: La nuez de oro. Desarrollo de taller y realimentación en los niveles de lectura: literal, inferencial y critico-intertextual.	La asistencia y participación de los 20 estudiantes es pertinente para el logro de los objetivos.
12	22-25 de agosto	Lectura: Inventos. Desarrollo de taller y realimentación en los niveles de lectura:	La asistencia y participación de los 20 estudiantes es pertinente para el

		literal, inferencial y crítico-intertextual.	logro de los objetivos.
13	28-1 de septiembre	Lectura: La danza de las abejas. Desarrollo de taller y realimentación en los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual.	La asistencia y participación de los 20 estudiantes es pertinente para el logro de los objetivos.
14	4-8 de septiembre	Lectura: Sonatina Desarrollo de taller y realimentación en los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual.	La asistencia y participación de los 20 estudiantes es pertinente para el logro de los objetivos.
15	11-15 de septiembre	Lectura: Que hacer en caso de terremotos. Desarrollo de taller y realimentación en los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual.	La asistencia y participación de los 20 estudiantes es pertinente para el logro de los objetivos.

Nota: Elaboradas por los autores

7.4. Descripción de las categorías de análisis

7.4.1. Categoría de la Meta cognición

Cabe mencionar que los procesos Meta cognitivos de los estudiantes se validaran a través de actividades de comprensión lectora y preguntas Metacognitivas en textos continuos siguiendo el modelo teórico de procesamiento estratégico de la información y actividades mentales que introduce diferentes momentos del proceso cognitivo y en las que se encuentran La fase de adquisición de la información(exploración y fragmentación) . La fase de codificación de la información (organización de la información). La fase de recuperación de la información: (búsqueda de codificaciones y de indicios). Y la fase de apoyo al procesamiento de la información que se divide en: estrategias Metacognitivas (autoconocimiento y de automanejo), estrategias afectivas (auto instrucciones, autocontrol). Román y Gallego, 2008(Citado por Piña, 2016).

Estos procesos Meta cognitivos a su vez conlleva a relacionarlo con unos modelos de medición que son presentadas a continuación:

Tabla 7.

Categorías de Regulación.

<i>Exploración</i>	<i>Estructuración</i>	<i>Transferencia</i>
Se analizan los aprendizajes previos a través de preguntas y se	Se lleva a cabo la asimilación, acomodación y	Se evalúan y se lleva el aprendizaje a otros contextos que representa el después de la

dispone el ambiente para la construcción de sentidos.	transformación de los saberes de la lengua y del desarrollo de	lectura, las conclusiones y realimentación que giran en torno a la lectura.
Indicadores	habilidades para leer, escribir y construir significados.	Indicadores
Identificar las inferencias posibles del antes de la lectura, sobre lo que ofrece el título y de que tratara el texto.	Representa el desarrollo de hipótesis, predicciones y en el ejercicio de interrogar al texto.	Tiene relación con el sentido global del texto y el nivel crítico- intertextual. Emite juicios y puede comparar situaciones llevándola a otros contextos.

Nota: Elaboradas por los autores/2017

Variable Dependiente: Comprensión Lectora

Operacionalmente se refiere a los procesos mentales que realiza un estudiante y que determinan sus habilidades en uno o varios niveles de comprensión lectora, Estos procesos se harán evidentes mediante la implementación de 15 talleres que se les aplicara a los estudiantes de 5° grado. Los talleres contarán con textos de diferentes tipologías textuales, en los que una vez leídos en sus tres momentos (antes, durante y después) se verificara su comprensión a través de interrogantes que lleven a los estudiantes a encontrar respuestas acertadas.

Posteriormente se desarrollará un cuestionario de 30 preguntas clasificadas por niveles (10 literal, 10 inferencial y 10 critico-intertextual) que serán realimentadas una vez finalizada la

actividad. Estos talleres serán aplicados 1 cada semana de manera continua, con una duración de 3 horas de clases, estos serán desarrollados por una de las investigadoras del presente proyecto y contara con el apoyo del docente del aula correspondiente al área de lenguaje.

7.4.2. Categoría de los Niveles de Comprensión Lectora

Así mismo, encontramos el nivel de comprensión literal que se aprecia cuando el estudiante puede reconocer y recordar, directamente del texto, las ideas tal y como las expresa el autor... El nivel inferencial que se presenta cuando el estudiante agrega elementos que no están en el texto, bien para relacionarlos con sus experiencias personales, bien para deducir ideas que no se hallan explícitamente en el escrito y el nivel crítico-intertextual que se observa cuando el estudiante utiliza procesos de valoración, para lo cual necesita establecer una relación entre lo que dice el texto y el conocimiento previo que tiene sobre el tema, para luego evaluar las afirmaciones del escrito contrastándolas con las propias. Dentro de las categorías de análisis que se valoraran dentro de los niveles de comprensión lectora encontramos:

Tabla 8.

Categorías de análisis: Niveles de lectura

Comprensión Lectora	
Niveles de comprensión	Categorías de análisis.

	Identifica el tipo de texto que lee.
Literal	Precisa de tiempo, espacio y personajes. Lleva secuencia de los hechos ocurridos en el texto. Recupera información explícita del texto. Reconoce diferentes palabras para su uso y contexto.
Inferencial	Propone título para un texto. Inferir secuencias lógicas. Infiere significados de frases hechas según contexto.
Critico-Intertextual	Juzgar el contenido de un texto y lo compara con otro. Extrae sentidos implícitos del texto y emite juicios. Analizar la intención del autor. Identifica el sentido global del texto.

Nota. Elaboradas por los autores

7.4.3. Control de Variables

Para el presente estudio se tiene en cuenta el control de las siguientes variables:

7.4.3.1. Población

Tabla 9.

Población

QUÉ	CÓMO	POR QUÉ
-----	------	---------

Escuela públicas pertenecientes al municipio de Tenerife, Magdalena	Se seleccionaron sujetos que estudian en Institución Educativa Departamental del Municipio de Tenerife.	Se analizó los niveles de comprensión lectora de los estudiantes y los resultados obtenidos en pruebas de lenguaje estandarizadas en las que participan.
Residencia en Real del Obispo, Magdalena	Se seleccionaron sujetos radicados en el corregimiento de Real del Obispo.	Existe homogeneidad teniendo en cuenta la cultura, el nivel socioeconómico y el medio en el que se desenvuelven.
Estudiantes de 5° grado	Se seleccionaron estudiantes de quinto grado de educación básica primaria, de estrato 1 en institución pública de una zona rural.	Se considera que la básica primaria es apropiada para desarrollar el estudio de la estrategia de Interrogación Metacognitiva para el mejoramiento de la comprensión lectora

7.4.3.2. Instrumentos

Tabla 10.

Instrumentos

QUÉ	CÓMO	RESULTADOS
Confiabilidad del cuestionario de preguntas para procesos de comprensión lectora.	La confiabilidad del instrumento se realizó una prueba de Alfa (Cronbach), el cual es un modelo de consistencia interna, que se basa en la correlación inter-elementos promedio.	Los resultados demuestran que el formato de observación tiene una confiabilidad de .713, esto indica que los ítems tienen una consistencia interna alta.
Validez del cuestionario de preguntas para procesos de comprensión lectora.	La validez que se aplicó para el instrumento en el pre-test y pos-test, es la validez de contenido, para esto se consultó a tres jueces expertos según Hernández, Fernández & Baptista (2010), a quienes se les pidió evaluar cada ítem de los instrumentos, teniendo en cuenta cuatro aspectos que son: 1) Pertinencia; 2)	La validez de contenido evaluada por los jueces expertos señala que los ítems son pertinentes para la evaluación de procesos de comprensión lectora, así mismo.

Claridad; 3) Precisión y 4)

Lenguaje

Nota. Elaboradas por los autores /2017

7.4.3.3. Investigadoras

Tabla 11.

Investigadoras

QUE	COMO	POR QUÉ
Manejo y conocimiento de los instrumentos y las técnicas de recolección de información	Las investigadoras asistieron a sesiones de entrenamiento para el manejo homogéneo de los instrumentos	El uso correcto de los instrumentos, de acuerdo a sus normas específicas, confiere homogeneidad y validez de los resultados (Hernández, Fernández & Baptista, 2001).

Nota. Elaboradas por los autores/2017

7.4.3.4. Variables no controladas

Tabla 12.

Variables no controladas

Estudiantes	
QUE	COMO
Edad	Se escogieron los estudiantes teniendo en cuenta que todos estudian en el grado 5 ° de

<p>Genero</p> <p>Nivel de inteligencia en los estudiantes.</p> <p>Motivación para el estudio</p> <p>Capacidad de aprendizaje</p>	<p>básica primario en la institución pública del municipio de Tenerife, Magdalena. Tomando el grupo intacto sin hacer modificaciones de edad, genero, inteligencia o motivación porque en las pruebas censales realizadas por el MEN todos son evaluados por igual, presentando bajo nivel académico</p>
--	--

Nota. Elaboradas por los autores/2017

En las anteriores variables se realizó un control minucioso de estas para garantizar que no se presentaran sesgos en la investigación y los resultados fueran objetivos.

7.5. Técnicas, Instrumentos y Procedimiento

La técnica empleada en la presente investigación fue el cuestionario de preguntas, con las que se evaluarán el desempeño de las habilidades, destrezas y las competencias de los estudiantes de 5° grado con relación a los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico-intertextual), estos cuestionarios serán aplicados al inicio y al final de la investigación (Pre-test - Post-test), la estructura será la misma para ambos casos y las preguntas que se desarrollaran estarán basadas en las variables a investigar.

En este sentido, el instrumento del pre-test y el pos-test buscan que los estudiantes identifique elementos tales como: la idea general del texto, la intención del texto, identificación

de la información, extracción de información explícita, extracción de información implícita y relación del contenido del texto con su contexto y experiencia. Por tal motivo, la prueba se discriminara de la siguiente manera: 7 preguntas del nivel literal (2,4,5,6,13,17 y 24), 7 preguntas del nivel inferencial (3,8,10,14,15,19 y 23) y 10 preguntas del nivel crítico-intertextual (1,7,9,11,12,16,18,20,21 y 22) para un total de 24 preguntas.

Los objetivos del instrumento buscan inicialmente identificar logros y dificultades en torno a los niveles de comprensión lectora y posteriormente evaluar y comparar los resultados después de la intervención de una estrategia de interrogación Metacognitiva aplicada a los estudiantes.

Esta prueba se aplica dentro del área de lenguaje, combina procesos de interrogación Metacognitiva y adopta un formato de tipo 1 de única respuesta. Esta prueba tendrá una duración de 2 horas y será aplicado para la fecha del 18 de abril de 2017.

En los ítems se presentan situaciones en las cuales los estudiantes deben tomar partido y trabajar desempeños de conciencia lectora. Las respuestas deben anotarse en la misma hoja de lectura que se adjunta con letras A, B, C, D después de cada pregunta. La valoración de cada pregunta tendrá un equivalente de 0,4 que dividido entre el número de pregunta acertadas tendrá un promedio de 10 en la escala numérica.

El presente trabajo de investigación hizo uso de un pre-test y un post-test.

7.5.1. El pre-test

El pre-test es un método viable y fiable que consiste en un cuestionario de preguntas que permite medir una información en particular. Este según Torengeau (Citado por castillo, 2009) es el camino que nos lleva a una respuesta en particular, a un saber y de acuerdo con el

autor al transitar por una ruta de 4 fases que conduce a comprender e interpretar el significado de la pregunta, recuperar información, realizar juicios y ofrecer una respuesta.

Esta prueba del proceso pregunta-respuesta del modelo cognitivo y de acuerdo con Collins permite que los evaluados pueden valorar si han comprendido las preguntas y si se les está indagando por el tipo específico de información que ellos poseen y se les está solicitando. Así mismo, y de acuerdo con este autor, los esquemas de codificación que son los grados en el que se enfoca los distintos momentos del procesamiento cognitivo que tiene lugar durante el proceso pregunta-respuesta permiten alcanzar los objetivos y comprobar hipótesis en la presente investigación.

7.5.2. El post-test

Consiste en una prueba de evaluación de verificación de datos, que se aplicara a ambos grupos y en el que se podrán ver las diferencias habidas tras la aplicación de la estrategia y los resultados encontrados en el pre-test. Esta prueba se basa en los mismos principios que en anterior. Este diseño es de los más completos que se pueden usar en investigación experimental, pues al incorporar un grupo de control que tiene las mismas experiencias que el grupo experimental, excepto el tratamiento, la validez interna queda asegurada.

7.6. Validez y confiabilidad de la prueba

Esta prueba de comprensión lectora fue validada por tres expertos los cuales valoraron cada pregunta del cuestionario de acuerdo a los criterios de: 1) Pertinencia; 2) Claridad; 3) Precisión; 4) Lenguaje. Los jueces expertos dieron recomendaciones a partir de lo observado, con el fin de optimizar la validez del instrumento, estas fueron tenidas en cuenta por el grupo

investigador y posteriormente se realizaron las acciones pertinentes para el mejoramiento del cuestionario. (Anexo A)

Así mismo, la validez de contenido evaluada por los jueces expertos puntualiza que los ítems son pertinentes para la aplicación de la estrategia de interrogación metacognitiva en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora. (Anexo B)

Por otro lado, se hizo un proceso de confiabilidad del instrumento a través de Alfa Cronbach, el cual es un modelo de consistencia interna, que se basa en la que se basa en la correlación inter-elementos promedio, el coeficiente oscila entre -1,0 y 1,0 y se considera que la consistencia interna es alta si se encuentra entre 0,70 y 0,90, los valores inferiores a 0.70 indican una baja consistencia interna y los superiores a 0.90 sugieren que la escala tiene varios ítems que miden exactamente lo mismo o que está compuesta por más de veinte ítems (Hernández, Fernández& Baptista, 2002, citado por Aragón y Gutiérrez, 2013). Los resultados derivados en la prueba señalan que el cuestionario tiene una confiabilidad de 0,785 esto indica que los ítems tienen una consistencia interna alta.

Del mismo modo, la validez del constructo se obtuvo a través la autorización y de las orientaciones dadas por el IFCES y el Programa para la Excelencia Educativa “Todos a Aprender” PTA quienes desde sus investigaciones y aplicaciones de prueba nacionales buscan evaluar la comprensión lectora de los estudiantes que hacen parte de las instituciones públicas y privadas. (Anexo C y D)

7.6.1. Procedimiento

Esta se desarrolló en tres fases:

Primera fase: Elaboración y validación de instrumento

Inicialmente se realizó la confiabilidad del instrumento a través de una prueba de Alfa (Cronbach), se obtuvo un porcentaje de 96% verificando la buena estructuración de las preguntas, posteriormente se verificó

La prueba inicial fue aplicada en pilotaje a una población de 160 niños y niñas de 5° grado de primaria y de varias instituciones de la ciudad de Barranquilla (Instituto la Salle, Institución Educativa Politécnico de Soledad, INEM y Madre Marcelina). Se tiene en cuenta que las 24 preguntas fueron liberadas de las pruebas saber de los años 2014 y 2015 de grado 5° del área de Lenguaje y se contó con el aval del El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Icfes quien las pone a la disposición solo para fines académicos e investigativos.

Seguidamente, se ejecutó la confiabilidad del instrumento por medio de una prueba de Alfa Cronbach...

Segunda fase: EL Pretest

Una vez validado el pretest, fue aplicado, viéndose evidenciado la buena estructura de las preguntas que fueron tomadas de las pruebas Icfes, grado 5° año 2014 y 2015.

Posteriormente fue aplicado el Pre-test al grupo que se compone por 40 estudiantes de grado 5° de primaria y que fueron escogido de forma intencional no probabilística en la institución investigada. Esta prueba tendrá 24 preguntas y se desarrollara en una intensidad horaria de dos horas de clases.

En esta fase se desarrollaron los talleres para el manejo de la estrategia de Interrogación Metacognitiva aplicada a los estudiantes pertenecientes al grupo experimental que serán aplicada a los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, este será un momentos durante el cual se recolectaran evidencias que permitan verificar los efectos de la estrategias.

Tercera Fase: Intervención

Para la intervención se utilizaron 16 sesiones de clases de 90 minutos cada una, estas incluirán talleres de comprensión lectora y acciones de la estrategia interrogación Metacognitiva. Cada taller está conformado por una lectura y una serie de retos que combinan la pregunta con la literalidad, la inferencia, y el análisis crítico llevando un control de sus propios aprendizajes y se aplicara en tres horas semanales.

la implementación de sesiones de clases que incluirán talleres de comprensión lectora harán uso de la interrogación Metacognitiva como una estrategia de la Metacognición en el desarrollo del enfoque cognitivo pedagógico social y las micro habilidades expuesto por Cassany (1994) estrategias de regulación del proceso lector, un antes donde se comprenden los propósitos implícitos y explícitos de la lectura: Contexto (título, soporte, tipo de texto, forma, fecha, autor...), predicciones sobre el contenido y la forma, preguntas en relación con el propósito del texto. Un durante que permite activar los conocimientos previos pertinentes: ¿Qué sabemos?, ¿Tenemos más información?, vocabulario que se conoce, enseñar previamente el vocabulario necesario, precisar cómo se leerá: subrayando, por apartados, como se elaboran y se prueban predicciones de diverso tipo, como se realizan inferencias y se resolver dudas de comprensión y finalmente como se evalúa el contenido y la forma del texto en relación con el propio conocimiento y el externo al texto.

Las sesiones de clases fueron orientadas por una profesora auxiliar de la investigación y desarrolladas en la escuela durante la jornada escolar. Cada estudiante contara con el material necesario (copias de lecturas, talleres, etc.).

Cuarta Fase: Post-test

En esta fase se realizó el Pos-test a los dos grupos: control y experimental para observar los resultados de la aplicación de la estrategia, y verificar los efectos, diferencias y semejanzas que arrojan ambos grupos, al igual que el avance en los niveles de comprensión lectora. Esta información será codificada una vez más través de una prueba de Alfa (Cronbach). Los resultados obtenidos serán relevantes para la presente investigación.

8. Resultados

En este capítulo, se realizará la presentación de los resultados cuantitativos obtenidos, acerca de los efectos de la interrogación meta cognitiva en los niveles de comprensión lectora aplicada en niños de 5°, La información se ha dividido en cuatro secciones que constituyen cada una de las etapas o fases en las que se trabajó en la presente investigación.

La primera está conformada por los resultados del pilotaje, muestra el proceso para la elaboración del test, instrumento aplicar en la segunda fase denominada pre-test, donde los indicadores muestran el desempeño de los estudiantes tanto en el grupo control como en el grupo experimental en cuanto a los niveles de comprensión lectora; como fase tres se presentan los hallazgos encontrados durante la intervención a través de aplicación de talleres implementando la estrategia interrogación meta cognitiva y finalmente como fase cuatro se expondrán los resultados obtenidos en la aplicación del pos-test, que será de gran importancia para realizar una comparación entre los resultados del pre-test y el post-test una vez finalizada la etapa de intervención, lo que se constituirá en el fundamento para determinar la efectividad o no de la estrategia de intervención.

8.1. Fase 1 Pilotaje.

El análisis de resultados se fundamentó y otorgó confiabilidad a través de la aplicación de los siguientes insumos:

Cálculo del Alfa de Cronbach,

Análisis de ítem – ítem realizando exclusión para verificar si al extraer algún reactivo de acuerdo al Alfa mejora teniendo en cuenta la teoría clásica y teoría respuesta al ítem bajo los parámetros de Dificultad y Discriminación.

Curva característica para cada uno de los reactivos de la prueba.

Es importante resaltar que para este análisis se utilizarán los paquetes estadísticos SPSS versión XX y R.

De acuerdo a lo anterior se obtiene que:

Cálculo del Alfa de Cronbach de acuerdo a los resultados de la prueba piloto.

Tabla 13.

Resultado Alfa de Crombach

ALFA DE CRONBACH	Nº DE ELEMENTOS
0,769	23

Nota. Resultado análisis de instrumento

Este resultado se ubica dentro del rango requerido con un grado de dificultad normal, teniendo en cuenta que entre más se aproxime al valor máximo 1, mayor es la fiabilidad de la escala (Hernández, et al., citado por Bojórquez Molina, José, 2013)

Análisis de ítem – ítem realizando exclusión para verificar si al extraer algún reactivo de acuerdo al Alfa mejora teniendo en cuenta la teoría clásica y teoría respuesta al ítem bajo los parámetros de Dificultad y Discriminación.

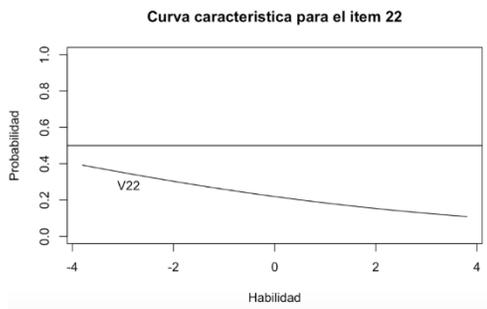
Tabla 14.

Análisis ítem 22

	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P22	14,5000	18,914	-,104	783

Nota. Resultado análisis instrumento

Figura 5.



Nota. Curva ítem 22

De acuerdo con el primer cálculo realizado del Alfa de Cronbach para todos los ítems, se sugiere eliminar el reactivo n°22. Este resultado se complementa con la teoría clásica de ítems, según la cual este reactivo tiene un índice de dificultad de -5,8051 y uno de discriminación de -0,2187; lo cual implica que está clasificado como un reactivo de dificultad baja y de poco poder para discriminar entre un estudiante hábil y uno no hábil en la temática evaluada.

Al contrastar esta información, con la teoría de respuesta al ítem, se observa la respectiva curva característica de la cual se concluye que un estudiante hábil en la temática evaluada no llega a un 50% de probabilidad para responder la pregunta; además, es clara la poca discriminación que evidencia la pregunta, conclusión: Se debe eliminar el ítem 22

Al realizar la exclusión del ítem nº12 se identifica que mejora en el Alfa de Cronbach de 0,769 a 0,785.

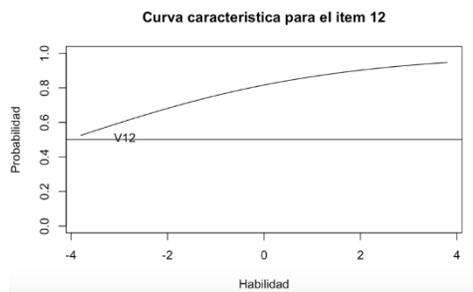
Tabla 15.

Análisis ítem 13

	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P13	13,9367	17,308	,328	,766

Nota. Resultado análisis instrumento

Figura 6.



Nota. Curva ítem 12

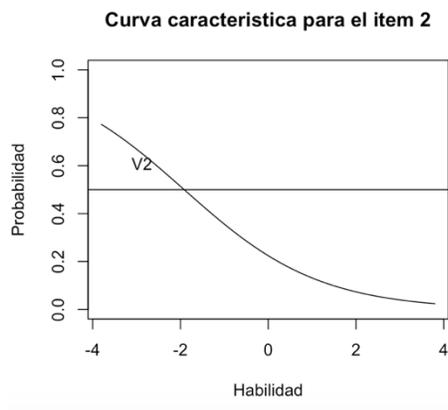
De acuerdo con el primer cálculo realizado del Alfa de Cronbach para todos los ítems, se sugiere eliminar el reactivo nº12. Este resultado se complementa con la teoría clásica de ítems, según la cual este reactivo tiene un índice de dificultad de -4,0715 y uno de discriminación de 0,3663; lo cual implica que está clasificado como un reactivo de dificultad baja y de poco poder para discriminar entre un estudiante hábil y uno no hábil en la temática evaluada.

Al contrastar esta información, con la teoría de respuesta al ítem, se observa la respectiva curva característica de la cual se concluye que un estudiante hábil en la temática evaluada

responde con una alta la probabilidad la pregunta, pero un estudiantes no hábil responde la pregunta, con baja probabilidad de acertarla; pero la responde. Es así como se identifica que no existe un poder de discriminación en este reactivo, conclusión: Se debe eliminar el ítem 12 De acuerdo a esta información, el mejor alfa encontrado es de 0,785.

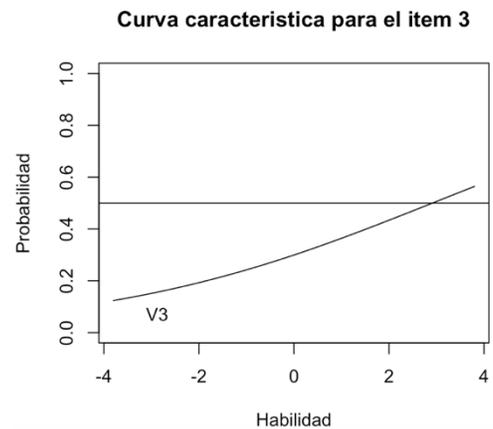
Análisis de preguntas adicionales basadas en la teoría respuesta al ítem

Figura 7.



Nota. Curva ítem 2

Figura 8.



Nota. Curva ítem 3

De acuerdo al análisis de las gráficas se deben eliminar las preguntas 2 y 3 del segundo grupo de reactivos analizados.

En conclusión se eliminan 4 reactivos y se obtiene un Alfa de Crombach de 0,785.

8.2. Fase 2: Pre-test.

Posterior a la realización del pilotaje y su validación, se procede a la aplicación del instrumento a los niños de 5° del EE Real del Obispo, el procedimiento se realiza en dos grupos

uno control y otro el experimental, a continuación se presentan los resultados obtenidos en dicha fase.

Tabla 16.

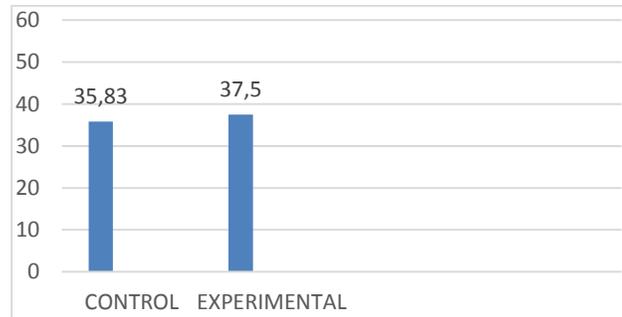
Resultados generales Pre test

Grupos		Estadísticos	Error Típ	
TOTAL	CONTROL	Media	35,8335	2,82599
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Lim Inf 29,9186	Lim Sup 41,7484
		Media recortada al 5%	35,8800	
		Mediana	35,4150	
		Varianza	159,724	
		Desv Típ	12,63821	
		Mínimo	12,50	
		Máximo	58,33	
		Rango	45,83	
		Amplitud	16,67	
		Intercuartil		
	Asimetría	,161	,512	
	Curtosis	-,589	,992	
	EXPERIMENTAL	Media	37,5000	3,24167
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Lim Inf 30,7151	Lim Sup 44,2849
		Media recortada al 5%	37,7317	
		Mediana	41,6700	
		Varianza	210,168	
		Desv Típ	14,49718	
		Mínimo	12,50	
		Máximo	58,33	
Rango		45,83		
Amplitud		28,13		
Intercuartil				
Asimetría	-,275	,512		
Curtosis	-1,420	,992		

Nota. Resultados análisis pre-test

Los valores de la media, permiten la realización de una gráfica de barras como se observa a continuación, para hacer el comparativo de los resultados obtenidos entre el grupo control y el grupo experimental

Figura 9.



Nota. Promedio del porcentaje logro en el Pre Test

De acuerdo a estos resultados se identifica que los promedios de los porcentajes de logro en el pre test en la prueba de “Comprensión de lectura” para el grupo control y experimental son de 35,83% y 37,5% con una desviación estándar de 12,63% y 14,49%; bajo estos elementos, los dos grupos evidencian un bajo comportamiento en el porcentaje de logro y una baja homogeneidad en la prueba aplicada ya que los resultados de los estudiantes, de manera general, presentan desviaciones estándar altas en relación a la media; adicional a este comportamiento se observa que no logran, un resultado medio por grupo, igual al mínimo aprobatoria para la prueba que es 60%

Además, los intervalos de confianza con una significancia del 5% para la media en el grupo control y experimental son 29.91 – 41.74 y 30.71 – 44.28 respectivamente, quienes refuerzan la idea del bajo rendimiento en este Pre Test; lo cual se complementa con la marcada variabilidad en el conjunto de datos, teniendo en cuenta que sus respectivos coeficientes de

variación de Pearson son 35,24% y 38,64% los cuales muestran una marcada variabilidad en los resultados.

También se puede identificar en el conjunto de datos, que se tiene al menos un estudiante con un puntaje máximo en la prueba de 58,33%, tanto para el grupo control como en el experimental, es decir, ninguno de los participantes en la prueba la aprobó. Así mismo se identifica un puntaje bajo, 12,5%, para ambos grupos.

Es claro que los dos grupos presentan un bajo nivel académico en el constructo que se evalúa y que en promedio poseen resultados similares en la prueba aplicada.

Asimismo, a pesar de la pequeña diferencia a favor del grupo experimental, los resultados académicos obtenidos en los diferentes períodos escolares dan muestra de ponderaciones ubicadas en desempeños bajos, lo que reafirma la necesidad de una intervención que mejore la comprensión lectora.

El pre test brinda además, la posibilidad de realizar una interpretación de cada uno de los niveles de lectura y obtener un comparativo entre ambos grupos, es así como en el nivel literal se obtuvo el siguiente resultado.

Tabla 17.

Resultados nivel literal

Grupos	Estadísticos	Error Típ
TOTAL	CONTROL	
	Media	42,1435
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Lim Inf 33,3392 Lim Sup 50,9478
	Media recortada al 5%	42,8578
	Mediana	42,8600
	Varianza	353,889
	Desv Típ	18,81194

EXPERIMENTAL	Mínimo	,00	
	Máximo	71,43	
	Rango	71,43	
	Amplitud	28,57	
	Intercuartil		
	Asimetría	-,514	,512
	Curtosis	,028	,992
	Media	43,5705	3,80433
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Lim Inf	
		35,6080	
		Lim Sup	
		51,5330	
	Media recortada al 5%	43,6494	
	Mediana	42,8600	
	Varianza	289,458	
	Desv Típ	17,01346	
	Mínimo	14,29	
	Máximo	71,43	
	Rango	57,14	
	Amplitud	28,57	
Intercuartil			
Asimetría	,102	,512	
Curtosis	-1,313	,992	

Nota. Resultados análisis pre-test

Se tiene en cuenta los valores de la media de cada grupo y el resultado permite la comparación entre ambos midiendo el nivel literal, como se observa en la siguiente gráfica

Figura 9.

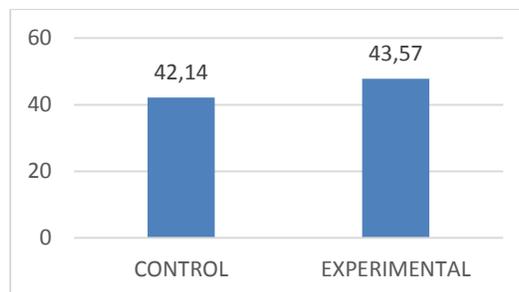


Figura 10. Promedio porcentaje de logro nivel Literal Pre Test

Luego de analizar los resultados se identifica que los promedios de los porcentajes de logro en el pre test en la prueba de “Comprensión de lectura” para el grupo control y experimental son 42,14% y 43,57% con una desviación estándar de 18,81% y 17,01%; de acuerdo a estos estadísticos, los dos grupos evidencian corroboran los resultados generales, en relación al bajo desempeño en la prueba, además, se pone de manifiesto una dispersión alta en relación a la media para cada grupo. Bajo este orden de ideas, se tienen los respectivos coeficientes de variación de Pearson que son 34,97% y 38,53% apoyando lo comentado anteriormente en relación a la variabilidad de los datos.

Por otro lado, se hace evidente que los estudiantes en promedio no alcanzan el mínimo aprobatorio para este componente que es 60%, lo cual se hace evidencia en los intervalos de confianza con una significancia del 5% para la media en el grupo control y experimental que son 33.33 – 50.94 y 35.60 – 51.53 respectivamente, reforzando la idea del bajo rendimiento en la prueba aplicada.

Se puede identificar en el conjunto de datos, que se tiene al menos un estudiante con un puntaje máximo en la prueba de 71,43% para el grupo control y experimental. En contraposición se tiene que al menos uno obtuvo como resultado mínimo 0% para el grupo control y 14,29% para el experimental.

Es claro que los dos grupos presentan un buen nivel académico en el constructo que se evalúa y que en promedio poseen resultados similares en la prueba aplicada.

Por otro lado, también se interpretan los resultados del nivel Inferencial, adicionando su comparativo

Tabla 18.

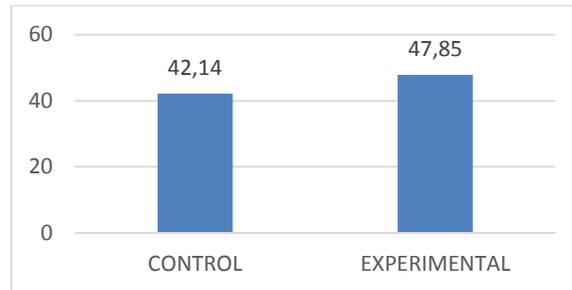
Resultados nivel Inferencial

Grupos		Estadísticos	Error Típ	
TOTAL	CONTROL	Media	42,1430	5,23072
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Lim Inf 311950 Lim Sup 530910	
		Media recortada al 5%	420639	
		Mediana	428600	
		Varianza	547,210	
		Desv Típ	23,39251	
		Mínimo	,00	
		Máximo	85,71	
		Rango	85,71	
		Amplitud	28,57	
		Intercuartil		
		Asimetría	,408	,512
		Curtosis	-,321	,992
		EXPERIMENTAL	Media	47,8570
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Lim Inf 36,3233 Lim Sup 59,3907	
	Media recortada al 5%		48,4128	
	Mediana		42,8600	
	Varianza		607,327	
	Desv Típ		24,64400	
	Mínimo		,00	
	Máximo		85,71	
	Rango		85,71	
	Amplitud		39,29	,512
	Intercuartil			
	Asimetría		-,060	,992
	Curtosis	-,600		

Nota. Resultados análisis pre-test

La media de cada grupo, faculta para la realización del comparativo midiendo el nivel inferencial, muestra de este aspecto es la siguiente gráfica.

Figura 11.



Nota. Promedio del porcentaje de logro nivel Inferencial Pre Test

Bajo los resultados de este nivel se tiene que los promedios de los porcentajes de logro en el pre test en la prueba de “Comprensión de Lectura” para el grupo control y experimental son de 42,14% y 47,85% con una desviación estándar de 23,39% y 24,64%; teniendo en cuenta esto, los dos grupos dan a conocer un bajo comportamiento en el porcentaje de logro y una dispersión importante en la prueba aplicada ya que los resultados de los estudiantes, de manera general, presentan desviaciones estándar altas en relación a la media; además de este comportamiento se identifica que no obtienen, en sus respectivos resultados medios por grupo, al menos 60%, el cual se ha definido como el mínimo aprobatorio.

Además, los intervalos de confianza con una significancia del 5% para la media en el grupo control y experimental son 31.19 – 53.09 y 36.32 – 59.39 respectivamente, los cuales fortalecen lo mencionado sobre el bajo rendimiento en este componente evaluado. La marcada dispersión en el conjunto de datos también se puede ver en los respectivos coeficientes de

variación de Pearson que son 55,26% y 51,49% cuyos valores son superiores al 50%, siendo esto un indicador de una importante dispersión de los datos.

Se identifica en los datos que existe al menos un estudiante con un puntaje máximo en la prueba de 85,71% para el grupo control y experimental respectivamente. En contraste se tiene que otro estudiante obtuvo como resultado mínimo 0,0% para el grupo control y el experimental; lo cual hace evidente la alta variabilidad existente en estos grupos de datos y el bajo rendimiento de los estudiantes.

Es claro que los dos grupos presentan un bajo nivel académico en el constructo que se evalúa.

Otro rasgo a interpretar es el nivel Crítico intertextual, también evaluado en el instrumento y al que además se le realiza su comparativo.

Tabla 19.

Resultados nivel Crítico

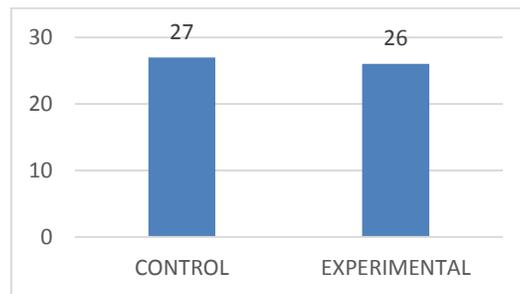
Grupos		Estadísticos	Error Típ	
TOTAL	CONTROL	Media	27,000	2,30560
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Lim Inf 22,1743	Lim Sup 31,8257
		Media recortada al 5%	26,6667	
		Mediana	30,0000	
		Varianza	106,316	
		Desv Típ	10,31095	
		Mínimo	10,00	
		Máximo	50,00	
		Rango	40,00	
		Amplitud Intercuartil	10,00	
		Asimetría	,038	,512
		Curtosis	,282	,992

EXPERIMENTAL	Media	26,0000	3,11195
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Lim Inf 19,4866	Lim Sup 32,5134
	Media recortada al 5%	26,1111	
	Mediana	25,0000	
	Varianza	193,684	
	Desv Típ	13,91705	
	Mínimo	,00	
	Máximo	50,00	

Nota. Resultados análisis pre-test

Se tiene en cuenta los valores de la media de cada grupo y el resultado permite la comparación entre ambos, midiendo el nivel crítico, como se observa en la siguiente gráfica

Figura 12.



Nota. Promedio del porcentaje de logro nivel Crítico Pre Test

Dados los resultados para este nivel se tiene que los promedios de los porcentajes de logro en el pre test en la prueba de “Comprensión de Lectura” para el grupo control y experimental son de 27% y 26% con una desviación estándar de 10,31% y 13,91% respectivamente; teniendo en cuenta esto, los dos grupos muestran un bajo comportamiento en el porcentaje de logro y una variación importante, respecto al porcentaje de logro promedio, en la prueba aplicada a los estudiantes. La marcada dispersión en los resultados se puede evidenciar también en los respectivos coeficientes de variación de Pearson que son 38,18% y 53,5% cuyos

valores son superiores al 38%, siendo el del grupo experimental superior al 50%, lo cual es un referente alto para este estadístico.

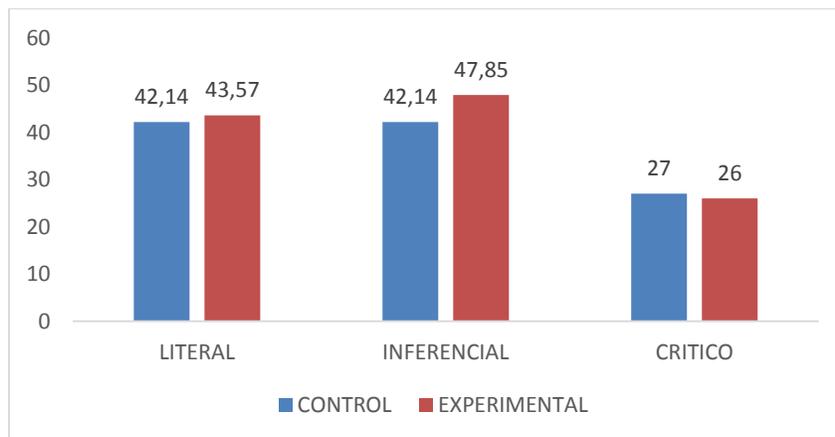
Complementando esta información no existe, en los respectivos resultados medios por grupo, un 60% de logro en la prueba aplicada. Apoyando esta evidencia, se observan los intervalos de confianza con una significancia del 5% para el porcentaje medio en el grupo control y experimental 22.17 – 31.82 y 19.48 – 32.51 respectivamente, los cuales sustentan lo escrito sobre el bajo rendimiento en este componente evaluado.

Se identifica en los datos que existe al menos un estudiante con un puntaje en la prueba de 50% tanto para el grupo control como experimental. En contraste se tiene que otro obtuvo como resultado mínimo 0,0% para el grupo control y experimental; poniendo de manifiesto la alta variabilidad existente en estos grupos de datos y los bajos desempeños.

Es así, que como consecuencia de este análisis surge de manera general una gráfica que sintetiza los resultados en los grupos control y experimental de los tres niveles de lectura.

Figura 13.

Resultados Pre test por niveles de lectura



Nota. Resultados Pre test por niveles de lectura

De acuerdo a los resultados de cada uno de los niveles evaluados se identifica que para el grupo experimental y control los resultados en la prueba aplicada no son buenos teniendo en cuenta que estos no superan el mínimo aprobatorio el cual es de 60%.

Tabla 20.

Resultados descriptivos grupo Control Pre test

<i>Estadístico evaluado</i>	<i>Nivel Literal</i>	<i>Nivel Inferencial</i>	<i>Nivel Crítico</i>
<i>Media</i>	42,14	42,14	27
<i>Desviación</i>	14,74%	23,29%	10,31%
<i>Coefficiente de variación</i>	34,97%	55,26%	38,18%
<i>Intervalo de confianza del 95%</i>	33.33 – 50.94	31.19 – 53.09	22.17 – 31.82

Nota. Propia del autor

Tabla 21.

Resultados descriptivos grupo Experimental Pre test

<i>Estadístico evaluado</i>	<i>Nivel Literal</i>	<i>Nivel Inferencial</i>	<i>Nivel Crítico</i>
<i>Media</i>	43,57%	47,85%	26%
<i>Desviación</i>	16,79%;	24,64%	13,91%

<i>Coefficiente de variación</i>	38,53%	51,49%	53,5%
<i>Intervalo de confianza del 95%</i>	35.60 – 51.53	36.32 – 59.39	19.48 – 32.51

Nota. Propia del autor

De manera particular se tiene que el nivel de mayor porcentaje de logro, es el inferencial para el grupo experimental, con un de porcentaje de logro de 47,85%, el cual tiene una desviación estándar de 24,64% y un coeficiente de variación de Pearson de 51,49% mostrando así una variabilidad importante en relación a la media; estos hallazgos dan a conocer que para el mismo grupo, se identifica que el nivel de más bajo resultado fue el crítico, con un resultado de 26% y una desviación estándar de 13,91% y un coeficiente de variación de Pearson de 53,5% evidenciando una variabilidad bastante alta para este componente.

En relación al grupo control se identifica que el rendimiento de los estudiantes evaluados también es bajo, teniendo en cuenta que en ninguno de los niveles el resultado alcanza el 60% de porcentaje de logro; de los tres niveles que se midieron, el crítico fue el de menor porcentaje de logro con 27% y una desviación estándar de 10,31% evidenciando además con un 42,14% los niveles literal e inferencial, teniendo en cuenta que el nivel que muestra mayor variabilidad de estos dos es el inferencial con un 55,26% el cual es un valor bastante alto para este estadístico.

8.3. Fase 3 Intervención

Esta fase la intervención se inició a partir de los talleres de lectura que hacen parte de la estrategia de interrogación meta cognitiva, estos talleres abordan los niveles de lectura con sus

respectivos criterios o indicadores, la construcción de los dos primeros talleres apuntaron sin pretender apartarnos del objetivo hacia el desarrollo de la competencia escritora y su diseño correspondía a una clase no a un taller de intervención, lo que se hizo necesario realizar unos ajustes pertinentes para reorientar los talleres.

Para el nivel Literal se tienen en cuenta las siguientes categorías: Identifica el tipo de texto que lee, Precisa de tiempo, espacio y personajes. Lleva secuencia de los hechos ocurridos en el texto, Recupera información explícita del texto, Reconoce diferentes palabras para su uso y contexto, es de mencionar que en este nivel los estudiantes presentaron más desaciertos en las respuestas.

En el nivel Inferencial el estudiante Propone título para un texto, Infiere secuencias lógicas, Infiere significados de frases hechas según contexto, en este nivel los estudiantes mostraron mejores desempeños y mayores habilidades desde el inicio de la intervención, respondían correctamente las preguntas que obedecían al campo Inferencial

En el nivel Crítico-Intertextual se manejaron los siguientes criterios o indicadores: Juzga el contenido de un texto y lo compara con otro, Sentidos implícitos, Analiza la intención del autor, Identifica el sentido global del texto, en este nivel sus aciertos fueron menores, sus elecciones no estaban acorde al texto.

A continuación la tabla describe detalladamente los resultados obtenidos por los estudiantes en los talleres de aplicación.

Tabla 22.

Análisis talleres de intervención, respuestas correctas.

TALLERES	NIVEL LITERAL Criterios/Indicador					NIVEL INFERENCIAL Criterios/Indicador			NIVEL CRITICO- INTERTEXTUAL Criterios/Indicador			
	Identifica el tipo de texto que lee.	Precisa de tiempo, espacio y personajes.	Lleva secuencia de los hechos ocurridos en el texto.	Recupera información explícita del texto.	Reconoce diferentes palabras para su uso y contexto.	Propone título para un texto	Infiere secuencias lógicas	Infiere significados de frases hechas según contexto	Juzga el contenido de un texto y lo compara con otro	Sentidos implícitos	Analiza la intención del autor	Identifica el sentido global del texto
Nº 1			5		5			15				5
Nº 2			4				16					9
Nº 3	9			8						12		4
Nº 4	4	3			7	16		14		9		7
Nº 5			3	9					15			5
Nº 6		5		5			13		3			4
Nº 7	5	6	7	4	6	18		9	6	5	7	5
Nº 8	4	6	6	4	8	13	15	15	8	2	5	7
Nº 9	5	8	5	5	6	15	12	13	9	4	4	6
Nº 10	7	6	4	7	7	17	14		3	5	5	4
Nº 11	8		5		8	12	17	11	6	4	6	3
Nº 12	7	5	6	5	7	11	16	15	4	5		5
Nº 13	8	3	8	7	8	17	18	17	6	7	4	6
Nº 14	9	9	8	7	7	18	17	16	8	8	6	5
Nº 15	9	9	8	7	9	16	11	15	8	4	6	6
Nº 16	8	10	9	8	8	17	17	17	9	9	7	8

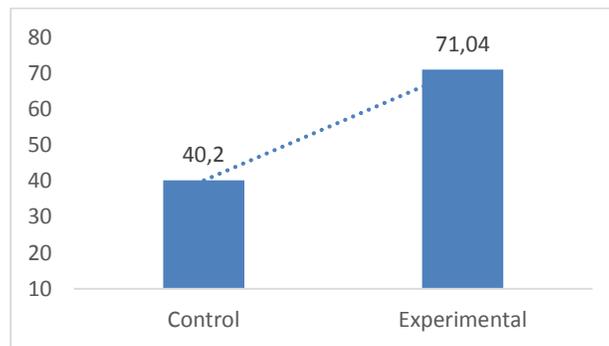
Nota: Propia del autor

En la tabla se detalla que los resultados obtenidos por los estudiantes en los talleres 1,2 y 3 fueron más bajos en relación con los resultados obtenidos en los talleres 4 a 16, donde se incrementó el número de respuestas acertadas.

8.4. Fase 4 Pos test

A continuación, se presentan los resultados del post test para el grupo experimental y control.

Figura 14.



Nota. Resultados Pos Test

En resultados para el pos test se tiene que los promedios de los porcentajes de logro en la prueba de “Comprensión de Lectura” para el grupo control y experimental son 40,2% Y 71,04% con una desviación estándar de 14,06% Y 12,57% respectivamente; bajo estos elementos, se evidencia un buen resultado para el grupo experimental, en donde el porcentaje de crecimiento en comparación al grupo control es de 76,71% adicional a esto se resalta que el porcentaje de logro promedio en el grupo experimental supera el mínimo aprobatorio para esta prueba, lo cual no es logrado por el grupo control.

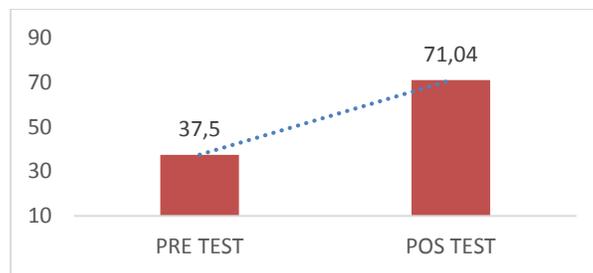
Además, los intervalos de confianza con una significancia del 5% para la media en el grupo control y experimental son respectivamente 33,62 – 46,79 Y 65,15 – 76,92, los cuales

refuerzan la idea del bajo rendimiento en grupo control y del buen resultado obtenido para el experimental.

También se puede identificar en el conjunto de datos, que se tiene al menos un estudiante con un puntaje máximo en la prueba de 66,67% para el grupo control y de 87,5% para el experimental; y un puntaje mínimo de 16,67% y de 37,5 para los mismos grupos respectivamente, apoyando así lo comentando en relación al bajo rendimiento que muestran los participantes en el estudio en el constructo evaluado.

Figura 15. Resultados Pre Test vs Pos Test grupo Experimental

Figura 15.

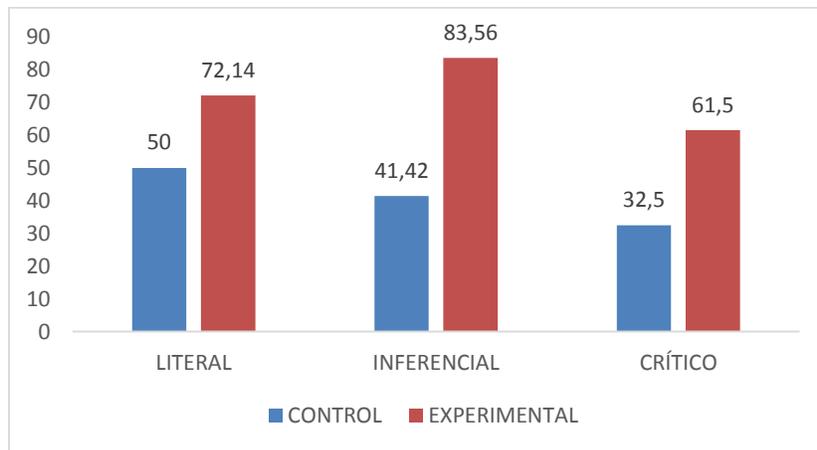


Nota. Resultados Pre Test vs Pos Test grupo Experimental

Al realizar la comparación de los promedios de los porcentajes de logro en la prueba de “Comprensión de Lectura” entre el pre test y pos test del grupo experimental se identifica que el crecimiento obtenido por los estudiantes en relación a las niveles evaluados fue de un 76,71% teniendo en cuenta que para el pre test el porcentaje de logro obtenido por los estudiantes fue de 37,5% mientras que para el pos test su resultado fue de 71,04%, esto muestra evidencia de una mejora importante del constructo evaluado en los estudiantes.

Por otra parte, en cada uno de los niveles de lectura se muestra un incremento importante en los valores obtenidos, lo que indica progreso en los niveles intervenidos, la siguiente gráfica indica el avance en cada uno de los niveles comparando el pre-test con el pos-test.

Figura 16.



Nota. Resultados Pos Test por niveles

A su vez, la tabla de resultados descriptivos, permite conocer datos de la media, desviación, coeficiente de desviación e intervalos de confianza del grupo Control y el Experimental

Tabla 23.

Resultados descriptivos grupo Control Pos test

<i>Estadístico evaluado</i>	<i>Nivel Literal</i>	<i>Nivel Inferencial</i>	<i>Nivel Crítico</i>
<i>Media</i>	50	41,42	32,5
<i>Desviación</i>	19,93	24,03	16,5

<i>Coefficiente de variación</i>	39,86	58,01	50,76
<i>Intervalo de confianza del 95%</i>	40,67 – 59,32	30,15 – 52,67	24,77 – 40,22
<i>Nota. Propia del autor</i>			

Tabla 24.

Resultados descriptivos grupo Experimental Post-test

<i>Estadístico evaluado</i>	<i>Nivel Literal</i>	<i>Nivel Inferencial</i>	<i>Nivel Crítico</i>
<i>Media</i>	72,14	83,56	61,5
<i>Desviación</i>	18,81	13,33	15,65
<i>Coefficiente de variación</i>	26,07	15,95	25,44
<i>Intervalo de confianza del 95%</i>	63,33 – 80,94	77,32 – 89,80	54,17 – 68,82
<i>Nota. Propia del autor/2017</i>			

Teniendo en cuenta que cada uno de los resultados de logro promedio en las componentes literal, inferencial y crítico en el grupo experimental son respectivamente 72,14%, 83,56% y 61,5%, se resalta el buen rendimiento que tuvieron los estudiantes en el pos test realizado; estos

resultados se destacan aún más cuando se comparan con los obtenidos por el grupo control, en dichas competencias.

Se destaca de manera el componente inferencial en el grupo experimental, teniendo en cuenta que su resultado de logro promedio fue de 83,56%, y una desviación estándar de 13,33% con un intervalo de confianza del 95% que está entre 77,32 – 89,80 cuyo límite inferior es superior al mínimo aprobatorio; dichos resultados dan a conocer que los estudiantes poseen habilidades en el manejo de este nivel, en relación al mismo componente se tiene que la media es de 41,42% lo cual muestra una diferencia superior al 100% entre estos dos grupos.

Por otro lado, se tiene que el componente de menor desempeño en el pos test es crítico con un porcentaje de logro de 61,5% y una desviación estándar de 15,65% el cual supera el mínimo aprobatorio para la prueba y el resultado del mismo componente para el grupo control, destacando así el buen resultado que tuvieron los estudiantes del grupo intervenido.

Resultados Pos Test – Inferencial

Tabla 25.

Resultados de Pruebas paramétricas grupo Control

<i>Tipo de Prueba</i>	<i>Variable</i>	<i>Resultado p - valor</i>	<i>Conclusión</i>
<i>Normalidad</i>	<i>Nivel general</i>	<i>0,440</i>	<i>No se rechaza Ho</i>
	<i>Literal</i>	<i>0,239</i>	<i>No se rechaza Ho</i>
	<i>Inferencial</i>	<i>0,063</i>	<i>No se rechaza Ho</i>
	<i>Crítico</i>	<i>0,026</i>	<i>Se rechaza Ho</i>

Nota. Propia del autor/2017

De acuerdo a los resultados de la prueba Shapiro – Wilk para probar normalidad en el conjunto de datos obtenidos del pos test para el grupo control, se obtiene con un nivel de significancia del 5% que del conjunto de resultados por evaluados y mostrados en la tabla 5, sólo el componente crítico no tiene una distribución normal, teniendo en cuenta que el p – valor en la prueba aplicada es menor al 5%; por tanto, se rechaza la hipótesis nula. El resto de componentes evaluados y el resultado general de la prueba tienen una distribución normal con una significancia del 5%.

Tabla 26.

Resultados de Pruebas paramétricas grupo Experimental

<i>Tipo de Prueba</i>	<i>Variable</i>	<i>Resultado p - valor</i>	<i>Conclusión</i>
<i>Normalidad</i>	<i>Componente general</i>	<i>0,022</i>	<i>Se rechaza Ho</i>
	<i>Literal</i>	<i>0,089</i>	<i>No se rechaza Ho</i>
	<i>Inferencial</i>	<i>0,010</i>	<i>Se rechaza Ho</i>
	<i>Crítico</i>	<i>0,053</i>	<i>No se rechaza Ho</i>

Nota. Propia del autor/2017

Así mismo, se tiene que bajo los resultados de la prueba Shapiro – Wilk para probar normalidad en el conjunto de datos obtenidos del pos test en el grupo experimental, se obtiene con un nivel de significancia del 5% que el conjunto de datos del componente inferencial y el resultado general de la prueba no se distribuyen normalmente ya que el p – valor de la respectivo es menor al 5%. A diferencia de lo anterior, resultado de los componentes literal y crítico poseen una distribución normal, teniendo en cuenta que el p – valor es mayor al 5%, por lo cual no se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 27.

Resultados de igualdad de varianza muestras independientes

<i>Tipo de Prueba</i>	<i>Variable</i>	<i>Resultado p - valor</i>	<i>Conclusión</i>
<i>Igualdad de varianza</i>	<i>Literal</i>	<i>0,873</i>	<i>No se rechaza Ho</i>

Nota. Propia del autor/2017

Tabla 28.

Resultados prueba de diferencia de medias muestras independientes

<i>Tipo de Prueba</i>	<i>Variable</i>	<i>Resultado p - valor</i>	<i>Conclusión</i>
<i>Diferencia de medias- Prueba t-student muestras independientes</i>	<i>Literal</i>	<i>0,01</i>	<i>Se rechaza Ho</i>

Nota. Propia del autor/2017

De acuerdo a los resultados de la prueba paramétricas *t – student* mostrada en la tabla anterior se rechaza la hipótesis nula con un nivel de significancia del 5% llegando a la conclusión de que existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados el porcentaje de logro promedio en el componente Literal del grupo experimental cuando se le compara con el grupo control.

Tabla 29.

Resultados prueba de diferencia de medianas muestras independientes

<i>Tipo de Prueba</i>	<i>Variable</i>	<i>Resultado p - valor</i>	<i>Conclusión</i>
<i>Diferencia de mediana – U de Mann – Whitney</i>	<i>Componente general</i>	<i>0,000</i>	<i>Se rechaza Ho</i>
	<i>Inferencial</i>	<i>0,000</i>	<i>Se rechaza Ho</i>
	<i>Crítico</i>	<i>0,000</i>	<i>Se rechaza Ho</i>

Nota. Propia del autor/2017

De acuerdo a los resultados de la prueba no paramétrica *U de Mann - Whitney* mostrada en la última tabla se rechaza la hipótesis nula con un nivel de significancia del 5% y se acepta la alternativa llegando a la conclusión de si existen diferencias significativas entre las medianas de los componentes inferencial, crítico y de los resultados generales del grupo experimental cuando se le compara con las respectivas medianas del grupo control.

9. Discusión

Una vez confirmado el efecto positivo de la estrategia de la interrogación meta cognitiva en los niveles de comprensión lectora, se muestra a continuación una relación entre el objetivo general, la hipótesis planteada, las teorías que sustentan y aportan a esta investigación, y los resultados que surgieron a partir de la aplicación de la estrategia, con el propósito de ratificar la efectividad de la interrogación meta cognitiva en el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora.

En este contexto, cabe anotar que los resultados obtenidos no son producto del azar, de predicciones o juicios a priori, sino que todo se sustenta en evidencias, arrojadas fruto de la aplicación de instrumentos como el pre test y el pos test, una metodología, un enfoque definido, un paradigma establecido, que cuantifica, verifica y mide, elementos que resultaron pertinentes por contener particularidades que se adecúan a este tipo de investigaciones, y proporcionan confiabilidad en los datos logrados.

Si bien, establecer el efecto de la interrogación Meta cognitiva en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Departamental Real del Obispo, resulta un objetivo verificable, este contribuye de manera significativa a reafirmar que las teorías existentes acerca de uso de estrategias Metacognitivas conllevan al buen desarrollo de procesos lectores, y están diseñadas de acuerdo con autores como Flavell, Buron, Brown, para monitorear el progreso cognitivo y desarrollar habilidades y desempeños adecuados, para que los estudiantes se enfrenten al texto y autorregulen su propio aprendizaje. Sin embargo, este estudio revela que los estudiantes de 5° grado de la institución investigada no son conscientes del papel activo y funcional que cumplen dentro de los procesos de aprendizaje, y el

uso de estrategias para regular sus aprendizajes, en tanto no conciben la lectura como una actividad en la que tienen que procesar información, compararla con sus conocimientos previos, hacer uso de un contexto circundante, y finalmente emitir juicios que le aporten a la comprensión textual.

En este contexto, los hallazgos de esta investigación muestran, además, que efectivamente si existe una relación profunda entre la regulación y los procesos Meta cognitivos, al igual que esta última con la comprensión lectora. Autores como Rosário, P., Pereira, A. Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., Gaeta, M.L. 2014, consideran que:

La regulación dentro de las estrategias Meta cognitivas permiten que los estudiantes sean proactivos en sus esfuerzos por aprender, porque si bien son conscientes de sus fortalezas y limitaciones se dejan guiar por objetivos establecidos y métodos que ayudan a alcanzar dichos objetivos. (P.782)

y sin duda esta investigación comparte la posición de los autores, al demostrar que la regulación en el acto de leer, es un acción que va mucho más allá de posar los ojos sobre las letras y pronunciarlas, este acto implica hacer un recorrido por unos niveles de comprensión y por el uso de herramientas cognitivas que se pueden emplear de forma selectiva, flexible, y que lleven intenciones transformadoras, encaminadas hacia un propósito. En este sentido, resultó pertinente la aplicación de la estrategia de interrogación Meta cognitiva, ya que esta involucró de manera directa y activa a los estudiantes, desarmando la creencia de pasividad y de que el conocimiento no se recibe solo del docente, sino que se construye en un paso a paso y con un fin determinado.

Ahora bien, lo afirmado por Pascual et al. 2014 y Cerrillo ,2005 (Citado por Pascual), se pone en evidencia a través de la presente investigación, cuando se confirma que la comprensión lectora si requiere de destrezas, esfuerzos y tiempo para su desarrollo, ya que es un proceso complejo en el que interviene altas expectativas y exigencias de memoria y pensamiento. Así mismo, se reafirma que a la comprensión lectora no se le presta la atención requerida en el aula de clase, se descuida por que se cree que el estudiante, al leer, posee las habilidades para comprender los textos, y que no requieren de un entrenamiento y orientación para el desarrollo de las habilidades lectoras.

Otro indicador importante que nos reveló esta investigación, y que corrobora lo mencionado por Guedes, Franco & Chirino (2013), es que las estrategias Meta cognitivas incrementan la conciencia y la comprensión lectora, y ofrecen más oportunidades para auto gestionar los aprendizajes. Esto se hace evidente cuando los estudiantes del grupo experimental, antes de la aplicación de la estrategia obtuvieron un promedio del porcentaje de alcance del logro del 37,5% y después de la aplicación, sus expectativas e intereses cambiaron de manera favorable al mostrar un promedio del porcentaje de alcance del logro de 71,04%.

En este sentido, la aplicación de la interrogación Metacognitiva como estrategia de mejoramiento en los niveles de comprensión lectora, que se aplicó a través de esta investigación, beneficiará en cuanto a procesos de innovación y transformación, que posteriormente, si es permanente, repercutirá en el mejoramiento de los aprendizajes y de los resultados de pruebas internas y externas de la institución.

Por otro lado, frente a las consideraciones dadas por vela y Muñoz (2015), quienes consideran que en el país no se han dado a conocer programas estructurados para la aplicación de estrategias lectoras, y que esta situación es la que se ha convertido en un impedimento para no

alcanzar el rendimiento esperado, la motivación, la autoeficacia y para alcanzar insumos que justifiquen el diseño y la puesta en marcha de iniciativas prácticas, esta investigación refuta lo dicho por los autores, pues se puede evidenciar que si existen programas emanados desde el mismo ministerio que buscan mejorar la comprensión lectora, pero un obstáculo que impide el desarrollo de los mismos, es que en las aulas aún persiste un ciclo repetitivo de estructuras tradicionales, y de esquemas mentales difíciles de romper, que se mantienen en un estado de confort y de letargo. Muñoz, 2015 se apoya también en el concepto que un verdadero cambio en el proceso lector en los estudiantes, es posible si se mira a través de la implementación en cada una de las aulas de clases desde la Meta cognición, abriendo la posibilidad de una verdadera transformación de las prácticas educativas tradicionales. En este caso si uno de los actores no responde a su desempeño como elemento transformador, muy difícilmente se podrán alcanzar los objetivos de la Meta cognición en el proceso de comprensión lectora.

Ahora bien, el uso de la pregunta es un elemento fundamental de la estrategia de interrogación Meta cognitiva, estrategia que fue aplicada en el proceso de intervención para evidenciar el efecto de esta en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de 5° grado. La pregunta, de acuerdo con Montenegro (2013), Habed y López, (2012), es un componente que rescata el análisis crítico y constructivo del conocimiento, y en eso no hay discusión, y se hace evidente cuando los estudiantes del grupo experimental se enfrentaron al texto a través de la pregunta, logrando una mejor aprehensión de lo leído.

Asimismo, se puede afirmar que la pregunta juega un papel determinante en el desarrollo de las habilidades, puesto que estas conllevan a la creación de inferencias, la anticipación, la predicción, la toma de decisiones, y orienta el proceso de regulación en cada uno de los momentos de la lectura.

Con relación a los momentos de la lectura, autores como Hurtado Humberto, 2001 (citado por Patiño V. P, Restrepo S P, 2013) plantean:

El uso de estrategias orientadas a la comprensión lectora está determinada por el momento de la lectura en el cual se llevan a cabo, y señalan además que existen unos subprocesos importantes y determinantes, que deben desarrollarse en tres momentos: antes, durante y después. (P.52)

y sin duda, la presente investigación reafirma la importancia de los tres momentos, y de las actividades lectoras que conllevan a fortalecer las microhabilidades. En este sentido el antes, permite que los estudiantes realicen predicción, hipótesis y conjeturas, teniendo en cuenta sus conocimientos previos. El durante permite interrogar al texto para confirmar y refutar las hipótesis planteadas con anterioridad. El después permite desarrollar el pensamiento crítico y la construcción de juicios y conclusiones.

Por otra parte, Solé (2008) coincide con cassany (2006) en afirmar que en los momentos de la lectura, la comprensión no se limita al proceso de interpretación de lo que el autor quiso decir, sino que es de suma importancia todo el conocimiento que los estudiantes poseen previamente y sus objetivos de lectura. En este sentido, los argumentos de los autores se asimilan respecto a los resultados arrojados por la presente investigación, pues los estudiantes de 5° grado de la institución investigada, fueron aportándole desde sus experiencias, su contexto y sus conocimientos previos, otros elementos a la lectura que les ayudo a fortalecer aún más cada nivel.

Así mismo, la presente investigación refuta lo dicho por Olave y Rojas, 2010 (citado por Guevara 2015), cuando reportan que las principales dificultades que muestran los estudiantes colombianos están relacionadas con el uso de la inferencia, pues los resultados que arroja esta

investigación llaman mucho la atención, considerando que el grupo experimental presentó unas características muy particulares, desde la aplicación del pre-test hasta el pos- test, y en la intervención misma de la estrategia, se observó que las respuestas a las preguntas de nivel inferencial, obtuvieron puntajes mucho más altos que las del nivel literal y del crítico-intertextual. En este sentido, en el pre- test se evidenció un porcentaje del alcance del logro en el nivel literal de 43,57 %, mientras que en el nivel inferencial fue de 47,85%, y en el nivel crítico-intertextual se reflejó un porcentaje de 26 %. Si hacemos un comparativo con el pos-test se evidencia que el nivel literal arrojó un porcentaje del alcance de logro de 72,14, en el nivel inferencial el promedio fue de 83,56 %, siendo el más alto, y en el nivel crítico- intertextual fue de 61,5 %. Esto ratifica lo señalado por Cassany (2006) cuando afirma que leer es un proceso que va más allá de la decodificación, es un acto social y permeado por la cultura, en este sentido esta última determina la manera como un individuo se enfrenta a un texto y lo interpreta. En lo que respecta a la hipótesis, se ratifica, a partir de los resultados obtenidos, que el resultado promedio de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes a los que se les implementa la estrategia de interrogación meta cognitiva, es mayor cuando se les compara con el resultado promedio de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes a los que no se les implementa esta estrategia.

. Como evidencia, se encuentra la comparación de los promedios de porcentajes de logro de la prueba de comprensión lectora del pos-test del grupo control y experimental, que son de 40,2% del grupo control, y 71,04 del grupo experimental. Bajo estos elementos, se evidencia un buen resultado para el grupo experimental, en donde el porcentaje de crecimiento en comparación con el grupo control es de 76,71 %.

Bajo este contexto, se reafirma la hipótesis y se considera que fue correctamente planteada, en virtud de los resultados obtenidos. En coherencia con lo anterior, se afirma que los resultados adquiridos desde la técnica, la aplicación de los instrumentos y los procedimientos, fueron de gran importancia para esta investigación, ya que permitió orientar la ruta para darle respuesta a la pregunta problema, y considerar que esta posibilita la reflexión de las prácticas pedagógicas, en aquellos que orientan procesos desde las aulas.

En términos significativos se observó un avance determinado por el desarrollo de las habilidades que adquirieron los estudiantes, en la medida que se fue aplicando la intervención, pues muchos de los talleres que contenían preguntas de índole literal, inferencial y crítico, dejaban entrever que los estudiantes tenían dificultades para encontrar las ideas explícitas e implícitas en el texto, aquellas que podían sustentar sus hipótesis, predicciones y conclusiones, haciéndose evidente cuando de manera errada, subrayaban el texto y no acertaban en sus respuestas. Sin embargo, estas habilidades fueron fortalecidas y se fue adquiriendo un dominio más acertado en la comprensión lectora, cuando se determinó realizar unos ajustes a la estrategia, que consistieron en trabajar la interrogación, separando las preguntas correspondientes a cada nivel, y luego realimentar las respuestas, a través del análisis crítico.

10. Conclusiones

A partir de los adelantos rigurosos y los resultados que se han presentado en esta investigación sobre el efecto de la interrogación Meta cognitiva en los niveles de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de 5° de la Institución Educativa Departamental Real del Obispo se exponen a continuación las siguientes conclusiones:

El objetivo general de esta investigación que es establecer el efecto de la interrogación Meta cognitiva en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 5° grado en la Institución Educativa Departamental Real del Obispo se alcanzó gracias al desarrollo de las habilidades y avances que los estudiantes adquirieron en el mejoramiento de los niveles de lectura y en los procesos Meta cognitivos.

Los estudiantes se vieron identificados con la estrategia y los procesos desarrollados en ella, mostrando interés, motivación y deseo por la continuidad de los talleres en sus clases de lenguaje y para mejorar sus debilidades en la comprensión de textos. Este contexto se relaciona con lo planteado por Muñoz, (2015), cuando afirma que efectivamente se da un cambio en los estudiantes, después de una aplicación de estrategias Meta cognitivas en sus procesos de comprensión lectora.

Se confirma la hipótesis positiva “El resultado promedio de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes a los que se les implementa la estrategia de interrogación meta cognitiva, es mayor cuando se les compara con el resultado promedio de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes a los que no se les implementa esta estrategia”.

. Por cuanto el grupo experimental obtuvo resultados por encima del porcentaje de crecimiento en comparación al grupo control con un 76,71% adicional, resaltando además la superación del mínimo aprobatorio establecido en 60% para esta prueba.

La implementación de la estrategia de Interrogación Meta cognitiva para el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora, sin duda, es una estrategia que permite a los estudiantes cualificar sus desempeños y habilidades de manera efectiva en el proceso lector. Pues esta ofrece una ruta clara para abordar el texto desde una perspectiva crítica y contextualizada.

La aplicación de la estrategia de interrogación Meta cognitiva permite a los estudiantes descubrir otras formas de leer y recrear el texto: desde la creación de hipótesis, predicciones, conjeturas que van confirmándose o negándose en la medida que el texto sea leído, hasta la emisión de sus propias conclusiones y juicios que se relacionan con el texto y la cotidianidad.

La implementación de la estrategia permite a los estudiantes reconocer la existencia de tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico-intertextual), de los elementos específicos que los caracterizan y que fueron comprendidos en la medida que desarrollaban los talleres, surgían interrogantes que daban cuenta de sus dificultades y errores. Este proceso permitió replantear y realimentar acertadamente las respuestas apoyados en la estrategia de interrogación Meta cognitiva.

La aplicación de la estrategia de interrogación Meta cognitiva permite a los estudiantes crear familiaridad con el tipo de preguntas que están orientadas a regular el conocimiento, a reflexionar sobre las mismas y a realimentar las posibles soluciones. Se evidencia a través de la realimentación de los talleres de preguntas aplicados en las sesiones de clases y más aún al tomar como referencia lo planteado por Montenegro,(2013), cuando afirma que la pregunta se constituye en un facilitador de los procesos comunicativos, pedagógicos y científicos: un

activador del aprendizaje. Situación que se puso en manifiesto con los estudiantes que participaron de esta investigación.

El desarrollo de las micro habilidades permite comprender el texto con mayor profundidad. Al observar los resultados de los talleres se puede comprobar que el nivel de desarrollo de estas mejora en la medida en que los estudiantes identifican la importancia y la utilidad de la información suministrada por los textos.

La aplicación de la estrategia de interrogación Meta cognitiva para el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora requiere de los tres momentos de la lectura (antes, durante y después) porque cada uno de ellos trae consigo un conjunto de acciones que de ser trabajadas de manera adecuada se puede acceder a los niveles de comprensión inherente a cada momento.

La ejecución de un diseño cuasi- experimental apoyado por la técnica del pre-test y pos-test permite comprobar las diferencias existentes entre el momento inicial y final de los estudiantes frente al proceso de comprensión lectora, teniendo en cuenta sus desempeños y habilidades.

En el proceso de los datos de la presente investigación se obtiene un alfa de Crombach de 0,785. Lo que demuestra que este, le aporta confiabilidad y consistencia interna al instrumento.

Los resultados que surgieron de la presente investigación crean un nexo directo entre el conocimiento de la ciencia científica y los procesos de comprensión lectora. Esta se sustenta en los aportes y las teorías que muchos autores desde su experticia le sumaron a los objetivos y la ruta de aplicación de la estrategia.

La relación entre la estrategia Meta cognitiva y la calidad de las preguntas revelan que si bien lo estudiantes optimizan su comprensión, estas activan el conocimiento previo y generan un mayor desempeño en cada uno de los niveles de comprensión lectora.

Por otra parte, esta investigación ofrece la posibilidad de ser implementada en todos los grados de la educación, desde la inicial hasta la superior, por largos periodos de tiempo y en todas las áreas del saber, porque brinda a los estudiantes la facultad de hacerse conscientes de su proceso de aprendizaje, y lograr regular sus acciones encaminadas a la aprehensión de lo contenido en cualquier tipo de lectura, estableciendo una adecuada comprensión lectora que le facilitará su desenvolvimiento en su vida cotidiana, personal y laboral.

Es así como se espera que los resultados positivos que arrojó esta investigación, pueda cambiar esa dinámica, y se implemente como mecanismo constante, que ayude a los estudiantes y a los maestros de la Institución Educativa Departamental de Real del Obispo, a reconocer sus limitaciones, fortalezas, y dotarlos de esa información que poseen y necesitan en mejora de una buena comprensión lectora, y una educación con calidad.

Por último, destacar que con la realización de esta investigación espera haber contribuido en mayor medida en las líneas de investigación sobre la comprensión lectora y queda abierto el espectro para seguir avanzando en el campo científico.

11. Recomendaciones

Es indudable que la comprensión de lectura se ha convertido en un tema de suma importancia y con el fin de fortalecer los niveles de comprensión lectora en los estudiantes se proponen las siguientes recomendaciones:

La comunidad educativa en general, Directivos Docentes, Docentes, Padres de familia y Estudiantes deben entender la lectura como la base del proceso de aprendizaje, adquisición de conocimientos y de valiosa utilidad para el desarrollo personal y social, por esta razón es pertinente la utilización de la interrogación meta cognitiva como estrategia validada para mejorar los niveles de comprensión lectora, de tal forma, la enseñanza para la comprensión es importante porque busca el entendimiento máximo de contenidos, métodos, propósitos y formas de comunicación científica y artística.

Implementar la estrategia de interrogación meta cognitiva desde la educación inicial hasta la superior, para desarrollar habilidades desde los primeros años y dotar a los estudiantes de estrategias que propenderán por un buen proceso de aprendizaje, además porque ésta brinda la facultad de hacerse conscientes de su proceso, y lograr regular sus acciones desde la aprehensión de los contenidos hasta el desenvolvimiento en su vida cotidiana, personal y laboral

Diseñar una ruta que permita a los maestros reflexionar, reconocer sus limitaciones y fortalezas sobre sus prácticas, haciendo uso de la estrategia Meta cognitivas para el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora y la transformación de los aprendizajes, haciéndolos duraderos y significativos.

Adecuar el plan de estudios, incrementando las horas dedicadas a la lectura, con el propósito de realizar un fortalecimiento al proceso lector, debido a que el tiempo dedicado a

estos procesos lectores es insuficiente y no se alcanza abordar estrategias adecuadas y el interés por la lectura.

Crear programas de formación para padres de familia, con el fin de hacerlos partícipes en la aplicación de la estrategia desde sus hogares, al trabajar en equipo con las familias se incentiva desde el seno del hogar el amor por la lectura y el uso de estrategias adecuadas para comprender los textos.

Que la institución habilite espacios para la realización de diferentes actividades pedagógicas como círculos y maratones de lectura para afianzar la puesta en práctica de la estrategia.

Hacer de la realimentación un hábito en el aula porque se constituye en un elemento valioso para que el estudiante conozca lo que está logrando y lo que no ha logrado todavía, y a partir de esta afirmación, el docente debe conducirlo hasta conseguir que él mismo supere las dificultades que tenía y construya de manera autónoma su propio aprendizaje.

Trabajar talleres que faciliten el desarrollo de las micro habilidades y los tres momentos de la lectura, el antes, durante y el después para obtener una mejor comprensión del contenido del texto.

Realizar otras investigaciones donde se considere el estudio de variables como: el trabajo Docente, sus motivaciones, manejo y uso de estrategias de comprensión lectora en el aula, la escuela y su aporte a la preparación de buenos lectores, el currículo como ruta para orientar los procesos de lectura y comprensión.

Hacer uso del instrumento elaborado en esta investigación, al inicio y final del año escolar, con el fin de realizar un diagnóstico inicial y otro final para elaborar planes de

mejoramiento tendientes a la superación de dificultades y continuar evaluando el uso de estrategias meta cognitivas.

Bibliografía

- Aldana, I. A. (2017). Preguntas cognitivas y metacognitivas en el proceso de aprendizaje. *Universidad Pedagógica Nacional*.
- Benítez, Y. G., García, J. G., & Sánchez, U. D. (2014). EVALUACIÓN DE DISTINTOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES MEXICANOS DE PSICOLOGÍA. *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 17 Universidad Católica de Colombia, 113-121.
- Bornhofen, L., Franco, A., & Chirino, V. (2013). La metacognición como estrategia reguladora de la comprensión lectora en alumnos de 6° año de primaria de la escuela de graduados Monterey, Mexico. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, Año 4, Núm. 7*.
- Cabas, M. F. (2014). Diseño de un Programa de fomento de las habilidades y destrezas del pensamiento para la mejora de la comprensión lectora. Design a program promoting the skills and thinking skills to improve reading comprehension. *REVISTA ELECTRONICA PSICOESPACIOS* <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>.
- Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M. L., & Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 29(3), 996-1005.
- Ernesto, P., & Alonso, T. J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una cooperación y reflexión teórica. *Psicología Educativa - Vol. 20*, 11-22 .
- Gabilondo, A. (2012). *Darse a la lectura*. RBA LIBROS.
- Gonzales, G. (2010). *Estrategias de medición e interrogación*.

Gutiérrez C, Salmerón P, Romero A. (2013). Efectos Directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y creatividad en estudiantes universitarios.

ICFES. (2016). *Informe resumen ejecutivo Colombia en PISA 2016*. Bogotá D.C. .

Jiménez, A. M., García, C. E., Barbosa, C. P., & Salazar, K. O. (2015). Confiabilidad y validez de la Escala de Observación de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas (EOECM) para la evaluación de la metacognición y la atención en niños de preescolar. *Psicogente, 19* (35): pp. 98-109.

Jimenez, V., & Puente, A. (2014). *Modelo de estrategias metacognitivas*. Universidad Complutense de Madrid, España.

Jolibert (2012) Formar niños lectores/productores de textos: Propuesta de una problemática didáctica integrada.

Madero, I., & Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(56), México, D.F.

Maluf, M. R., & Sargian, R. (2013). Lo que la neurociencia tiene que decir sobre el aprendizaje de la lectura. *Rev. psicol. Arequipa*.

Montenegro, M. P. (2014). Estrategias de enseñanza y la comprensión lectora. *Cultura, Educación y Sociedad / Volumen 1, Número 1* .

Morales, J., & Tabares, M. (2014). Factores que dificultan los procesos de comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado del Centro Educativo Hogar Jesús Redentor de la ciudad de Medellín. *Universidad Cooperativa Minuto de Dios*.

Muñoz, C. A. (2015). LA METACOGNICIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA. *UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES*.

Naranjo, & Velázquez. (2011). MODELO COGNITIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. *Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol 3, N° 27*.

Naranjo, E., & Velázquez, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didáctica y Educación, N° 1*, págs. 103-110.

OCDE. (2016). *Revision de politicas nacionales de educacion. La educacion en Colombia*. Paris: Organizacion para la cooperacion y el desarrollo economico.

Oñate, E. (2013). COMPRENSIÓN LECTORA: MARCO TEÓRICO Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA. *Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia*.

Oquendo, V., & Dinela, S. (2015). Analisis bibliometrico sobre el entrenamiento en estrategias metacognitiva (2004-2014). *Trabajo de grado*.

ORTIZ, A. M. (2014). ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: UNA POSIBILIDAD PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA. *UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA- LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA*, Tesis.

Panadero, E., & Tapia, A. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa - Vol. 20 Núm.01.*, 11-22.

Pascual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., & Ferrero, M. (2014). La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria. *PSYKHE 2014*,

Vol. 23, 1, 1-12, Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto, Bilbao, España. .

Patiño P, Restrepo P. (2013). Estrategias Metacognitivas: herramientas para mejorar la comprensión textual en estudiantes de básica primaria.

Rodríguez, V. J., & Ferreras, A. P. (2014). Modelo de estrategias metacognitivas. *Revista de Investigación Universitaria*, Vol. 3 (1): 11-16.

Rosario P, Pereira A, Hogeman J. (2013). Autoregulación del Aprendizaje: Una revisión sistemática en revistas de la base Scielo. Volumen 13 n° 2 p.g 782.

Sanchez, G. (2015). Aprender a Aprender: Implicaciones Psicopedagógicas del uso del conocimiento estratégico en los procesos de aprendizajes. Universidad Nacional de Costa Rica.

Tort, M. R. (2005). Las preguntas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Educación (Guadalajara, Jal.)* N°33, 74-80.

Valdivieso, L. B. (2016). *El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura, un límite entre la psicología cognitiva, la neurociencia y la educación*. Departamento de psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Van de Velde. (2014) Aprender a Preguntar, Preguntar para Aprender.

ANEXOS*ANEXO A. Confiabilidad del instrumento***ANÁLISIS DE PRUEBA PILOTO**

La realización del análisis consiste en:

1. Cálculo del Alfa de Crombach de acuerdo a los resultados de la prueba piloto.
2. Análisis de ítem – ítem realizando exclusión para verificar si al extraer algún reactivo de acuerdo a el Alfa mejora teniendo en cuenta la teoría clásica y teoría respuesta al ítem bajo los parámetros de Dificultad y Discriminación.
3. Curva característica para cada uno de los reactivos de la prueba.
4. Es importante resaltar que para este análisis se utilizarán los paquetes estadísticos SPSS versión XX y R.
5. Para tener en cuenta de acuerdo a la *Teoría Respuesta al ítem*:

Intervalo	Dificultad
< -1	Muy fácil
$-1 < x < 0$	Fácil
$0 < x < 1$	Normal
$1 < x < 2$	Difícil
$X > 2$	Muy difícil

Intervalo	Discriminación
$x < 0,5$	No discrimina
$0,5 < x < 1$	Bajo poder de Discriminación
$1 < x < 1,3$	Aceptable poder de Discriminación
$X > 1,3$	Excelente poder de diiscriminación

De acuerdo a lo anterior se tiene que:

1. Cálculo del Alfa de Crombach de acuerdo a los resultados de la prueba piloto.

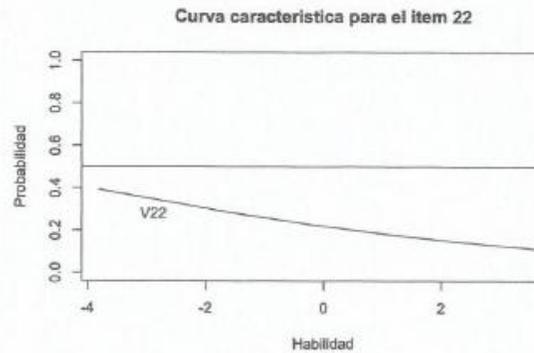
ALFA DE CRONBACH	Nº DE ELEMENTOS
0,769	23



2. Análisis de ítem – ítem realizando exclusión para verificar si al extraer algún reactivo de acuerdo a el Alfa mejora teniendo en cuenta la teoría clásica y teoría respuesta al ítem bajo los parámetros de Dificultad y Discriminación.

Estadísticos total–elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento–total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P1	14,2405	17,496	,230	,767
P2	14,0316	16,668	,483	,750
P3	13,9051	17,730	,254	,764
P4	14,1139	17,095	,340	,759
P5	13,9114	17,393	,355	,759
P6	14,0949	16,914	,391	,756
P7	13,9430	17,723	,232	,766
P8	13,9304	17,721	,240	,765
P9	14,1139	17,146	,327	,760
P10	14,0570	17,430	,267	,764
P11	14,0316	17,241	,326	,760
P12	13,9114	18,056	,150	,770
P13	14,1582	17,089	,334	,760
P14	14,1772	17,242	,294	,762
P15	14,1772	16,707	,430	,753
P16	14,0570	17,532	,241	,766
P17	14,0886	16,311	,555	,745
P18	13,9684	16,923	,450	,753
P19	14,0759	17,064	,357	,758
P20	14,1013	16,932	,385	,756
P21	14,1772	17,675	,187	,769
P22	14,5000	18,914	-,104	,783
P23	14,1076	16,886	,395	,756



De acuerdo con el primer cálculo realizado del Alfa de Crombach para todos los ítems, se sugiere eliminar el reactivo nº22. Este resultado se complementa con la teoría clásica de ítems, según la cual este reactivo tiene un índice de dificultad de -5,8051 y uno de discriminación de -0,2187; lo cual implica que está clasificado como un reactivo de dificultad baja y de poco poder para discriminar entre un estudiante hábil y uno no hábil en la temática evaluada.

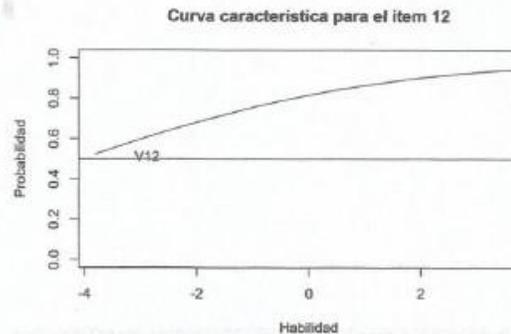
Al contrastar esta información, con la teoría de respuesta al ítem, se observa la respectiva curva característica de la cual se concluye que un estudiante hábil en la temática evaluada no llega a un 50% de probabilidad para responder la pregunta; además, es clara la poca discriminación que evidencia la pregunta.

Conclusión: Se debe eliminar el ítem.

Al realizar la exclusión del ítem n°6 se identifica que mejora en el Alfa de Cronbach de 0,769 a 0,785.

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P1	14,0190	17,675	,234	,782
P2	13,8101	16,868	,480	,767
P3	13,6835	17,925	,255	,779
P4	13,8924	17,307	,335	,775
P5	13,6899	17,566	,362	,774
P6	13,8734	17,067	,402	,771
P7	13,7215	17,896	,239	,780
P8	13,7089	17,966	,226	,781
P9	13,8924	17,358	,322	,776
P10	13,8354	17,603	,273	,779
P11	13,8101	17,429	,328	,776
P12	13,6899	18,254	,150	,785
P13	13,9367	17,308	,328	,776
P14	13,9557	17,444	,292	,778
P15	13,9557	16,896	,431	,769
P16	13,8354	17,718	,244	,781
P17	13,8671	16,536	,545	,762
P18	13,7468	17,133	,445	,769
P19	13,8544	17,272	,354	,774
P20	13,8797	17,087	,395	,771
P21	13,9557	17,635	,245	,781
P23	13,8861	17,108	,388	,772



De acuerdo con el primer cálculo realizado del Alfa de Cronbach para todos los ítems, se sugiere eliminar el reactivo n°22. Este resultado se complementa con la teoría clásica de ítems, según la cual este reactivo tiene un índice de dificultad de -4,0715 y uno de discriminación de 0,3663; lo cual implica que está clasificado como un reactivo de dificultad baja y de poco poder para discriminar entre un estudiante hábil y uno no hábil en la temática evaluada.

Al contrastar esta información, con la teoría de respuesta al ítem, se observa la respectiva curva característica de la cual se concluye que un estudiante hábil en la temática evaluada responde con una alta la probabilidad la pregunta, pero un estudiantes no hábil responde la pregunta, con baja probabilidad de acertarla; pero la responde. Es así como se identifica que no existe un poder de discriminación en este reactivo.

Conclusión: Se debe eliminar el ítem.



ANÁLISIS COMBINADO FUNDAMENTADO EN LA TEORÍA RESPUESTA AL ÍTEM.

De acuerdo al análisis de las gráficas se deben eliminar las preguntas 2 y 3 del segundo grupo de reactivos analizados.

En conclusión se eliminan 4 reactivos y se obtiene un Alfa de Cronbach de 0,785.

ANEXO B. Instrumentos para jueces expertos sobre rubrica de evaluación de test de comprensión lectora

Barranquilla, febrero 21 de 2017

Magister:
Samara Romero
Docente Maestría en Educación.
Universidad de la Costa

Cordial saludo.

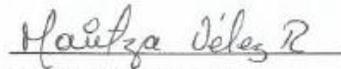
Por medio de la presente la invitamos a hacer parte del grupo de jueces expertos que evaluarán un test de Lenguaje, este instrumento de ser avalado por usted, se utilizará en el pilotaje, primera fase del proyecto de investigación denominado, " EFECTOS DE LA INTERROGACIÓN META COGNITIVA EN LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS CONTÍNUOS EN LOS ESTUDIANTES DE 5º".

A través de esta tesis se pretende establecer el efecto de la interrogación meta cognitiva en los niveles de comprensión lectora de textos continuos en los estudiantes de 5º grado en la Institución Educativa Departamental Real del Obispo, esta investigación hace parte de la maestría en educación de la Universidad de la Costa, dirigida por el aspirante a Doctor Edgardo Sánchez.

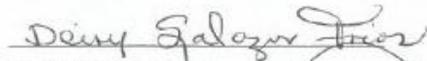
Para evaluar el instrumento, usted recibirá por correo electrónico, acompañado de la presente carta, un archivo en Word donde encontrará información específica que le permitirá observar y analizar, la composición y soporte teórico, del instrumento a validar, a través de las categorías y sub categorías que presenta. Además hallará un archivo en Excel que está compuesto de una hoja con un formato donde se explica lo que se pretende determinar en cada ítem y categoría y donde usted como juez realizará la evaluación, de acuerdo a los criterios de pertinencia, claridad, precisión y lenguaje, siguiendo la escala mostrada. Una vez finalizada su evaluación en el archivo recibido, usted deberá reenviarlo al correo maritza.velezr2@gmail.com

Esperamos contar con su meritoria experiencia y participación, y agradecemos de antemano su valiosa colaboración.

Atentamente,



Maritza Vélez Ramos
C.C 32752041 de Barranquilla



Deiry Salazar Frías
C.C 30319643 de Manizales



Barranquilla, febrero 21 de 2017

Magister:
Robert Miranda
Docente Maestría en Educación.
Universidad de la Costa

Cordial saludo.

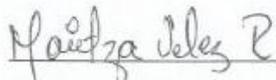
Por medio de la presente lo invitamos a hacer parte del grupo de jueces expertos que evaluarán un test de Lenguaje, este instrumento de ser avalado por usted, se utilizará en el pilotaje, primera fase del proyecto de investigación denominado, “ EFECTOS DE LA INTERROGACIÓN META COGNITIVA EN LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS CONTÍNUOS EN LOS ESTUDIANTES DE 5º”.

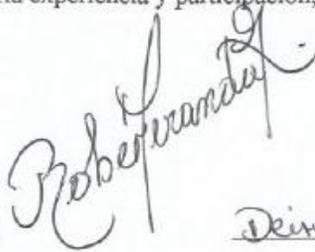
A través de esta tesis se pretende establecer el efecto de la interrogación meta cognitiva en los niveles de comprensión lectora de textos continuos en los estudiantes de 5º grado en la Institución Educativa Departamental Real del Obispo, esta investigación hace parte de la maestría en educación de la Universidad de la Costa, dirigida por el aspirante a Doctor Edgardo Sánchez.

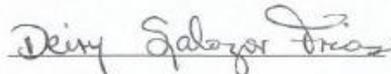
Para evaluar el instrumento, usted recibirá por correo electrónico, acompañado de la presente carta, un archivo en Word donde encontrará información específica que le permitirá observar y analizar, la composición y soporte teórico, del instrumento a validar, a través de las categorías y sub categorías que presenta. Además hallará un archivo en Excel que está compuesto de una hoja con un formato donde se explica lo que se pretende determinar en cada ítem y categoría y donde usted como juez realizará la evaluación, de acuerdo a los criterios de pertinencia, claridad, precisión y lenguaje, siguiendo la escala mostrada. Una vez finalizada su evaluación en el archivo recibido, usted deberá reenviarlo al correo maritza.velezr2@gmail.com

Esperamos contar con su meritoria experiencia y participación, y agradecemos de antemano su valiosa colaboración.

Atentamente,


Maritza Vélez Ramos
C.C 32752041 de Barranquilla




Deiry Salazar Frías
C.C 30319643 de Manizales

Barranquilla, febrero 21 de 2017

Magister:
Marcial Conde
Docente Maestría en Educación.
Universidad de la Costa

Cordial saludo.

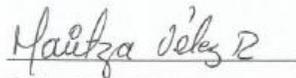
Por medio de la presente lo invitamos a hacer parte del grupo de jueces expertos que evaluarán un test de Lenguaje, este instrumento de ser avalado por usted, se utilizará en el pilotaje, primera fase del proyecto de investigación denominado, “ EFECTOS DE LA INTERROGACIÓN META COGNITIVA EN LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS CONTÍNUOS EN LOS ESTUDIANTES DE 5º”.

A través de esta tesis se pretende establecer el efecto de la interrogación meta cognitiva en los niveles de comprensión lectora de textos continuos en los estudiantes de 5º grado en la Institución Educativa Departamental Real del Obispo, esta investigación hace parte de la maestría en educación de la Universidad de la Costa, dirigida por el aspirante a Doctor Edgardo Sánchez.

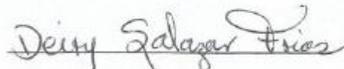
Para evaluar el instrumento, usted recibirá por correo electrónico, acompañado de la presente carta, un archivo en Word donde encontrará información específica que le permitirá observar y analizar, la composición y soporte teórico, del instrumento a validar, a través de las categorías y sub categorías que presenta. Además hallará un archivo en Excel que está compuesto de una hoja con un formato donde se explica lo que se pretende determinar en cada ítem y categoría y donde usted como juez realizará la evaluación, de acuerdo a los criterios de pertinencia, claridad, precisión y lenguaje, siguiendo la escala mostrada. Una vez finalizada su evaluación en el archivo recibido, usted deberá reenviarlo al correo maritza.velezr2@gmail.com

Esperamos contar con su meritoria experiencia y participación, y agradecemos de antemano su valiosa colaboración.

Atentamente,



Maritza Vélez Ramos
C.C 32752041 de Barranquilla



Deiry Salazar Frías
C.C 30319643 de Manizales

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:

EFFECTO DE LA INTERROGACIÓN META COGNITIVA EN LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE 5° DE BÁSICA PRIMARIA

CUADRO DE VALIDEZ DE CONTENIDO

Universo o dominio conceptual de referencia: Evaluación en el área de Lenguaje

INSTRUCCIONES:

A continuación, encontrará una tabla que le permitirá evaluar la rúbrica de evaluación del test de comprensión lectora, de tal manera que se garantice la calidad de cada uno de los ítems que se encuentran señalados en la parte izquierda de la tabla y que apuntan a las diferentes categorías del formato. Los criterios de evaluación son:

Pertinencia: Evalúa si el ítem es adecuado y conveniente para la categoría establecida

Precisión: Evalúa si el ítem cuestiona directamente el criterio evaluado

Claridad: Evalúa si el ítem es de fácil entendimiento

Lenguaje: Evalúa si el ítem utiliza un vocabulario adecuado para el público destinatario

Para evaluar cada uno de los ítems del formato, indique su opinión escribiendo los números del 1 al 5, de acuerdo a la siguiente información:

5: Siempre

4: Casi siempre

3: A veces

2: Casi nunca

1: Nunca

No	ITEMS	PARTIENDO DE LA CATEGORÍA DE COMPRENSIÓN LECTORA	PERTINENCIA	CLARIDAD	PRECISIÓN	LENGUAJE	OBSERVACIONES
1	Pregunta N° 1	Crítico intertextual: Esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos.	5	5	5	5	
2	Pregunta N° 2	Literal: Reproduce la información que el texto suministra de manera explícita y directa; identifica frases y palabras que operan como claves temáticas.	5	5	5	5	
3	Pregunta N° 3	Inferencial: Constituye la lectura implícita del texto, logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente en el texto, sumando información, experiencias anteriores, a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas.	5	5	5	4	
4	Pregunta N° 4	Literal: Reproduce la información que el texto suministra de manera explícita y directa; identifica frases y palabras que operan como claves temáticas.	5	4	5	5	
5	Pregunta N° 5	Literal: Reproduce la información que el texto suministra de manera explícita y directa; identifica frases y palabras que operan como claves temáticas.	4	5	5	4	

6	Pregunta N° 6	Literal: Reproduce la información que el texto suministra de manera explícita y directa; identifica frases y palabras que operan como claves temáticas.	5	5	5	5	5
7	Pregunta N° 7	Crítico intertextual: Esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos	4	5	4	5	5
8	Pregunta N° 8	Inferencial: Constituye la lectura implícita del texto, logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente en el texto, sumando información, experiencias anteriores, a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas.	4	5	5	5	5
9	Pregunta N° 9	Crítico intertextual: Esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos	5	4	4	4	4
10	Pregunta N° 10	Inferencial: Constituye la lectura implícita del texto, logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente en el texto, sumando información, experiencias anteriores, a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas.	4	5	5	4	4

11	Pregunta N° 11	Crítico intertextual: Esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos	5	5	4	5
12	Pregunta N° 12	Crítico intertextual: Esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos	4	5	5	5
13	Pregunta N° 13	Literal: Reproduce la información que el texto suministra de manera explícita y directa; identifica frases y palabras que operan como claves temáticas.	4	4	4	4
14	Pregunta N° 14	Inferencial: Constituye la lectura implícita del texto, logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente en el texto, sumando información, experiencias anteriores, a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas.	4	5	5	5
15	Pregunta N° 15	Inferencial: Constituye la lectura implícita del texto, logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente en el texto, sumando información, experiencias anteriores, a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas.	5	5	5	5

22	Pregunta N° 22	<p>sus relaciones con otros textos</p> <p>Crítico intertextual: Esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos</p>	5	5	5	5	5
23	Pregunta N° 23	<p>Inferencial: Constituye la lectura implícita del texto, logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente en el texto, sumando información, experiencias anteriores, a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas.</p>	5	5	4	5	5
24	Pregunta N° 24	<p>Literal: Reproduce la información que el texto suministra de manera explícita y directa; identifica frases y palabras que operan como claves temáticas.</p>	5	5	4	5	5

Firmas de expertos:

[Firma manuscrita]

[Firma manuscrita]

Fecha: _____

16	Pregunta N° 16	Crítico intertextual: Esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos.	5	5	4	5
17	Pregunta N° 17	Literal: Reproduce la información que el texto suministra de manera explícita y directa; identifica frases y palabras que operan como claves temáticas.	5	5	5	5
18	Pregunta N° 18	Crítico intertextual: Esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos.	5	5	4	5
19	Pregunta N° 19	Inferencial: Constituye la lectura implícita del texto, logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente en el texto, sumando información, experiencias anteriores, a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas.	5	5	5	5
20	Pregunta N° 20	Crítico intertextual: Esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos.	5	5	4	4
21	Pregunta N° 21	Crítico intertextual: Esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de	5	5	5	4



UNIVERSIDAD
DE LA COSTA
1970

PRUEBA DE LENGUAJE

PRE TEST-POS TEST

Nombre de la Institución: _____

Nombre: _____

Fecha: _____ 5° _____

Responde las preguntas 1 a 6 de acuerdo con el siguiente texto:

EL ORIGEN DE LA AGRICULTURA.

La agricultura es un arte y los indios de la Gran Llanura lo saben. Así se lo enseñaron sus ancestros desde el comienzo de los tiempos.

Se cuenta que hace muchísimo tiempo el joven cacique Trueno Ardiente fue acusado injustamente de renegar contra los dioses, por lo que fue condenado a la horca. Su enamorada, la doncella Pluma Suave, no soportó la muerte de su prometido y lloró incansablemente junto a su tumba, al pie de un gran roble. Era tanto el desconsuelo de la joven que un día se le apareció el alma de Trueno Ardiente y le dijo: -No te desespere, Pluma Suave. Recoge en la palma de tu mano la saliva que te arrojaré desde las ramas de este árbol y ya no estarás sola ni triste. Fue así como, a los pocos meses, la joven doncella quedó embarazada. Pero como no se le conocía esposo fue acusada de deshonestas y condenada por la tribu. Nada convenció al Gran Jefe de la inocencia de la joven. Al contrario, ordenó:

-Sacrifiquenla y traigan un tazón con su sangre que ofreceré en honor a los dioses.

Sin embargo, los indios encargados de cumplir este mandato se apiadaron de la bella doncella, le permitieron huir y esconderse en el bosque para que pudiera dar a luz. Al volver a la tienda del Gran Jefe, estos indios lo engañaron entregándole un tazón con la sangre de un venado.

En la espesura del bosque, Pluma Suave encontró una pequeña aldea de cazadores quienes le dieron alimento y la cuidaron. A los pocos días, dio a luz un hermoso niño al que llamaron Rama Firme. Durante el parto, la joven doncella murió y el niño fue entregado a la hija del cacique para que se encargara de criarlo. Con el paso de los años, Rama Firme se hizo grande y fuerte y poco a poco se fue convirtiendo en un gran guerrero.

Mientras tanto, en la Gran Llanura, nadie supo por qué una enorme sequía azotó la región y acabó con todas las plantas y animales. La hambruna y la escasez reinaron en toda la tribu. Los indios danzaron, hicieron plegarias, rezos y cantos pidiendo agua y semillas, pero todo fue inútil al Gran Espíritu. Fue entonces cuando Rama Firme decidió regresar a su tribu. Se subió a lo alto de una enramada y se dirigió al pueblo diciendo:

-Nadie en esta tribu sabe quién soy yo. Pero tal vez sí recuerdan al gran guerrero Trueno Ardiente y a la bella doncella Pluma Suave. Eran mis padres. Hace veinte años fueron condenados injustamente. Al nacer yo, mi madre murió y sus restos doloridos pidieron venganza. Gran Espíritu oyó su clamor y secó cada raíz de la tierra, cada hierba, cada semilla. Yo he venido para contarles la verdad. Si abren su corazón y siembran arrepentimiento, daré a cada familia un trozo de los huesos de mi madre y les enseñaré a cultivarlos. Así se acabará esta sequía-



Y así fue y así será mientras el Padre Sol siga su curso en el firmamento y haga madurar las semillas.

Adaptado de: Leyendas de América del Norte. Recopilación y notas de Olga Díaz. Ediciones B Argentina, 2002. pp. 33-35.

• Pregunta 1.

El segundo párrafo, de acuerdo con el texto:

- A. presenta anticipadamente cuál será el desenlace del relato.
- B. especifica cuáles personajes participarán en el relato.
- C. explica la manera como se va a desarrollar la trama de la historia.
- D. introduce un comentario del narrador acerca del origen de este relato.

• Pregunta 2.

El esquema que mejor representa lo que le ocurrió a Trueno Ardiente en la historia es:

- | | | | |
|----|---|---|------------------------------|
| A. | Por haber dejado embarazada a Pluma Blanca | ➔ | Trueno Ardiente es condenado |
| B. | Por haberse enamorado de la diosa Pluma Suave | ➔ | Trueno Ardiente es condenado |
| C. | Por haber ofendido a los dioses | ➔ | Trueno Ardiente es condenado |
| D. | Por haber ocasionado una sequía en la tribu. | ➔ | Trueno Ardiente es condenado |

• Pregunta 3.

En el segundo párrafo del texto, palabras como, “fue acusado”, “soportó” y “apareció” indican que los hechos

- A. ya ocurrieron.
- B. están ocurriendo.
- C. pronto ocurrirán.
- D. podrían ocurrir.



• Pregunta 4.

En el texto, el personaje que no acepta ni danzas, ni plegarias, ni cantos pidiendo agua y semillas para fertilizar la tierra, es

- A. Gran Jefe.
- B. Trueno Ardiente.
- C. Pluma Suave.
- D. Gran Espíritu.

• Pregunta 5.

En el texto, la expresión, “No te desesperes, Pluma Suave” la dice

- A. Rama Firme.
- B. Trueno Ardiente.
- C. Gran Espíritu.
- D. Padre Sol.

• Pregunta 6.

Según el texto, para que se acaben la sequía y la hambruna en la Gran Llanura se necesita que los miembros de la tribu se arrepientan de sus injusticias y luego

- A. ofrezcan un sacrificio de honor y perdón a Gran Espíritu.
- B. siembren algunos trozos de los huesos de Pluma Suave.
- C. invoquen la ayuda de otros dioses más poderosos que Gran Espíritu.
- D. siembren semillas traídas del bosque donde murió Pluma Suave.

Responde las preguntas 7 a 11 de acuerdo con el siguiente texto:

¿SABES QUÉ ES LA CORRIENTE ELÉCTRICA?

La corriente eléctrica es el paso de la electricidad de unos cuerpos a otros. Este paso de la electricidad puede ser casi instantáneo y en forma de descarga, como sucede con las chispas que se generan cuando se produce un corto circuito; o bien puede circular durante algún tiempo, como sucede con la electricidad que pasa por un bombillo. Los cuerpos pueden ser conductores o aislantes de la electricidad. Los cuerpos conductores permiten el paso de la corriente eléctrica; por ejemplo, los objetos metálicos. Los cuerpos aislantes impiden el paso de la corriente eléctrica; por ejemplo, los objetos de plástico o de madera. Por lo anterior, ¡ten cuidado con la electricidad!; y recuerda que ¡antes de tocar, siempre debes preguntar!

Tomado y adaptado de: Benavides, O. (1999). Ciencias Naturales 5. Bogotá: Santillana. p. 144.



• Pregunta 7.

Por la manera como se presenta la información, se puede afirmar que el texto es

- A. narrativo.
- B. explicativo.
- C. argumentativo.
- D. publicitario.

• Pregunta 8.

Del texto se puede concluir que

- A. la madera es mejor conductor de electricidad que el plástico.
- B. la corriente eléctrica es útil, pero puede ser peligrosa.
- C. la corriente eléctrica se genera cuando hay dos objetos cercanos.
- D. la madera es más aislante que el plástico.

• Pregunta 9.

El texto se compone de los siguientes elementos en el mismo orden:

- A. una definición, una explicación, una clasificación y una recomendación.
- B. una definición, un argumento, una descripción y una conclusión.
- C. una introducción, una ejemplificación, una caracterización y una comparación.
- D. una introducción, un argumento, una descripción y una ejemplificación.

• Pregunta 10.

Según el texto, uno de los cuerpos conductores de la energía eléctrica puede ser

- A. una regla de madera.
- B. una peinilla de plástico.
- C. un clip de metal.
- D. un lápiz de madera.

• Pregunta 11.

El autor del texto, con la frase “¡ten cuidado con la electricidad!; y recuerda que ¡antes de tocar, siempre debes preguntar!”, busca

- A. aconsejar y ordenar.
- B. advertir y aconsejar.
- C. recordar y preguntar.
- D. advertir y mencionar.



Responde las preguntas 12 a 15 de acuerdo con el siguiente texto:

UN AMOR DEMASIADO GRANDE.

Desde pequeño fue un gigante. La talla más grande de zapatos. El más alto de la fila. El peso pesado del equipo de basquetbol. Cuando Mauricio se caía, la tierra entera sonaba. Se estremecía con el golpe. Era exagerado, desproporcionado, colosal... desocupaba la nevera en cada comida y siempre se quedaba con hambre. Un niño fuera de lo común. Tenía once años y no paraba nunca de crecer.

Un día se enamoró como un loco. Con sus manazas arrancaba las flores del jardín y luego, temblando, las dejaba en la puerta de la casa de Juanita. No se atrevía a poner la cara. No le dirigía la palabra, de tanto amor que le tenía guardado. Solo le hablaba con los ojos. En la clase, ella sentía unos ojos fijos en su espalda. El gigante se pasaba las horas en frente de su ventana. Detrás del árbol de cerezas la cuidaba. Cuando Juanita apagaba la luz, él le cantaba serenatas con su enorme voz de tarro. Mauricio nunca volvió a hacer tareas ni a entrenar con el equipo. Rara vez alguien se encontraba con él. Era apenas una sombra. Una sombra gigantesca.

Tomado y adaptado de: Reyes, Yolanda (2000). El terror de sexto "B". Bogotá. Editorial Alfaguara.

- Pregunta 12.
En el primer párrafo del texto predomina una secuencia
A. enumerativa.
B. descriptiva.
C. instructiva.
D. argumentativa

- Pregunta 13.
De acuerdo con el texto, Mauricio le habla a Juanita
A. con canciones.
B. con regalos.
C. con las palabras.
D. con los ojos.

- Pregunta 14.
Según el narrador, Mauricio era un niño
A. tímido y sensible.
B. seguro y arriesgado.
C. juguetón y distraído.
D. valiente y aventurero.



• Pregunta 15.

Del título del texto, se puede afirmar que

- A. Mauricio siente un amor más grande que el de Juanita.
- B. El amor que siente Juanita por Mauricio es grandioso.
- C. Mauricio es más pequeño que el amor que guarda.
- D. El amor que siente Mauricio por Juanita es enorme.

Responde la pregunta 16 a 19 de acuerdo con el siguiente texto:

EL BOSQUE ENTRE LOS MUNDOS.

[...] Mientras se ponía en pie advirtió que no chorreaba agua ni le faltaba el aliento, como habría sido de esperar tras un buen chapuzón. Tenía la ropa perfectamente seca y estaba de pie junto al borde de un pequeño estanque —no había más de tres metros de un extremo a otro— en el interior de un bosque. Los árboles crecían muy juntos y eran tan frondosos que no se podía entrever ni un pedazo de cielo. La única luz que le llegaba era una luz verde que se filtraba por entre las hojas: pero sin duda existía un sol potente en lo alto, pues aquella luz natural verde era brillante y cálida. Era el bosque más silencioso que se pueda imaginar. No había pájaros ni insectos, ni animales, y no soplaba viento. Casi se podía sentir cómo crecían los árboles. El estanque del que acababa de salir no era el único. Había docenas de estanques, uno cada poco metro hasta donde alcanzaban sus ojos, y creía percibir cómo los árboles absorbían el agua con sus raíces. Era un bosque lleno de vida y al intentar describirlo más tarde, Digory siempre decía: «Era un lugar apetitoso: tan apetitoso como un pastel de ciruelas».

Lewis, C. S. (2008). Las crónicas de Narnia. El sobrino del mago. España: Editorial Planeta. pp. 43-44.

• Pregunta 16

El narrador afirma que en el bosque “no había pájaros ni insectos, ni animales, y no soplaba viento”. Esto lo hace con el fin de

- A. resaltar el silencio que reinaba en el bosque.
- B. precisar la falta de alimento en aquel lugar.
- C. explicar la riqueza de fauna que existía en el bosque.
- D. destacar la cantidad de seres que había en aquel lugar.

• Pregunta 17

En el texto se realiza principalmente:

- A. La descripción de los estanques.
- B. La descripción del bosque.
- C. La descripción del protagonista.
- D. La descripción del pastel.



- **Pregunta 18**

En el texto, la expresión que permite sospechar que todo ocurrió a medio día es:

- A. “Era el bosque más silencioso que se pueda imaginar”.
- B. “Casi se podía sentir cómo crecían los árboles”.
- C. “Los árboles crecían muy juntos y eran tan frondosos...”
- D. “...pero sin duda existía un sol potente en lo alto...”.

- **Pregunta 19**

Teniendo en cuenta el título del fragmento y el nombre del libro de donde se tomó, se podría describir al bosque como

- A. un lugar lleno de animales que brinda alimento a los viajeros.
- B. una ventana misteriosa y oscura que se abre lentamente.
- C. un pasillo verde y ruidoso que conecta la ciudad con el campo.
- D. un espacio mágico y misterioso que une la realidad con la fantasía.

Responde las preguntas 20 a 24 de acuerdo con el siguiente texto:

Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela.

Sin duda alguna, lo que empezó como una necesidad se convirtió en moda y ahora resulta todo un problema. Acaba de aprobarse un proyecto en la Cámara de Diputados que elimina los celulares de las aulas porque “generan trastornos de aprendizaje” y, además, pueden ser usados como “machetes electrónicos”. El Senado votaría la ley la semana próxima.

Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clases e incluirá a docentes y alumnos. A partir de la sanción definitiva, los colegios tendrán 90 días para la aplicación de la medida. Los celulares fueron incorporados como elementos de control de los padres. ¿Dónde estás? ¿A qué hora llegas? Un registro de seguridad. Pero el intercambio entre móviles también fue adoptado por los “vigilados”.

El efecto imitación hizo el resto. El “celu” fue incorporado por funcionalidad, pero también como vestidura. Para una franja de clase media y media alta su uso es tan habitual que el traslado a la escuela es automático. Los mensajes de texto conforman la red del sistema. Elaboran las tendencias, uniforman los discursos y constituyen un lenguaje propio. Es un hábito legitimado. “No confrontamos con la ciencia. Sólo reglamentamos su utilización en los colegios”, explicó el diputado José del Valle (UCR).

La dirección General de Escuelas ya aplica este criterio a través de los Códigos de Convivencia. Allí, profesores, padres y alumnos establecen mecanismos internos para asegurar métodos de enseñanza y de comportamientos. Algunos establecimientos provinciales, incluso, aplican la restricción a los celulares desde hace meses.

¿Copiarse?, descree el director de Educación Polimodal bonaerense, Jorge Livoratti. Para el funcionario es “imposible”, porque el mensaje de texto es limitado para desarrollar respuestas ante un cuestionario.

Según el proyecto, pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo. Y los islotes aptos para incorporar conocimiento “son perturbados por estas formas activas, virtuales, de comunicación”.



UNIVERSIDAD
DE LA COSTA
1974

Para otros, seguramente menos cercanos al problema, castigar el uso de celular, o cualquier herramienta de comunicación en el aula, es un acto inapropiado y poco pedagógico, lo que se necesita es orientación y educación sobre la utilización de estas herramientas.

Lo cierto es que el diputado José del Valle, afirmó que el uso de celulares en las escuelas bonaerenses quedaría prohibido antes de fin de año.

Adaptado de: Lara, Rodolfo "Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela". Periódico el Clarín La Plata. Corresponsal. Disponible en laplata@clarin.com

- Pregunta 20.

La idea que apoya el texto es:

- A. Los celulares solo pueden ser usados por los adultos y en la casa.
- B. Pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo.
- C. Los celulares empezaron como una necesidad y ahora son una complicación.
- D. Se debe castigar la venta de celulares en los colegios.

- Pregunta 21.

De acuerdo con el texto, es posible afirmar que esta forma parte de:

- A. el editorial de un periódico en donde se expresa la opinión de su director.
- B. un reportaje periodístico en el que se manifiesta una queja sobre un tema de actualidad.
- C. una noticia de un periódico en el que se divulga información sobre variadas temáticas.
- D. la columna de opinión de un medio de comunicación de tipo periodístico.

- Pregunta 22.

Según el contenido del texto, puede concluirse que el autor busca que el lector:

- A. condene a quienes consideran que usar teléfonos en la escuela es muy malo.
- B. participe críticamente en un proceso de renovación frente al posible mal uso de la tecnología.
- C. decida si apoya un estilo de vida que da prioridad a inventos que satisfacen gustos y deseos.
- D. actúe de forma sensata y responsable frente a un hecho que puede cambiar el curso de la historia.

- Pregunta 23.

El escrito es

- A. un cuento.
- B. un poema.
- C. una noticia.
- D. una nota deportiva.



- Pregunta 24.

Al final del texto, quien afirmó que "el uso de celular en las escuelas quedaría prohibido antes de fin de año" es

- A. Jorge Livoratti.
- B. un profesor.
- C. un padre de familia.
- D. José del Valle.

Tomado de: CUADERNILLO DE PREGUNTAS Saber 3°, 5° y 9°, Cuadernillo de prueba
EJEMPLO DE PREGUNTAS Saber 5° Lenguaje 2014 Y 2015.

Discriminación de las preguntas

N° de pregunta	Nivel de comprensión lectora
1	Critico intertextual
2	Literal
3	Inferencial
4	Literal
5	Literal
6	Literal
7	Critico-intertextual
8	Inferencial
9	Critico- intertextual
10	Inferencial
11	Critico- intertextual
12	Critico-Intertextual
13	Literal
14	Inferencial
15	Inferencial
16	Critico-Intertextual
17	Literal
18	Critico-Intertextual
19	Inferencial
20	Critico-Intertextual
21	Critico-Intertextual
22	Critico-Intertextual
23	Inferencial
24	Literal

ANEXO C. Carta de autorización ICFES y Programa “Todos A Aprender”

Oficio No. 20172101101971

Bogotá, Martes, 12 de Septiembre de 2017

Señora
MARITZA STELLA VÉLEZ RAMOS
maritza.velezr2@gmail.com

REF: 20172101047832

Respetada señora Vélez:

En respuesta a su comunicación del 4 de septiembre de 2017, en la que solicita autorización para hacer uso de 24 preguntas liberadas de los Pruebas Saber 2^o, 5^o y 9^o del grado quinto en el área de Lenguaje de los años 2014 y 2015, le notificamos que:

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Icfes pone a la disposición de la comunidad educativa y del público en general, **DE FORMA GRATUITA Y LIBRE DE CUALQUIER CARGO**, un conjunto de publicaciones a través de su portal www.icfes.gov.co. Dichos materiales y documentos están normados por la presente política y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo prensaicfes@icfes.gov.co.

Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos. Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar*,1 promocionar o realizar acción alguna de la cual se lucre directa o indirectamente con este material. Esta publicación cuenta con el registro ISBN (International Standard Book Number, o Número Normalizado Internacional para Libros) que facilita la identificación no solo de cada título, sino de la autoría, la edición, el editor y el país en donde se edita.

En todo caso, cuando se haga uso parcial o total de los contenidos de esta publicación del Icfes, el usuario deberá consignar o hacer referencia a los créditos institucionales del Icfes respetando los derechos de cita; es decir, se podrán utilizar con los fines aquí previstos transcribiendo los pasajes necesarios, citando siempre al Icfes como fuente de



autor. Lo anterior siempre que los pasajes no sean tantos y seguidos que razonadamente puedan considerarse como una reproducción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del Icfes.

Asimismo, los logotipos institucionales son marcas registradas y de propiedad exclusiva del Icfes. Por tanto, los terceros no podrán usar las marcas de propiedad del Icfes con signos idénticos o similares respecto de cualesquiera productos o servicios prestados por esta entidad, cuando su uso pueda causar confusión. En todo caso queda prohibido su uso sin previa autorización expresa del Icfes. La infracción de estos derechos se perseguirá civil y, en su caso, penalmente, de acuerdo con las leyes nacionales y tratados internacionales aplicables.

El Icfes adelantará las acciones legales pertinentes por cualquier violación a estas políticas y condiciones de uso.

Para mejorar nuestros servicios queremos invitarle a calificar su satisfacción con la respuesta recibida ingresando a www.icfes.gov.co / sección de Atención al Ciudadano / Encuesta de satisfacción; si Usted desea calificar el servicio desde su correo electrónico, por favor haga clic [AQUÍ](#). Si requiere resolver inquietudes adicionales, puede utilizar cualquiera de nuestros canales electrónicos. Agradecemos la oportunidad de atenderle.

Cordialmente,

UNIDAD DE ATENCIÓN AL CIUDADANO



Correo **keydeys@hotmail.com; maritza.velezr2@gmail.com**

Destino:
Bogotá D.C., 19 de Octubre del 2017

No. de radicado 2017-ER-197157
anterior:



2017-EE-184828

Señora

DEIRY IVONE SALAZAR FRIAS

Docente

Ie-Ce Institucion Educativa departamental Real del Obispo

Real Del Obispo

Tenerife

Magdalena

Asunto: Respuesta solicitud uso de resultados pruebas de caracterización de fluidez y comprensión lectora

Apreciadas docentes,

Inicialmente agradecemos su interés en las acciones desarrolladas por el Programa Todos a Aprender y de manera particular en la Prueba de Caracterización de fluidez y comprensión lectora implementadas en los procesos de acompañamiento y que sirven para la identificación de estrategias pertinentes que contribuyan al mejoramiento de las competencias comunicativas de los estudiantes de los grados 3º y 5º, así como la identificación de oportunidades de mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Referente a la autorización para hacer uso de los resultados obtenidos en la prueba de Caracterización aplicados a los estudiantes de la Institución Educativa Departamental Real del Obispo, como parte del proceso de Investigación para optar a Maestría, el Programa se permite comunicar:

1. La prueba fue diseñada por el ICFES y las preguntas planteadas en el instrumento hacen parte de las pruebas Aprendamos. Los resultados de dichas pruebas aplicadas a los estudiantes de los grados 3º y 5º son un insumo para que el docente y la comunidad de aprendizaje, consoliden estrategias para la implementación en aula de clase que permitan el desarrollo de competencias comunicativas.
2. El manejo de la información personal de los participantes se debe resguardar de manera confidencial, dado que son menores de edad y en este tipo de pruebas es muy fácil de identificar a los estudiantes que presentaron dichas pruebas.
3. Los resultados no se pueden utilizar de manera individual, solo la información general del análisis de los resultados.



4. Se puede hacer uso de datos generales con base en la información recogida para plantear estrategias de mejoramiento, sin hacer alusión a casos específicos de estudiantes, que develen la identidad de los evaluados.

Así las cosas, teniendo en cuenta estos aspectos le solicitamos que para el uso de los resultados generales haga la solicitud por escrito al rector del establecimiento educativo y el permiso otorgado lo haga llegar al Programa Todos a Aprender.

De igual forma, la invitamos a que se comparta la información correspondiente a la investigación y al uso de los resultados en la misma, de manera que esta contribuya al mejoramiento de los aprendizajes de dicho establecimiento educativo.

De antemano agradecemos su comunicación y las invitamos a continuar aportando al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de su municipio, con el fin de que Colombia sea la mejor educada de América Latina en 2025.

SANTIAGO VARELA LONDOÑO

Asesor

Programa Todos a Aprender

Folios: 1

Anexos: 0

Elaboró LUZ VENED FANDIÑO FORERO

Aprobó Santiago Varela Londoño