



Pontificia Universidad  
**JAVERIANA**  
Cali

con Acreditación  
**Institucional**  
de Alta Calidad  
por **8** años

**SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN ESTRATEGIAS DE  
AUTORREGULACIÓN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE NIÑOS DE  
CUARTO GRADO**

ÁNGELA MARÍA MARTÍNEZ HENAO  
MÓNICA SALINAS GAVIRIA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI, 22 DE ENERO DE 2019

**SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN ESTRATEGIAS DE  
AUTORREGULACIÓN EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE NIÑOS DE  
CUARTO GRADO**

ÁNGELA MARÍA MARTÍNEZ HENAO  
MÓNICA SALINAS GAVIRIA

DIRECTOR(A):  
MARCELA VALENCIA, MG.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI, 22 DE ENERO DE 2019

ARTICULO 23 de la Resolución No. 13 del 6 de Julio de 1946, del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

Nota de Aceptación

---

---

---

---

---

*Marcela Valencia S.*

**MARCELA VALENCIA SERRANO**  
**Director(a) Trabajo de Grado**

*Solanlly Ochoa Angrino*

---

**SOLANLLY OCHOA ANGRINO**  
**JURADO 1**

*Santiago Mosquera Roa*

---

**SANTIAGO MOSQUERA ROA**  
**JURADO 2**

Santiago de Cali, 22 de enero de 2019

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios por darme inteligencia, sabiduría, paciencia, entendimiento y la capacidad para alcanzar una meta más en mi vida.

A mis padres por su apoyo incondicional, porque supieron formarme con buenos sentimientos, hábitos y valores, lo cual me ha ayudado a salir adelante en los momentos más difíciles.

A mi hija, y esposo por la paciencia, tolerancia, apoyo, compañía, cuidados y amor en esos momentos de ausencia, por ser .mi fuerza, mi motivación y mi bastón en este camino de luchas, alegrías y tristezas.

A mis estudiantes y padres de familia por entender mi deseo de capacitarme para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

A la profesora Marcela Valencia Serrano, por su gran profesionalismo y apoyo constante en la ejecución de esta investigación, sin ella esto no hubiera podido ser posible.

A todos aquellos que de una u otra forma aportaron un granito de arena que en su momento fue una contribución muy importante que permitió lograr culminar con éxitos este nuevo proyecto de mi vida.

**Ángela María Martínez Henao.**

En primer lugar agradecer infinitamente a Dios por permitirme iniciar y culminar este proyecto, por bendecir cada momento de mi vida y posibilitar obtener un nuevo logro a nivel personal y profesional tanto para el mejoramiento de mi labor pedagógica como para el mejoramiento de la calidad de vida propia y familiar.

A mi esposo e hijo por su apoyo incondicional en este período de cualificación profesional, siempre acompañándome y colaborando con amor para que este proyecto llegara a feliz término. A mis padres, hermanos y sobrinos por estar siempre a mi lado ofreciéndome su ayuda y cariño permanente.

A mi compañera de proyecto Ángela María Martínez Henao por su disposición, apoyo y compromiso para desarrollar cada fase de este trabajo.

A mi directora de Tesis Marcela Valencia Serrano por ser un apoyo constante y edificador para sacar adelante este proyecto investigativo, a mis profesores de la maestría y mis compañeros por compartir sus saberes en este camino de la cualificación docente.

A los estudiantes que participaron de este proyecto y a sus padres por depositar su confianza y apoyo en el intento de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a mis compañeros y compañeras de trabajo por creer y apoyar este proyecto.

**Mónica Salinas Gaviria.**

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	1
Instrucción en estrategias de autorregulación para el mejoramiento de la lectura en niños de primaria: una revisión de la literatura .....	6
<b>Balance, pregunta y objetivos de investigación</b> .....	17
<b>Justificación</b> .....	20
<b>Referente conceptual</b> .....	21
La comprensión lectora como actividad y proceso mental .....	21
Textos narrativos y comprensión lectora.....	24
Autorregulación de la lectura .....	26
Enseñanza de estrategias de autorregulación para la lectura.....	33
<b>Método</b> .....	36
Tipo de investigación .....	36
Diseño de investigación .....	36
Participantes .....	37
Variables del estudio .....	37
Variables dependientes.....	37
Variable independiente.....	38
Sesión 1 .....	38
Sesión 2.....	39
Sesión 3.....	39
Sesión 4.....	39
Instrumentos .....	40
Procedimiento.....	44
Fase de contacto con la muestra.....	44
Fase de recolección de información .....	45
Análisis de datos.....	45
Consideraciones éticas .....	46
<b>Referencias</b> .....	47
<b>Anexos</b> .....	55

## Lista de tablas

Tabla 1. Estrategias cognitivas.....	31
Tabla 2. Descripción de variables dependientes.....	37
Tabla 3. Comparación entre puntaje de conciencia metacognitiva antes y después de la secuencia didáctica.....	47

## **Lista de figuras**

Figura 1. Porcentaje de estudiantes en los tres niveles de comprensión lectora en la prueba pre y pos.....	45
Figura 2. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de las escalas del instrumento MARSÍ.....	46

## Lista de anexos

Consentimiento informado.....	Anexo 1
Asentimiento informado.....	Anexo 2
Rejillas validación de jueces instrumento formato de validación de contenido evaluadores expertos.....	Anexo 3
Cuestionario MARSÍ.....	Anexo 4
Lectura pre y postest “Alejandro Magno”.....	Anexo 5
Cuestionario de comprensión lectora pretest.....	Anexo 6
Cuestionario de comprensión lectora postest.....	Anexo 7
Respuestas de los cuestionarios de comprensión lectora pre y postest.....	Anexo 8
Descripción de la secuencia didáctica.....	Anexo 9
Formato “Mi plan de lectura”.....	Anexo 10
Capítulo 1 “El resfriado sazonado con pimienta”.....	Anexo 11
Formato “Guía de lectura”.....	Anexo 12
Cuestionario comprensión lectora del texto “El resfriado sazonado con pimienta”.....	Anexo 13
Formato “Monitoreo mi guía de lectura”.....	Anexo 14
Formato “Autoevaluando Ando”.....	Anexo 15
Capítulo 2 “Amor sobre yeso”.....	Anexo 16
Cuestionario comprensión lectora del texto “Amor sobre yeso”.....	Anexo 17
Formato “Lista de chequeo”.....	Anexo 18
Prueba piloto.....	Anexo 19

## Resumen

Esta investigación tuvo como propósito establecer el efecto de una secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación sobre la comprensión lectora de textos narrativos y la conciencia metacognitiva, para tal fin se planearon 3 objetivos específicos: 1) Comparar la comprensión lectora de los niños de cuarto grado antes y después de la ejecución de la secuencia didáctica; 2) Comparar la conciencia metacognitiva de los niños de cuarto grado antes y después de la ejecución de la secuencia didáctica.; y 3) Establecer la relación entre la conciencia metacognitiva con la comprensión lectora antes y después de la ejecución de la secuencia. La comprensión de lectura se midió mediante un cuestionario de opción múltiple con única respuesta y la conciencia meta-cognitiva fue medida a través del cuestionario de Conciencia Metacognitiva para la Lectura (MARSI, Mokthari y Richard, 2002). La investigación se realizó en una escuela pública de Cali, la muestra estuvo compuesta por 34 estudiantes pertenecientes al grado cuarto, cuyas edades oscilan entre los 9 y 11 años de edad.

Los resultados arrojaron que antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica se presentaron diferencias en la comprensión lectora, evidenciándose un aumento en el número de estudiantes en el nivel inferencial después de la implementación de la secuencia; así mismo se evidenció, aunque no en un alto porcentaje, que algunos estudiantes lograron ubicarse en un nivel de comprensión crítico intertextual después de aplicar la secuencia didáctica. Respecto a la conciencia metacognitiva no se encontraron diferencias significativas después de aplicar la secuencia didáctica. De la misma manera al establecer relación de la conciencia metacognitiva con la comprensión lectora, no se encontró una relación significativa entre estas variables. Se concluye que basar la enseñanza de la lectura en estrategias de autorregulación puede ser efectivo para mejorar los niveles de comprensión lectoras, al lograr que los niños hagan abordajes más profundos de los textos. Se discuten limitaciones y algunas implicaciones educativas.

## Introducción

La lectura es una actividad importante dentro del proceso formativo de los niños porque contribuye al aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento: ciencia, matemática, artes, entre otros. Según Ahmed (2011) esto sucede gracias a que la mayor parte de las actividades académicas en la escuela están atravesadas por la lectura. La lectura y, más específicamente, la comprensión lectora permite a los niños mejorar su capacidad para aprender significados y relacionarlos con su entorno, impulsa el pensamiento crítico, ejercita los procesos de atención y concentración y posibilita el conocimiento de otras culturas y formas de vida.

Por tales razones la enseñanza de la lectura es un eje básico en la educación formal. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), en los Estándares Básicos de Competencias, plantea que la actividad lingüística tiene dos procesos básicos: la comprensión y la producción. La comprensión se relaciona directamente con el ejercicio lector y se refiere a la búsqueda y construcción de sentido, así en la educación entre los grados tercero, cuarto y quinto, la educación en las aulas debe procurar: a) identificar el propósito e intención comunicativa de un autor en un texto; b) elaborar hipótesis acerca de los textos antes y durante el proceso lector; c) elaborar resúmenes o esquemas que den cuenta de las ideas del texto; y d) diferenciar entre quien produce un texto y quien lo interpreta (MEN, 2006).

Para probar la calidad del sistema educativo en la formación de los estudiantes en estas competencias, Colombia participa en pruebas internacionales como el PISA (*Programme for International Student Assessment*) y realiza pruebas nacionales como las Saber en los grados tercero, quinto, noveno y once. Las pruebas PISA se centran en los componentes básicos de los procesos cognitivos subyacentes a las competencias lectoras. Estos componentes incluyen ser capaz de encontrar información explícita en el texto, acceder al significado de palabras individuales y comprenderlas y entender el significado literal de la información, tal y como se expresa en frases o en pasajes de textos. Desde la primera participación de los estudiantes colombianos en las pruebas PISA hasta hoy, ellos han presentado problemas serios en la prueba de comprensión lectora: dificultades en la distinción de textos y en la identificación de ideas principales, problemas en procesos críticos en la lectura, entre otros, ocupando los últimos lugares a nivel mundial. Por ejemplo, en 2006 el promedio fue de 385, 100 puntos por debajo del

promedio de los países de la OCDE, en 2012 fue de 403, 92 puntos por debajo del promedio general (MEN, 2015).

Este patrón ha ido cambiando paulatinamente, gracias a las acciones de mejoramiento ejecutadas por el gobierno de Colombia, por ejemplo, en 2015 Colombia obtuvo 40 puntos más en el puntaje promedio, en comparación con el resultado de 2006. Este resultado ubica al país en el cuarto lugar entre los países que mejoraron su desempeño, aunque aún tiene más del 40% de los estudiantes en el nivel bajo de desempeño en la prueba de comprensión lectora (MEN, 2015)

Por otro lado, en las pruebas nacionales: pruebas Saber, el panorama tampoco es el mejor puesto que los estudiantes se encuentran en niveles medios y medio-bajos en lectura crítica, esto se refleja en los resultados obtenidos en el 2016, los cuales evidencian que tanto en grado tercero, como en quinto de primaria el aumento en puntos fue poco significativo, Es así como en el grado tercero se pasó de 305 puntos obtenidos en el 2015 a 313 en el 2016 y en el grado quinto de 297 en el 2015 a 313 en el 2016, teniendo en cuenta que el mayor puntaje es 500 puntos, dejando en evidencia la necesidad de mejora que se tiene a nivel de las competencias en lenguaje a nivel nacional.

Los resultados de la Institución Educativa Carlos Holguín Lloreda de Cali en las pruebas Saber 5 en lenguaje arrojaron que el 27% de los estudiantes se ubicó en el nivel mínimo; el 9% en el nivel insuficiente; el 22% en el nivel satisfactorio y solo el 7% se localizó en un nivel avanzado (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES, 2016). Con estos porcentajes se evidencia que los estudiantes presentan dificultades en la comparación de textos de diferentes formatos y finalidad, tienen problemas relacionando su contenido con ideas previas, y no reconocen información ni identifican la estructura explícita e implícita de la situación de comunicación dentro de los textos que leen.

Esta problemática en la comprensión lectora, según i) es producto de diversas causas: económicas, sociales, políticas, curriculares y pedagógicas. Específicamente en lo pedagógico se destacan aspectos relacionados con el estudiante y con el profesor (metodología de enseñanza de la lectura). Dentro de los aspectos del estudiante, según Paris y Paris (2001); Paris y Winograd (2001) sobresale el relacionado con las estrategias de autorregulación del aprendizaje que los niños despliegan al involucrarse en la lectura de diferentes tipos de texto (narrativos y expositivos, los más comunes en primaria).

Desde el marco de la autorregulación para la comprensión Stolp y ZaBrucky (2017) señalan que la autorregulación en la lectura en textos narrativos involucra aspectos cognitivos, como el uso de estrategias de elaboración y organización de las ideas; metacognitivos como la conciencia de las estrategias usadas, la planificación, el monitoreo, control y la reflexión; y motivacionales como la autoeficacia y la orientación a metas, que ayudan al estudiante a profundizar la comprensión de textos narrativos.

Al respecto, investigaciones empíricas realizadas con niños de primaria en países anglosajones y latinoamericanos muestran que existe una relación significativa y directa entre el nivel de comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas: planificación, monitoreo y reflexión. Así lo encontró Flores, Torrado, Mondragón y Pérez (2003) en un estudio realizado con niños de transición a quinto de primaria de estrato socioeconómico tres en la ciudad de Bogotá, el cual reportó que a menor uso de estrategias metacognitivas como planeación y reflexión en la lectura de textos narrativos, menores niveles de comprensión lectora: niveles literales, donde se recupera información explícita en el texto.

En esta misma línea, Manrique y Borzone (2010) y Susar (2010) con una muestra de niños de primaria encontraron que cuando los estudiantes se involucran en una lectura de textos narrativos directa o sin planeación, sin monitorear y controlar su desempeño durante la lectura, además de usar estrategias al azar: sin saber para qué y cómo o repetitivas (transcribir el texto al cuaderno), suelen presentar dificultades captando las ideas principales y las intenciones de los personajes, siendo muy literales en su comprensión.

Por su parte, Trapman, Gelderen, Schooten y Hulstijn (2017) plantean que los serios problemas que se presentaron en la comprensión lectora de los estudiantes en primaria y secundaria tuvieron una relación directa con una baja conciencia metacognitiva del proceso lector: no conocen estrategias para involucrarse en la lectura de textos narrativos y expositivos, no sabían cómo ni cuándo usarlas; por ende, su abordaje de textos narrativos y expositivos fue superficial. De igual forma, Jaramillo, Montaña y Reina (2006) en un estudio realizado con 40 niños de cuarto de primaria en la Ciudad de Cali encontraron que estos tenían dificultades para regular sus procesos cognitivos durante la lectura, lo que se reflejó en problemas para identificar aspectos principales del texto, detectar fallas de comprensión durante la lectura y dificultades para ajustar su desempeño lector, de acuerdo con estándares propios.

En contraposición, Kolić-Vehovec (2006) han encontrado que los niños de cuarto, quinto de primaria y sexto y séptimo de secundaria con altos niveles de comprensión lectora en textos narrativos y expositivos, logran planear o anticipar aspectos de la lectura como el posible tema y los personajes centrales, además de regularse durante la lectura: ser conscientes de cuándo usar una estrategia cognitiva específica (subrayar, resumir, mapear) y monitorear la efectividad de esas estrategias, con el fin de saber si las mantienen o cambian. Asimismo, Salvador y Acle (2005) en un estudio realizado con niños de quinto grado de una comunidad indígena, encontraron que la comprensión lectora de textos narrativos e informativos tiene una relación positiva con las estrategias de autorregulación que usan los estudiantes, tales como: planear y monitorear la lectura (leyendo en voz alta, releendo). Así, entre más un estudiante use estas estrategias mayor será su nivel de comprensión de los textos.

Respecto a los aspectos del profesor, específicamente la enseñanza de la lectura en las clases, Bernal (2010); González, Buisán y Sánchez (2009) plantean que la enseñanza de la lectura y la escritura está centrada en modelos tradicionales basados en el contenido, que priorizan la memorización de los contenidos, la interpretación literal de los textos y el abordaje de elementos como la fluidez y la rapidez en la decodificación, alejándose así de modelos de enseñanza que priorizan didácticas centradas en el estudiante, que le permiten una mayor interacción con el texto, estimulando la formulación de predicciones e inferencias (Correa, 2003; Pérez-Abril, 2004) y el desarrollo de una lectura más estratégica o autorregulada (Paris, 2005).

Por ende, si en el aula de clase la enseñanza de la lectura está centrada en contenidos e interpretaciones literales alejadas de una instrucción más estratégica, es esperable que los niveles de comprensión de los estudiantes sean reducidos, al igual que el bajo uso de estrategias para regular dicho proceso (Palinscar & Brown, 1984). A pesar de esta clara relación, lo que muestran estudios como el de Perry, Nordby y VandeKamp (2003) es que las estrategias de regulación de la lectura no aparecen espontáneamente, sino que deben fomentarse en el aula de clase, a través de una instrucción que priorice la autorregulación y que debería caracterizarse por: a) plantear tareas de lectura retadoras y auténticas; b) elicitación del conocimiento previo de los estudiantes y promover que hagan predicciones sobre el texto, que puedan usar durante la lectura para contrastar con la información del texto; c) instruir estrategias para organizar y elaborar ideas y dejar a los estudiantes escoger qué estrategias pueden ser las mejores, según los textos que estén leyendo; d) guiar a los estudiantes en la detección de errores de comprensión y en su solución; e)

invitarlos a persistir ante los errores; y) fomentar en ellos la reflexión posterior sobre ese proceso lector.

La efectividad de una enseñanza autorregulada en el mejoramiento del aprendizaje de los niños ha sido documentada por Donker, Boer, Kostons, Dignath y Van der Werf (2014), quienes en un meta-análisis revisaron estudios experimentales realizados con niños de primaria en diferentes áreas del saber. Los resultados referidos a la enseñanza de la lectura muestran que los estudiantes en los grupos control, quienes recibieron instrucción en textos narrativos y expositivos desde métodos tradicionales, basados en el contenido, presentaron bajos niveles de comprensión lectora; en comparación con estudiantes que estuvieron en aulas de clase donde el profesor instruía la lectura de textos narrativos desde un modelo basado en la autorregulación del aprendizaje, enseñando directamente estrategias cognitivas como la elaboración y la organización, y metacognitivas como la planificación y el monitoreo y control a los estudiantes y acompañándolos constantemente en el proceso de puestas en práctica de estas estrategias.

Asimismo, en una revisión realizada por Joseph, Alber-Morgan, Cullen y Rouse (2016) se planteó que los bajos niveles de comprensión lectora observados en niños entre cuarto y octavo grado se explicaban por la presencia de bajos niveles de conocimiento metacognitivo y monitoreo y control durante el proceso de lectura, lo cual a su vez, se relacionaba positivamente con prácticas instruccionales que favorecen la lectura directa de textos y sin reflexión; es decir, sin invitar a los niños a detenerse a pensar sobre lo que se está entendiendo y a expresar y proponer “auto-preguntas sobre el texto”, para monitorear la comprensión durante la lectura de los textos. El patrón contrario, según Joseph et al. (2016) fue observado en aulas de clase donde el profesor proponía ejercicios de lectura autorregulada, que consistían en una planificación activa de la lectura de texto (metas, inferencias), un monitoreo constante por parte del estudiante, a través de autopreguntas e incitadas por el profesor a través del diálogo instruccional.

Lo anterior sugiere que la dificultad en la comprensión lectora que se evidencia en los estudiantes de primaria puede mejorarse fortaleciendo los procesos de autorregulación de los estudiantes, lo que a su vez implica que los docentes asuman e implementen nuevas estrategias didácticas que garanticen la instrucción directa y acompañada de estrategias de autorregulación de la lectura. En este sentido, autores como Alterio y Ruiz (2010), Boekaerts (1997), Parres y Flores (2011); Paris, Wasik y Turner (2016) sugieren la necesidad de que los profesores renueven sus prácticas pedagógicas para promover en los estudiantes de primaria un rol activo en

la construcción del sentido de los textos y en el uso de estrategias de autorregulación de la lectura cuando abordan textos narrativos y expositivos.

Por tanto, el presente estudio pretende centrarse en el diseño y ejecución de una secuencia didáctica basada en la instrucción de estrategias de autorregulación de la lectura, para mejorar los niveles de comprensión lectora de textos y favorecer un aspecto clave de la autorregulación de la lectura: la conciencia metacognitiva de la lectura. Por tanto, a continuación, se realiza una revisión de estudios empíricos tanto en países anglosajones como iberoamericanos, que se han centrado en la instrucción de estrategias de autorregulación para la lectura de textos, posteriormente, con base en la revisión se presenta un balance de dicha revisión, la pregunta y objetivos de investigación, la hipótesis del estudio y la justificación del mismo; finalmente, se exponen los conceptos teóricos fundamentales que soportan esta investigación.

### **Instrucción en estrategias de autorregulación para el mejoramiento de la lectura en niños de primaria: una revisión de la literatura**

Los estudios encontrados en esta revisión se localizaron, a través de motores de búsqueda como google académico, índices bibliográficos como Scielo y Redalyc; y bases de datos tales como: *Ebsco*, *Proquest* y *Science Direct*. Esta búsqueda se realizó teniendo en cuenta palabras claves en inglés y español, tales como: comprensión de lectura, metacognición, estrategias de lectura, autorregulación del aprendizaje, autorregulación de la lectura; primaria, estudiantes de primaria, textos narrativos. Se encontraron estudios tanto en países no iberoamericanos como en países iberoamericanos, enfocados en instruir sobre estrategias de autorregulación para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos o expositivos y en fortalecer los procesos autorregulatorios de los estudiantes, especialmente la conciencia metacognitiva en la lectura.

En los países no iberoamericanos, se encontraron estudios como el de Gutterman (2003), quien propuso como objetivo probar la efectividad de la Guía de Conciencia Metacognitiva (MCAG) para mejorar el proceso de lectura de textos narrativos y expositivos, al igual que la conciencia metacognitiva de las estrategias lectoras. Esta guía se centró en enseñar a los niños que activaran su conocimiento previo y lo relacionarán con las ideas del texto, hicieran predicciones sobre el texto, realizaran resúmenes y dedicaran esfuerzos mentales para realizar preguntas sobre el texto (¿qué piensas de la idea? ¿cuál sería el problema con esa idea? ¿con qué se relaciona la idea?).

La investigación se realizó con 300 estudiantes de cuarto de primaria en cuatro escuelas diferentes de Israel, quienes fueron divididos en tres grupos: el primero no recibió la orientación MCAG; el segundo grupo recibió una instrucción en el contenido (qué es un texto narrativo, qué es un texto expositivo y claves generales para leerlo) y el tercer grupo recibió la MCAG. Se les aplicó el *Metacomprehension Strategy Index* (MSI, Schmitt, 1988), para medir la conciencia metacognitiva de las estrategias usadas antes, durante y después de leer y se realizaron tareas de lectura, recurriendo a pasajes de textos narrativos y expositivos que los niños debían leer y responder unas preguntas sobre ellos. La conclusión más relevante de este estudio fue que el uso del MCAG mejoró el desempeño lector de los estudiantes en las tareas de lectura, además de que impulsó el nivel de conciencia metacognitiva sobre las estrategias usadas para leer. Esta aproximación permitió a los estudiantes activar sus conocimientos existentes, descubrir el sentido del texto y realizar preguntas sobre el mismo, siendo más activos durante la actividad de lectura.

El estudio realizado por Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill y Joshi (2007) tuvo como objetivo determinar la efectividad de la instrucción directa de múltiples estrategias cognitivas (resumen de ideas, preguntas al texto, activación de conocimiento previo, sinónimos) y metacognitivas (pensamiento en voz alta, re-lectura de pasajes y palabras, búsqueda de ayuda) para mejorar el desempeño en comprensión lectora en textos narrativos y el vocabulario de 119 estudiantes de tercer y sexto grado en Estados Unidos. La intervención tuvo una duración de cinco semanas a partir de un diseño cuasiexperimental pretest y posttest con pruebas estandarizadas de comprensión y vocabulario. Los resultados mostraron que los estudiantes mejoraron significativamente su comprensión lectora y su vocabulario después de la intervención, concluyendo que la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectura se constituye en un recurso importante que los docentes pueden implementar para enseñar a los estudiantes a leer de forma estratégica y reflexiva.

En esta misma línea, el estudio de Lubliner y Smetana (2014) se centró en mejorar el desarrollo del vocabulario comprensivo y la comprensión lectora, mediante un programa multifacético de vocabulario basado en la metacognición (CVD), que consistió en enseñar directamente y acudiendo a la práctica guiada e independiente, a) formas de monitorear la comprensión de palabras y pasajes de textos narrativos; y b) estrategias para corregir fallos en la comprensión de estos. La población que fue objeto de intervención se dividió en dos grupos: el

grupo A-experimental con 77 estudiantes y el grupo B-control con 34 estudiantes de quinto grado de una escuela pública de California, Estados Unidos. El diseño metodológico utilizado fue cuasiexperimental con medidas pre y pos, sobre el desempeño del vocabulario y la comprensión lectora.

Se aplicaron dos test: a) test de metacognición aplicado al vocabulario; y b) test de vocabulario y comprensión lectora, que consistió en leer pasajes de lecturas narrativas y contestar preguntas de opción múltiple. Las preguntas se enfocaron en identificar el significado de palabras y en comprender el tema principal de la lectura. Los autores concluyeron que el CVD fue efectivo en el mejoramiento del vocabulario de los estudiantes y la comprensión lectora de los mismos, además la metacognición, específicamente los procesos de monitoreo asociados al vocabulario mejoraron sustancialmente en el grupo experimental, en comparación con el grupo control.

En los estudios de Van Keer (2004); Van Keer y Verhaeghe (2005) se pretendió probar la efectividad de tres métodos (STRAT, STRAT-SA, STRA-CA) con base en instrucción en estrategias cognitivas (activación de conocimiento previo, predicciones y chequeo de las predicciones, distinguir hechos principales de secundarios) y metacognitivas (monitorear y controlar vocabulario y comprensión de ideas) para la comprensión lectora y la percepción de autoeficacia lectora de más de 900 niños de segundo y quinto de primaria de escuelas en Flanders, Bélgica. Usaron un diseño cuasiexperimental pretest y post-test, distribuyendo los niños en cuatro condiciones: tres experimentales y un control (método tradicional). La primera condición instruyó el método STRAT, que consistió en la enseñanza directa de las estrategias metacognitivas por parte del profesor, quien no solo las instruía, sino que también acompañaba su ejecución; la segunda fue la condición STRAT-SA, que consistió en añadir a la instrucción del profesor, actividades grupales entre niños de la misma edad (diadas que se regulan entre ellas: leían en conjunto); finalmente la condición STRAT-CA que consistió en añadir a la instrucción del profesor, actividades grupales entre niños de diferentes grados escolares y edades (segundo y quinto: trabajando en diadas) .

La autoeficacia se midió con un test de percepción y la comprensión lectora con una batería de lectura estandarizada, que consistía en seis historias cortas seguidas de preguntas de opción múltiples, con niveles de dificultad crecientes. Los resultados muestran que, en los niños de segundo, se encontró que la instrucción explícita de las estrategias mejoró la comprensión

lectora sustancialmente. Esto ocurrió tanto en la condición con la supervisión del profesor (STRAT), como en la condición STRAT-CA, con la ayuda de estudiantes mayores. La condición STRAT-SA no fue efectiva en estos niños, mientras que en los niños de quinto las tres condiciones fueron efectivas para mejorar la comprensión lectora y la percepción de autoeficacia.

Asimismo, Souvignier y Mokhlesgerami (2006) indagaron la efectividad de tres intervenciones (MSR, Strat CSR) para la enseñanza de estrategias de autorregulación sobre la comprensión lectora, el conocimiento de las estrategias de comprensión y la motivación (autoeficacia y orientación a metas), con una población de 593 niños de quinto grado de 20 clases diferentes de gramática en Alemania. Recurriendo a un diseño cuasiexperimental, se crearon 20 grupos bajo tres condiciones. Nueve de los 20 grupos estuvieron en la condición control (entrenamiento demorado), donde se realizaron clases de lectura tradicionales.

Cinco grupos estuvieron sometidos a la condición 1: programas Strat + CSR, el primero consistió en la enseñanza de estrategias cognitivas para la lectura (activación conocimiento previo, imaginación guiada, para antes de la lectura; resúmenes y subrayada durante la lectura) y el segundo en estrategias metacognitivas: (monitorear la comprensión y el vocabulario, siendo conscientes de pasajes difíciles y estrategias de control para ajustar problemas, tales como: releer, hacerle preguntas al texto (quién, qué, por qué) ya sea individualmente o en grupo. Tres grupos fueron expuestos únicamente a la condición dos: Strat; y tres grupos a la condición completa, que instruyó los programas MSR + Strat + CSR, donde la novedad fue el MSR, el cual consistió en la enseñanza de estrategias motivacionales, tales como: discutir la importancia de plantearse metas de aprendizaje, en vez de desempeño y reflexionar sobre la habilidad para leer y cumplir las tareas de lectura (autoeficacia).

Se realizaron pruebas pretest y posttest utilizando cuestionarios de autoeficacia, orientación a metas y conocimiento metacognitivo, además de un test estandarizado, para medir la comprensión lectora. Dicho test consistió en historias cortas de 150 a 250 palabras seguidos de preguntas de opción múltiple, con diferentes niveles de dificultad. Las conclusiones a las que se llegaron fueron que los estudiantes que recibieron los tres programas de intervención (estrategias motivacionales, cognitivas y metacognitivas) mejoraron en su comprensión lectora. En comparación con los estudiantes en las demás condiciones, alcanzando niveles inferenciales y

críticos en la lectura; además, exhibieron un mejor conocimiento del uso de estrategias y niveles más altos en los aspectos motivacionales, tales como la autoeficacia y la orientación a metas.

En los estudios de Mason (2004); Mason, Dunn, Scheffner, Miller y Glutting (2013) realizados con estudiantes de cuarto y quinto de primaria se tuvo como objetivo comprobar la efectividad en la instrucción en estrategias de autorregulación para la lectura, con el fin de mejorar la comprensión lectora y la motivación de los estudiantes (autoeficacia y motivación intrínseca hacia la lectura) en textos expositivos y narrativos. Mason (2004) probó las estrategias TWA (*Think Before Reading, Think While Reading, Think After Reading*) y RQ (*Reciprocal Questioning*), basada en la generación de cuestionamientos al texto y a la misma comprensión, bajo la guía del profesor. La primera estrategia tuvo que ver con la enseñanza bajo el modelo instruccional de enseñanza explícita de estrategias de autorregulación (SRSD), que consta de seis etapas que van desde la activación de conocimiento previo, pasan por la práctica guiada y finaliza con la práctica independiente de las estrategias por parte de un grupo de niños; la segunda estrategia se desarrolló siguiendo los procedimientos de cuestionamiento cooperativo a otro grupo de estudiantes. Por su parte, Mason et al. (2013) también propusieron la instrucción a un grupo experimental la estrategia TWA y en otro grupo enseñó esta estrategia más una estrategia de escritura llamada PLANS (*Pick Goals, List ways to Meet Goals, And Make Notes, Sequence Notes*). Ambos estudios usaron diseños cuasiexperimentales con medidas pre y pos y grupos de control, quienes recibieron clases regulares de lectura. Las medidas pre y pos fueron tomadas con test estandarizados de comprensión lectora, re-narraciones orales y escritas, escalas de autoeficacia y motivación intrínseca.

Los resultados mostraron que tanto las estrategias TWA como la RQ son efectivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. El ejercicio de organizar la lectura con estrategias para usar antes, durante y después y el hecho de cuestionar el texto y la propia comprensión ayuda a elevar los niveles de comprensión desde lo más literal a lo inferencial. Igualmente, el TWA fue efectivo si se instruye en compañía del PLANS, pues los estudiantes en ambas condiciones mejoraron sustancialmente su comprensión lectora. De este modo se concluyó que la re-narración es efectiva si se hace de forma oral, como lo hicieron los niños solo expuestos al TWA; o si se hace de forma escrita, como fue el caso de los niños expuestos al TWA+PLAN. Finalmente, se observó que la instrucción en esas estrategias tiene efectos sobre la autoeficacia lectora de los estudiantes y no tanto sobre la motivación intrínseca.

Posteriormente, Mason, Meadan, Hedin y Taft (2016) se propusieron como objetivo seguir probando la efectividad de la estrategia TWA, pero además de eso evaluaron la percepción de estudiantes con bajo rendimiento sobre una intervención basada en dicha estrategia, instruidos a través del modelo SRSD, para el mejoramiento en la comprensión lectora de textos informativos y narrativos. En la investigación participaron 77 estudiantes de cuarto de primaria con dificultades en la lectura y bajo rendimiento académico. Se recurrió a un cuasiexperimento, en el que se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas a los niños, para que estos manifestaran su percepción sobre la intervención. La intervención tuvo varias sesiones: en las primeras sesiones se presentó la estrategia TWA a los niños, para después modelar su uso por parte del profesor. En sesiones posteriores se realizó un trabajo en grupo para usar la estrategia y retroalimentar. Dando espacios para práctica guiada y práctica independiente.

El estudio probó la efectividad de la estrategia TWA para mejorar la comprensión lectora, mientras que el resultado de la encuesta aplicada a los estudiantes mostró que para ellos el elemento que permitió mejorar su lectura fue aprender a monitorear y ajustar su desempeño lector (monitoreo y control metacognitivo). En este sentido, los autores concluyeron que la estrategia TWA, al permitirles pensar en lo que están entendiendo durante la lectura y en formas para mejorar esa comprensión, fue clave para que los estudiantes logaran mejorar la comprensión de los textos y sentirse mejores lectores.

Continuando con evidencia sobre la estrategia TWA, en la investigación de Li et al. (2016) se probó la efectividad de tres estrategias: QT (*Quality Talk*), TWA y una intervención híbrida (TWA+QT) para el mejoramiento de la comprensión lectora y del pensamiento crítico en 63 estudiantes de cuarto y quinto de primaria en escuelas de Estados Unidos. La estrategia QT se basaba en enseñar a los estudiantes a formularse preguntas de alto nivel sobre el texto y a responderlas, elaborando explicaciones claras y precisas. La intervención se llevó a cabo durante 18 semanas, a partir de tres condiciones (condición TWA, Condición, QT y Condición TWA+QT) y se realizaron pruebas pre- y pos-test, utilizando pruebas estandarizadas de comprensión lectora y pensamiento crítico. Se encontró que los estudiantes que participaron en la intervención híbrida lograron mejores niveles de comprensión lectora y pensamiento crítico-analítico. El éxito de esta combinación estuvo en que la estrategia TWA potencia el funcionamiento metacognitivo, ayudando a regular el desempeño lector y a organizarlo para la realización de una lectura consciente y reflexiva, mientras que la estrategia QT potencia el

funcionamiento cognitivo del estudiante para favorecer el pensamiento crítico y elevar el entendimiento del texto que está abordando.

Continuando con el análisis de la efectividad de la enseñanza de estrategias de autorregulación para el mejoramiento de la comprensión lectora, Vaughn et al. (2011) probaron los efectos del aprendizaje metacognitivo estratégico (CRS) en estudiantes de quinto grado y secundaria (sexto, séptimo). EL CRS implicaba la enseñanza de estrategias para usar antes, durante y después de la lectura. En el antes se enseñaron estrategias como la activación de conocimientos previos, las predicciones a partir de aspectos del texto como el título, las imágenes; en el durante se enfatizó la instrucción del monitoreo: identificar dificultades de comprensión para anotarlas, y del control: releer en voz alta el pasaje del texto que no entiende; escribir con palabras propias lo que se comprende del pasaje; después de leer se realizaron ejercicios para cuestionar el texto y para generar una reflexión sobre por qué se cree que las ideas plasmadas en el resumen son lo más importante del texto.

La población fue de 17 profesores de lenguaje y arte, los cuales fueron entrenados en un programa colaborativo para impartir las estrategias, que consistía en poner a trabajar a los niños en grupos y asignarles roles (cuestionador, compilador, lector, temporizador, entre otros); y 782 estudiantes: 382 en la condición control y 400 en la condición experimental en colegios públicos en Estados Unidos. Los niños en el grupo control fueron expuestos a instrucción tradicional (sin colaboración, sin estrategias metacognitivas), los estudiantes en el grupo experimental fueron expuestos al CRS y la estrategia de enseñanza colaborativa. Se les aplicó el *Gates-MacGinitie Reading Test*, para evaluar comprensión lectora, a partir de varios pasajes narrativos y expositivos y de preguntas de opción múltiple, que indagaban desde los aspectos explícitos hasta los elementos implícitos de los pasajes; y el MSI, para medir la conciencia sobre las estrategias que usa antes, durante y después de leer. Como conclusión los estudiantes del grupo experimental mejoraron el nivel de comprensión lectora (más inferencial que literal) y la velocidad de lectura en comparación con los del grupo control. Asimismo, se observó un aumento el nivel de conciencia metacognitiva de los estudiantes del grupo experimental, lo que se correlacionó con la comprensión lectora.

Dabarera, Renandya y Zhang (2014) enseñaron a niños de quinto, sexto y séptimo grado estrategias cognitivas (resumen, cuestionamiento del texto, predicciones) y metacognitivas (cuestionamiento del propio desempeño) para mejorar la comprensión lectora y la conciencia

metacognitiva. Las estrategias metacognitivas se ofrecieron a través de explicación directa, práctica guiada (andamiaje) y la práctica independiente. Se aplicó el autorreporte de conciencia metacognitiva de estrategias lectoras (MARSI), Mohktari & Reichard, (2002) y un test estandarizado para medir la comprensión lectora de textos narrativos, con preguntas cerradas en diferentes niveles de dificultad, desde lo más explícito hasta lo más implícito los resultados mostraron que el mejoramiento en la conciencia metacognitiva se relaciona positivamente con el fortalecimiento de la comprensión lectora, probándose así la efectividad de la instrucción directa en estrategias metacognitivas para fortalecer la metacognición en los estudiantes y su proceso lector. Estos hallazgos corroboran los resultados de autores como McCown y Thomason (2014), quienes también probaron la efectividad de la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas sobre la comprensión lectora y la conciencia metacognitiva, habiendo uso del MARSI.

De igual manera la efectividad de la enseñanza de estrategias para usar antes, durante y después de la lectura en el mejoramiento de la comprensión lectora y del mismo proceso de autorregulación ha sido demostrada por PennyPacker (2017), quien basado en las tres fases del aprendizaje autorregulado planteadas por Zimmerman (previsión, ejecución y evaluación), condujo clases de lectura con sus estudiantes de quinto grado de primaria en una escuela de Estados Unidos, la mayoría de estos niños presentando problemas de bajo rendimiento en la lectura.

Las clases de lectura se estructuraron de tal forma que se fomentaron estrategias de autorregulación. Así, antes de iniciar la lectura, los estudiantes individualmente escribieron un objetivo; posteriormente durante la lectura se organizaron en grupos y través de un juego elegían al líder lector, quien leía los párrafos en voz alta y preguntaba a los demás si habían comprendido, escribiendo en un diario electrónico lo que habían entendido o volviendo a leer en voz alta el párrafo para intentar explicar lo que comprendían del texto. Una vez todos comprendían se consignaban las ideas en el diario electrónico. Después de leer, se invitó a los estudiantes a leer el objetivo planteado antes de iniciar la lectura para establecer si lo lograron o no, reflexionando sobre su desempeño, describiendo (qué fue lo más difícil, por qué lo lograron, qué se debía hacer para mejorar en futuras lecturas). La comprensión lectora de sus estudiantes mejoró significativamente, logrando que estos entendieran mejor las ideas centrales de los textos y que lograran construir un sentido a partir de los textos para comprender otros temas de la clase,

además de mejorar su vocabulario y su interacción entre pares. PennyPaker (2017) Concluye que la interiorización de esas estrategias de autorregulación toma tiempo, por lo que la enseñanza de las mismas debe ser constante durante el año escolar y no ser solo un asunto de unas pocas lecciones.

Otros autores como Huff y Nietfeld (2009) realizaron un estudio con 118 estudiantes de quinto de primaria del sur de Estados Unidos, con el objetivo de enseñarles a monitorear su comprensión lectora y a hacer juicios metacognitivos precisos. La hipótesis de los autores era que, al mejorar el monitoreo y los juicios metacognitivos también mejoraría el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Hubo dos grupos experimentales (a uno se le enseñó monitoreo y al otro se le enseñó el monitoreo y a realizar juicios precisos), el grupo del monitoreo aprendió a plantearse objetivos de lectura y a comparar su desempeño durante la lectura con esos objetivos; el grupo de los juicios, además de lo anterior, respondió preguntas relacionadas con su confianza en el desempeño y la efectividad de este durante la lectura; los otros dos grupos fueron de control. Estas instrucciones se realizaron en el ambiente regular de clase, por lo que se trabajó en conjunto con el profesor. Se aplicaron cuestionarios para medir el monitoreo y los juicios y se aplicó el *Test Gates-Macginitie Reading Comprehension*. Los resultados mostraron que los niños en ambos grupos experimentales mejoraron las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora, en comparación con los niños en los grupos control. Esto permite concluir que los estudiantes de primaria se benefician de ambientes de clase que incentiven el proceso de autorregulación, específicamente los procesos de monitoreo relacionados con la fase de desempeño o ejecución de dicho proceso.

En Iberoamérica, la búsqueda permitió encontrar una gran cantidad de estudios centrados en estudiantes universitarios, cuyo fin era mejorar la comprensión lectora de estos, a través de la enseñanza de la estrategias como la planificación, la elaboración a partir de resúmenes y reseñas, el monitoreo y control durante la lectura ( Flores, Díaz & Lagos, 2016; Fontecilla, 2002; Hernández, Rosario & Cuestas, 2010; Larrañaga & Yubero, 2015; Pardo, 2015; Parres & Flores, 2011; Serdá, Cunill & Alsina, 2011; Solano, Gonzalez, Gonzalez & Nuñez, 2004) Asimismo, se observó que el tema de la instrucción de estrategias de autorregulación ha sido abordado en estudiantes de bachillerato como en los estudios de Cartoceti, Abusamra, De Beni y Cornoldi (2016); Revel y González (2007) en Argentina y los de Bullido y Sola (2011); Muñoz-Muñoz y Ocaña (2017) en Madrid y Salamanca, España. Estos estudios desarrollaron

intervenciones basadas en técnicas de estudio para la lectura (subrayado, resumen), estrategias de planificación del texto y de evaluación de la comprensión, encontrando que estas técnicas fueron efectivas para mejorar la comprensión de textos narrativos y expositivos en los estudiantes

Pese a esta preponderancia de estudios en niveles educativos superiores, fue posible encontrar estudios centrados en el mejoramiento de la comprensión lectora en educación primaria, a través de la instrucción de estrategias de autorregulación: cognitivas y metacognitivas. Un ejemplo, es el estudio de Pascual, Goikoetxea, Corral, Ferrero y Pereda (2014) realizado con 239 estudiantes de tercero a sexto grado entre 8 y 13 años de 5 escuelas públicas de Vizcaya y de Álava, en España. El estudio se centró en evaluar los efectos de un programa basado en la Enseñanza Recíproca. Este enfoque se basaba en el modelamiento, práctica guiada e independiente y el pensamiento en voz alta para instruir estrategias cognitivas en la lectura como el resumen, el cuestionamiento, la clarificación y la predicción, (Palincsar & Brown, 1984) sobre la comprensión lectora, hábitos lectores y fluidez de los estudiantes. El diseño fue cuasiexperimental pre y pos-test, con grupo control. Los resultados evidenciaron que la intervención tuvo efectos positivos en la comprensión lectora, sin embargo, no tuvo efectos en los hábitos y en la fluidez lectora.

Por su parte, Fresneda (2016) realizó un estudio donde analizó el efecto de un programa centrado en la lectura dialógica en la comprensión y conciencia lectora (metacognición) de textos narrativos, expositivos y retóricos. El estudio se realizó en 120 estudiantes de 8 y 9 años, a partir de un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control, se aplicó una batería de dos instrumentos estandarizada para medir la comprensión lectora y la conciencia lectora. Como resultado se encontró que la intervención basada en la lectura dialógica entre pares mejoró los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, llevándoles de niveles literales de comprensión, a niveles más inferenciales, organizativos y críticos; asimismo, la intervención favoreció el fortalecimiento de la conciencia lectora: planificación, supervisión y evaluación del proceso lector.

Por la misma línea de investigación, se encontró el estudio de Gutiérrez (2016), buscaba analizar el efecto que un programa de enseñanza de las estrategias lectoras, basado en la lectura dialógica en grupos interactivos. Se empleó un diseño cuasiexperimental de comparación entre grupos (control y experimental) con medidas pretest y postest. Se contó con una muestra de 355 participantes con edades comprendidas entre los 8 y los 9 años, pertenecientes a cuatro centros

educativos públicos y concertados de la provincia de Alicante, España. El instrumento utilizado es la batería de evaluación cognitiva de la lectura y la escritura (BECOLE) que evalúa los principales procesos implicados en la lectura a nivel léxico, sintáctico semántico oracional y textual. El cual consiste en tres cuestionarios diferentes: Test de eficacia lectora (TECLE), Test ACL 3 de comprensión lectora, y escala de conciencia lectora (ESCOLA).

Los resultados constataron los efectos positivos del programa en el mejoramiento del nivel de comprensión lectora de los participantes, favoreciendo la adquisición y el grado de conocimiento que tiene el lector de las estrategias con que cuenta para comprender un texto, así como del control que ejerce sobre éstas para optimizar su proceso de comprensión, lo cual puede ser, tal y como señala Cazden (1989) a que cuando los sujetos trabajan conjuntamente en una tarea, pueden aprender los unos de los otros, regulándose mutuamente e incorporando nuevas estrategias sin la necesidad de que se den procesos instruccionales explícitos.

Para mejorar tanto la comprensión lectora como las habilidades de autorregulación de los estudiantes, especialmente la metacognición lectora, Rodríguez, Calderón, Leal y Arias (2016) implementaron una intervención en el aula de clase basadas en la meta-comprensión con énfasis en la formulación de auto-preguntas antes, durante y después de la lectura de los textos en 83 estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria, con edades entre los 7 y 10 años de una institución educativa en Bogotá, Colombia. El diseño fue cuasiexperimental utilizando pretest y postest, con grupo control. Los resultados evidenciaron que la intervención en el uso de estrategias meta comprensivas mejoró sustancialmente la metacognición en los niños, haciéndolos más conscientes de su proceso lector. Esto a su vez contribuyó al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes, llevándolos a niveles más inferenciales y críticos. Asimismo, el uso de la auto-pregunta tuvo mayores efectos en la comprensión, al impulsar fuertemente los procesos de monitoreo durante la actividad de lectura.

Finalmente, Hoyos y Gallego (2017) centraron su estudio en promover una lectura con sentido reflexivo y crítico en niños y niñas de edades comprendidas entre los 7 y 11 años de edad, de básica primaria, los cuales asistían al Club de lectura de una biblioteca en Medellín. En este club de lectura se trabajó con los niños habilidades para el análisis de información (propósitos, identificación previa de ideas, hipótesis, activación de conocimientos previos, entre otras) y habilidades para el monitoreo y evaluación de la comprensión (supervisión de la comprensión y valoración de los resultados). Los autores encontraron que gracias al trabajo

realizado, los niños fueron capaces de identificar la estructura de los textos narrativos y expositivos, formular cuestionamientos sobre el mismo, elaborar inferencias y lograr comprensión en niveles altos (críticos y reflexivos) de los textos.

### **Balance, pregunta y objetivos de investigación**

De acuerdo con las investigaciones revisadas, es posible observar que en países no hispanoparlantes hay un gran cúmulo de estudios sólidos con estudiantes de básica primaria, los cuales han demostrado la pertinencia y efectividad de la enseñanza basada en las estrategias de autorregulación para mejorar la comprensión lectora de textos tanto narrativos como expositivos, los cuales parecen ser los más trabajados en primaria. Especialmente, las estrategias de autorregulación que más se enseñan para este fin son las cognitivas, (predicción, resumen, subrayado, uso de conocimiento previo); y las metacognitivas, (planificación, monitoreo, control y evaluación) (Boulware-Gooden et al. 2007; Dabarera et al., 2014; Gutterman, 2003; Huff & Nietfeld, 2009; Li et al., 2016; Lubliner & Smetana, 2014; Mason et al., 2013; McCown & Thomason, 2013; PennyPacker, 2017; Vaughn et al., 2011). En menor medida se observan estudios enfocados en estrategias de la dimensión motivacional de la autorregulación (Mason, 2004; Mason et al., 2013; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Van Keer, 2004; Van Keer & Verhaeghe, 2005). Adicionalmente, en los estudios anglosajones fue posible observar que la enseñanza de estrategias de autorregulación no sólo apunta al mejoramiento de la comprensión lectora, sino también a fortalecimiento de una dimensión clave para la autorregulación que es la metacognición o conciencia metacognitiva de las estrategias usadas para leer (Dabarera et al. 2014; Huff & Nietfeld, 2009; Li et al., 2016; McCown & Thomason, 2013), además de elementos como el vocabulario (Boulware-Gooden et al. 2007; Lubliner & Smetana, 2014)

En Latinoamérica, aunque la revisión arrojó gran cantidad de estudios realizados en secundaria y en la universidad, fue posible hallar algunas investigaciones con estudiantes de primaria, en las cuales se observaron resultados similares a las investigaciones en países anglosajones. Así, los estudios revisados desarrollaron actividades en las cuales enseñaron estrategias de autorregulación: cognitivas (predicciones, resúmenes) y metacognitivas (planificación, monitoreo control, evaluación). Estas estrategias buscaron resolver las dificultades en la comprensión lectora de textos narrativos y expositivos, para lograr que

incentivar en los estudiantes una lectura más analítica y crítica (Gutiérrez, 2016; Hoyos & Gallego, 2017; Pascual et al., 2014; Rodríguez et al., 2016). Además, aunque en menor medida que en estudios anglosajones, se buscó también mejorar la conciencia metacognitiva, a través de la enseñanza de este tipo de estrategias (Fresneda, 2016).

En los diferentes estudios referenciados fue posible observar que varios estudios eran conducidos con los estudiantes en la Institución, pero en actividades adicionales a las curriculares o dentro de la clase de lenguaje, bajo la supervisión de los investigadores (Boulware-Gooden et al., 2007; Dabarera et al., 2014; Fresneda, 2016; Gutterman; 2003; Gutiérrez, 2016; Li et al., 2016; Mason, 2004; Mason et al., 2013; McCown & Thomason, 2013; Pascual et al., 2014; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006), en menor medida se encontraron estudios que ejecutados por el propio maestro de la asignatura a partir de la formación brindada por los investigadores, integrando esa instrucción a la planeación regular de la clase (Hoyos & Gallego, 2017; Huff & Nietfeld, 2009; PennyPacker, 2017; Rodríguez et al., 2016; Van Keer, 2000;; Van Keer & Verhaeghe, 2005; Vaughn et al., 2011). Algo en común en los distintos estudios fue el uso de pruebas estandarizadas para evaluar los niveles de la comprensión lectora, planteando preguntas de opción múltiple, en diferentes niveles de dificultades: literal, inferencial, crítico, otros estudios recurrieron a otros métodos como las re-narraciones (Hoyos & Gallego, 2017; Mason, 2004; Mason et al., 2013).

También fue posible observar que para la enseñanza de las estrategias de autorregulación, los estudios se basaron en diferentes modelos de instrucción, uno de los más usados fue el basado en la instrucción directa de las estrategias por parte del profesor, realizando andamiaje y ofreciendo oportunidades de práctica guiada e independiente (Boulware-Gooden et al., 2007; Dabarera et al., 2014; Gutiérrez, 2016; Gutterman, 2003; Huff & Nietfeld, 2009; Lubliner & Smetana, 2014; Mason et al., 2013; Mason, 2004; Mason et al., 2013; McCown & Thomason, 2013; Pascual et al., 2014; Rodríguez et al., 2016; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; ); otra formas de instrucción se basaron en las interacciones entre pares: trabajo colaborativo o lectura dialógica (Fresneda, 2016; Penny Packer, 2017); y otros combinaron tanto la instrucción y el andamiaje por parte del profesor como trabajo colaborativo ( Li et al., 2016; Van Keer, 2004 Van Keer & Verhaeghe, 2005; Vaughn et al., 2011). Todas las formas fueron reportadas como efectivas para lograr los fines de enseñar las estrategias y mejorar la comprensión lectora.

Finalmente, los autores revisados coinciden en que, para el mejoramiento de la comprensión lectora en niños de primaria, es indispensable la enseñanza de estrategias de autorregulación, específicamente las estrategias metacognitivas: planeación, monitoreo y control y evaluación, pues la enseñanza de estos aspectos eleva los niveles de conciencia de los estudiantes acerca de cómo leer estratégicamente, qué estrategias usar, cuándo usarlas y por qué, lo que ayuda a realizar un proceso lector más reflexivo y orientado hacia la búsqueda de sentido del texto (Dabarera et al., 2014; Fresneda, 2016; Gutterman., 2003; Huff & Nietfeld, 2009; McCown & Thomason, 2013 ).

Tomando en cuenta lo mencionado, este estudio pretende aportar en el conocimiento sobre la literatura en Colombia en relación con la utilidad de las estrategias de autorregulación para fortalecer los procesos de comprensión lectora, planteando la siguiente pregunta: ¿Cuál es el efecto de una secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación sobre la comprensión lectora de textos narrativos y la conciencia metacognitiva en estudiantes de cuarto de primaria? Para responder a esta pregunta se plantea como objetivo general: Establecer el efecto de una secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación sobre la comprensión lectora de textos narrativos y la conciencia metacognitiva de estudiantes de cuarto de primaria. Como objetivos específicos se propone: 1) Comparar la comprensión lectora de los niños de cuarto grado antes y después de la ejecución de la secuencia didáctica; 2) Comparar la conciencia metacognitiva de los niños de cuarto grado antes y después de la ejecución de la secuencia didáctica.; y 3) Establecer la relación entre la conciencia metacognitiva con la comprensión lectora antes y después de la ejecución de la secuencia.

Para dar respuesta a la pregunta planteada, este estudio propone las siguientes hipótesis:

- a) hipótesis 1: los niños mejorarán en sus desempeños en comprensión lectora como consecuencia de la ejecución de la secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación;
- b) hipótesis 2: la conciencia metacognitiva de los niños mejorará como consecuencia de la ejecución de la secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación; y c) hipótesis 3: se encontrará una relación significativa entre la comprensión lectora y la conciencia metacognitiva en los niños de cuarto de primaria.

## Justificación

La pertinencia de la pregunta de investigación planteada en este estudio se despliega en varias dimensiones. Primero, en la dimensión social, al intentar probar la efectividad de la secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación en el mejoramiento de la comprensión lectora, se estaría contribuyendo a resaltar la importancia que tiene enfocar las prácticas pedagógicas en lectura desde una mirada de estudiante activo y autorregulado, capaz de planificar, monitorear y evaluar sus desempeños (Zimmerman, 2002). En este sentido, los resultados de este estudio pueden ser socializados con los profesores de lenguaje de la institución para que estos puedan reflexionar sobre la importancia de enseñar a los niños a ser lectores estratégicos, abriendo posibilidades para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en el dominio lector. Adicionalmente, se pueden crear espacios de discusión sobre la promoción del aprendizaje autorregulado en las clases regulares no solo de lenguaje, sino de otras asignaturas y en diferentes grados escolares.

Con esto se estaría contribuyendo a mejorar el desempeño lector de los niños no solo en las actividades que se realizan en el aula y fuera de esta, sino también a fortalecer su desempeño en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, el cual es un objetivo institucional y gubernamental. Esta posibilidad de mejora en el desempeño lector no solo traería como consecuencia el mejoramiento en las pruebas estandarizadas, sino que fortalecería en los niños habilidades como el pensamiento analítico y crítico. Como lo ha planteado Ahmed (2011) lograr el desarrollo de niveles altos de comprensión lectora, le permite a los niños entender el sentido profundo de las ideas de un texto, pero también tomar postura frente al mismo, cuestionarlo y ampliarlo. Esto es fundamental para la formación de ciudadanos que puedan aportar constructivamente a las problemáticas de su contexto inmediato.

En lo referente a lo teórico este estudio es pertinente porque contribuye a la construcción de evidencia en Colombia, la cual está en pleno desarrollo, acerca de la efectividad de prácticas pedagógicas basadas en la autorregulación para mejorar la comprensión lectora y la conciencia metacognitiva de estrategias lectoras, así como en la relación entre estas variables. De esta forma, los resultados de este estudio pueden corroborar si las estrategias de autorregulación enseñadas son efectivas y si es viable seguir ejecutando estudios de este tipo para fortalecer esa evidencia.

## **Referente conceptual**

A continuación, se presentan las teorías de base que soportan conceptualmente este estudio. Se inicia con la definición de la comprensión lectora; luego se presenta la comprensión lectora enfocada específicamente en textos narrativos. Posteriormente, se hace referencia a la autorregulación de la lectura, para finalizar con con la enseñanza de las estrategias de autorregulación en el aula de clase.

### **La comprensión lectora como actividad y proceso mental**

Solé (2001) afirma que la comprensión que cada persona elabora depende del texto que tenga delante, pero depende también, y en grado sumo, de otras cuestiones propias del lector, entre las que se podrían señalar el conocimiento previo con el que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y la motivación que se siente hacia la lectura. De la misma manera, Ausubel (1983) menciona que la comprensión lectora se logra cuando el individuo relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el individuo se interese por entender lo que se le está mostrando. Tanto para Solé (2001) como para Ausubel (1983) cuando se habla del proceso de comprensión, son elementos claves el interés que debe despertar la lectura en el individuo y la motivación frente a lo que leen para movilizar la comprensión, así como el lugar que tienen los saberes previos en la habilidad para comprender son claves, pues cuanto mayor sea el interés y el saber previo del que disponen los individuos, tendrán mayores probabilidades para entender los contenidos de un texto.

De acuerdo con esta premisa, la comprensión lectora puede ser considerada como el proceso de elaborar el significado por la vía de aprehender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen, estableciendo una red jerárquica que conecta las informaciones y conceptos (Cooper, 1998). Para este autor, la comprensión tiene que ver con la naturaleza constructivista de la lectura, donde dice que para que se dé una adecuada comprensión del texto es necesario que el lector construya significados mientras lee, es decir, es necesario que el sujeto lea las diferentes partes de un texto dándole significados e interpretaciones personales.

Asimismo, se destaca que, durante la comprensión lectora, el lector se acerca al texto trayendo consigo sus experiencias, afectos, opiniones y conocimientos relacionados de manera directa e indirectamente con el tema del texto. En otras palabras, el lector aporta un conjunto de características cognitivas, experienciales y actitudinales que influyen sobre los significados que elabora. En este sentido, según Cooper (1998) la naturaleza de la lectura es interactiva, ya que el texto plantea unos significados que se actualizan, es decir, se reelaboran o completan, en la interacción con aquellos que aporta el lector. En la misma línea, Alonso y Mateus (1985) plantean que la comprensión lectora es una habilidad que va más allá de decodificar palabras y relacionar su significado para extraer el propósito del texto, así es importante descartar que la lectura sea exclusivamente *Top-Down*, esto es que dependa únicamente de conocimientos o esquemas previos; o netamente *Bottom-Up* o ligada únicamente a lo que el texto quiere comunicar.

En consecuencia, en este estudio se parte de una visión de la lectura como una actividad interactiva, lo que para Solé (2001) implica el uso de experiencias y conocimientos adquiridos para entender lo que se dice, por lo que la comprensión moviliza la elaboración de hipótesis e inferencias para interpretar el mensaje que se da, poniéndolo en relación con las propias ideas y experiencias con la información nueva que provee el texto, dándole un sentido y valorándolo críticamente. Todo ello por medio de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, y habilidades de alto orden, tales como la síntesis, el análisis, la inferencia y la anticipación (Cassany, Luna & Sanz, 2001; Pinzas, 1999; Solé, 2001).

Para Solé (1986; 2001) a través de la percepción los lectores consiguen una ampliación del campo visual, es decir, reducen el número de fijaciones en las letras, para poder identificarlas y clasificarlas al momento de leer, porque al final las pueden identificar más por la forma. La memoria se puede dividir entre memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La de corto plazo proporciona una información muy escasa que teniéndola otorga el significado de algunas oraciones. La memoria a largo plazo recopila toda esa información retenida en la memoria a corto plazo para extraer el contenido general y más importante de un texto leído.

Por su parte, las habilidades de alto orden como la anticipación tienen que ver con la capacidad de los lectores de prever el contenido de un texto determinado, lo que les permite hacer predicciones acerca de lo que pasará en el texto. Las inferencias, otra de las grandes habilidades desplegadas en el momento de leer, permiten comprender un elemento del texto a

partir del significado de los otros componentes textuales, lo que facilita llegar a información que no se encuentra de forma explícita en el texto. Al ser capaz de inferir los lectores adquieren autonomía y no dependen de a otra persona para que les aclare el significado de lo leído. Un ejemplo de la elaboración de inferencia se observa cuando se le plantea al individuo entender el significado de una palabra desconocida para lo cual él debe interpretar la palabra de acuerdo con el contexto en el texto y su conocimiento previo.

En este orden de ideas, autores como Pérez (2005) y Pinzas (1999; 2007) plantean que la comprensión lectora puede ocurrir en forma superficial o en forma profunda, proponiendo así tres niveles para este proceso: literal, inferencial y crítico. En el nivel literal los estudiantes identifican información que está explícita en el texto, ubican datos específicos o establecen relaciones simples entre las distintas partes del texto. El estudiante comprende en un nivel literal, por ejemplo, cuando ubica escenarios, personajes, fechas o encuentra las causas explícitas de un determinado fenómeno. La comprensión literal no requiere mucho esfuerzo, pues la información se encuentra a disposición y solo se necesita cotejar la pregunta con el texto para encontrar las respuestas. Para evaluar si el estudiante ha comprendido literalmente el texto que se ha leído se suele usar las siguientes preguntas: “¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Hizo qué? ¿Con quién? ¿Con qué? ¿Cómo empieza? ¿Qué sucedió después? ¿Cómo acaba?” (Pinzas, 2007, p.16).

En el nivel inferencial los estudiantes establecen relaciones que van más allá de lo leído, buscan explicar el texto de manera más amplia, adicionar experiencias e informaciones anteriores, relacionar lo leído con los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas (Arias, 2007; Pérez, 2005). Este nivel se caracteriza por examinar, indagar y averiguar cuidadosamente el texto y sus circunstancias y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que le permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito. De esta forma, el objetivo principal de la lectura en el nivel inferencial es sacar conclusiones del texto (Pinzas, 1999; 2007).

Finalmente, en el nivel crítico los estudiantes toman una posición valorativa con respecto al texto, en el cual emiten juicios respecto a lo leído. Implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias. Aquí el objetivo

central es que los alumnos logren generar argumentos para sustentar sus opiniones y posiciones frente al texto (Pinzas, 2007).

Las características de estos niveles y sus formas de presentación variarán según el tipo de texto al que se enfrentan los estudiantes. Para el caso de los niños de primaria los textos más frecuentes que se abordan en el colegio son los expositivos y narrativos, especialmente en estos últimos se espera que los estudiantes puedan ir más allá de reconocer personajes, identificar lugares y hechos y logren una comprensión de los hechos, del por qué suceden y puedan anclar lo que allí sucede con sus conocimientos y experiencias previas, y de que puedan usar esa información en otros aspectos de su vida.

### **Textos narrativos y comprensión lectora**

A propósito de los textos narrativos, Brunner (1998) plantea que cuando los niños entran en contacto con este tipo de textos, estos nutren la identidad del niño, cuyo propósito fundamental es el despertar el interés por la lectura al ofrecer un panorama amplio del pasado para comprender el presente, es decir, conocer parte de su historia y de lo vivido con su familia y la escuela, para luego poder comprender la narración de esos hechos. Este autor presenta la narración *“como una manera de pensar, como una estructura para organizar nuestro conocimiento y como un vehículo en el proceso de la educación”* (p. 138).

De este modo, el género narrativo posee la característica de estimular la representación mental en el lector y lograr la formación de esquemas que contribuyen al logro de otras adquisiciones, como la exploración de la imaginación y la creatividad (Barboza, 2006). Es por esto que las narraciones se convierten en una forma de ver el mundo de una manera personal puesto que ayudan a reconfigurar la propia identidad y a confrontar los relatos que un mismo sujeto ha elaborado en un diálogo consigo mismo o, también, a confrontar los relatos personales con las historias de los otros.

De la mano con lo anterior, para Pratt (2000) el género narrativo *“involucra entre las habilidades cognitivo-lingüísticas las de describir, resumir, explicar y argumentar, pero con unas características que le confieren cohesión y lo caracterizan: la visión subjetiva y la ordenación cronológica de los hechos”* (p. 69). Esto significa que el discurso se organiza en una secuencialidad de acontecimientos que implican, en mayor o menor medida, la perspectiva de un enunciador que asume la responsabilidad de dar cuenta de la historia.

De esta manera, cualquier texto narrativo desarrolla una historia que activa el relato de unos personajes cuyos eventos están situados en el tiempo y el espacio (Bronckart, 2004; Dolz, Gagnon, Mosquera & Sánchez, 2013). No obstante, algunos textos narrativos como el cuento de hadas, la novela, el relato fantástico se estructuran alrededor de una secuencia narrativa a la que subyace una intriga (Bronckart, 2004). Esta intriga es la que, en términos de Greimas y Courtés (1982), se denomina *programa narrativo* y que, en líneas generales, hace referencia a una organización de la historia que propone una situación inicial, un núcleo que incluye una serie de transformaciones y una situación final. Dentro de esta estructura hay una situación inicial en la que los personajes viven un suceso de desequilibrio de sus estados y de conflicto que los lleva a un conjunto de eventos con el fin de restituir el equilibrio y resolver el conflicto que se propone al final del relato en una situación final.

En cuanto a las características de contenido, vemos por ejemplo que, en los cuentos de hadas como Cenicienta o Hansel y Gretel se observan personajes sobrenaturales con poderes mágicos como brujas, hadas y ogros que ayudan o facilitan la resolución del conflicto de los personajes principales y otros personajes que, al contrario, intentan impedir que se logren los objetivos. Como característica general, los personajes se ven descritos en sus rasgos psicológicos, mentales y afectivos, dando cuenta de sus acciones y de las verbalizaciones o diálogos que establecen entre ellos. Por lo general, los cuentos son narrados en tercera persona utilizando para ello la figura del narrador quien enuncia la historia, historia que ya ha ocurrido por lo que se narra preferencialmente en pretérito, alternado con el tiempo presente al momento de citar las palabras de los personajes (Dolz, Sánchez & Mosquera, 2013; Garrido, 2007).

Ahora bien, en la escuela se abordan diferentes géneros textuales de orden narrativo cuyo propósito es bastante amplio y variado: algunos textos se proponen para informar, otros para entretener, para dar un testimonio sobre un evento, para hacer reflexionar y aportar una normatividad social o incluso para conmover al lector (Dolz, Sánchez & Mosquera, 2013). Así, el contexto escolar es el lugar para que los niños y jóvenes conozcan los mitos, leyendas, fábulas, cuentos, novelas, entre otros. La escuela ofrece la posibilidad de encontrarse y de apropiarse de las historias de otros, del pasado y del presente, de sumergirse en las palabras de otros que los antecedieron y que dieron forma a la cultura en la que hoy se encuentran.

En consonancia con lo anterior, Pérez (2005) llevó a cabo una investigación acerca de la evaluación de la comprensión lectora, que pretendió conocer su desarrollo en el

INECSE(Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo). Bajo la premisa que la comprensión lectora constituye un proceso donde la persona usa las claves suministradas por el autor del texto en función del conocimiento o experiencia que tiene en la inferencia del significado del texto que aquel pretende comunicar. La investigación mostró que existen múltiples factores generadores de limitaciones y dificultades para la evaluación de la comprensión relacionados con el tipo de texto, el tipo de escuela, la edad y el sexo del estudiante, el nivel socioeconómico familiar, el nivel cultural, las metodologías de enseñanza de las escuelas debido a que los estudiantes responden al tamaño y la titularidad de la escuela.

Por su parte, Manrique y Borzone (2010) se propusieron analizar las dificultades de comprensión presentes en la lectura interactiva de cuentos en niños de 4 a 5 años de poblaciones urbano-marginales en jardines infantiles de la ciudad de Buenos Aires, en tanto que la comprensión de textos representa una de las tareas con mayor dificultad para los estudiantes en la medida que estos requieren desarrollar estrategias que les permitan comprender un texto y alcanzar niveles inferenciales. De ahí que uno de los principales hallazgos de la investigación fue que los problemas de comprensión de texto se generaron en la relación entre las estrategias del infante y las fuentes de información.

Esto se relaciona con las dificultades de comprensión que exhiben los estudiantes latinoamericanos en las pruebas internacionales y nacionales en países latinoamericanos e incluso anglosajones (Mason et al. 2013), donde es evidencia la dificultad de avanzar a niveles inferenciales y valorativos frente a textos narrativos, quedándose solo en aspectos superficiales de la lectura y perdiendo la oportunidad de generar aprendizajes significativos y enriquecer sus habilidades de inferencia a partir del texto. Para Paris y Paris (2001); Perry et al. (2003) la superación de estas dificultades tiene que ver con el abordaje de un aspecto clave de la comprensión lectora: su carácter estratégico.

### **Autorregulación de la lectura**

La comprensión lectora, al implicar una interacción dinámica entre el texto y el lector, trae consigo un carácter estratégico que se evidencia en que a medida que aborda el texto, el lector va modificando su estrategia lectora o la manera como lee, según su familiaridad con el tema, sus propósitos al leer, el tipo de texto, la comprensión que va teniendo, lo que significa que el lector ajusta y cambia sus estrategias de lectura según sus demandas, necesidades e intereses.

Bajo este panorama, ser capaz de autorregularse durante el proceso lector se constituye en un aspecto fundamental para lograr niveles superlativos en la comprensión lectora (Myer & Paris, 1978; Perry, Hutchinson & Thauberger, 2008; Pinzas, 1999; Solé, 2001).

La autorregulación en contextos de enseñanza y aprendizaje ha sido estudiada bajo el concepto de aprendizaje autorregulado, el cual ha sido abordado por múltiples autores que han generado más de siete modelos para describir este proceso (Panadero, 2017). Autores como Pintrich (2000) o Zimmermann (2002), han propuesto modelos de aprendizaje autorregulado desde la perspectiva de la teoría socio-cognitiva (Bandura, 2001) plantean que autorregular el aprendizaje en diferentes dominios del conocimiento implica la interacción entre diferentes dimensiones: la cognitiva que está directamente relacionada con el uso de estrategias cognitivas de selección, organización, elaboración, entre otras, cuya misión es permitir la construcción de sentido; la metacognitiva, que involucra la elaboración de planes, el monitoreo y control de los propios procesos cognitivos desplegados en tareas académicas y la reflexión o autoevaluación del desempeño global en las mismas; y la motivacional centrada en la autoeficacia, las metas de aprendizaje, las estrategias de regulación motivacional, para iniciar y persistir en el desarrollo de las tareas.

Especialmente, el modelo Zimmerman (2002, 2013) plantea que las estrategias en estas tres dimensiones mencionadas, se despliegan ante las demandas de tareas académicas situadas en cualquier dominio, incluyendo la lectura y se organizan en tres fases cíclicas y recursivas, las cuales son:

1. Fase de planificación (antes de la ejecución): es el momento en el que el estudiante realiza un análisis de la tarea y valora sus habilidades y capacidades para lograr las demandas exitosamente, estableciendo las metas a alcanzar, elaborando un plan de acción y activando elementos motivacionales, como la autoeficacia, el valor de la tarea y la orientación a metas.
2. Fase de ejecución (durante): en esta fase la persona desarrolla la tarea, apoyado en las estrategias cognitivas que consideró son las más apropiadas para la consecución de la meta y desplegando procesos como el monitoreo y el control, que le ayudan a darse cuenta si está ejecutando el plan que generó en la fase anterior o si tiene que hacer ajustes. Además, en esta fase ocurre una administración de esfuerzos motivacionales para persistir en la ejecución.

3. Fase de autoreflexión (después): ocurre al finalizar la actividad, el sujeto realiza una valoración de los logros obtenidos y las razones de sus desempeños, lo cual le servirá como insumo para los ajustes a realizar frente a nuevas ejecuciones de la misma actividad o frente a nuevas tareas.

La evidencia empírica sobre el concepto de aprendizaje autorregulado aplicado a tareas de comprensión lectora, por un lado, muestra que los estudiantes logran mejorar sus niveles de comprensión lectora cuando usan estrategias de autorregulación en dos dimensiones: cognitiva y metacognitiva (Dignath, Büttner & Langfeld, 2008; Donker et al., 2014; Joseph et al. 2016). En esta misma línea, Hacker (2009); Macías, Mazzitelli y Maturano (2007) señalan que el uso de estrategias cognitivas de organización y elaboración posibilitan que los estudiantes logren hacer conexiones entre sus esquemas y el texto que leen, permitiéndoles la realización de inferencias y el alcance de valoraciones críticas sobre los textos.

Las estrategias metacognitivas, por su parte, como lo demostraron los estudios de Gutterman (2003); de Li et al. (2016) y PennyPacker (2017), posibilitan que el lector sea consciente de sus posibilidades y necesidades para lograr la comprensión, que se plantee objetivos, que establezca las acciones que lo acerquen al cumplimiento de dicho objetivo monitoreando constantemente si las estrategias cognitivas que usa le sirven para lograrlo, que realice procesos de control, que le permitan decidir si sigue con las estrategias que usa o si las ajusta para acercarse más a los objetivos planteados. Lo anterior sugiere que las estrategias metacognitivas al servicio de la comprensión lectora son cruciales para hacer lectores más eficientes, capaces de desarrollar habilidades para mejorar el aprendizaje y contribuir al fortalecimiento de capacidades lingüísticas presentes en la lectura como tal.

A propósito de las estrategias metacognitivas que se despliegan al abordar una tarea de lectura, recientemente autores como Thiede y Bruin (2018) plantean que una estrategia clave, para mejorar la comprensión lectora, es el monitoreo preciso y ajustado del propio desempeño. Esto es posible cuando el estudiante ha establecido objetivos claros de lectura y ha realizado un plan para lograrlos. Tanto el objetivo como el plan permiten monitorear el desempeño, juzgando qué tanto las estrategias cognitivas que se usan sirven o no para lograr los objetivos trazados (ejemplo: si está comprendiendo o no el texto). A partir de estos juicios, el estudiante despliega otras estrategias relacionadas con el control meta-cognitivo, que básicamente le servirán para ajustar el desempeño, modificar o cambiar el plan y las estrategias usadas para lograrlo (ejemplo:

si leer en silencio y tomar apuntes no están funcionando, entonces el estudiante cambia a leer en voz alta y a decir lo que entiende a otra persona).

Otro aspecto clave en la dimensión metacognitiva de la autorregulación en la lectura es la conciencia metacognitiva, la cual Mokthari y Richard (2002); Schmitt (1990) definen como la claridad y conocimiento de estrategias para usar antes, durante y después de la lectura. Según esto autores, un lector con conciencia metacognitiva sabe qué estrategias usar para cada momento de la lectura. Alexander y Jetton (2000); Baker y Brown, (1984); Mokthari y Richard (2002) plantean que la conciencia se da en tres tipos de estrategias:

1. Estrategias globales de lectura, las cuales están orientadas a realizar un análisis del texto antes y durante la lectura. En el antes incluye el conocimiento de formas de planeación o anticipación al texto y en el durante incluye formas para comprender y estrategias de monitoreo de la comprensión. Como se puede observar hay estrategias de orden cognitivo que se enfocan en comprender y de orden metacognitivo que se enfocan en regular las primeras.
2. Estrategias de resolución de problemas, orientadas a solventar dificultades que se presentan durante la realización de la lectura del texto. Están relacionadas con formas de control metacognitivo que se derive del monitoreo.
3. Estrategias de apoyo a la lectura, que se refieren al uso de estrategias externas que ayudan a mejorar el proceso de comprensión, tales como acudir a otros materiales o personas, etc.

Autores como Paris, Wasik y Turner (2016) basados en las fases cíclicas del aprendizaje autorregulado propuestas por Zimmerman, mencionan que los lectores autorregulados, para lograr una comprensión idónea del texto, realizan acciones antes, durante y después de leer. Estas acciones involucran las estrategias cognitivas y meta- cognitivas involucradas en el aprendizaje autorregulado. En este sentido, el antes tiene que ver con la elección del texto, la generación de expectativas, la formulación de inferencias e hipótesis y la elaboración de un plan claro de lectura; el durante se caracteriza por ser el momento de reconstrucción del discurso del autor a partir de los esquemas previos; además de la ejecución de monitoreo y control de las estrategias que se usan para leer; finalmente, el después de la lectura, es cuando se clarifica el contenido a través de las recapitulaciones y se reflexiona sobre el desempeño lector y la

efectividad o no del uso de las estrategias, además de pensar en cómo se mejorará en futuras tareas de lectura.

En este sentido, Afflerbach, Pearson y Paris (2008); Paris et al. (2016); Paris (2005); Pressley (2002) mencionan que, en el antes, durante y después de la lectura se despliegan estrategias de autorregulación de orden cognitivo y metacognitivo, que ayudan al estudiante a interactuar con el texto y que este logre comprenderlo. Por ejemplo, para iniciar la lectura los estudiantes pueden familiarizarse con el texto antes de leerlo haciendo una revisión rápida de sus contenidos, imágenes. Esta estrategia se entiende según Paris (2016) como una activación de conocimientos previos que le permite al estudiante relacionar palabras y significados que ya conoce con los que se vayan a presentar dentro del texto.

Cuando se trata de la lectura de los enunciados, los estudiantes pueden señalar las ideas principales y a partir de ellas hacer inferencias sobre lo leído, relacionando eventos, adelantándose a los acontecimientos que podrían estar dentro del texto e inclusive establecer relaciones entre lo que ha leído al inicio y lo que lee en un momento determinado. Se trata de una estrategia que sugiere la habilidad de mantener conexión entre lo que ha leído y lo que se encontrará posteriormente, situación que le ayuda a mejorar su capacidad para comprender de manera más global y detallada los significados y mensajes presentes en el texto.

Después de leer el texto se suele hacer una evaluación del mismo, pero también de la forma como se logró entender su contenido. Esta es una de las razones para proponer dos estrategias que ha sido las más importante después de leer el texto, la de dar cuenta de sus ideas más relevantes, a través de resúmenes, pruebas cerradas o re- narraciones y autoevaluar el desempeño. La tabla 1 amplía las estrategias cognitivas y metacognitivas que se usan en el proceso lector, algunas de ellas serán la base para el planteamiento de la secuencia didáctica que se pretende implementar en este estudio.

Tabla 1.

*Estrategias cognitivas y metacognitivas que se despliegan en el proceso lector*

---

<b>Dimensión</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Definición</b>	<b>Momento</b>
------------------	-------------------	-------------------	----------------

---

<b>Dimensión</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Definición</b>	<b>Momento</b>
Cognitivas	Realizar anticipaciones	Predecir hechos, resultados a partir de la información que va presentando el texto	Antes y durante
	Formulación de hipótesis	Elicitar posibles causas del comportamiento de los personajes en un texto o de hechos que suceden en él.	Antes y durante
	Activación de conocimientos previos.	A partir de imágenes o contenidos, traer conocimiento o experiencias conocidas que el texto elicit	Antes
	Selección	Identificar ideas principales del texto, personajes o hechos, generalmente se hace a través del subrayado, toma de notas o de marcadores previos	Durante
	Organización	Intentar ordenar las ideas en secuencias lógicas, se puede hacer a través de, mapas o esquemas.	Durante
	Elaboración	Realizar comprensiones del texto que dan cuenta de una relación entre los contenidos de este y los conocimientos previos de los estudiantes. Aquí sobresalen las inferencias y las interrogaciones al texto	Durante
	Re-narración y resúmenes finales	Se realizan después de terminar la lectura del texto, específicamente las re-narraciones permiten reconstruir el cuento y añadir elementos nuevos, que se derivan de las	Después

<b>Dimensión</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Definición</b>	<b>Momento</b>
		<p>inferencias realizadas y valoraciones del lector.</p> <p>Los resúmenes y síntesis generalmente suelen agrupar lógicamente las ideas centrales del texto, y dan cuenta de la comprensión general de estas.</p>	
Metacognitivas	Establecimiento de objetivos y planificación	<p>Trazar metas claras para guiar el proceso lector. Las metas permitan orientar ese proceso dándole dirección y evitando abordajes erráticos o al azar.</p> <p>Elaborar un plan hace referencia a establecer un conjunto de pasos a realizar para lograr el objetivo. Ese plan debe contener las estrategias cognitivas que se usarán para abordar el texto, los materiales necesarios, entre otros.</p>	Antes
	Monitoreo y control	<p>Supervisar la ejecución del plan y el logro de los objetivos. Los estudiantes deben juzgar si están comprendiendo o no el texto, lo que necesitan para hacerlo. Pueden hacerse preguntas sobre su comprensión en relación con el objetivo y plan, leer en voz alta como forma de control, releer si es necesario, buscar ayuda para comprender, abandonar la tarea, etc.</p>	Durante

<b>Dimensión</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Definición</b>	<b>Momento</b>
	Autoevaluación	Una vez finalizada la tarea, el estudiante evalúa sus resultados comparándolos con sus objetivos y con toda la información del proceso que llevó a cabo. Esto le permite establecer qué tanto logró, qué debe mejorar y que podría hacer en el abordaje de futuras tareas para mejorar las debilidades detectadas.	Después

Elaboración propia basada en Paris et al. (2016).

### **Enseñanza de estrategias de autorregulación para la lectura**

Ahora bien, ¿cómo favorecer que los estudiantes puedan ser lectores autorregulados? Sin duda esta pregunta es clave para los docentes o instructores en el aula de clase. McKeown y Beck (2009); Paris (2005); Paris y Paris (2001); Paris et al. (2016); Perry et al. (2008) consideran que es necesario proponer una enseñanza de la lectura basada en la autorregulación de la lectura, en la cual se facilite que los estudiantes puedan enfrentarse a un texto de forma: a) estratégica: planeando, supervisando y evaluando; y b) profunda y crítica: activando su conocimiento previo y relacionándola con lo que el texto ofrece, haciéndole preguntas al texto a partir de lo que saben y comprendiendo y argumentando su posición frente a este.

Cross y Paris (1986), Paris et al. (2016) y Perry et al. (2002) plantean que la enseñanza de la lectura debe estar orientada a que los estudiantes logren apropiarse de estrategias de autorregulación para interactuar con el texto, así estos autores señalan la importancia de instruir, especialmente en estrategias metacognitivas como la elaboración de planes, el monitoreo del propio estado y de la efectividad de estrategias como la autoevaluación para lograr el mejoramiento de los desempeños lectores.

Asimismo, ese trabajo de instrucción debe apuntar a que los estudiantes mejoren su conciencia lectora o conciencia metacognitiva en la lectura (Dabarera et al. 2014; Mokthari &

Richard, 2002, Thiede & Bruin, 2018), teniendo claridades sobre las estrategias que usan, cómo se usan y para qué. Esta instrucción de estrategias metacognitivas también debe estar acompañadas de una instrucción o enseñanza de estrategias cognitivas, que le ayuden a los estudiantes a comprender el texto, organizar su información, conectarlo con lo previo y realizar inferencias (PennyPacker, 2017).

Un estudiante que sabe los momentos de abordaje de un texto: el antes, el durante y el después, y que sobre todo tiene claro qué hacer en cada momento y para qué hacerlo, podrá interactuar de forma más compleja con su texto, para alcanzar altos niveles de comprensión lectora que le permitan generar aprendizajes significativos de los textos y transferirlos a su vida cotidiana, además de ganar en habilidades de pensamiento crítico al tener conocimientos que le permiten valorar situaciones y textos nuevos (Lubliner & Smecta, 2014; Van Keer, 2004).

La enseñanza de las estrategias de autorregulación, especialmente de las cognitivas y metacognitivas orientadas a mejorar la comprensión lectora de los niños y su desempeño en tareas de este dominio, generalmente han sido enseñadas en programas de intervención o entrenamiento que se realizan por fuera del currículo por agentes externos a la relación profesor-estudiante, o se realizan en el aula de clase, bajo el control del investigador que instruye al profesor en cómo hacerlo o envía a facilitadores (Dignath et al. 2008).

Autores como Buttler (2013); Dignath, Dickhäuser y Büttner, (2013), Paris y Paris (2001) aseguran que es necesario que las instrucción de estas estrategias sea algo imperativo en los currículos, para que así puede hacerse en el ambiente de clase auténtico por los profesores. En las clases regulares de lectura, los profesores pueden promover el uso de una lectura autorregulada, dando oportunidades para que los estudiantes cuestionen el texto, autoevalúan su desempeño, lean y se retroalimentan entre ellos, planteando tareas de lectura contextualizadas y no solo en clases de lenguaje, sino en otras áreas. Además y muy importante que los profesores instruyan de forma directa las estrategias cognitivas y metacognitivas, es decir que discutan con los estudiantes qué son esas estrategias, para qué sirven, cómo y cuándo usarlas (Paris & Paris, 2001; Dignath, 2018; Perry, Philips & Dowler, 2004 )

Múltiples modelos de instrucción reportados por la literatura y basados en varios de esos aspectos han probado ser efectivos para enseñar estrategias de autorregulación en contextos naturales: como el modelo SRSD, diseñado por Graham y Harris (1999) y usado en los estudiantes de Mason (2004); Mason et al. (2013); o el modelo de enseñanza recíproca de

Palinscar y Brown (1984), usado por Pascual et al. (2014), que toma como referencia el andamiaje, la retroalimentación y la colaboración.

Si bien la secuencia didáctica que se pretende ejecutar en esta investigación, no se basa en uno de los modelos mencionados, si es necesario tener un punto de referencia para que el profesor pueda ejecutar la secuencia recurriendo a estrategias instruccionales que garanticen el papel activo del estudiante y la interiorización de las estrategias de autorregulación de la lectura. En este sentido, tomando en cuenta los planteamientos de Paris y Paris (2001), de Paris et al. (2016), de Dignath et al. (2013) y de estudios revisados como el de Mason et al. (2013), el de Dabarera et al. (2014) y el de Baht et al. (2011), las estrategias pedagógicas que el docente use para enseñar las estrategias de autorregulación a los estudiantes se basarán en la instrucción explícita (Paris, Wixon & Palinscar, 1986).

En la instrucción explícita hay uso de actividades secuenciadas, materiales de apoyo como instructivos o guías, objetivos claros y una amplia facilitación de la participación de los estudiantes (cuestionando y permitiendo que ellos pregunten y participen). Además, la instrucción explícita contempla procedimientos como la demostración, la práctica guiada con retroalimentación y la práctica independiente con retroalimentación (Ronsenshine, 2012).

En la primera el profesor muestra cómo realizar procedimientos o estrategias: encontrar una idea en el texto, hacer preguntas sobre el mismo o sobre el desempeño. En la segunda, la práctica guiada con retroalimentación, el profesor realiza un acompañamiento al estudiante que se inicia en la puesta en práctica de las estrategias durante el proceso lector. *“El acompañamiento consiste en orientar y monitorear la experiencia de práctica del estudiante, de tal forma que este se apropie del saber que se está enseñando”* (Valencia & Caicedo, 2015, p. 10). Finalmente, la práctica independiente tiene lugar cuando el estudiante ha interiorizado las estrategias y puede de forma autónoma comenzar a ejecutarlas. El profesor aquí reduce el nivel de control que tiene, pero sigue su labor de retroalimentación en pro de mejorar más la apropiación que el estudiante ha realizado (Nieto & García, 2002).

## **Método**

### **Tipo de investigación.**

Esta investigación fue cuantitativa, en la medida en que la pregunta de investigación y las hipótesis se derivan de una revisión sobre intervenciones basadas en estrategias de autorregulación para mejorar la comprensión lectora, teniendo un carácter probatorio o verificadorio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). Las hipótesis se ponen a prueba al medir el efecto de la secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación, a través de un test de comprensión lectora y de la aplicación de un instrumento sobre conciencia metacognitiva de estrategias lectoras. Finalmente, el uso de métodos estadísticos inferenciales es otro aspecto que hace que este estudio se encuentre inscrito en el paradigma cuantitativo.

### **Diseño de investigación**

Este estudio propuso un diseño cuasi experimental pre y pos con un solo grupo. Los estudios cuasi-experimentales se caracterizan por (Shaddish, Cook & Campbell, 2002): a) trabajar con grupos intactos o ya conformados, en este caso fue el curso de 34 niños de cuarto de primaria; b) manipular una variable independiente, que en este caso será la secuencia didáctica basada en la enseñanza de estrategias de autorregulación (cognitivas y metacognitivas) de la lectura ; y c) causar efectos en una variable dependiente, que para este estudio serán dos: la comprensión lectora de textos narrativos y la conciencia metacognitiva reportada.

### **Participantes**

En el estudio participaron 34 estudiantes de cuarto de primaria de ambos sexos (58,8% niños, 41,2% niñas) con una edad promedio de 9,59 (DE=.925). Los niños fueron alumnos de la I.E Carlos Holguín Lloreda sede República de Costa Rica, institución pública que acoge a estudiantes de estratos socioeconómico 1 y 2, con alto grado de vulnerabilidad. Los criterios de inclusión fueron: a) estar en cuarto grado; b) pertenecer a la IE Carlos Holguín; y c) no tener reportes previos de dificultades con la lectura, relacionados con problemas neuropsicológicos como hiperactividad o dificultades con el desarrollo del lenguaje, como la dislexia.

## VARIABLES DEL ESTUDIO

### VARIABLES DEPENDIENTES

Tabla 2.

*Descripción de variables dependientes*

<b>Variable</b>	<b>Definición Conceptual</b>	<b>Definición Operacional</b>
Comprensión Lectora	Comprender un texto implica el uso de experiencias y conocimientos adquiridos para entender lo que se dice, así como la elaboración de hipótesis e inferencias para interpretar el mensaje que se da, relacionándolos con las propias ideas y experiencias, dándoles un sentido y valorándose críticamente, realizando operaciones mentales tales como la síntesis, el análisis, la inferencia, la anticipación, que jalonan la comprensión lectora y su aplicación a nuevas situaciones (Solé,2001)	Test de comprensión lectora sobre el cuento Alejandro Magno. Con 12 preguntas de opción múltiples con única respuesta. Cuatro preguntas en nivel literal (1-4) Cuatro preguntas en nivel inferencial (5-8) Cuatro preguntas en nivel crítico (9-12) (ver anexo 5,6,7,8).
Conciencia Metacognitiva de las estrategias lectoras	Claridad y conocimiento de estrategias para usar antes, durante y después de la lectura, según esto autores, un lector con conciencia metacognitiva sabe qué estrategias usar para cada momento de la lectura. Esta conciencia se da respecto a estrategias globales, estrategias de resolución de problemas y estrategias de apoyo a la lectura (Alexander y Jetton, 2000; Baker y Brown, 1984; Mokthari y Richard, 2002).	Cuestionario de Conciencia Metacognitiva para la Lectura (MARSI, Mokthari y Richard, 2002). Ver anexos 3,4 Cuenta con 28 ítems organizados en 3 escalas, que se responden en una escala de frecuencia de 1 a 5. Escala de estrategias globales de lectura: ítems 1, 3, 4, 7, 10, 14, 17, 23, 25, 26, 29. Escala de estrategias de resolución de problemas: ítems 8,11,13, 16,18,21, 27, 30. Escala de estrategias de apoyo a la lectura: ítems 2, 5, 6, 9,12, 15, 20, 24,28.

## **Variable Independiente**

La variable independiente de este estudio fue la secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación, la cual consta de 4 sesiones de dos horas de duración, que fue ejecutada por la profesora en el área de lenguaje en el salón de clase habitual de los niños. A continuación, se hace una breve descripción del procedimiento para cada una de las sesiones.

### **Sesión 1: “Antes de leer planificó”**

En esta primera sesión, se tuvo el objetivo de instruir a los niños en estrategias de planificación para la lectura, con el capítulo 1 El resfriado sazonado con pimienta. Inició con la profesora explicitando a los estudiantes el objetivo de la sesión. Se usó como referencia el cuento “Las enfermedades de Franz de (Christine Nöstlinger 1992) y se instruyó en estrategias cognitivas como las anticipaciones, la activación de conocimiento previo, usando lluvias de ideas y preguntas orientadoras. Asimismo, se enseñaron estrategias metacognitivas como el planteamiento de objetivos y la elaboración del plan de escritura, explicando a los niños que deben contener el plan (tiempos, estrategias cognitivas a usar, entre otros). Esta instrucción de estrategias estuvo acompañada por reflexiones relacionadas con la función de esas estrategias, de tal forma que los estudiantes aprendan para que sirven. La sesión finalizó con una reflexión de lo aprendido en ella (para ver en detalle ir a anexo 9 y 10).

### **Sesión 2 “Construyo la comprensión durante la lectura”**

El objetivo de esta sesión fue enseñar y orientar a los niños sobre formas de comprender el texto y de monitorear y controlar esa comprensión. Para lograr este objetivo los estudiantes leyeron el capítulo “El resfriado sazonado con pimienta”. Se trabajaron estrategias cognitivas como el subrayado para identificar las ideas principales, la toma de notas y los cuestionamientos al texto, recordando a los niños la función de estas estrategias. Cada estudiante comenzó la lectura en voz alta o en voz baja, apoyándose en el plan realizado en la sesión anterior, en la profesora y en la guía de lectura. La profesora realizó preguntas apoyándose en la guía, para acompañar la lectura que hacen los niños y para ir recordándoles la función de las estrategias. También, en cuanto a las estrategias metacognitivas se les realizó preguntas para que monitoreen su comprensión (¿qué tanto estoy entendiendo? ¿qué se me está dificultando más? ¿cómo puedo mejorarlo?). Se les pidió a los estudiantes que realicen un resumen de lo entendido en el texto

que se discutirá al final de la sesión y se hizo una reflexión sobre la importancia de monitorear y controlar el proceso en la comprensión del texto (ver anexo 12).

### **Sesión 3 “Evaluó y establezco compromisos”**

En esta sesión el objetivo fue promover la autoevaluación que hacen los estudiantes de sus desempeños frente a las metas propuestas y estrategias de trabajo utilizadas para comprender un texto narrativo. Se retomó todo lo hecho en las sesiones pasadas y se les entregó a los niños un cuestionario de comprensión (parecido al pre y pos-test) para que lo diligenciaran, preguntándole al final del diligenciamiento cómo cree que le fue. Se resolvieron las preguntas para que el estudiante pueda juzgar qué aciertos y qué errores tuvo, para con base en esto comenzar a evaluar todo el proceso realizado, con las preguntas de autoevaluación: si se cumplió el objetivo de lectura, qué de las acciones realizadas en sesiones anteriores ayudaron a comprender, cuáles no, qué se mejoraría para futuras lecturas (ver anexo 15). Se reflexionó sobre la importancia de autoevaluarse para mejorar el proceso y corregir errores en próximas tareas.

### **Sesión 4 “Practico lo aprendido”**

En esta sesión los estudiantes pusieron en práctica de manera autónoma las estrategias trabajadas durante las sesiones 1,2 y 3. Se les pidió a los estudiantes que realicen la lectura del capítulo 2 “Amor sobre yeso” teniendo en cuenta y aplicando las diferentes estrategias trabajadas en las sesiones anteriores (activación de conocimientos previos, establecimiento de objetivos, elaboración del plan, implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas). Durante esta actividad, la profesora estuvo atenta a las dudas o las posibles dificultades de los estudiantes. Los estudiantes al finalizar la lectura realizaron un cuestionario de comprensión lectora, se socializaron las respuestas y la profesora retroalimentó. Finalmente, los estudiantes compararon las respuestas obtenidas en el cuestionario del capítulo 1 con las obtenidas en el cuestionario del capítulo 2, para evaluar si mejoraron su desempeño, si sigue igual o si disminuyó, valorando el porqué de estos resultados, tomando en cuenta la planeación y la ejecución realizada, (ver anexos 16,17,18).

Durante las sesiones 1, 2 y 3, se materializaron los principios de la instrucción explícita, al realizar una enseñanza directa de las estrategias, una retroalimentación y un énfasis en la práctica guiada, mientras que en la sesión 4 se materializará el principio de práctica

independiente al permitir a los estudiantes tener más control de la situación, abordando el texto con más autonomía, aplicando todo lo aprendido en las sesiones anteriores, (Rosenshine, 2012).

## **Variables Dependientes-Instrumentos**

*1. Cuestionario de Comprensión Lectora.* Para medir la comprensión lectora se diseñó un cuestionario de comprensión lectora acerca del texto “Alejandro Magno” Adaptado de Juan Ignacio Herrera. El test se compuso de preguntas de opción múltiple con única respuesta, las cuales suelen hacerse para evaluar comprensión lectora en estudios de intervención (Gutterman, 2003; Li et al. 2016; Vaught et al., 2011). Las preguntas se organizaron según los tres niveles de comprensión lectora planteados por Pinzas (1999; 2007): nivel literal con cuatro preguntas, nivel inferencial con cuatro preguntas y nivel crítico con cuatro preguntas. Tanto el pretest como el postest se hicieron con base en el cuento de “Alejandro Magno”, pero son diferentes preguntas, aunque cuentan con la misma estructura y representan los tres niveles, sin ser más fáciles o más difíciles (ver anexo 6 y 7). Esta es una técnica usada para evitar la habituación en las preguntas y que los estudiantes respondan recuperando lo que escribieron antes (Gutterman, 2003).

El cuestionario construido fue revisado por un primer juez experto (ver anexo 19) quien hizo recomendaciones para mejorar la coherencia de las preguntas con los niveles, y para mejorar la redacción de estas, asegurándose que fueran opciones claras y viables, por ejemplo: que no hubieran “cáscaras” o preguntas muy parecidas.

En el cuestionario pretest se modificaron la pregunta 4 del nivel literal, agregando en las opciones de respuesta un personaje no enunciado en el texto, en el nivel inferencial se ajustaron las respuestas de la pregunta 5 para que queden con la misma longitud y el vocabulario con igual nivel de complejidad, en la pregunta 7 se realizó un ajuste de las opciones de respuesta porque en la validación el juez experto señaló que era de nivel literal, en la pregunta 8 se omitió la parte final del enunciado porque sobraba. En el nivel crítico se hizo ajuste a la pregunta 10, cambiando una de las opciones de respuesta para que no diera lugar a confusiones y en la pregunta 12 se ajustó el enunciado para que quedara en futuro

En el cuestionario postest se hicieron correcciones de tipo ortográfico y se realizó ajustes en el nivel crítico en la pregunta 12 en el enunciado y en las opciones de respuesta evitando

confusiones entre el significado de sentimientos y emociones. Se espera que un segundo juez revise las preguntas, en estos momentos se ha contactado y se está esperando su respuesta.

Finalmente, el puntaje de comprensión lectora en las pruebas pre y pos, se estableció tomando en cuenta que los estudiantes respondieran correctamente la mayoría de las preguntas del cada nivel, en este caso 3 preguntas correctas por cada nivel. Así, un puntaje entre 0 y 5 indica que el estudiante alcanzó el nivel literal; un puntaje entre 6 y 9 indica que alcanzó el nivel inferencial y entre 10 y 12 indica que alcanzó el nivel valorativo.

2. *Cuestionario de Conciencia Metacognitiva para la Lectura (MARSI)*. Este es un cuestionario diseñado para medir la conciencia metacognitiva que tienen los estudiantes de estrategias que usan para la lectura. El cuestionario fue diseñado por Mokthari y Richard (2002) quienes crearon 30 ítems distribuidos en tres escalas: estrategias globales de lectura, con ítems que preguntan por estrategias en el orden cognitivo y metacognitivo desplegadas antes y durante la lectura; estrategias de resolución de problemas que preguntan por acciones realizadas en el durante, específicamente estrategias de control metacognitivo y estrategias de apoyo a la lectura, que consultan sobre acciones que se orientan a buscar apoyos externos para apoyar el proceso lector. La escala del cuestionario es tipo Likert de 1 a 5, con los siguientes significados: 1: nunca o casi nunca; 2: ocasionalmente; 3: algunas veces (la mitad de las veces); 4: usualmente, y 5: casi siempre o siempre

El cuestionario fue validado con una muestra de 825 estudiantes norteamericanos entre grados cuartos y novenos de escuelas públicas y privadas. Las cargas factoriales fueron altas para los ítems en las tres escalas (por arriba de 0.6) y la confiabilidad también fue alta (entre 0.8 y 0,9).

En esta investigación se usó la traducción al español realizada por Gómez, Sola y López (2014), quienes aplicaron la escala en estudiantes de bachillerato. Para asegurar que la prueba fuera entendible para la muestra de niños de cuarto grado y para corroborar que los ítems tuvieran validez de contenido, se entregó la traducción a un juez experto en el área de psicología educativa y con conocimientos sobre meta-cognición y experiencia en el trabajo con niños. A partir de lo sugerido por el Juez experto (ver anexo 3) a las preguntas del cuestionario MARSI, se realizaron los ajustes a los ítems de las distintas dimensiones que se operacionalizan en el

cuestionario. El experto sugirió realizar correcciones a las preguntas en cada una de las dimensiones. En el caso de lo algunos ítems no eran claros, pero sí pertinentes y adecuados, por lo que la sugerencia fue corregir la redacción o forma de plantear la pregunta para que fuera clara y de fácil entendimiento para los estudiantes de grado 4. Por otra parte, el juez sugirió eliminar la pregunta 19, ya que tenía problemas de claridad, así como la pregunta 22, aunque es clara, para él no era pertinente

Luego de las sugerencias realizadas por el juez experto de los ajustes que se debían hacer al cuestionario, este quedó compuesto por 28 ítems, los cuales se sometieron a pilotaje con 10 niños de grado cuarto de 9 años de edad, (no pertenecientes a la muestra), se obtuvo como resultado realizar cambios en dos de las preguntas, correspondientes a los ítems 2 y 15 (ver anexo 19). La pregunta 2 porque presentaba problemas de redacción y la pregunta 15 contenía un término desconocido por los estudiantes.

Por otra parte, los investigadores de este estudio intentaron validar el cuestionario a través de un análisis exploratorio de factores, pero no se cumplieron dos supuestos fundamentales para la factorización de la matriz. Estos criterios fueron KMO (medida de Kayser-Meyer-Oblin), el cual estuvo por debajo de 0.80 y las medidas anti-imagen, las cuales no alcanzaron coeficientes de 0.80.

Por último, la calificación de este instrumento se realizó tomando en cuenta la sugerencia de Mokthari y Richard (2002), los cuales establecen tres niveles de conciencia metacognitiva: Nivel bajo, con puntajes entre 1 y 2,4; Nivel Medio, con puntajes de 2,5 a 3,4 y Nivel Alto, con putnajes entre 3,5 y 5.0.

## **Procedimiento**

### **Fase de contacto con la muestra**

Inicialmente se solicitó permiso a la IE para la realización de las diferentes actividades con los estudiantes de grado 4, al tener esta autorización se reunió a los padres o acudientes de los menores para informarles sobre la investigación, socializarles el consentimiento (Ver anexo 1) y si están o no de acuerdo lo firman, luego de esto se habla con los estudiantes se les cuenta sobre las actividades para que ellos firmen el asentimiento (Ver anexo 2).

### **Fase de alistamiento de instrumentos**

Se diseñaron y enviaron los instrumentos a dos evaluadores externos para su respectivo análisis y validación, posteriormente se realizaron los ajustes pertinentes para su implementación. Una vez ingresen los niños, se espera realizar las aplicaciones del instrumento MARSÍ para su validación.

### **Fase de recolección de información**

Después de todo el procedimiento, se tomaron las medida pre test por parte de los estudiantes del Semillero de interacciones del grupo de investigación, Desarrollo cognitivo, Aprendizaje y Enseñanza de la facultad de psicología de la Universidad Javeriana. Después se procedió a desplegar la secuencia didáctica en las cuatro sesiones. Una vez terminada, se realizó el postest por parte de los estudiantes del semillero de interacciones de la facultad de psicología de la Universidad Javeriana.

### **Análisis de datos**

Para el objetivo 1: comparar la comprensión lectora de los niños de cuarto grado antes y después de la ejecución de la secuencia didáctica, se hizo uso de estadística descriptiva, especialmente gráficos de barra para mostrar la ubicación de los estudiantes en los diferentes niveles de comprensión. Además, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestra relacionadas, la cual permitió comparar los desempeños antes y después de la secuencia. Esta prueba se recomienda, según Berlanga y Rubio (2012) cuando se tiene una muestra pequeña ( $N < 40$ ) y cuando la variable a comparar no presenta una distribución normal. En el caso de este estudio se contó con una muestra de 34 estudiantes y la variable comprensión lectora no se distribuyó normalmente (valores de asimetría y curtosis mayores a 1 y -1, Leech, Barrett & Morgan, 2008).

Para el objetivo 2: comparar la consciencia metacognitiva de los niños de cuarto grado antes y después de la ejecución de la secuencia didáctica, se hizo uso de estadística descriptiva, específicamente de medidas de tendencia central y gráficos de barra, para mostrar los resultados de los niños antes y después de la intervención en relación con la consciencia metacognitiva.

También, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestra relacionadas, la cual permitió comparar los desempeños antes y después de la secuencia.

Finalmente, para el objetivo 3: establecer la relación entre la conciencia metacognitiva con la comprensión lectora antes y después de la ejecución de la secuencia, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho$ ), el cual puede usarse cuando no se cumple el criterio de normalidad en las variables a relacionar y cuando no se cumple el criterio de linealidad, lo que sucede con las variables de este estudio, pero sí se cumple los criterios de relaciones monótonas en todas las variables: cuando la tasa de aumento o descenso cambia a medida que otra variable cambia, formando un patrón de curva (Gómez, Danglot & Vega, 2003).

### **Consideraciones éticas**

En la investigación se trabajó con menores de edad, teniendo en cuenta esta condición de los estudiantes se solicitó a los padres de familia o acudientes de cada uno de ellos la respectiva autorización por medio del formato de consentimiento informado (anexo1). También los estudiantes firmarán su asentimiento (anexo 2) teniendo en cuenta su preferencia de participación.

Durante la investigación los estudiantes no estuvieron expuestos a ningún riesgo físico, psicológico, social o emocional, sino que por el contrario se espera sean beneficiados por medio de unas estrategias educativas que les permita fortalecer su proceso de comprensión lectora.

Se mantuvo un espacio y un ambiente amigable y de confianza con los estudiantes para que ellos sientan confianza y tranquilidad en las diferentes pruebas aplicadas. De igual manera, durante el trabajo se aplicó el principio de la verdad frente a los resultados obtenidos y la confidencialidad en los resultados.

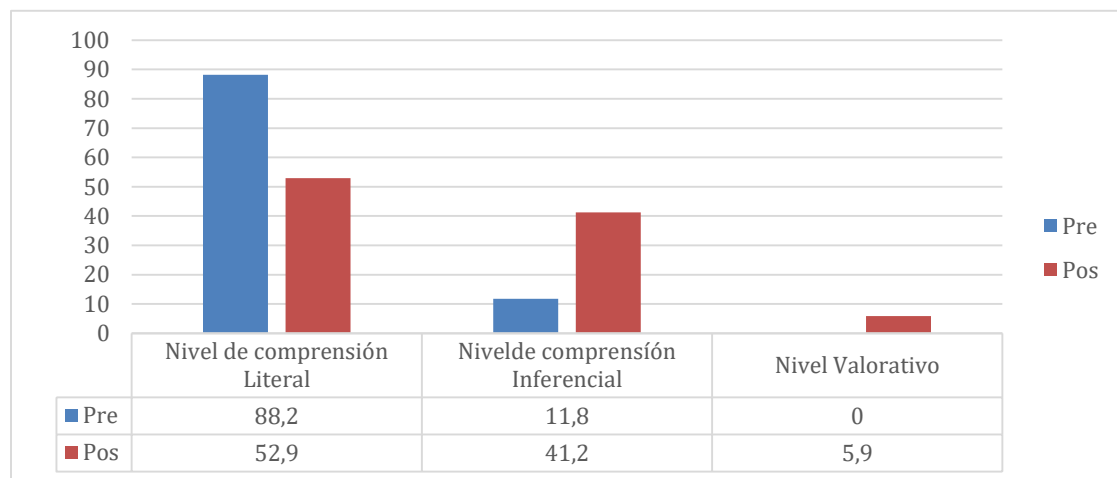
### **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en este estudio. Estos se presentan según los objetivos específicos planteados. En primer lugar, se hace la comparación de la comprensión lectora de los niños de cuarto grado antes y después de la ejecución de la secuencia didáctica. En segundo lugar, se compara la conciencia metacognitiva de los niños de cuarto grado antes y después de la ejecución de la secuencia didáctica. En último lugar, se establece la

relación entre la conciencia metacognitiva y la comprensión lectora antes y después de la ejecución de la secuencia.

**Objetivo 1: Comparar la comprensión lectora de los niños antes y después de la ejecución de la secuencia didáctica**

La figura 1 muestra que los participantes lograron niveles tanto literales (puntajes entre 0 y 5) como inferenciales (puntaje entre 6 y 9) de comprensión en el cuento Alejandro Magno. La mayoría de ellos (88,2%-30 estudiantes) alcanzó niveles literales en la prueba pre, 17 estudiantes (47,1%) se ubicaron en el nivel literal. En la prueba pos, aunque la mayoría (52,9%) se ubicó en el nivel literal, se observa un ascenso del porcentaje de niños que alcanzaron el nivel inferencial (41,2%-14 niños) y se observó que el 5,9% (2 estudiantes) alcanzó el nivel crítico intertextual (puntaje entre 10 y 12).



**Figura 1.** Porcentaje de estudiantes en los tres niveles de comprensión lectora en la prueba pre y pos.

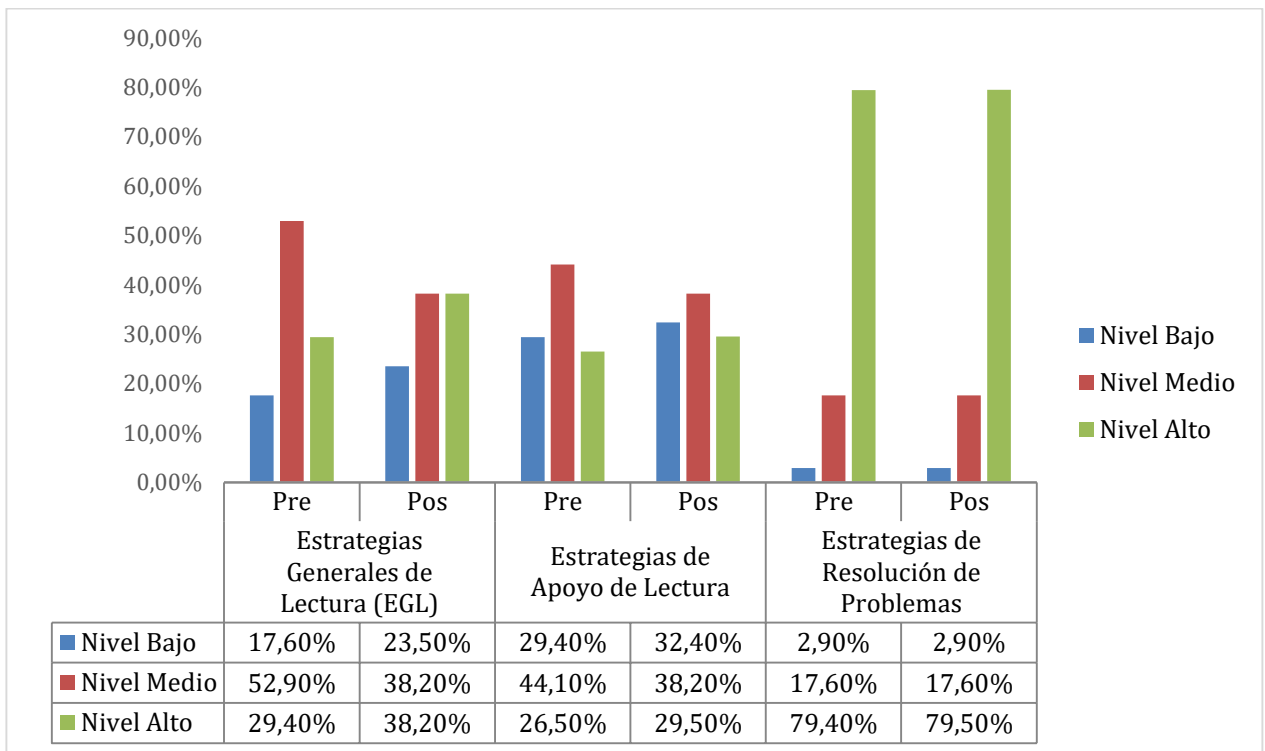
N=34.

Al comparar los puntajes de comprensión lectora antes y después de la secuencia, usando la prueba Wilcoxon, se encontraron diferencias significativas en estos puntajes ( $Z = -2.636$ ;  $N = 34$ ;  $p = .008$ ). Las diferencias muestran que en el rango promedio de los estudiantes en la prueba pos fue de 15.26, mayor que el alcanzado en la prueba pre (8,19). Un rango mayor indica un mejoramiento en la prueba pos, evidenciados en que el puntaje de los estudiantes en esta

prueba fue de 5,9 (DE= 1,63), lo que los acerca al nivel inferencial, mientras que en la prueba pre fue de 4,5 (DE= 1,94), lo que marca una tendencia a ubicarse en el nivel literal.

**Objetivo 2: Comparar la conciencia metacognitiva de los niños de cuarto grado antes y después de la ejecución de la secuencia didáctica**

Respecto a la conciencia metacognitiva, la media de los estudiantes en el instrumento MARSÍ antes (M=3,1 DE=.712) y después (M=3,2; DE=.619) de la secuencia didáctica, indica que los participantes tienen una conciencia metacognitiva media en el uso de estrategias para la lectura (puntaje entre 2,5 y 3,4). Al analizar el nivel de conciencia de los participantes en cada una de las escalas del MARSÍ (ver figura 2), se encontró que para la escala de Estrategias Generales de Lectura (EGL) la mayoría de niños (52,9%) se ubicaron en un nivel medio en la prueba pre; en la prueba pos la proporción de niños se distribuyó entre los niveles altos (38,2%) y medios (38,2%); mientras que en la escala de Estrategias de Apoyo a la Lectura (EAL) la mayoría de niños se ubicó entre los niveles medios y bajos tanto en la prueba pre como pos.



**Figura 2.** Porcentaje de estudiantes en cada nivel de las escalas del instrumento MARSÍ.

N=34

En el caso del uso de las estrategias de resolución de problemas, la figura 2 muestra que la mayoría de los niños se ubicaron en un nivel alto de conciencia metacognitiva (puntajes entre 3,5 y 5) tanto en la prueba pre (79,4%) como pos (79,5%). Las estrategias de resolución de problemas más reportadas por los estudiantes fueron: a) leer despacio para asegurar la comprensión (pre: M=4,1; DE= 1,0; pos: M=3,9; DE=1,1); b) devolverse cuando se pierde la concentración (pre: 4,2; DE= 1,0; pos: M=3, 8; DE= 1,0) y prestar atención cuando el texto se vuelve difícil (Pre: M=4,3; DE= 1,0; Pos: M= 4,0; DE= .90).

Al correr la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comparar los puntajes en la escala MARSÍ, se encontró que el nivel de conciencia metacognitiva de los participantes no presentó diferencias significativas ( $Z = -.823$ ;  $N=34$ ;  $p > 0.05$ ) antes (Rango Promedio-RP= 14,67) y después (Rango Promedio-RP=15,12) de la secuencia didáctica. Las tres escalas del instrumento que muestran el uso de estrategias globales de lectura, de resolución de problemas de apoyo a la lectura tampoco presentaron diferencias estadísticamente significativas antes y después de la secuencia (ver tabla 3).

Tabla 3

*Comparación entre Puntajes de Conciencia Metacognitiva antes y después de la secuencia didáctica*

N=34

Instrumento MARSÍ	Pretest		Postest		Resultados	
	RP*	M(DE)	RP*	M(DE)	Z	P
Estrategias Globales de Lectura (EGL)	16,61	3,12	16,42	3,19	-.590	.555
Estrategias de resolución de problemas (ERP)	,00	3,80	,00	3,80	.000	1.000
Estrategias de Apoyo a la Lectura (EAL)	19,64	3,02	15,09	2,90	-.959	.338
Total Escala MARSÍ	14,67	3,28	15,12	3,16	-.823	.410

**\*Rango Promedio**

### **Objetivo 3: Establecer la relación entre la conciencia metacognitiva con la comprensión lectora antes y después de la ejecución de la secuencia.**

El coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho$ ) arrojó que ni en la medida pre ni pos existieron relaciones significativas entre el nivel de conciencia metacognitiva total (pre:  $\rho=,081$ ;  $p=,649$ ; Pos:  $\rho=,025$ ;  $p=,892$ ), el nivel de conciencia en la Escala de estrategias globales de lectura (Pre:  $\rho=,109$ ;  $p=,540$ ; Pos:  $\rho=,091$ ;  $p=,607$ ) y en la Escala de Estrategias de apoyo a la lectura (Pre:  $\rho=,097$ ;  $p=,586$ ; pos:  $\rho=,023$ ;  $p=,896$ ). Si se observó una relación positiva media (pre:  $\rho=,460$ ;  $p=,006$ ; pos:  $\rho=,485$ ;  $p=,006$ ) entre el nivel de conciencia en la escala de estrategias de resolución de problemas y la comprensión lectora.

### **Discusión**

Este estudio tuvo como objetivo establecer el efecto de una secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación sobre la comprensión lectora de textos narrativos y la conciencia metacognitiva de estudiantes de cuarto de primaria de la IE Carlos Holguín Lloreda, sede República de Costa Rica. La muestra estuvo compuesta por 34 estudiantes pertenecientes al grupo 4 de la jornada de la mañana cuyas edades oscilan entre los 9 y 11 años. La comprensión de lectura se midió mediante un cuestionario de opción múltiple con única respuesta y la conciencia meta-cognitiva fue medida a través del cuestionario MARSÍ. Para dar respuesta al objetivo general, se plantearon tres objetivos específicos, los cuales se discuten a continuación.

El primer objetivo fue comparar la comprensión lectora de los estudiantes en un texto narrativo antes y después de su participación en la secuencia didáctica. Los resultados obtenidos pueden ser analizados de la siguiente forma. Primero, el desempeño de los niños en la prueba pre, en donde se evidenció que la mayoría de ellos estaban en un nivel literal, dan cuenta de las dificultades de los estudiantes para abordar textos narrativos, especialmente para lograr relacionar los elementos del texto con sus conocimientos previos, de tal forma que puedan realizar inferencias y valoraciones del texto. Esto coincide con lo encontrado por Kolić-Vehovec (2006); Joseph et al. (2016); Manrique y Borzone (2010); Jaramillo, Montaña y Reina (2006), Susar (2010) quienes reportaron en estudios realizados con niños de primaria que estos podían identificar los datos concretos del texto, realizando operaciones cognitivas como la identificación

y la repetición, pero poseían dificultades en ir más allá de esto y desplegar operaciones cognitivas como la elaboración y personalización del texto.

En segundo lugar, después de participar en la secuencia didáctica, el desempeño de los estudiantes en la prueba de comprensión lectora mejoró, en la medida en que después de la secuencia aumentó el número de estudiantes que presentaron un nivel inferencial de comprensión lectora, lo cual indica que hubo un efecto positivo en los estudiantes después de la ejecución de la secuencia didáctica; de igual manera se evidenció que después de la aplicación de la secuencia hubo dos estudiantes que se ubicaron en el nivel crítico intertextual, mientras que en la prueba pre ningún estudiante alcanzó dicho nivel.

Estos hallazgos coinciden con lo encontrado por varias investigaciones que realizaron programas basados en estrategias de autorregulación dirigidos a niños de primaria (Boulware-Gooden et al., 2007; Donker et al. 2014; Fresneda, 2016; Gutterman, 2003; Hoyos & Gallego, 2017; Lubliner y Smetana, 2014; McCown & Thomason, 2014; Mason, 2004; Mason et al., 2013; Mason et al., 2016; Pascual et al., 2016; PennyPacker, 2017; Rodriguez et al., 2016; Souvignier & Mokhlesgerami, 2007; Van Keer, 2004; Van Keer & Verhaegue, 2005; Vaught et al., 2011). Estos estudios lograron que los estudiantes pasaran de una comprensión lectora literal, a niveles más inferenciales y valorativos de comprensión de textos.

La secuencia didáctica ejecutada con los estudiantes enfatizó el uso de estrategias cognitivas de elaboración y organización y metacognitivas, como la planeación, el monitoreo durante la lectura y la revisión al final del proceso lector. Estas estrategias, según Correa (2003); Donker et al. (2014); Flores et al. (2003); Macias et al. (2007); Paris (2005) suelen ser efectivas porque logran dar mayor participación a los niños en el proceso lectora, incentivando la activación de conocimientos previos y su relación con los elementos que provee el texto, además que les enseña a los estudiantes a organizar el proceso lector, planeando, actuando de acuerdo a lo planeado y revisando al final lo que han realizado.

Asimismo, la mejoría de los niños de un nivel literal a inferencial pudo verse influida por el énfasis de la secuencia en estrategias de revisión, que les permitieron revisar su desempeño global, de acuerdo al plan realizado y derivar aspectos a mejorar para futuros desempeños.

Pese a la mejoría en el nivel de comprensión lectora entre la prueba pre y pos que presentaron los estudiantes, es importante mencionar que en la prueba pos todavía persistió un porcentaje de niños importante en los niveles literales y muy pocos alcanzaron el nivel crítico. Entonces, este

hallazgo implica tomar con cuidado la efectividad de la secuencia diseñada y cuestionar algunos aspectos que pudieron haber limitado su efecto en el mejoramiento de la comprensión del texto en los estudiantes de esta muestra.

Uno de estos aspectos tiene que ver con que las actividades en la secuencia se ejecutaron de forma individual, con guía del docente, esta forma de instrucción si bien ha sido reportado como efectiva por varios autores (Dignath et al., 2008; Palincsar & Brown, 1984; Paris et al., 1986; Pascual et al., 2014; Perry et al., 2002) y en este estudio demostró contribuir a mejorar la comprensión lectora de algunos niños, sus efectos logran potenciarse más cuando se combina con actividades cooperativas, que implican una interacción entre pares: lectura conjunta, retroalimentación entre pares de la comprensión lectora (Mason et al., 2016). Así en los estudios revisados fue posible observar que cuando se combinó la instrucción directa con la actividad cooperativa, los niveles de comprensión de los estudiantes fueron mejores después de la intervención, todos lograron nivel inferencial y porcentajes importantes lograron niveles valorativos (Boulware-Gooden et al., 2007; Fresneda, 2016; Gutterman, 2003; Mason et al., 2016; Rodriguez et al., 2016; Souvignier y Mokhlesgerami, 2006; Van Keer, 2004; Van Keer & Verhaeghe, 2005).

Asimismo, aunque la secuencia dio espacios a los estudiantes para practicar las estrategias cognitivas y metacognitivas que se estaban enseñando, el tiempo de práctica independiente fue corto, solo una sesión y la práctica guiada implicó solo tres sesiones. Respecto a esto, autores como Penny Packer (2017); Paris et al., (2016) plantean que para interiorizar la estrategia de autorregulación y mejorar la conciencia metacognitiva del uso de esas estrategias es necesario una práctica sostenida y enfrentar a los niños a diferentes textos, de allí que la duración de algunos estudios que implementan intervenciones basadas en aprendizaje autorregulado se extiendan por 8 semanas o más. La corta duración de la secuencia pudo disminuir el potencial de éxito de esta para lograr que más niños logran niveles altos de comprensión lectora.

Otro posible aspecto que pudo haber limitado el efecto de la secuencia sobre la comprensión lectora fue que el diseño y ejecución de esta dejó a un lado el abordaje de los aspectos motivacionales involucrados en el aprendizaje autorregulado, los cuales juegan un papel crucial para iniciar el involucramiento en las tareas de lectura y mantenerlo durante la fase de ejecución (Stolp & ZaBrucky, 2017; Zimmerman, 2002, 2013). Aspectos como la autoeficacia para la lectura, la orientación a metas: dominio vs desempeño y las estrategias de control volitivo

(acciones para controlar distracciones) que han sido abordados en varias intervenciones con niños de primaria han probado ser efectivos para mejorar el uso de estrategias cognitivas de alto orden en los niños, contribuyendo así al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de los mismos (Mason, 2004; Mason et al., 2013; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Van Keer, 2004; Van Keer & Verhaeghe, 2005).

Respecto al segundo objetivo, que apuntó a comparar la conciencia metacognitiva antes y después de la secuencia didáctica, no se observaron diferencias significativas en ella en los dos momentos, pues el nivel de conciencia metacognitiva general de los estudiantes fue medio tanto antes como después de la secuencia didáctica, es decir que poseían cierta claridad sobre el uso de algunas estrategias de lectura, que se mantuvo después de la secuencia. Este hallazgo no está de acuerdo con la mayoría de los estudios revisados con niños de la misma edad en otros países (Dabarera et al., 2014; Goikoetxea et al., 2014; Gutiérrez, 2016; Li et al. 2016; McCown & Thomason, 2014; Vaughn et al., 2011), en los cuales se observó que la conciencia metacognitiva de los estudiantes mejoró luego de participar en programas de intervención en estrategias de autorregulación.

Las posibles explicaciones a este resultado podrían estar en que, en primer lugar, la conciencia metacognitiva es la claridad y conocimiento de estrategias que tiene un estudiante para usar al abordar un texto, esto se desarrolla, según Paris (2005); Paris et al. (2016); PennyPacker (2017); Perry et al. (2003); Perry et al. (2004) con el tiempo en situaciones que promuevan la lectura estratégica de diferentes textos, de tal forma que los estudiantes logren practicar las estrategias y darse cuenta de su utilidad. En este sentido, dado que la secuencia didáctica solo duró cuatro sesiones, es posible pensar que faltó más tiempo y actividades para lograr que los estudiantes mejoraran más su nivel de conciencia metacognitiva en el uso de estrategias generales de lectura y de apoyo a la lectura.

Además, la mayoría de los estudios revisados que encontraron cambios en la conciencia metacognitiva de los estudiantes después de las intervenciones realizadas en estrategias de autorregulación incluyeron, además de la instrucción directa del profesor, actividades de trabajo colaborativo (Dabarera et al., 2014; Li et al. 2016; McCown & Thomason, 2014; Vaughn et al., 2011). En estas actividades los estudiantes interactuaban en la lectura del texto, intercambiando estrategias, en ocasiones la interacción se daba entre un estudiante con más conocimiento de

estrategias y un estudiante con menor conocimiento. Esta interacción, según Paris et al. (2016) actúa como una forma de andamiaje que fortalece la interiorización de las estrategias y a tener claridad en cómo usarlas. La interacción entre pares fue una actividad que no tuvo lugar en la secuencia didáctica a la que fueron expuestas los estudiantes de esta muestra, tal vez de haber sido usada habría podido ayudar a mejorar la conciencia metacognitiva.

Los resultados de este segundo objetivo muestran que la persistencia de los niños en niveles de medios de conciencia metacognitiva en general y en el uso de estrategias generales de lectura, relacionadas con el monitoreo y estrategias de apoyo a la lectura, concernientes la búsqueda de ayudas externas, puede ayudar a entender porque muchos niños persistieron en niveles literales después de la aplicación de la secuencia didáctica. Estudios como Joseph et al. (2016); Trapman et al. (2017) han mostrado que entre más claridad y conocimiento los estudiantes tengan de cómo y cuándo usar las estrategias mejor será la comprensión lectora, pero si esa conciencia aún no está bien desarrollada es probable que se presenten dificultades para organizar y elaborar ideas más allá de lo evidente en el texto.

Otra explicación puede ser que no se enfatizó en estrategias específicas, a partir del análisis y conclusiones del pre-test; es decir, usarlo como un diagnóstico para definir qué estrategias ya usaban los estudiantes y cuales requerían mayor entrenamiento, para profundizar en ellas.

Respecto al tercer objetivo, que consistió en establecer la relación entre la conciencia metacognitiva con la comprensión lectora antes y después de la ejecución de la secuencia didáctica, los resultados muestran que estadísticamente no se encontró relación entre los niveles de desempeño y las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes a la hora de enfrentar un ejercicio de lectura. Los resultados son contradictorios con los hallazgos de estudios como los realizados por Mason (2004); Mason, Dunn, Scheffner, Miller y Glutting (2013); Mason, Meadan, Hedin y Taft (2016) y Li et al. (2016), quienes afirman que el ejercicio de organizar la lectura con estrategias para usar antes, durante y después y el hecho de cuestionar el texto y la propia comprensión ayuda a elevar los niveles de comprensión desde lo más literal a lo inferencial, así como propiciar espacios que le permita a los estudiantes pensar en lo que están entendiendo durante la lectura y en formas para mejorar esa comprensión, es clave para que los estudiantes logren mejorar la comprensión de los textos y a la vez se sientan mejores lectores.

Las posibles explicaciones para este resultado son en primer lugar, el instrumento empleado para realizar la medición de las estrategias metacognitivas (MARSI), en el sentido de que el cuestionario contiene preguntas generales acerca de los hábitos de lectura, en segundo lugar consideramos que se debió realizar observación guiada para hacer un registro con mayor veracidad sobre las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes en una situación de lectura **y determinar si lo que reportaban era lo mismo que hacían durante el ejercicio práctico.** Cabe anotar, que dentro de los resultados se encontró relación entre el componente de resolución de problemas de las estrategias metacognitivas para la lectura y los desempeños en el nivel inferencial alcanzado por una parte de los estudiantes, por lo cual se podría considerar que, los estudiantes durante el ejercicio de lectura se detuvieron a pensar o en lo que no entendían al leer y utilizaron estrategias como subrayar términos desconocidos, consultar en el diccionario, preguntar a un compañero o al docente para continuar leyendo de manera comprensiva.

Así mismo se evidenció que los estudiantes antes de la aplicación de la secuencia didáctica ya utilizaban algunas de estrategias metacognitivas, por lo que la secuencia pudo reforzar su uso, pero al no tenerse en cuenta el resultado del pretest, no se pudo reforzar más las estrategias menos usados, tales como las estrategias de apoyo a la lectura.

### **Conclusiones, limitaciones y alcances**

Con base en lo discutido, este estudio permite aceptar parcialmente la primera y tercera hipótesis de investigación, se aceptan parcialmente en la medida en que, en la primera hipótesis, aunque hubo un mejoramiento en el postest de algunos niños que pasaron del nivel literal al inferencial de comprensión lectora, un porcentaje importante persistió en el nivel literal después de la secuencia, lo que invita a reconocer su efecto limitado. Mientras que, en la tercera hipótesis, solo se encontró relación entre el nivel de conciencia metacognitiva en la escala de resolución de problemas y la comprensión lectora, no se observaron relaciones entre la comprensión y el nivel de conciencia metacognitiva en la escala de estrategias de apoyo a la lectura y de estrategias generales de lectura. Finalmente, la segunda hipótesis que espero encontrar cambios en la conciencia metacognitiva de los estudiantes se rechaza totalmente, dado que la secuencia no tuvo un efecto sobre esta variable.

A partir de lo encontrado, es posible decir que enseñar a los niños a planear, monitorear y controlar, y revisar su desempeño en la lectura de textos contribuye a que puedan llevar a cabo una lectura más profunda de los textos, a partir de la cual pueden ir más allá de lo literal y anclar

sus conocimientos previos con la información de textos, descubriendo un sentido y elaborando ideas a partir de lo que leen (Perry et al., 2016), al menos esto fue posible evidenciarlo en aquellos niños cuya comprensión lectora mejoró después de la secuencia. Claramente, el efecto de una enseñanza basada en estrategias de autorregulación debe considerar la incorporación no solo de una enseñanza explícita de esas estrategias, sino recurrir al trabajo cooperativo y al abordaje de aspectos motivacionales para que se logre potencializar el efecto de esa enseñanza en la comprensión lectora de los niños y en el funcionamiento metacognitivo de los niños.

Este estudio presentó algunas limitaciones: primero, el instrumento que se utilizó para evaluar la conciencia metacognitiva (MARSI) aunque se piloteó y en algunos ítems se modificó, no se logró validar a nivel factorial en la población de niños de la ciudad de Cali; esto se constituye en una falencia de este estudio, dado que limita la validez y confiabilidad de los resultados asociados, sobre todo, a la conciencia metacognitiva. Para una futura investigación que pretenda abordar esta variable, se recomienda usar una muestra adecuada para validar el instrumento **y realizar un ejercicio de adaptación para preguntar sobre las estrategias usadas en tiempo real frente a un texto particular y combinarlo con observaciones sobre lo que los estudiantes realmente hacen.**

**Por tanto, para futuros estudios como este, el MARSI puede ser utilizado, pero no como única medida del proceso metacognitivo, sino como una fuente que se complemente con observaciones en tiempo real del desempeño metacognitivo de los estudiantes y con huellas de estudios de lo que realizan mientras leen.**

Segundo, la secuencia aplicada en este estudio fue de corta duración, lo que impidió tener más sesiones de práctica donde los estudiantes pudieran desplegar las estrategias de autorregulación enseñadas en las tres primeras sesiones de la secuencia, con el fin de interiorizarlas más y aplicarlas a otros textos. Para futuros estudios y para actividades pedagógicas que se realicen, se sugiere destinar más sesiones a la práctica independiente de las estrategias. Estas sesiones de práctica pueden ser planeadas en el aula de clase o fuera de esta, dejando oportunidades para que los estudiantes practiquen las estrategias en las tareas para la casa.

Asimismo, en lo que concierne a la secuencia, el solo trabajo individual que se promovió en ella pudo haber limitado los resultados relacionados con la comprensión lectora y la conciencia metacognitiva al no permitir que las estrategias fueran interiorizadas a través de la interacción entre pares, por lo que se sugiere que próximos estudios puedan incorporar actividades

cooperativas que permitan espacios de intercambio entre los niños y formas de andamiaje entre estos.

Tercero, se considera una limitación el no haber tenido en cuenta la motivación en las actividades de la secuencia. La motivación como lo plantea Zimmerman (2013) es un componente fundamental del aprendizaje autorregulado, al ser el que impulsa el inicio de las acciones y el mantenimiento de estas durante la ejecución de las tareas. Elementos como el valor de la tarea lectora, la autoeficacia en el proceso lector, la orientación a metas durante el mismo podría haber sido trabajados con los niños en la secuencia para potencializar más la apropiación y posterior uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. **De esta manera, la aplicación futura de esta secuencia debe considerar esos aspectos, incorporándolos, de tal forma que se dialogue con los niños sobre sus creencias sobre su desempeño lector y las razones por las cuáles consideran importante leer, además de darles opciones de elección sobre los textos a leer.**

Finalmente, otra limitación fue el uso de autorreportes para medir la conciencia metacognitiva. Estas medidas suelen captar las variables de forma general, preguntando a los niños sobre el uso de estrategias en las actividades de lectura en general para intentar describir, desde la percepción de ellos, si las usan o no y qué tanto; de este modo, se pierde información sobre lo que el estudiante hace en tiempo real, durante el proceso de lectura. Esta forma de medición pudo haber influido en los resultados de la investigación, específicamente en no haber encontrado relaciones entre la conciencia metacognitiva y la comprensión lectora. Futuras investigaciones deben avanzar en el uso de técnicas de recolección en línea, como los protocolos verbales, los rastros de estudio y la observación en tiempo real, que permita captar el proceso y cualificarlo más.

A pesar de estas limitaciones, este estudio permite pensar en ciertas implicaciones prácticas de sus resultados. Primero, es importante que los docentes puedan en las clases de lenguaje adoptar prácticas que incentiven en los estudiantes la interiorización y práctica de estrategias de autorregulación como la planeación y el monitoreo y control, ya que estas pueden ayudar a los niños a realizar aproximaciones más significativas a los textos, que les permitan ir más allá de lo evidente, llegando a inferencias y a elaboraciones que den cuenta de un procesamiento más profundo de los textos.

Esta enseñanza basada en estrategias de autorregulación debe ser algo constante durante el período escolar en las áreas de lenguaje e incluso en las otras áreas donde también se demanda

leer textos. En la medida en que los estudiantes sean retados a usar las estrategias aprendidas en diferentes textos y contextos es posible pensar que la conciencia metacognitiva y el uso de las estrategias mejoró significativamente, pues según PennyPacker (2017), los aprendices autorregulados llegan a serlo gracias a que son expuestos a diferentes tareas, en diferentes dominios y contextos, lo que les da la posibilidad de conocer las estrategias, consolidando un conocimiento declarativo, procedimiento y condicional sobre ellas, es decir, qué son y para que sirven cómo usarlas y cuándo usarlas.

Adicionalmente, debido a que la práctica de las estrategias de autorregulación es clave para su consolidación, es importante que, en el área del lenguaje, la práctica de enseñanza para la lectura se enfoquen en la autorregulación desde los grados tempranos, es decir desde el preescolar, esto para brindar más espacios de práctica de esas estrategias y consolidar el conocimiento de las mismas, que le ayude a los aprendices a ajustar su desempeño cuando enfrentan diferentes textos de tal forma que puedan alcanzar óptimos niveles de comprensión lectora en diferentes textos y mejores resultados académicos

La implementación de una enseñanza basada en la autorregulación supone un reto para los docentes, ya que los sitúa en el campo de la reflexión sobre la enseñanza, al tener que repensar las prácticas pedagógicas, con las cuales se viene enseñando la lectura. Esta reflexión implica pensar en el propio desempeño como docentes, ya que elaborar secuencias didácticas a actividades desde un enfoque de autorregulación implica tiempo, esfuerzos y organizaciones, de tal forma que los profesores también tendríamos que autorregular nuestra enseñanza: planeándola, monitoreándola y revisándola, para adaptarla a las necesidades y avances de los estudiantes en el proceso de lectura.

Los resultados de este estudio pretenden socializarse a los maestros y coordinadores de la institución educativa Carlos Holguín, de tal forma que se pueda generar con ellos un diálogo, que lleve a tomar decisiones sobre la enseñanza de la lectura, de tal forma que se puedan ir implementando actividades que fomenten aprendizaje autorregulado al enfrentar tareas de lectura y otro tipo de tareas, en la medida que se quiere también invitar a colegas de otras áreas. Las propuestas que se deriven de este diálogo, claramente se irán accionando gradualmente. **Cabe resaltar que consideramos que esta secuencia didáctica se puede seguir aplicando, luego de**

realizar los ajustes pertinentes en cuanto al aumento de sesiones de trabajo, tener como punto de partida para aumentar el nivel de complejidad en las actividades y ejecución de la secuencia didáctica el diagnóstico que se obtenga en la prueba pretest.

Finalmente, la realización de este trabajo de grado aportó a la formación de los docentes de la maestría que realizamos este estudio, nos permitió construir mayores conocimientos alrededor de la enseñanza de la lectura y del aprendizaje autorregulado, y con ello ha contribuido al cambio de nuestras prácticas pedagógicas, las cuales ahora están más centradas en el aprendizaje, en el rol activo de los estudiantes y en la posibilidad de aportarles a su desarrollo académico en el área de lectura y a su desarrollo personal.

### Referencias

- Ahmed, M. D. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, (38), 2-6.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Alonso, J. y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31(32), 5-19.
- Alterio, G. H. y Ruiz, C. (2010). Mediación metacognitiva, estrategias de enseñanza y procesos de pensamiento del docente de Medicina. *Educación Médica Superior*, 24(1), 25-32.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Barboza, F. (2006). La literatura infantil. Un recurso para la alfabetización temprana. En J. Peña y S. Serrano de Moreno. (Comps.), *La lectura y la escritura. Teoría y práctica* (pp. 77-95). Mérida: Vicerrectorado Académico – Universidad de Los Andes.
- Bernal Ramírez, G. E. (2010). Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 509-534.

- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated Learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boulware Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Brunner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bullido, E. P., Díaz, S. S., & Sola, S. V. (2011). Cómo mejorar la comprensión lectora a partir de estrategias de aprendizaje en alumnado de 6.º de Primaria. *Boletín de AELFA*, 11(3), 68-72.
- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: El efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33(1), 111-128.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2001). Enseñanza de la Lengua. Barcelona: Graó.
- Cazden, C. B. (1989). Contributions of the Bakhtin circle to ‘communicative competence’. *Applied Linguistics*, 10(2), 116-127.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje.
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/10.2.116>.
- Dabarera, C., Renandya, W. A., & Zhang, L. J. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, 42, 462-473. doi: 10.1016/j.system.2013.12.020
- Dignath-van Ewijk, C., Dickhäuser, O., & Büttner, G. (2013). Assessing how teachers enhance self-regulated learning: A multiperspective approach. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 338. doi: 10.1891/1945-8959.12.3.33
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes—insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 1-31. doi: 0.1007/s11409-010-9055-3

- Dolz, J., Sánchez, V., Mosquera, S. y Gagnon, R. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Donker, A. S., de Boer, H., Kostons, D., Van Ewijk, C. D., & van der Werf, M. P. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1-26. . <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Flores, P, Díaz, A y Lagos, I. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-17.
- Flórez Romero, R., Torrado Pachón, M. C., Mondragón Bohórquez, S. P., & Pérez Vanegas, C. (2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista colombiana de psicología*, (12).
- Fontecilla, T. C. (2002). Modelamiento metacognitivo: Un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura. *Horizontes Educativos*, 7(1), 64-70.
- Fresneda, R. G. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, (5), 52-58.
- Garrido, A. (2007). *El texto narrativo*. Madrid, España: Síntesis.
- Gómez, Sola y López 2014 ojo falta esta ref es de la traducción del MARSI**
- González, X. A., Buisán, C., & Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer ya escribir. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 153-169.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(3), 255-264. doi: 10.1044/0161-1461.3003.255
- Greimas, A. J. y Courtés, J. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320.
- Gutterman, E. (2003). Integrating written metacognitive awareness guidance as a ‘psychological tool’ to improve student performance. *Learning and Instruction*, 13(6), 633-651. doi: 10.1016/S0959-4752(02)00070-1.

- Hacker, D. (2009). *Self-Regulated Comprehension During Normal Reading*. En D. Hacker, J. Donlisky y A. Graesser (Ed.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 131-151). Nueva York: Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Concepción o elección del diseño de investigación. *Metodología de la Investigación*, 4ta ed. México: McGraw-Hill, 157-231.
- Hernández-Pinta, F, Rosário, P, y Cuestas Sáez de Tejada, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 571-588.
- Hoyos Flórez, A. M., & Gallego, T. M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51).
- Huff, J. D., & Nietfeld, J. L. (2009). Using strategy instruction and confidence judgments to improve metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 4(2), 161-176. doi: 10.1007/s11409-009-9042-8
- Jaramillo Arana, A., Montaña de la Cadena, G., Reina, R., & Marcela, L. (2006). Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 75-95.
- Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J., & Rouse, C. (2016). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading & Writing Quarterly*, 32(2), 152-173. doi: 10.1080/10573569.2014.89144
- Kolić-Vehovec, S., & Bajšanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 439. doi: 10.1007/BF03173513
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 14, 18-27.
- Li, M., Murphy, P. K., Wang, J., Mason, L. H., Firetto, C. M., Wei, L., & Chung, K. S. (2016). Promoting reading comprehension and critical-analytic thinking: A comparison of three approaches with fourth and fifth graders. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 101-115. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.002>
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2008). *SPSS for intermediate users: Use and interpretation* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Inc

- Lubliner, S., & Smetana, L. (2005). The effects of comprehensive vocabulary instruction on Title I students' metacognitive word-learning skills and reading comprehension. *Journal of Literacy Research, 37*(2), 163-200.
- Macías, A., Mazzitelli, C., y Maturano, C. (2007). Las estrategias metacognitivas y su relación con el contexto educativo. *Revista del instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (IIECE)*.
- Manrique, M. S. y Borzone, A. M. (2010). La comprensión de los cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano – marginales. *Interdisciplinaria, 27*(2), 209-228.
- Mason, L. H. (2004). Explicit Self-Regulated Strategy Development Versus Reciprocal Questioning: Effects on Expository Reading Comprehension Among Struggling Readers. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 283. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.283
- Mason, L. H., Davison, M. D., Hammer, C. S., Miller, C. A., & Glutting, J. J. (2013). Knowledge, writing, and language outcomes for a reading comprehension and writing intervention. *Reading and Writing, 26*(7), 1133-1158. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-012-9409-0>
- Mason, L. H., Meadan-Kaplansky, H., Hedin, L., & Taft, R. (2013). Self-regulating informational text reading comprehension: Perceptions of low-achieving students. *Exceptionality, 21*(2), 69-86. doi: <https://doi.org/10.1080/09362835.2012.747180>
- McCown, M., & Thomason, G. (2014). Informational text comprehension: Its challenges and how collaborative strategic reading can help. *Reading Improvement, 51*(2), 237-253.
- McKeown M. y Beck I. (2009) The Role of Metacognition in Understanding and Supporting Reading Comprehension. En D. Hacker, J. Donlisky y A. Graesser (Ed.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 7-25). Nueva York: Routledge.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of developmental education, 25*(3), 2-11.
- Mokhtari, K y Reichard, C. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 260-27.
- Muñoz Muñoz, A. E., & Ocaña de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, (29)*.
- Nieto, J., & Garcia, V. (2001). Hacia un modelo comprensivo de práctica de enseñanza en la formación inicial del maestro . Universidad Complutense de Madrid

- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117-175. doi: [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8*, 422. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Pardo, N. (2015). Estrategias autorreguladoras para la comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios. *Revista Horizontes Pedagógicos, 17*(2), 29-38.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly, 40*(2), 184-202. doi: 10.1598/RRQ.40.2.3
- Paris, S. y Paris, A. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist, 36*(2), 89-101. doi: [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4)
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (2016). The development of strategic readers.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (2001). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation (CIERA Archive# 01-03). Retrieved from University of Michigan, Center of improvement of Early Reading Achievement website: <http://www.ciera.org/library/archieve/2001-04/0104parwin.htm> (Accessed 07 May 2012).
- Paris, S. G., Wixson, K. K., & Palinscar, A. S. (1986). Chapter 3: Instructional Approaches to Reading Comprehension. *Review of Research in Education, 13*(1), 91-128.
- Parres, R. y Flores, R. (2011). Experiencia educativa en arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulación del aprendizaje con estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16*(49), 597-624.
- Pascual, G., Edurne, G., Corral, S. y Ferrero, M. (2014). Visitación La Enseñanza Recíproca en las Aulas Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria. *Psykhé, 23*(1), 1-12.
- Pennypacker Hill, A. (2017). " I Met My Goal!": The Use of Self-Regulated Learning with Students Receiving Tier 3 Instruction in Reading. *Journal of Practitioner Research, 2*(2), 6.
- Perez, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y Saberes, 18*, 70-74.
- Perez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición Política. Conferencia Presentada en el Congreso Nacional de Lectura-FUNDALECTURA.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, 121-138*.

- Perry, N. E., Nordby, C. J., & VandeKamp, K. O. (2003). Promoting self-regulated reading and writing at home and school. *The Elementary School Journal*, 103(4), 317-338. doi: 10.1086/499729
- Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Recuperado de <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf>
- Pinzas, J. (1999). *Leer mejor para enseñar mejor*. Tarea.
- Pinzas, J. (2007). Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión (2da. Edición). Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pratt, A. (2000). Habilidades cognitivo-lingüísticas y tipología textual. En J. Jorba, I. Gómez y A. Pratt (Eds.), *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (pp. 31-45). Barcelona: Síntesis.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. *What research has to say about reading instruction*, 3, 291-309.
- Revel Chion, A., & González Galli, L. (2007). Estrategias de aprendizaje y autorregulación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3(2).
- Rodríguez, B., Calderón, M., Leal, M. y Arias, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Revista Folios*, 44, 93-108.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*. Recuperado de <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). [BOOK REVIEW] Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. *Social Service Review*, 76(3), 510-514.
- Salvador, J. y Acle, G. (2005). Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 879-902.
- Serdá-Ferrer, B., Cunill-Olivas, M. y Alsina, A. (2011). Estudio sobre la construcción autorregulada del portafolio en el grado de Enfermería. *Educación Médica*, 14(4), 241-248.

- Valencia-Serrano, M., & Tamayo, A. M. C. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita: Estado de la cuestión. *Revista CES Psicología*, 8(2), 1-30.
- Solano, P., González-Pianda, J.A., González-Pumariega, S. y Núñez, J.C. (2004). Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11(9), 111-128.
- Solé, I. (2001). *Leer, lectura y comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?* Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Stolp, S., & Zabucky, K. M. (2017). Contributions of metacognitive and self-regulated learning theories to investigations of calibration of comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 7-31. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0972>
- Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and instruction*, 16(1), 57-71. doi <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.12.006>
- Susar Kirmizi, F. (2010). Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4752-4756. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.763>
- Trapman, M., van Gelderen, A., van Schooten, E., & Hulstijn, J. (2017). Reading comprehension level and development in native and language minority adolescent low achievers: Roles of linguistic and metacognitive knowledge and fluency. *Reading & Writing Quarterly*, 33(3), 239-257. doi: 10.1080/10573569.2016.1183541
- Thiede, K. W., & de Bruin, A. B. (2017). Self-Regulated Learning in Reading. In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 140-153). Routledge.
- Valencia Serrano, M., Duarte Soto, J., & Caicedo Tamayo, A. M. (2015). Aprendizagem autorregulado, metas académicas e rendimento em avaliações de estudos universitários.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 37-70.
- Van Keer, H., & Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 291-329.

- Vaughn, S., Klingner, J. K., Swanson, E. A., Boardman, A. G., Roberts, G., Mohammed, S. S., & Stillman-Spisak, S. J. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American Educational Research Journal*, 48(4), 938-964.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). San Diego, CA, US: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.

## **Anexos**

### **Anexo 1. Consentimiento informado**



#### **Consentimiento Informado Padres**

**Proyecto de investigación: “Efectos de una secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación en la comprensión lectora en niños de cuarto grado”**

**Investigadores:** Ángela María Martínez Henao Lic. Y Mónica Salinas Gaviria Lic.

#### **Introducción**

La profesora Ángela María Martínez y Mónica Salinas, se encuentran realizando su trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Educación. Este trabajo tiene como objetivos general: Establecer el efecto de una secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación sobre la comprensión lectora de textos narrativos y las estrategias metacognitivas de estudiantes de cuarto de primaria. Uno de los objetivos específicos del trabajo de grado es medir el impacto de esa secuencias en las estrategias metacognitivas de los estudiantes, para eso se requiere el uso de un cuestionario diseñado por autores extranjeros, el cual debe ser adaptado y validado a la población de niños colombianos.

#### **¿Cuáles son los procedimientos del estudio? ¿Qué tendré que hacer durante la investigación?**

Si usted está de acuerdo en que su hijo/a haga parte de una observación de clase, se le pedirá permiso para que a su hijo/a conteste un cuestionario sobre estrategias metacognitivas, el cual tiene 30 preguntas, que indagan sobre la frecuencia en que el estudiante usa ciertas estrategias metacognitivas antes, durante y después de involucrarse en una lectura.

#### **¿Cuáles son los riesgos o inconvenientes de la investigación?**

Las actividades propuestas en este estudio son seguras, respetan la dignidad e integridad de todos los participantes. Creemos por tanto que los riesgos para usted y para los estudiantes son mínimos.

### **¿Cómo será protegida mi información?**

La información obtenida en esta actividad será empleada solo con propósitos académicos. Cualquier referencia a la identidad de su hijo/a será mantenida bajo estricta confidencialidad dado que un código aparecerá en cualquier registro y/o material (cuestionario). En el futuro, otros investigadores distintos a nuestro equipo de investigación podrían usar los archivos de datos del estudio para escribir artículos, pero el nombre de su hijo/a no estará disponible para ellos. La información por usted suministrada sólo será usada para el trabajo de grado.

### **¿Cuáles son los beneficios de la observación en el aula?**

Es posible que su hijo/a directamente no tenga beneficios adicionales. Sin embargo, su participación en dicha actividad servirá para que el docente a cargo, pueda cualificarse en procesos de formación y así mejorar a futuro sus prácticas de enseñanza.

### **¿Recibiré algún pago por participar? ¿Existen costos por participar?**

No existen costos para usted o su hijo/a por participar en la actividad de observación en el aula. Usted ni su hijo tampoco recibirán pago por participar.

### **¿Puedo negarme o desistir de participar en el estudio y cuáles son mis derechos?**

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria, es decir, usted decide si nos permite usar la información solicitada. En caso tal que no autorice la participación de su hijo, usted tendrá derecho a conocer la información nueva que resulte en el estudio. Usted es libre de retirar a su hijo/a de esta actividad en cualquier momento. Retirarse o participar no afectará de manera alguna a su hijo/a. Cualquier pregunta acerca del estudio debe ser dirigida a los siguientes contactos:

Nota: A usted se le entregará una copia impresa de este consentimiento informado.

## Consentimiento Informado

Proyecto de Investigación: "Efectos de una secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación en la comprensión lectora en niños de cuarto grado"

Investigadores: Angela María Martínez y Mónica Salinas Gaviria.

Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana Cali

Permiso para participar en una Investigación:

He leído este formato y doy permiso a mi hijo(a) de participar en la investigación descrita anteriormente. Igualmente, autorizo el uso de la información obtenida en esta investigación solo con propósitos de tipo académico. El propósito general, las particularidades de la participación de mi hijo(a) y los posibles inconvenientes han sido explicados para mi satisfacción. Yo entiendo que puedo retirar a mi hijo(a) de la investigación en cualquier momento.

---

Nombre completo      Firma      Fecha

CC.

---

Nombre completo de la persona que obtiene el consentimiento      Firma      Fecha

CC.

---

Testigo      Firma      Fecha

CC.

---

Testigo      Firma      Fecha

CC.

## **Anexo 2. Asentimiento informado**

Se les informó a tus padres y a ti que vas a participar de una investigación. Donde yo como docente Ángela María Martínez H. y la docente Mónica Salinas Gaviria queremos aprender sobre la forma en que tú comprendes los textos que lees. Para esto, durante algunas clases aplicaremos algunos cuestionarios que se realizarán con todos los estudiantes de la clase.

No tienes obligación de participar si no lo quieres. Si acaso no quieres, nos puedes avisar para no aplicarte el cuestionario.

Debes hablar con tus papás acerca de la investigación antes de decidir. Esta hoja es para que la guardes.

---

Estudiante Grado 4-1

TI:

Fecha: D \_\_\_\_ M \_\_\_\_ A \_\_\_\_\_

### **Anexo 3.**

#### **REJILLAS VALIDACIÓN DE JUECES INSTRUMENTO**

#### **FORMATO VALIDACIÓN DE CONTENIDO EVALUADORES EXPERTOS**

Nombre del evaluador: Jairo Andrés Montes G. PhD Ocupación: Profesor carrera de psicología y maestría en educación

Profesión: Psicólogo Fecha: Julio 4/2018

A continuación, solicitamos amablemente su colaboración revisando los ítems del Inventario de conciencia Metacognitiva para la lectura (MARSI, Mokhtari y Reichar, 2002). Este es un instrumento dirigido a estudiantes de grados cuarto a once, validado originalmente en población norteamericana. Para trabajo de grado de maestría que estamos realizando tenemos como objetivo Establecer el efecto de una secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación sobre la comprensión lectora de textos narrativos y en la conciencia metacognitiva para la lectura en niños de cuarto de primaria. Este instrumento pretende contribuir a resolver el objetivo específico de identificar el efecto de la secuencia didáctica sobre la conciencia metacognitiva de los niños y la relación de esta conciencia con el nivel de comprensión lectora.

Por tanto, en primer lugar, en la tabla 1, le presentamos la definición conceptual del constructo conciencia metacognitiva y las dimensiones que se operacionalizan en el cuestionario. Es importante decir que la escala del instrumento es una escala de 1 a 5 (Likert) con los siguientes significados: 1: nunca o casi nunca; 2: ocasionalmente; 3: algunas veces (casi el 50% de las veces); 4: usualmente, y 5: casi siempre o siempre. Posteriormente, encontrará el formato de validación de jueces expertos, donde se le pide juzgar la claridad, pertinencia y ubicación de los ítems en las dimensiones. Agradecemos mucho su apoyo en este proceso.

Tabla 1

Definición Conceptual y operacional

<b>Constructo</b>	<b>Dimensiones de las actitudes</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición Operacional (ítems)</b>
<b>Conciencia metacognitiva</b>	<b>Estrategias globales de lectura</b>	Se refiere a la conciencia de estrategias generales orientadas a realizar un análisis del texto antes y durante la lectura. En el antes incluye el conocimiento de formas de planeación o anticipación al texto y en durante incluye formas para comprender y estrategias de monitoreo de la comprensión.	1, 3, 4, 7, 10, 14, 17,19, 22, 23, 25, 26, 29
	<b>Estrategias de resolución de problemas</b>	Se refiere a la conciencia de estrategias orientadas a solventar dificultades que se presentan durante la realización de la lectura del texto. Está relacionado con formas de controlar ese proceso de lectura	8, 11, 13, 16, 18, 21, 27, 30
	<b>Estrategias de apoyo a la lectura</b>	Se refiere a la conciencia del uso de estrategias externas que ayudan a mejorar el proceso de comprensión, tales como tomar notas, acudir a otros materiales, resumir, etc.	2, 5, 6, 9, 12, 15, 20, 24, 28

**Formato validación**

Claridad: Hace referencia a la revisión lingüística o construcción gramatical de las preguntas que componen el instrumento, en aspectos relacionados como: redacción, puntuación, ortografía, uso de términos adecuados y apropiados de acuerdo a nivel de escolaridad, edad, contexto, adaptación cultural, etc., de la población objetivo de la investigación.  
Donde (1) Es claro, (2) No es claro.

Pertinencia / Esencial: Hace alusión al grado de correspondencia o coherencia entre lo que evalúa el reactivo y el constructo a evaluar en cada categoría.  
Donde (1) Es pertinente, (2) No es pertinente.

Ubicación: Se refiere al orden lógico en el que se ubica cada reactivo con relación a las categorías.  
 Donde (1) Es adecuada, (2) Es inadecuada.

Suficiencia: Aporte o contribución individual del ítem a la comprensión de la variable a evaluar en cada categoría, de forma que los ítems que la conforman sean suficientes, necesarios y haya equilibrio entre las categorías propuestas para su medición. Puede sugerir preguntas complementarias que midan en mejor forma la característica.  
 Donde (1) Es suficiente (2) Es insuficiente.

Variable	No. Pregunta	PREGUNTA O ÍTEM	Criterios de Evaluación						Observaciones y comentarios a cada pregunta
			Favor señalar con una X						
			Claridad		Pertinencia/ Esencial		Ubicación		
1	2	1	2	1	2				
<b>Estrategias globales de lectura</b>	1	Tengo un propósito en mente cuando leo	x		x		x		Propósito se podría cambiar por meta
	3	Pienso acerca de lo que se para ayudarme a entender lo que leo	x		x		x		Sé- verbo.
	4	Realizo una vista previa del texto para ver de qué se trata antes de leerlo	x		x		x		
	7	Pienso si el contenido del texto se ajusta a mi propósito de lectura		x	x		x		Propósito se podría cambiar por meta. Revisar si se puede escribir la idea de una forma más clara para un niño
	10	Realizo una lectura rápida del texto para fijarme en		x	x		x		Realizo una lectura rápida del texto para fijarme

	características como la organización y la longitud						como está organizado y que tan largo es-sugerencia	
14	Decido qué leo con atención y qué ignoro	x		x		x	-partes del texto-	
17	Utilizo tablas, figuras e ilustraciones en el texto para aumentar mi comprensión		x	x		x	tablas, figuras e ilustraciones por imágenes y dibujos	
19	Utilizo las pistas del contexto para ayudarme a comprender mejor lo que estoy leyendo		x	x		x	Eliminar. No es entendible para los niños	
22	Utilizo ayudas tipográficas, como negrillas y cursivas para identificar información importante	x				x	x	Creo que estas claves son bastante complejas para un niño
23	Analizo de manera crítica y evaluó la información presentada en el texto		x	x		x		Sugerencia “ pienso acerca del texto y evaluó la información que me muestra”
25	Compruebo mi comprensión cuando encuentro información contradictoria		x	x		x		Me doy cuenta cuando un texto tiene partes que se contradicen entre sí
26	Intento adivinar de qué trata el material cuando lo leo	x		x		x		
29	Compruebo si mis	x		x		x		

	suposiciones sobre el texto son correctas o erróneas							
<b>Suficiencia</b>	Considero que las preguntas para la categoría son suficientes							

DEFINICIÓN CATEGORÍA	No. Pregunta	PREGUNTA O ÍTEM	Criterios de Evaluación						Observaciones y comentarios a cada pregunta
			Favor señalar con una X						
			Claridad		Pertinencia/ Esencial		Ubicación		
1	2	1	2	1	2				

<b>Estrategias de resolución de problemas</b>	8	Leo despacio, pero con cuidado para asegurarme que comprendo lo que estoy leyendo	x		x		x		
	11	Trato de volver a retomar la lectura cuando pierdo la concentración	x		x		x		Trato de devolverme en la lectura cuando pierdo la concentración
	13	Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que leo	x		x		x		Leo más rápido o más lento de acuerdo con lo que leo
	16	Cuando el texto se pone difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo	x		x		x		
	18	Me detengo de vez en cuando y pienso sobre lo que estoy leyendo	x		x		x		
	21	Intento representar o visualizar información		x	x		x		Intento imaginar o visualizar lo que

	para ayudarme a recordar lo que leo							leo para ayudarme a recordarlo mejor
27	Cuando el texto se pone difícil, lo vuelvo a leer para aumentar mi comprensión	x		x		x		Cuando el texto se pone difícil, lo vuelvo a leer para entender mejor
30	Intento adivinar el significado de las palabras o frases desconocidas.	x		x		x		
<b>Suficiencia</b>	Considero que las preguntas para la categoría son suficientes							

DEFINICIÓN CATEGORÍA	No. Pregunta	PREGUNTA O ÍTEM	Criterios de Evaluación						Observaciones y comentarios a cada pregunta
			Favor señalar con una X						
			Claridad		Pertinencia/ Esencial		Ubicación		
1	2	1	2	1	2				

	2.	Tomo notas cuando escribo para ayudarme a entender lo que leo	x		x		x		
	5	Cuando el texto se pone difícil, leo en voz alta para ayudarme a entender lo que leo	x		x		x		
	6	Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto	x		x		x		

<b>Estrategias de apoyo a la lectura</b>	9	Discuto lo que leo con otros para comprobar mi comprensión	x	x	x	x	Discuto lo que leo con otros para comprobar si entendí bien
	12	Subrayo o rodeo información en el texto para ayudarme a recordarla	x	x	x	x	
	15	Utilizo materiales de consulta como diccionarios, Wikipedia, para ayudarme a entender lo que leo	x	x	x	x	
	20	Parafraseo (reformulo las ideas en mis propias palabras) para entender mejor lo que leo	x	x	x	x	
	24	Voy hacia atrás y hacia adelante en el texto para encontrar en él relaciones entre las ideas	x	x	x	x	
	28	Me hago preguntas a mí mismo(a) que me gustaría que se contestaran en el texto	x	x	x	x	
<b>Suficiencia</b>	Considero que las preguntas para la categoría son suficientes						

Anexo 4.

Cuestionario de conciencia metacognitiva para la lectura  
MARSÍ (Mokhtary y Richard, 2002)



DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

Sexo: 1. Niño ___ 2. Niña ___	Edad: ___ años	Grado: _____
-------------------------------	----------------	--------------

		1. Nunca o Casi nunca	2. Ocasionalmente	3. Algunas veces	4. Usualmente	5. Casi siempre o siempre
1	Tengo una meta en mente cuando leo					
2	Tomo notas cuando leo para ayudarme a entender el texto					
3	Pienso acerca de lo que sé para ayudarme a entender lo que leo					
4	Realizo una vista previa del texto para ver de qué se trata antes de leerlo					
5	Cuando el texto se pone difícil, leo en voz alta para ayudarme a entender lo que leo					
6	Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto					
7	Pienso si el contenido del texto cumple con mi meta de lectura					

		<b>1. Nunca o Casi nunca</b>	<b>2. Ocasionalmente</b>	<b>3. Algunas veces</b>	<b>4. Usualmente</b>	<b>5. Casi siempre o siempre</b>
8	Leo despacio, pero con cuidado para asegurarme que comprendo lo que estoy leyendo					
9	Discuto lo que leo con otros para comprobar si entendí bien					
10	Realizo una lectura rápida del texto para fijarme cómo está organizado y que tan largo es					
11	Trato de devolverme en la lectura cuando pierdo la concentración					
12	Subrayo o rodeo información en el texto para ayudarme a recordarla					
13	Leo más rápido o más lento de acuerdo con lo que leo					
14	Decido qué partes del texto leo con atención y cuales ignoro					
15	Utilizo materiales de consulta como diccionarios y otras ayudas como la internet para entender lo que leo					
16	Cuando el texto se pone difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo					
17	Utilizo imágenes y dibujos del texto para aumentar mi					

		<b>1. Nunca o Casi nunca</b>	<b>2. Ocasionalmente</b>	<b>3. Algunas veces</b>	<b>4. Usualmente</b>	<b>5. Casi siempre o siempre</b>
	comprensión					
18	Me detengo de vez en cuando y pienso sobre lo que estoy leyendo					
20	Parafraseo (reformulo las ideas en mis propias palabras) para entender mejor lo que leo					
21	Intento imaginar o visualizar lo que leo para ayudarme a recordarlo mejor					
23	pienso acerca del texto y evalúo la información que me muestra					
24	Voy hacia atrás y hacia adelante en el texto para encontrar en él relaciones entre las ideas					
25	Me doy cuenta cuando un texto tiene partes que se contradicen entre sí					
26	Intento adivinar de qué trata el material cuando lo leo					
27	Cuando el texto se pone difícil, lo vuelvo a leer para entender mejor					
28	Me hago preguntas a mí mismo(a) que me gustaría que se contestaran en el					

		<b>1. Nunca o Casi nunca</b>	<b>2. Ocasionalmente</b>	<b>3. Algunas veces</b>	<b>4. Usualmente</b>	<b>5. Casi siempre o siempre</b>
	texto					
29	Compruebo si mis suposiciones sobre el texto son correctas o erróneas					
30	Intento adivinar el significado de las palabras o frases desconocidas.					

Anexo 6

CUESTIONARIO PRE TEST

ALEJANDRO MAGNO

Nivel Literal

<p>1. Según el texto las cualidades de Filipo eran:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Amable, culto, simpático</li> <li>b. Poderoso, culto, gran conocedor de las artes</li> <li>c. Culto, poderoso, amable</li> <li>d. Poderoso, culto, gran conocedor de las artes y amante de la filosofía</li> </ul>	<p>2. El caballo de Alejandro se llamaba:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Relámpago</li> <li>b. Bucéfalo</li> <li>c. Azabache</li> <li>d. Angus</li> </ul>	<p>3. En la frase “ su personalidad era <u>deslumbradora</u>” la palabra subrayada significa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Opaco</li> <li>b. Apagado</li> <li>c. Brillante</li> <li>d. fugaz</li> </ul>	<p>4. Los personajes que aparecen en el texto son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Filipo, Alejandro, Olimpia, Bucéfalo, Jinetes</li> <li>b. Rey, Felipe, Jinetes</li> <li>c. Olimpia, Alejandro, Bucéfalo</li> <li>d. Alejandro, Filipo, Bucéfalo</li> </ul>
--	--	--	---

Nivel Inferencial

<p>5. ¿Qué significa que Filipo era amante de la Filosofía?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Que le gusta leer mucho de filosofía</li> <li>b. Se siente muy atraído por la Filosofía</li> <li>c. Es amigo de la Filosofía</li> <li>d. Tiene mucho conocimiento de Filosofía</li> </ul>	<p>6. ¿Qué otro título le podrías dar al texto?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. El Rey Alejandro Magno</li> <li>b. Bucéfalo</li> <li>c. Olimpia y su hijo</li> <li>d. Alejandro Magno el gran jinete</li> </ul>	<p>7. ¿Cuál es el motivo por el cual a Bucéfalo nadie logra montarlo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Porque le incomoda la gente</li> <li>b. Porque no se sentía libre y a gusto con su jinete</li> <li>c. Porque le gusta estar sin jinete</li> <li>d. Porque es muy arisco y rebelde</li> </ul>	<p>8. ¿Por qué cuando Alejandro pone la cara del caballo frente al sol evita que éste vea su sombra?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Porque ve otras cosas</li> <li>b. Porque la luz del sol le impide ver bien</li> <li>c. Porque ve borroso</li> <li>d. Porque queda ciego</li> </ul>
---	---	--	---

Nivel crítico

<p>9. Según la manera como finaliza la historia, puede afirmarse que para Filipo:</p>	<p>10. Del regreso airoso de Alejandro montando a Bucéfalo se</p>	<p>11. Qué piensas de que los expertos jinetes no habían podido domar a Bucéfalo pero Alejandro si:</p>	<p>12. La educación que Alejandro Magno recibió por parte de los grandes sabios le permitirá :</p>
---	---	---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Alejandro es un buen hijo</li> <li>b. Alejandro será capaz de unificar Grecia</li> <li>c. Alejandro será un gran heredero de su trono</li> <li>d. Alejandro será un gran jinete</li> </ul>	<p>puede decir que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Está contento</li> <li>b. Hubo empatía entre Alejandro y Bucéfalo</li> <li>c. Alejandro es un jinete presumido.</li> <li>d. Bucéfalo es un buen caballo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Los jinetes no eran expertos</li> <li>b. Bucéfalo era indomable</li> <li>c. Alejandro le generó confianza</li> <li>d. Los jinetes no sabían domar caballos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Convertirse en Rey y unificar Grecia</li> <li>b. Ser más inteligente</li> <li>c. Triunfar como jinete en su país.</li> <li>d. Para ser un gran profesional.</li> </ul>
--	--	---	--

Anexo 7.

**CUESTIONARIO POST TEST**

**ALEJANDRO MAGNO**

**Nivel literal**

<p>1. ¿Cómo se llamaba la madre de Alejandro Magno?</p> <p>a. Grecia b. Olimpia c. Dora d. Aura</p>	<p>2. En la frase“ El animal tan pronto se siente <u>doblegado</u>“ el sinónimo de la palabra subrayada es:</p> <p>a. estirado b. sometido c. rebelado d. acusado</p>	<p>3. Por qué Filipo se ausentó de su casa:</p> <p>a. para realizar un viaje b. para continuar sus estudios c. para continuar la campaña militar d. para pelear en otro pueblo</p>	<p>4. Si Alejandro no puede montar el caballo ¿cuál pena debe pagar?</p> <p>a. devolver el caballo b. pagar el precio del caballo c. llevarse el caballo d. montar otra vez el caballo</p>
---	---	--	--

**Nivel Inferencial**

<p>5. En la frase ”Una Grecia fuerte, unida bajo una sola intención y <u>un único mando</u>” la parte subrayada se refiere a</p> <p>a. Gobernada por una sola persona b. Gobernada por varias personas c. Que todos gobiernen d. Gobernado por el pueblo.</p>	<p>6. A qué se refiere la frase ”Todos vaticinaron para él un futuro glorioso”</p> <p>a. Le auguraron cosas buenas b. Le dijeron maldiciones c. Le leyeron el futuro d. Le desearon cosas malas</p>	<p>7.Cuál es el motivo por el que Filipo se siente tan orgulloso de su hijo Alejandro.</p> <p>a. Es un excelente jinete. b. Ganó el reto. c. Tiene la esperanza que él cumpla su sueño. d. Considera que es todo un caballero.</p>	<p>8. La relación que se generó entre Bucéfalo y Alejandro Magno evidencia:</p> <p>a. Tolerancia. b. Empatía. c. Rencor. d. Amargura.</p>
---	---	--	---

**Nivel Crítico**

<p>9. Crees que esta expresión de Filipo: -Bien, en ese caso</p>	<p>10. ¿Qué te parece la decisión que toma Alejandro después de</p>	<p>11. Qué opinas de la siguiente afirmación: Alejandro tenía una</p>	<p>12. Cómo calificarías la expresión que tiene Filipo hacia su hijo al</p>
--	---	---	---

<p>puedes intentarlo, pero si no lo logras, ¿cuál crees que deba ser la pena que tendrás que pagar? es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Desafiante.</li> <li>b. Conciliadora</li> <li>c. Autoritaria.</li> <li>d. Solidaria.</li> </ul>	<p>ver que ningún jinete experto pudo montar a bucéfalo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Apresurada.</li> <li>b. Inconsciente.</li> <li>c. Involuntaria.</li> <li>d. Valiente.</li> </ul>	<p>fuerte voluntad y una gran sensibilidad intelectual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Son defectos.</li> <li>b. Son lujos.</li> <li>c. Son cualidades.</li> <li>d. Son prioridades.</li> </ul>	<p>final de la historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Confianza.</li> <li>b. Prudencia.</li> <li>c. Tolerancia.</li> <li>d. Imaginación.</li> </ul>
---	---	--	--

**Anexo 8.**

**Respuestas del Pretest**

<b>Pregunta #</b>	<b>Respuesta</b>
1	d
2	b
3	c
4	a
5	b
6	d
7	b
8	a
9	b
10	b
11	c
12	a

**Respuestas del Postest**

<b>Pregunta #</b>	<b>Respuesta</b>
1	b
2	b
3	c
4	b
5	a
6	a
7	c
8	b
9	b
10	d
11	c
12	a

## Anexo 9.

### Descripción de la Secuencia Didáctica

La secuencia de intervención será desarrollada en 4 sesiones cada una con una duración de dos horas, cada estudiante llevará una carpeta a manera de portafolio para guardar el material utilizado en las diferentes sesiones y durante las sesiones 2, 3 y 4 podrá hacer uso de él a manera de memorias de lo trabajado y aprendido.

#### Objetivo general de la secuencia

Promover la comprensión lectora a partir del uso de estrategias de autorregulación (cognitivas y metacognitivas) antes, durante y después de enfrentarse a una situación de lectura en estudiantes de grado cuarto de primaria.

#### Objetivos específicos

- Instruir a los niños en estrategias de planificación y de activación de conocimientos previos para la lectura
- Enseñar y orientar a los niños sobre formas de monitorear y controlar su desempeño lector y sobre formas de comprender el texto.
- Autoevaluar sus desempeños frente a las metas propuestas y estrategias de trabajo utilizadas para comprender un texto narrativo.

Sesión 1 “Antes de leer planifico”			
Instrucciones	Estrategias de autorregulación enseñadas	Recursos	Duración
<p>Se iniciará con un saludo a los niños como es habitual y se les explicará el objetivo de la sesión y la estructura de esta. Además de decirles que esta sesión se conectará con tres sesiones más donde se estará trabajando el tema de la lectura y de cómo ser mejores lectores.</p> <p>En cuanto al objetivo de la sesión, primero, se realizará una lluvia de ideas alrededor de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué voy a leer? ¿Según el título “Las enfermedades de Franz” capítulo 1 “<i>El resfriado sazonado con pimienta</i>” ¿de qué crees tratará el texto? ¿Qué sé sobre el tema? ¿Sabes que significa la palabra enfermedad? ¿conoces algunas enfermedades? ¿cuáles? ¿alguna vez te has enfermado? ¿qué pasa cuando te</p>	<p>Conocimientos previos, predicciones o anticipaciones, a través de una lluvia de ideas.</p>	<p>Video Beam Tablero Marcadores</p>	<p>30 minutos</p>

<p>enfermas?</p> <p>Las respuestas se registran en el tablero por la docente orientadora quién estará atenta a las inquietudes de los estudiantes. A manera de cierre de la lluvia de ideas realizará la lectura global de los registros realizados y dará paso al siguiente momento de la sesión con la siguiente pregunta: ¿Para qué crees que sirve la información obtenida con la lluvia de ideas?</p>			
<p>La docente retoma las respuestas a la pregunta ¿Para qué crees que sirve la información obtenida con la lluvia de ideas? Para presentar la importancia y beneficios de tener un objetivo de lectura y planificar cómo se enfrentará a dicho ejercicio. Se explica a los niños qué es un objetivo y qué es un plan, además de reflexionar con ellos en cuanto a la importancia de hacer estas actividades: ¿Por qué es importante tener un objetivo al leer, por qué es importante realizar un plan?</p>	<p>Establecimiento de objetivos y planificación.</p>	<p>Tablero Respuestas de los estudiantes consignadas en el tablero.</p>	<p>15 minutos</p>
<p>Posterior a esto, se invita a los niños a Diligenciar y completar el formato “Mi plan de lectura” El cual contiene los siguientes aspectos: Objetivo de lectura: se le dice al niño que se plantee un objetivo pensando en ¿Para qué voy a leer? (se ejemplifica como plantear un objetivo) Se le dice que elaboré un plan para la lectura, tomando en cuenta las orientaciones y preguntas del formato. Ojear todo el texto antes de leerlo. Observar las imágenes Tiempo en el que me propongo hacer la lectura Lugar en el que voy a leer Materiales a utilizar durante la lectura.</p> <p>Además, se le pide que piense cómo va a leer: Forma de leer, silenciosa o en voz alta Imaginar información del texto, subrayar, tomar notas. Preguntarse sobre el texto. La profesora explicará estas estrategias.</p> <p>Cada estudiante diligencia su propio plan de lectura (Ver anexo 10). Durante ese proceso, la profesora estará para contestar preguntas de los niños y guiarlos en ese procedimiento. Después se socializan algunos planes.</p>	<p>Plan de lectura, ubicar aspectos relevantes en la lectura</p>	<p>Cuento “Las enfermedades de Franz” capítulo 1 para cada estudiante. Formato “Mi plan de lectura” para cada estudiante Lapiceros</p>	<p>1 hora</p>

Cierre A manera de autorreflexión cada estudiante escribirá lo aprendido en la sesión y guardará su plan en el portafolio.		Hojas de block Lapiceros	15 minutos
---	--	-----------------------------	------------

<b>Sesión 2 “Construyo la comprensión durante la lectura”</b>			
<b>Instrucciones</b>	<b>Estrategias de autorregulación enseñadas</b>	<b>Recursos</b>	<b>Duración</b>
<p>En esta sesión se trabajarán las estrategias para realizar una lectura comprensiva. Para iniciar esta sesión se les dirá a los niños: - Vamos a leer el capítulo 1 “<i>El resfriado sazonado con pimienta</i>” (Ver anexo 11) del libro “Las enfermedades de Franz”. Se les pregunta cómo desean hacer esta lectura, silenciosa o en voz alta, según la respuesta de los niños se les da la libertad para realizarla de la manera que ellos se sientan más cómodos y se les pide retomar el plan de lectura elaborado en la sesión 1. La docente orientadora entrega el portafolio que contiene, el plan elaborado en la clase anterior y el formato “guía de lectura” Ver anexo 12 y les dice: -Durante la lectura del capítulo, cada uno revisará esta guía, la cual contiene pautas para realizar la lectura en forma de preguntas: ¿Qué me dice el título del capítulo 1, ¿Qué términos desconocidos encuentro en la lectura y cómo lo resuelvo? ¿Cuáles son los personajes que intervienen en este capítulo y cuáles son sus características? ¿Cuál es la idea principal y cómo la identifico? ¿Durante la lectura tuve dificultad para entender alguna parte del texto? ¿Cuál y qué hago para entenderla? Al leer el texto ¿Qué preguntas te harías sobre él?  - ¿Qué dudas o preguntas tienen frente a la guía?</p>	<p><b>Cognitivas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Subrayar términos desconocidos.</li> <li>2. Encontrar significados a los términos desconocidos.</li> <li>3. Identificar idea principal.</li> <li>4. Parafrasear cada párrafo leído.</li> <li>5. Hacerle preguntas al texto</li> </ol> <p><b>Metacognitivas:</b> Monitoreo con preguntas de la guía como ¿qué se me está dificultando entender? ¿las acciones que estoy haciendo, me están ayudando a entender?  Control: Buscar ayuda cuando no se está entendiendo, Releer</p>	<p>Cuento “las enfermedades de Franz” capítulo 1 para cada estudiante.  Guía de lectura para cada estudiante</p>	<p>1 hora y 15 minutos</p>

<p>Después de resolver las inquietudes de los estudiantes la docente les dice:        -Este es el momento para iniciar la lectura individual, tengan en cuenta:        que a medida que cada uno vaya realizando la lectura y le surjan dudas las pueden ir formulando y con mucho gusto realizaremos la explicación pertinente.</p> <p>La docente aprovechará dichas inquietudes para realizar retroalimentación constante, para ir resaltando la función de las estrategias que se usan (ejemplo de por qué es importante el ejercicio de monitorear, de hacerle preguntas al texto, etc.).</p> <p>Pasado el tiempo de la lectura individual se realizará a manera de plenaria la socialización de la guía de lectura ejecutada por cada uno dirigido por la docente quien retomará las estrategias utilizadas por los estudiantes para realizar la retroalimentación sobre las estrategias de autorregulación que favorecen la lectura comprensiva de un texto.</p> <p>Ejemplo:        Cuando hay un término desconocido consulto en el diccionario.</p>			
<p>La docente dice:        -Dentro del portafolio encontrarán una hoja de block para que cada uno realice un resumen del capítulo leído (Capítulo 1) en 15 minutos.        Pasado los 15 minutos la docente les dice:        -Ahora vamos a escuchar el resumen de 3 compañeros que deseen compartirlo y las observaciones o sugerencias que otros 3 compañeros quieran hacer a los resúmenes escuchados.</p>		<p>Hojas de block        Lapiceros</p>	<p>30 minutos</p>

En la socialización la docente interviene retroalimentando las observaciones y sugerencias realizadas por los estudiantes.			
Cierre A manera de autoreflexión cada estudiante escribirá lo aprendido en la sesión, lo que más le gusto y lo que cambiaría para una nueva sesión y se realizará la socialización con los estudiantes que deseen compartir sus escritos.		Hojas de block Lapiceros	15 minutos

<b>Sesión 3 “Evaluó y establezco compromisos”</b>			
<b>Instrucciones</b>	<b>Estrategias de autorregulación enseñadas</b>	<b>Recursos</b>	<b>Duración</b>
<p>Al iniciar la sesión, se retoma a modo de resumen la sesión pasada, se entrega el portafolio y cada estudiante recibirá el cuestionario con preguntas de los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) del capítulo leído en la anterior sesión. Posteriormente se hace la revisión del cuestionario socializando las respuestas correctas. Antes de socializar las respuestas, la profesora, les preguntará a los niños ¿cómo creen que les fue en el cuestionario? Y ¿por qué?</p> <p>La docente pide a un estudiante que de manera voluntaria quiera leer la pregunta con su respectiva respuesta y luego ella da la respuesta correcta y cada estudiante califica y/o corrige su cuestionario. Esta dinámica se repite con cada una de las 9 preguntas.</p>	<p>Reflexión: Autoevaluación del proceso lector. Identificación de estrategias usadas a lo largo del proceso.</p>	<p>Carpeta portafolio de cada estudiante</p> <p>Cuestionario con preguntas de los tres niveles de comprensión lectora (Literal, inferencial y crítico intertextual)</p> <p>Hojas de block</p> <p>Lapiceros</p> <p>Lápiz</p> <p>Colores</p>	30 minutos

<p>En la medida en que se corrige se le pregunta a los estudiantes por qué cree que acertaron o fallaron, recurriendo a que piensen en todo lo que hicieron en la guía de lectura elaborado en la sesión 2. Se hacen preguntas reflexivas tales como:</p> <p>¿qué de lo que hiciste en esa sesión (auto-preguntas, subrayado, toma de notas, resumen) crees que te sirvió más para comprender? ¿Cómo crees que te ayudaron o no?</p> <p>¿lograste el objetivo de lectura y el plan que te propusiste?</p>		<p>Carpeta portafolio de cada estudiante.</p> <p>Formato: “Monitoreo mi guía de lectura”</p> <p>Lapiceros.</p> <p>Cuestionario de comprensión lectora capítulo 1.</p>	<p>60 minutos</p>
<p>Luego la docente les hace entrega del formato “Autoevaluando Ando” (Ver anexo 15) y les explica cada uno de los puntos que contiene para que ellos procedan a diligenciar el formato de manera individual.</p> <p>Para finalizar este momento la docente pide que los estudiantes que deseen compartan sus respuestas, retoma dichas respuestas para resaltar la importancia de evaluar los propios desempeños y poder establecer acciones que permitan un mejor desempeño en una próxima situación de lectura.</p>		<p>Carpeta portafolio de cada estudiante.</p> <p>Formato “Autoevaluan-do Ando” (Ver anexo 15)</p>	<p>15 minutos</p>
<p>Cierre</p> <p>A manera de autoreflexión cada estudiante escribirá lo aprendido en la sesión, lo que más le gusto y lo que cambiaría para una nueva sesión y se realizará la socialización con los estudiantes que deseen compartir sus escritos.</p>		<p>Hojas de block Lapiceros</p>	<p>15 minutos</p>

#### Sesión 4 “Practico lo aprendido”

**Observación:** En esta sesión los estudiantes pondrán en práctica las estrategias trabajadas durante las sesiones 1,2 y3. Realizarán la lectura del capítulo 2 del libro “Las enfermedades de Franz” el cual se titula: “Amor sobre yeso”.

Instrucciones	Estrategias de autorregulación aplicadas	Recursos	Duración
<p>Al iniciar la sesión cada estudiante recibirá su carpeta portafolio con todos los formatos trabajados en las anteriores 3 sesiones, en los cuales se podrán apoyar para el desarrollo de esta sesión 4.</p> <p>Así mismo, cada estudiante recibirá 3 hojas de block en blanco para registrar lo que crea necesario.</p> <p>La docente también les entregará la fotocopia del capítulo 2 del libro las enfermedades de Franz, titulado “Amor sobre yeso” (Ver anexo 16) y les dirá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoy cada uno se enfrentará a la lectura del capítulo 2, teniendo en cuenta todas las estrategias utilizadas en las sesiones pasadas (antes, durante y después) donde leímos el capítulo 1.</li> <li>-Cada uno cuenta con 3 hojas de block para realizar los apuntes que considere necesarios.</li> <li>- La idea es que cada estudiante lo resuelva de manera autónoma, para ello disponemos de una hora. Durante el proceso estaré atenta para explicar o despejar cualquier duda que tengan. Posteriormente aplicaremos el cuestionario de comprensión lectora.</li> </ul>	<p>La idea es que el estudiante retomé las estrategias usadas en las otras dos sesiones.</p>	<p>Carpeta portafolio de cada estudiante.</p> <p>Cuento “las enfermedades de Franz” capítulo 2 para cada estudiante.</p> <p>Hojas de block.</p> <p>Lapiceros.</p>	<p>60 minutos</p>
<p>La docente les hace entrega del cuestionario Ver anexo 17 donde cada uno resolverá preguntas de los tres niveles de lectura (literal, inferencial, crítico intertextual). y les dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Van a responder el cuestionario de 9 preguntas en 15 minutos para luego hacer la revisión socializando las respuestas correctas.</li> </ul> <p>Pasados los 15 minutos la docente pide a un estudiante que de manera</p>		<p>Carpeta portafolio de cada estudiante.</p> <p>Lista de chequeo.</p> <p>Lapiceros</p>	<p>30 minutos</p>

<p>voluntaria quiera leer la pregunta con su respectiva respuesta y luego ella da la respuesta correcta y cada estudiante califica y/o corrige su cuestionario. Esta dinámica se repite con cada una de las 9 preguntas.</p>			
<p>Cierre          Para hacer el cierre la docente les dice:          -Ahora vamos a comparar los desempeños obtenidos en el cuestionario del capítulo 1 con el capítulo 2.          -Cada uno ubique el cuestionario del capítulo 1 y compárelo con el cuestionario del capítulo 2.          La docente les entrega la lista de chequeo (ver anexo 18) y les pide diligenciarla.          Para finalizar la docente pide que los estudiantes que deseen compartan sus listas de chequeo.          La docente retoma las respuestas de los estudiantes y retroalimenta haciendo énfasis en la recapitulación del proceso realizado, para ello se apoya en las siguientes preguntas:          ¿Qué hicieron?, ¿Cómo lo hicieron?, ¿Qué se les dificultó?, ¿Qué fue fácil?, ¿Qué estrategias usaron? y ¿Cuáles de esas estrategias fueron más efectivas?</p>			<p>30 minutos</p>

Anexo 10.



# Mi plan de lectura



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

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



Mi objetivo de lectura es:

---

---



Antes de iniciar el ejercicio de lectura voy a:

- Leer todo el texto.
- Observar las imágenes.
- Leer el título.



El Tiempo en el que me propongo hacer la lectura es:

---



El lugar en el que voy a leer es:

---



La forma de lectura que voy a emplear es:

- Silenciosa o mental.
- En voz alta.



Los materiales que voy a utilizar durante la lectura son:

---

---



Las estrategias que utilizaré son:

---

Anexo 12.



# Guía de lectura

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

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

1. ¿Qué me dice el título del capítulo 1? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Qué términos desconocidos encuentro en la lectura y cómo lo resuelvo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿Cuáles son los personajes que intervienen en este capítulo y cuáles son sus características?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ¿Cuál es la idea principal y cómo la identifiqué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. ¿El texto es lo que me espere encontrar? ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. ¿Qué cosas nuevas hay que no había pensado? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. ¿Estoy teniendo dificultades para comprender algo? Sí \_\_\_ No \_\_\_

¿Qué dificultades? \_\_\_\_\_

¿Qué puedo hacer para mejorar? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. ¿Qué preguntas me surgen del texto \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Anexo 13.

Cuestionario comprensión lectora del texto: “El Resfriado sazonado con pimienta”

#### EL RESFRIADO SAZONADO CON PIMIENTA

Después de realizar la lectura selecciono la respuesta correcta a cada pregunta:

<p>1. Cuantos años exactamente tiene Franz:</p> <p>a. siete años y seis meses</p> <p>b. ocho años y tres meses</p> <p>c. ocho años y seis meses</p> <p>d. ocho años y dos meses</p>	<p>2. Con qué provocó Franz su gripe:</p> <p>a. canela</p> <p>b. pimienta</p> <p>c. comino</p> <p>d. limón</p>	<p>3. Por qué Franz corta la trenza a Evita:</p> <p>a. por jugar a abrir y cerrar las tijeras</p> <p>b. por maldadoso</p> <p>c. porque no le gustaba</p> <p>d. porque estaba bravo</p>
<p>4. Que significa por favor no vengas a visitarme porque los voy a contagiar:</p> <p>a. porque no quiere la visite</p> <p>b. que ellos también se enferman</p> <p>c. que no va a estar en casa</p> <p>d. que quiere se enfermen ellos también</p>	<p>5.Cuál es el motivo por el que Franz desea enfermarse</p> <p>a. porque el lunes lo castigarán en la escuela por cortar la trenza a Evita</p> <p>b. porque se pelea con Evita</p> <p>c. porque lo castigarán por jugar con Evita</p> <p>d. porque no hizo una tarea</p>	<p>6. Que crees hubiera pasado si Franz no provoca la enfermedad y asiste a la escuela</p> <p>a. lo habían suspendido</p> <p>b. nada porque Evita no puso la queja</p> <p>c. porque la mamá de Evita hablara con la directora</p> <p>d. Evita no le hubiera hablado</p>
<p>7. Qué opinas de la actitud de Franz de provocarse una enfermedad</p>	<p>8. Crees que es correcto enfermarse para evitar ir a la escuela</p>	<p>9. Según cómo finaliza el capítulo, puede afirmarse que para Franz</p> <p>a. provocarse una enfermedad fue justo</p> <p>b. los planes no le salieron como esperaba</p> <p>c. Franz logró lo que quería</p> <p>d. enfermarse es una buena opción</p>

**Anexo 14.**

*Formato "Monitoreo mi guía de lectura"*



# Monitoreo mi guía de lectura



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

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

1 ¿Cuáles de las preguntas de la guía te parecen más importantes? ¿Por qué?

---

---

---

2 ¿crees que las autopreguntas que formulaste en el punto 6 de la guía te sirvieron? ¿Para qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

Anexo 15.

Formato "Autoevaluando Ando"

# Autoevaluando

# Ando...



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

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

1. Revisando el objetivo de lectura que me planteé. Considero que lo logre:

\_\_\_ Satisfactoriamente \_\_\_ Medianamente \_\_\_ Mínimamente \_\_\_ No lo logre

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Considero que las estrategias utilizadas durante la lectura permitieron que mis desempeños mejoraran? SI \_\_\_ NO \_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Menciona las estrategias que consideras importantes para realizar una lectura comprensiva.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Escribe las fortalezas y aspectos por mejorar que tuviste en el ejercicio de lectura

Fortalezas	Aspectos por mejorar

5. Mis compromisos para iniciar un nuevo ejercicio de lectura son: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo 17.

Cuestionario comprensión lectora del texto: “Amor sobre Yeso”

### AMOR SOBRE YESO

Después de realizar la lectura selecciono la respuesta correcta a cada pregunta:

<p>1. Que implemento quería Franz para llevar a la excursión?</p> <p>a. un bolso b. una lonchera c. un morral d. un maletín</p>	<p>2. “En medio de la más <u>atroz</u> oscuridad” la palabra subrayada significa</p> <p>a. fea b. mala c. grave d. desagradable</p>	<p>3. En la frase “el pobre Franz estaba negro de mugre y <u>exhausto</u> de llorar cuando salió del depósito” la palabra subrayada se puede reemplazar por:</p> <p>a. alegre b. sucio c. lloroso d. cansado</p>
<p>4. ¿Por qué Franz tenía palpitaciones y las rodillas le flaqueaban mientras descendía hacia el sótano?</p> <p>a. Tenía miedo b. Tenía fiebre c. Estaba contento d. Estaba enfermo</p>	<p>5. ¿Cuál es el motivo por el que el portero le dice a Franz “permanece sentado y no te muevas”?</p> <p>a. porque está llorando b. para que no moleste c. porque tiene malo el tobillo d. para llevarlo a casa</p>	<p>6. ¿Qué otro título le pondrías a este capítulo?</p>

7. ¿Cómo calificarías la actitud de Josef al escribirle en el yeso a Franz “I love Uli”

- a. de mal gusto porque es una niña que Franz no quiere
- b. bien porque solo era una broma
- c. normal porque es una compañera
- d. mal porque se burla de la niña

8. ¿Qué hubieras hecho tú si te hubiera pasado lo mismo que a Franz?

9. Franz vivió una miedosa aventura en una caverna tenebrosa llamada sótano. Como allí tuvo un accidente, no recuerda bien lo ocurrido. Ayúdalo a recordar enumerando los hechos del 1 al 10, en el orden correcto.

- \_\_\_ abrió la puerta con dedos temblorosos
- \_\_\_ encendió la linterna
- \_\_\_ dio media vuelta e intentó subir
- \_\_\_ fue a buscar su morral
- \_\_\_ descendió valientemente las escaleras
- \_\_\_ de pronto, resbaló y cayó
- \_\_\_ dejó caer la linterna
- \_\_\_ dio una voltereta hacia atrás, y cayó abajo. Escucho un ruido terrorífico
- \_\_\_ se le ocurrió que lo mejor era salir de allí

Anexo 18.

# Lista de chequeo



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

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



El objetivo de esta lista de chequeo es que puedas tener un registro de las estrategias utilizadas durante la lectura.

#	Pregunta	SI	NO	Observaciones
1.	Antes de iniciar la lectura te preguntaste ¿Para qué ibas a leer?			
2.	Antes de iniciar la lectura ¿alistaste materiales que ibas a utilizar?			
3.	Antes de iniciar la lectura ¿Ojeaste el texto?			
4.	Al iniciar la lectura te preguntaste sobre ¿Qué te decía el título?			
5.	Antes de iniciar a leer, ¿elaboraste un plan de lectura?			
6.	Durante la lectura ¿tuviste presente el objetivo de lectura planteado?.			
7.	¿Identificaste los personajes de la lectura?			
8.	¿Ubicaste palabras desconocidas y las resaltaste?			
9.	¿Encontraste el significado de las palabras desconocidas antes de terminar la lectura?			
10.	¿Sacaste la idea principal del texto leído?			
11.	Cuando no entendiste algo ¿hiciste relectura?			
12.	¿Te hiciste preguntas sobre el texto?			
13.	¿Terminaste la lectura dentro del tiempo propuesto?			

## Anexo 20.

### PRUEBA PILOTO

#### 1. Datos básicos del pilotaje

Fecha del pilotaje	Julio 31 de 2018
# de sujetos participantes en el pilotaje	5
Tiempo promedio de diligenciamiento del instrumento	30 minutos

#### 2. Sugerencias de los sujetos hacia el instrumento (consolidado)

- Los estudiantes al leer la pregunta número 15, manifiestan desconocer el término “wikipedia”.
- Aunque los estudiantes no manifiestan confusión ante la pregunta 2, se ajusta a nivel de redacción.

#### 3. Cambios realizados al instrumento a partir de lo sugerido por los sujetos.

Pregunta #	Antes	Después
2	Tomo notas cuando escribo para ayudarme a entender lo que leo	Tomo notas cuando escribo para ayudarme a entender lo que leo
15	Utilizo materiales de consulta como diccionarios, Wikipedia, para ayudarme a entender lo que leo	Utilizo materiales de consulta como diccionarios y otras ayudas como la internet para entender lo que leo