



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Programa de Magíster en Psicología

AUTORREGULACIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES CON CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Tesis para optar al grado de Magister en Psicología con Mención en Psicología Educativa

CAROL ANDREA CUEVAS TAMARÍN
CONCEPCIÓN-CHILE

2014

Profesor Guía: Dr. Alejandro Díaz Mujica
Dpto. de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Concepción

Índice

Índice.....	2
Índice de Cuadros.....	3
Índice de Tablas.....	4
Resumen.....	6
Abstract.....	7
Introducción	8
Capítulo 1: Marco conceptual	11
1.1 Autorregulación	11
1.2 Comprensión lectora.....	14
1.3 Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora	16
1.4 Programas de mejora de la autorregulación	21
1.5 Conductas disruptivas.....	28
Capítulo 2: Planteamiento del problema e hipótesis	32
2.1 Planteamiento del problema.....	32
2.2 Preguntas de investigación.....	33
2.3 Hipótesis.....	33
Capítulo 3: Objetivos	34
3.1 Objetivo general	34
3.2 Objetivos específicos	34
Capítulo 4: Método	35
4.1 Diseño	35
4.2 Participantes	36
4.2.1 Población	36
4.2.2 Muestra	36
4.3 Variables	38
4.3.1 Variable independiente	38
4.3.2 Variables dependientes	39
4.4 Instrumentos de medida	41
4.5 Procedimiento de aplicación de la variable independiente	43
4.6 Procedimiento de análisis de datos	49
Capítulo 5: Resultados	50
5.1. Validez de contenido del PAEM	50
5.2 Impacto del Programa PAEM	51
5.2.1 Empleo de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora según grupo	52
5.2.2 Empleo de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes con conductas disruptivas según grupo	61
5.2.3 Habilidad de extraer información literal de un texto según grupo...	67
5.2.4 Habilidad de extraer información literal de un texto entre Estudiantes con conductas disruptivas según grupo	68
5.2.5 Habilidad de comprensión global de un texto según grupo.....	69
5.2.6 Habilidad de comprensión global de un texto entre estudiantes con conductas disruptivas según grupo	70
Capítulo 6: Conclusiones y discusión general	72

6.1 Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora	72
6.2 Habilidad de extraer información literal	75
6.3 Habilidad de comprensión global	75
6.4 Implicancias	76
6.5 Limitaciones y líneas de trabajo futuro	77
Referencias	79
Anexos	86
1. Guiones metodológicos y guías didácticas PAEM	86
2. Pauta de cotejo	108
3. Escala de evaluación de la autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora	109
4. Prueba de comprensión lectora	111

Índice de Cuadros

Cuadro 1: Descripción de las áreas de la autorregulación según el modelo de Pintrich...	12
Cuadro 2: Fases y áreas de autorregulación modelo de Pintrich (Solano et al.,2004).....	13
Cuadro 3: Panorámica de los procesos implicados en la construcción del texto base (Tapia y Luna, 2008).....	15
Cuadro 4: Estructura del modelo teórico subyacente a la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (Solano et al., 2004).....	18
Cuadro 5: Estrategias metacognitivas clasificadas con las etapas que ocurren en el proceso lector.....	20
Cuadro 6: Distintos tipos de estrategias clasificadas con el momento que ocurren en el proceso de comprensión de textos. (Pool, 2005).....	21

Índice de Tablas

Tabla 1: Características de los grupos en estudio.....	35
Tabla 2: Participantes	37
Tabla 3: Participantes alumnos con conductas disruptivas.....	37
Tabla 4: Datos de las muestras en el Ítem 1 “Antes de comenzar una lectura, me pregunto para qué voy a leer” en estudiantes de enseñanza media según grupo.....	53
Tabla 5: Datos de las muestras en el ítem 2 “Antes de leer decido qué pasos voy a utilizar” en estudiantes de enseñanza media según grupo.....	53
Tabla 6: Datos de las muestras en el ítem 3 “Cuando voy a leer me pregunto qué conozco sobre el tema” en estudiantes de enseñanza media según grupo.....	54
Tabla 7: Datos de las muestras en el ítem 4 “Cuando me pongo delante de un texto me pregunto de qué irá a tratar la lectura” en estudiantes de enseñanza media según grupo.....	55
Tabla 8: Datos de las muestras en el ítem 5 “Mientras leo un texto sé que estoy leyendo” en estudiantes de enseñanza media según grupo.....	56
Tabla 9: Datos de las muestras en el ítem 6 “Cuando leo un texto me pregunto de qué se trata” en estudiantes de enseñanza media según grupo.....	56
Tabla 10: Datos de las muestras en el ítem 7 “Mientras voy leyendo verifico si estoy comprendiendo las ideas principales” en estudiantes de enseñanza media según grupo.....	57
Tabla 11: Datos de las muestras en el ítem 11 “Si no he logrado comprender el texto veo cuáles fueron las causas” en estudiantes de enseñanza media según grupo.....	58
Tabla 12: Datos de las muestras en el ítem 12 “Después de leer un texto pienso cómo lo hice y me pregunto cómo puedo mejorar mi comprensión” en estudiantes de enseñanza media según grupo.....	59
Tabla 13: Datos de las muestras en el ítem 13 “Cuando termino de leer un texto me pregunto qué debería hacer para mejorar mi lectura la próxima vez” en estudiantes de enseñanza media según grupo.....	60
Tabla 14: Datos de las muestras en el ítem 3 “Cuando voy a leer me pregunto qué conozco sobre el tema” en estudiantes con condición de disruptivos según grupo.....	62
Tabla 15: Datos de las muestras en el ítem 4 “Cuando me pongo delante de un texto me pregunto de qué irá a tratar la lectura” en estudiantes con condición de disruptivos según grupo.....	62
Tabla 16: Datos de las muestras en el ítem 10 “Cuando termino de leer compruebo si he comprendido el texto” en estudiantes con condición de disruptivos según grupo...	64
Tabla 17: Datos de las muestras en el ítem 11 “Si no he logrado comprender el texto, veo cuáles fueron las causas” en estudiantes con condición de disruptivos según grupo..	65
Tabla 18: Datos de las muestras en el ítem 12 “Después de leer un texto pienso cómo lo hice y me pregunto cómo puedo mejorar mi comprensión” en estudiantes con condición de disruptivos según grupo.....	65
Tabla 19: Datos de las muestras en el ítem 13 “Cuando termino de leer un texto me pregunto qué debería hacer para mejorar mi lectura la próxima vez” en estudiantes con condición de disruptivos según grupo.....	66
Tabla 20: Medias, desviaciones típicas y valores p en la habilidad de extraer información literal en estudiantes de enseñanza media según grupo.....	67

Tabla 21: Medias, desviaciones típicas y valores p en habilidad de extraer información literal en estudiantes de enseñanza media con condición de disruptivos según grupo..... 68

Tabla 22: Medias, desviaciones típicas y valores p en habilidad de comprensión global en estudiantes de enseñanza media según grupo..... 69

Tabla 23: Medias, desviaciones típicas y valores p en habilidad de comprensión global en estudiantes de enseñanza media con condición de disruptivos según grupo... 70



Resumen

Esta investigación tiene como tema central la autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora, entendiendo autorregulación como los procesos cognitivos que una persona lleva a cabo hacia la consecución de sus metas. Para ello el individuo planifica, supervisa y reflexiona en torno a las diversas estrategias que utiliza con el fin de lograr sus objetivos. Ésta se desarrolla en diversas áreas del aprendizaje, una de ellas es la comprensión de textos, que al ser un proceso complejo requiere de una participación activa por parte de los individuos.

El objetivo del siguiente estudio es valorar el impacto de la aplicación del *Programa de autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora PAEM* en el proceso de comprensión lectora y de autorregulación de la comprensión en estudiantes de enseñanza media con y sin conductas disruptivas. Participaron 91 estudiantes varones de un centro educativo de Enseñanza Técnico-Profesional de 1° y 2° Año Medio de la comuna de Hualpén, región del Bío Bío, Chile. En este estudio cuasi-experimental con grupo control, se asignó como condición experimental una metodología dirigida a la enseñanza de la autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora. La aplicación del *PAEM*, se llevó a cabo en la asignatura de Lenguaje y Comunicación durante 8 sesiones.

Se aplicó evaluaciones pre y post intervención, las cuales permitieron contrastar los resultados que dieron cuenta del punto de partida de los estudiantes y el avance de éstos en las variables dependientes, una vez implementado el programa. Los alumnos del grupo experimental alcanzaron niveles significativamente superiores en la habilidad de extraer información literal de un texto y en la habilidad de comprensión global del mismo. Además, en la autorregulación evidenciaron avances en el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Se discuten los alcances de la metodología utilizada.

Palabras claves: *autorregulación, estrategias metacognitivas, comprensión lectora.*

Abstract

This research is focus on the metacognitive self-regulation strategies in reading comprehension, understanding the term self regulation as the cognitive processes that a person holds towards the achievement of its goals. In order to achieve this, the individual plans, monitor and reflects on the diverse strategies used to achieve the goals. Self-regulation is developed in different areas of learning, one of them is the understanding of texts, this is a complex process that require an active participation of the individuals.

The aim of this study was to assess the impact of the implementation of the program of self-regulator metacognitive strategies for reading comprehension (PAEM) in the process of reading comprehension and self-regulation of comprehension in secondary school students with and without disruptive behavior. 91 male students participated in this study, all of them in 1st and 2nd grades in a technical education center in Hualpen, Bio- Bio region, Chile . In this quasi-experimental study with a control group, was assigned as an experimental condition a methodology for the teaching of self-regulation metacognitive strategies for reading comprehension. The Implementation for the PAEM was carried out on the subject of Language and Communication during 8 sessions.

Pre and post interventions evaluations were applied, which allowed me to compare the results from the starting point of the students and their progress in the dependent variables, once the program is implemented. Students in the experimental group achieved significantly higher levels in the ability to extract literal information from a text and the ability of a global understanding of the same. In addition, self-regulation showed advances in the use of metacognitive strategies in reading comprehension. The scopes of the methodology used are discussed.

Key words: *self-regulation, metacognitive strategies, reading comprehension.*

Introducción

La lectura es la base que posibilita o dificulta cualquier aprendizaje llegando a ser la destreza que más impacto tiene en el desarrollo de las personas, es por eso que los estudiantes deben ser capaces de leer comprensivamente diversos tipos de textos con distintos propósitos, estructuras y temas. Para ello, deben aplicar estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura para interpretar el sentido global de éstos (MINEDUC, 2009).

Es fundamental, por lo tanto, que los sistemas educativos incluyan en su formación estrategias de aprendizaje que permitan al estudiante adquirir competencias lectoras para desenvolverse de forma autónoma en cualquier ámbito de la vida, puesto que la lectura nos permite conocer y entender el mundo que nos rodea.

Comprender un texto es un proceso complejo que se adquiere gradualmente e involucra, una serie de operaciones, ya que, nuestra mente realiza una serie de procesos mentales que son necesarios para construir la representación del texto en distintos niveles (léxico, sintáctico, semántico y textual).

Durante este proceso pueden presentarse problemas que afecten la comprensión del sujeto, por este motivo es necesario enseñar a los estudiantes a utilizar de forma adecuada procedimientos y estrategias que les permitan mejorar su nivel de comprensión. La medición nacional SIMCE muestra cómo en lectura se ha mantenido en Enseñanza Media los puntajes promedio, e indica que aún existen diferencias en los puntajes según el estrato socioeconómico (MINEDUC, 2011), y en la medición internacional PISA, Chile logra puntajes en el rango más bajo en comparación con otros países evaluados (PISA, 2009). Es por ello, que elevar el nivel de lectura de todos los alumnos y alumnas es prioridad a nivel nacional.

Los bajos resultados obtenidos en las evaluaciones mencionadas anteriormente, puede deberse a que los estudiantes no conocen estrategias de aprendizaje. De ahí surge la necesidad de lograr en ellos a través de la autorregulación una mejor comprensión lectora. Entendiendo autorregulación como los procesos cognitivos que el individuo realiza para

conseguir sus metas, planificando, controlando y evaluando sus objetivos de aprendizaje (Pintrich, 2004).

Si los estudiantes son capaces de autorregular su comprensión y su aprendizaje, pueden mejorar sus resultados académicos, puesto que la orientación al aprendizaje mantiene relaciones positivas con el uso de estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas (Valle et al. 2009). Además si confían en sus capacidades para usar procesos autorregulatorios se sienten más motivados para alcanzar sus propias metas (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

Otro problema que surge a partir de la escasa comprensión lectora que tienen los estudiantes de Enseñanza Media es que puede llevar a un bajo rendimiento académico, que puede verse afectado aún más por otras circunstancias que en ocasiones se manifiestan en el aula y que entorpecen un buen desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Estas conductas llamadas disruptivas constituyen la fuente de conflictos más común y cotidiana dentro del aula, siendo una de las principales causas de estrés y resentimiento entre los alumnos y entre los profesores (Serrá, 2003).

Las conductas disruptivas hacen referencia a comportamientos que desestabilizan la convivencia e interrumpen el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, perturbando el desarrollo de las actividades y repercutiendo en el aprendizaje de los alumnos que participan de la clase (Peralta, Sánchez, Trianes y de la Fuente, 2003).

Los estudiantes que desarrollan este tipo de conductas suelen tener problemas con las relaciones interpersonales, están desmotivados, muestran poca tolerancia a la frustración y un bajo autoconcepto académico, lo que provoca muchas veces un rendimiento académico deficiente (Domínguez y Pino, 2008).

Estos alumnos al sentirse desmotivados están menos dispuestos a comprometerse con su propio proceso de aprendizaje, lo que puede generar dificultades en diversas áreas como la lectura. Además puede provocar la no utilización de estrategias y procedimientos de autorregulación (Fuentes, 2009) y, por ende, una menor comprensión de lo que leen.

Es por ello, que estas conductas tienen consecuencias negativas en los alumnos si no se intervienen a tiempo, ya que, conllevan problemas en la convivencia, en el aprendizaje y en el rendimiento académico (Muñoz, Carreras y Braza, 2004).

Por esta razón, el objetivo de este proyecto es validar un Programa de autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora (*PAEM*) y valorar su influencia en la autorregulación de estrategias metacognitivas, en la habilidad de extraer información literal y comprensión global de un texto en estudiantes con conductas disruptivas y sin ellas.

Para ello, se empleó un diseño de investigación cuantitativo. La aplicación se llevó a cabo en estudiantes de 1° y 2° Año Medio de un Centro Educativo de Enseñanza Técnico-Profesional, considerando la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación.



Capítulo 1: Marco conceptual

1.1 Autorregulación

La participación de la autorregulación en la enseñanza y el aprendizaje ha generado gran interés en los investigadores, debido a que, los estudiantes necesitan ejercitar sus comportamientos y procedimientos de aprendizaje para que puedan generar, comprender y transferir nuevos conocimientos.

Si bien existen diferentes perspectivas y modelos de autorregulación, puede entenderse ésta como los procesos cognitivos que el individuo lleva a cabo hacia la consecución de sus metas, planificando, controlando y evaluando sus objetivos de aprendizaje (Pintrich, 2004; Williams y Hellman, 2004; Rosário, González-Pienda, Núñez y Mourão, 2005).

En otras palabras, se puede decir que el aprendizaje autorregulado “es un proceso activo en el que los estudiantes establecen los objetivos que dirigen su aprendizaje intentando supervisar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos con la intención de alcanzar dichos objetivos” (Pérez, Díaz, González-Pienda y Núñez, 2011, p.52).

Esta forma de control de la acción se caracteriza por la integración del conocimiento metacognitivo, de la regulación de la cognición y de la motivación (Zulma, 2006), por lo tanto, este proceso consiste en:

1. Conocer y saber emplear una serie de estrategias cognitivas.
2. Planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de metas personales.
3. Presentar un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, así como ser capaces de controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación de aprendizaje.
4. Planificar el tiempo y el esfuerzo que emplearán en la tarea y saber crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje.
5. Participar en el control y la regulación de las tareas académicas.
6. Poner en marcha estrategias volitivas, para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas (Torrano y González, 2004).

En otras palabras se identifican, conocen y manejan diversas estrategias, se conocen cuáles son las más eficaces de acuerdo a la tarea, se aplicarán y una vez concluida ésta, se evalúan los resultados, con el fin de producir, comprender y transferir nuevos conocimientos. Éstos están mediados por “los autoconceptos académicos, las atribuciones causales, las metas de estudio, las expectativas de eficacia, los enfoques y las estrategias de aprendizaje” (Pérez et al., p. 52).

Uno de los modelos más aceptados para explicar la autorregulación, es el modelo propuesto por Pintrich (2002), que define la autorregulación del aprendizaje como un proceso activo y constructivo donde el individuo establece metas e intenta planificar, supervisar, controlar y regular su cognición, motivación y conducta a través de diversas estrategias (Solano, González-Pienda, González-Pumariega y Núñez, 2004).

En el cuadro que se presenta a continuación se describen las fases del modelo propuesto por Pintrich. Es necesario mencionar que la segunda y tercera fase son muy difíciles de separar, es por eso que los dos aspectos se describirán conjuntamente en una sola fase (Solano et al., 2004).

AUTORREGULACIÓN	
Fases	Descripción
Planificación y activación	Procesos que preceden al esfuerzo dedicado al aprendizaje y que afectan al mismo
Monitorización y regulación	Procesos que suceden durante el aprendizaje y que afectan a la atención dedicada al mismo y a las acciones que se llevan a cabo
Reacción y reflexión	Procesos que suceden después, referentes a las reflexiones y reacciones que el individuo realiza una vez terminada la tarea

Cuadro 1: Descripción de las áreas de la autorregulación según el modelo de Pintrich (Elaboración propia).

En el modelo propuesto por Pintrich se combinan cuatro áreas y cuatro fases que interactúan dinámicamente y que representan la estructura de toda actividad autorregulada (Pérez et al., 2011). Según este modelo, las cuatro áreas de autorregulación que interactúan son: cognición, motivación, comportamiento y contexto, y las cuatro fases son: planificación, monitoreo, control y regulación, reacción y reflexión. Sin embargo, algunos trabajos indican que la fase segunda (monitoreo) y la fase tercera (control y regulación) son

muy difíciles de separar de forma estricta, ya que éstos suceden como procesos concurrentes, y aunque conceptualmente pueden separarse, en la práctica esto no ocurre (Pérez et al., 2011). Por eso, conforme a esta perspectiva se consideran muchas veces los dos aspectos conjuntamente en una sola fase, para facilitar la exposición de éstas (Solano et al., 2004).

En este modelo, como se mencionó anteriormente, la autorregulación del aprendizaje tiene lugar en tres fases de carácter cíclico que se relacionan dinámicamente, manifestando procesos de (1) *planificación y activación*, referente a los procesos que preceden al esfuerzo dedicado al aprendizaje y que afectan al mismo; (2) *monitorización y regulación*, referente a los procesos que suceden durante el aprendizaje y que afectan a la atención dedicada al mismo y a las acciones que se llevan a cabo; y (3) *reacción y reflexión*, referente a las reflexiones y las reacciones que el individuo realiza una vez terminada la tarea, tal y como se observa en el siguiente cuadro:

Fases	Áreas de regulación			
	Cognición	Motivación / Afecto	Comportamiento	Contexto
Previa, (pensar antes, planificar y activar)	-Fijar metas concretas -Activar conocimiento previo acerca del contenido -Activar conocimiento metacognitivo.	-Adoptar orientación de metas -Juicios de autoeficacia -Activar creencias sobre el valor de la tarea -Activación del interés -Conciencia y control de la motivación y el afecto	-Planificación del tiempo y el esfuerzo	-Percepciones de la tarea -Percepciones del contexto
Monitoreo	-Conciencia metacognitiva y monitoreo de la cognición.	-Conciencia y control de la motivación y el afecto	-Conciencia y monitoreo del esfuerzo, del uso del tiempo y de la necesidad de ayuda. -Autoobservación del comportamiento	-Seguimiento de los cambios de la tarea y las condiciones del contexto
Control y regulación	-Selección y adaptación de estrategias cognitivas y metacognitivas	-Selección y adaptación de estrategias para la gestión de la motivación y el afecto	-Aumento /disminución del esfuerzo -Persistencia -Búsqueda de ayuda	-Cambio o renegociación de la tarea -Cambio o abandono del contexto
Reacción y reflexión	-Juicios cognitivos -Atribuciones	-Reacciones afectivas -Atribuciones	-Elección del comportamiento	-Evaluación de la tarea -Evaluación del contexto

Cuadro 2: Fases y áreas de autorregulación modelo de Pintrich (Solano et al., 2004).

El aprendizaje autorregulado al ser un proceso intencional permite que los estudiantes posean tres tipos de conocimiento acerca de las estrategias que deben utilizar: (a) un conocimiento declarativo que hace referencia al “qué”, es decir, que conozcan un conjunto de estrategias, (b) un conocimiento procedimental que hace referencia al “cómo”, es decir, que sepan cómo utilizarlas, y (c) un conocimiento condicional que hace referencia al “por qué”, es decir, por qué es importante llevarlas a cabo y cuando utilizar una estrategia en lugar de otra (Paris y Paris, 2001).

Es por esta razón, que los profesores deben ser capaces de desarrollar en sus alumnos la capacidad de autorregularse (Zimmerman, 2002) enseñando estrategias de aprendizaje y promoviendo la práctica de éstas, para que los estudiantes aprendan a utilizarlas en diversas situaciones de aprendizaje (Rosário, Mourão, Trigo, Núñez y González-Pienda, 2005).

1.2 Comprensión lectora

La comprensión de textos es un proceso activo que realiza el lector involucrando múltiples procesos mentales de diferentes niveles de complejidad, procesos implicados en la integración textual, en la regulación de la comprensión y en la integración del texto y los conocimientos, por lo tanto, es un proceso constructivo que tiene como finalidad la interpretación del significado del texto. Se activan, por ende, una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información del texto, que permiten construir el significado de éste a través de la información que se obtiene de las ideas que se encuentran insertas en él y del conocimiento previo que posee el lector, posibilitando así su comprensión (Ramos, 2006).

La teoría de la comprensión de Van Dijk y Kintsch , postula la existencia de tres niveles básicos de representación de un texto en la memoria: la representación superficial, la representación del texto base y la representación del modelo de situación.

La representación superficial, corresponde al nivel más básico, ya que, corresponde a la identificación de información literal de las palabras y las frases.

La representación del texto base, equivale a la estructura superficial del texto, que se elabora a partir de las proposiciones del texto y expresa su contenido semántico tanto a nivel local como global. En ésta se pueden distinguir dos subniveles de representación del texto: la microestructura y la macroestructura. La primera es definida como la organización y jerarquización de los niveles en que se sustenta las ideas o proposiciones, es decir, un conjunto de proposiciones del texto que se relacionan localmente, cuando éste se considera frase a frase (dentro de una secuencia oracional).

La segunda, en cambio, se define como el significado global del texto, que organiza y otorga sentido a los elementos locales o microestructurales, en otras palabras, es el conjunto de proposiciones que sintetizan su significado y se construye a partir de la microestructura, es decir, a partir de relaciones que engloban un conjunto de proposiciones (Núñez y Donoso, 2000).

En otras palabras, se puede decir que en el nivel microestructural, el lector establece relaciones entre las proposiciones individuales y las relaciones que se establecen entre ellas, mientras que en el nivel macroestructural el lector recupera el sentido global del texto estableciendo relaciones semánticas coherentes entre las proposiciones.

Lo expuesto anteriormente se puede observar en el siguiente cuadro:

Construcción del texto base	
Niveles	Resultado
a) Microestructura - Reconocer palabras escritas - Construir proposiciones - Conectar las proposiciones	Se accede al significado de las palabras o significado lexical. Se organizan los significados de las palabras en ideas elementales o proposiciones. Se relacionan las proposiciones entre sí.
b) Macroestructura - Construir la macroestructura	Se derivan del texto y de los conocimientos del lector, las ideas globales que individualizan, dan sentido y diferenciación a las proposiciones derivadas del texto.

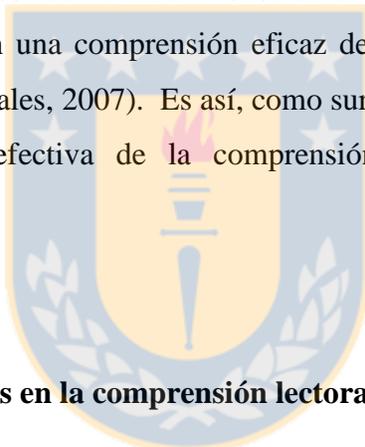
Cuadro 3: Panorámica de los procesos implicados en la construcción del texto base (Tapia y Luna, 2008).

El modelo de situación es más complejo que los dos niveles anteriores, puesto que es la representación mental final del proceso de comprensión. Este nivel de representación refleja la experiencia del lector sobre la situación referida por el texto, por lo tanto, incorpora todas las elaboraciones e inferencias necesarias para establecer coherencia en la

base de texto. El lector alcanza este nivel de representación, porque ha integrado la información del texto con sus conocimientos previos mediante la realización de inferencias. (Van Dijk, 1994; Ramos, 2006).

Se puede afirmar entonces, que el lector al comprender un texto decodifica los caracteres y los significados de las palabras que se forman con éstos, realiza una representación del significado del texto en forma de proposiciones y activa conocimientos previos para entender la información.

Para lograr efectivamente comprender un texto, el lector debe realizar una serie de operaciones cognitivas en la que pone en juego sus intereses, conocimientos y estrategias, con los aspectos que entrega el texto en circunstancias determinadas, por lo tanto, se establece una interacción entre el lector, el texto y el contexto. Es por ello, que los estudiantes deben ser capaces de utilizar conscientemente estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan una comprensión eficaz de la información que entrega el texto (Santiago, Castillo y Morales, 2007). Es así, como surge la importancia de desarrollar en el aula una enseñanza efectiva de la comprensión a través de estrategias de autorregulación.



1.3 Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora

Como se ha expuesto anteriormente, la comprensión lectora es un proceso complejo, puesto que implica no sólo la construcción de una representación semántica del texto, sino también los conocimientos previos del lector (Elosúa, García-Madruga, Gutiérrez, Luque y Gárate, 2002). Éste participa de forma activa utilizando una serie de conocimientos y estrategias que permiten la creación de un modelo mental del texto, construyendo hipótesis, aplicando conocimientos previos, estrategias y expectativas personales (González, Barba, González, 2010).

Por lo tanto, la comprensión de un texto es una actividad guiada y controlada por el lector, que utiliza su conocimiento previo para darle sentido a la lectura, evalúa la comprensión durante el proceso, corrige los errores de comprensión si los hay, realiza inferencias constantemente, pregunta y asume la responsabilidad en su proceso de lectura

(Carranza, Celaya, Herrera, y Carezzano, 2004), es decir, pone en práctica un razonamiento estratégico autónomo, controlando sus procesos cognitivos. El lector ideal desarrolla su comprensión a través de la capacidad metacomprendiva, entendida como la conciencia que éste tiene de sus procesos de comprensión y del control que ejerce sobre éstos (Parodi y Núñez, 1998).

En este sentido, es necesario entender que la comprensión lectora necesita de una autorregulación por parte del lector de la propia actividad, puesto que los lectores expertos al poseer un mayor desarrollo metacomprendivo, les permite reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos y aumentar su capacidad de autorregulación (Parodi y Núñez, 1998), es decir, son autónomos a la hora de enfrentarse de manera eficaz a un texto a través de estrategias cognitivas y metacognitivas que deben ser puestas en marcha durante todo el proceso de lectura (Solano et al., 2005), éstas deben ser conscientes y deliberadas.

Es por ello, que se debe enseñar a los estudiantes a ser lectores estratégicos capaces de autorregular y monitorear su comprensión, seleccionando estrategias efectivas que les permitan comprender el texto, controlando y evaluando el progreso hacia sus metas de lectura y de aprendizaje, transformándose así en lectores autorregulados (Solano et al., 2005).

Existen tres momentos en la lectura (antes, durante y después de leer) que se corresponden con las fases de la autorregulación (planificación, supervisión y reflexión) (Pintrich, 2004; Solano, González-Pienda, González-Pumariega y Núñez, 2004), por lo tanto, el lector autorregulado es capaz de planificar la tarea de lectura, de supervisar si está entendiendo el texto y adoptar diversas estrategias para optimizar el proceso (Solano et al., 2005).

A continuación, se presenta un cuadro en el que se muestran las estrategias más importantes implicadas en la comprensión, en cada una de las fases que componen el área de la autorregulación de la cognición, a partir del modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich. Se desarrollará solo esta área, ya que constituye la base del Programa que se propone en esta investigación.

ANTES DE LEER	DURANTE LA LECTURA	DESPUÉS DE LEER
Autorregulación de la cognición	Autorregulación de la cognición	Autorregulación de la cognición
<ul style="list-style-type: none"> a) Establecimiento de metas concretas b) Activación del conocimiento previo relevante c) Activación del conocimiento metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> a) Procesos generales de autorregulación durante el proceso de comprensión lectora b) Procesos implicados en la comprensión <ul style="list-style-type: none"> b.1) reconocimiento de palabras b.2) construcción de proposiciones b.3) integración de proposiciones b.4) construcción de ideas globales b.5) construcción de un modelo situacional 	<ul style="list-style-type: none"> a) Elaboración de juicios cognitiva, así como de atribuciones

Cuadro 4: Estructura del modelo teórico subyacente a la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos. (Solano et al., 2004).

En el proceso de autorregulación de la cognición antes de leer (planificación), los lectores deben establecer metas concretas, y activar conocimientos previos en relación al contenido. Esta etapa afecta a tres aspectos que son : (1) *el establecimiento de metas concretas*, en el que se construye un propósito general para leer el texto, y metas específicas relacionadas con el propósito, que facilitan la comprensión; (2) *la activación del conocimiento previo en relación al contenido*, en el que se lleva a cabo una búsqueda activa en la memoria de lo que se sabe en relación al contenido a trabajar ; y (3) *la activación del conocimiento metacognitivo*, en el que se realiza una búsqueda activa de lo que se sabe en relación a la tarea que el lector debe realizar y a las estrategias más adecuadas para resolverla. Por último, se elabora un *plan de acción* decidiendo cómo se va a llevar a cabo la lectura del texto.

Se puede afirmar por ende, que los buenos lectores antes de leer se aseguran de que saben por qué están leyendo el texto y tienen claro qué quieren conseguir con la lectura (Solano et al., 2004).

En el proceso de autorregulación de la cognición durante la lectura (control y regulación) se llevan a cabo los procesos cognitivos involucrados en la construcción del significado del texto, tales como la identificación de palabras, la construcción de proposiciones e ideas globales y la creación de un modelo de situación. Además se activan procesos metacognitivos de control y solución de problemas que se ponen en marcha

durante la lectura, que implican la supervisión del proceso de lectura con el fin de comprobar si se está cumpliendo el plan, si funcionan las estrategias elegidas, y verificar si se están logrando las metas o si es necesario introducir modificaciones, así como la evaluación del nivel de comprensión (Solano et al., 2004).

Estos procesos metacognitivos implican dos aspectos: (a) *un control, supervisión o monitorización*, que es una evaluación general de la comprensión relacionada a la conciencia de sí se está produciendo, así como a una valoración más particular en relación con la detección de errores y lagunas de comprensión que se puedan producir en cualquier nivel del procesamiento; y (b) una *regulación*, que involucra la puesta en marcha de los procedimientos necesarios para solucionar los problemas de comprensión que surjan en el transcurso de la lectura (Solano et al., 2004).

En el proceso de autorregulación de la cognición después de la lectura (reflexión), se llevan a cabo las reflexiones, juicios cognitivos y evaluaciones que hace el lector sobre la realización de la tarea, con el fin de evaluar si se ha alcanzado los objetivos propuestos y si las estrategias y actividades fueron eficaces, además de las atribuciones sobre el logro o fracaso de la misma, lo cual tiene un rol importante en su condición futura (Solano et al., 2004).

En conclusión en el proceso antes de leer (planificación) los estudiantes deben establecer metas y activar conocimientos previos en relación al contenido. En el proceso durante la lectura (supervisión) el estudiante controla y regula ésta. En esta etapa se activan procesos cognitivos y metacognitivos, estos últimos encargados de controlar y regular el proceso lector y evaluar el nivel de comprensión, y por último, en la etapa después de la lectura (reflexión), los estudiantes deben reflexionar y evaluar el proceso realizado llevando a cabo además, atribuciones sobre el logro o fracaso del proceso (Solano et al., 2005). Tal como se observa en el siguiente cuadro:

Etapas	Estrategias metacognitivas	Descripción
Planificación	-Establecimiento de metas - Activación de conocimiento previo - Activación del conocimiento metacognitivo	Se establecen metan, se activan conocimientos previos en relación al contenido antes de comenzar la lectura, realizando además planes de acción y de las estrategias que serán utilizadas.
Supervisión	-Control, supervisión o monitorización -Regulación	Se controla y regula el proceso durante la lectura, supervisando y evaluando el proceso lector y el nivel de comprensión.
Reflexión	-Juicios cognitivos y evaluaciones - Atribuciones	Se reflexiona y evalúa sobre los procedimientos que se han desarrollado en el proceso, además de elaborar atribuciones sobre el logro o fracaso de éste.

Cuadro 5: Estrategias metacognitivas clasificadas con las etapas que ocurren en el proceso lector. (Elaboración propia).

Tomando en cuenta la autorregulación en la comprensión lectora de estrategias metacognitivas, entendiendo éstas como actos conscientes, intencionales y reflexivos sobre el conocimiento y el aprendizaje como proceso cognitivo, que implican el seguimiento y el control de la cognición, así como la evaluación y la reflexión de los resultados del aprendizaje (Efklides, 2009), en la lectura actúan para regular la comprensión lectora implicando, por ende, el conocimiento de la finalidad de la lectura y la autorregulación de la actividad mental (Macías, Mazzitelli y Maturano, 2007).

Por lo tanto, en base a lo expuesto, para efectos de esta investigación se considerarán los siguientes procedimientos de autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora:

1. Planificación, en la que el lector establece metas de lectura antes de leer, realizando planes de acción y de las estrategias que utilizará en la lectura del texto.
2. Supervisión, que se lleva a cabo durante la lectura, que implica la supervisión y la evaluación del proceso lector y del nivel de comprensión, es decir, comprobar si la lectura se está llevando a cabo según lo planificado y controlando si las estrategias son eficaces.
3. Reflexión, que se realiza después de la lectura y que consiste en evaluar y reflexionar sobre los procedimientos que se han desarrollado en el proceso de lectura y si logró comprender el texto (Solano et al., 2004).

Lo anteriormente expuesto se puede observar en el siguiente cuadro:

ESTRATEGIAS DE LECTURA	ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
ANTES	-Establecimiento de metas -Planificación de la actuación	-Establecimiento de metas de lectura. -Activación del conocimiento previo. -Elaboración de predicciones. -Elaboración de preguntas.
DURANTE	-Monitoreo o supervisión	-Determinación de partes relevantes del texto. -Estrategias de apoyo (subrayar, parafrasear, hacer anotaciones en el texto). -Elaboración de preguntas.
DESPUÉS	-Reflexión	-Juicios cognitivos y evaluaciones de la lectura -Formulación y contestación de preguntas.

Cuadro 6: Distintos tipos de estrategias clasificadas con el momento que ocurren en el proceso de comprensión de textos. (Pool, 2005).

Si los estudiantes logran autorregular a partir de estrategias metacognitivas su proceso de comprensión antes, durante y después de la lectura pueden obtener mejores resultados en el ámbito académico y lograr un mejor aprendizaje, puesto que, a los alumnos que se les enseña explícitamente estrategias de autorregulación logran una mayor comprensión del texto siendo capaces de entender el significado global de éste, asignar títulos y resumir en un párrafo las ideas principales del texto (Trías y Huertas, 2009), entre otras actividades que se realizan en el proceso de lectura.

1.4 Programas de mejora de la autorregulación

La enseñanza de la autorregulación del aprendizaje es un tema que ha generado gran interés en la actualidad, puesto que, los sistemas educativos tienen la tarea de enseñar a sus estudiantes a generar un aprendizaje autónomo y autorregulado que les permita alcanzar el éxito académico. Es por eso, que profesores e investigadores se han preocupado de mejorar los procesos educativos para que los estudiantes tengan éxito en sus estudios, y han elaborado diversos programas de intervención que tienen como finalidad enseñar a través de la instrucción, estrategias de aprendizaje y de autorregulación que permitan alcanzar tales fines. Estos programas se han implementado en distintos niveles académicos y en diversas áreas de aprendizaje.

A continuación se presentan algunos programas de intervención, que tienen como objetivo entrenar a los estudiantes en estrategias de aprendizaje y autorregulación. Si bien existen una gran cantidad de programas, la revisión se fijó en algunas de las intervenciones más relevantes y que aportan resultados empíricos sobre sus resultados.

1. “Learning to Learn”

McKeachie, Pintrich y sus colaboradores, en el año 1982, elaboraron un programa de intervención que se ofreció como un curso introductorio para estudiantes universitarios de la Universidad de Michigan. Éste se centró en la instrucción de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales, basándose en el modelo de Pintrich, con la finalidad de enseñarle a los estudiantes a ser alumnos autorregulados. Después de la intervención los resultados indican que los alumnos aumentaron el uso de estrategias, mejoraron su rendimiento académico e incrementaron el dominio sobre su proceso de aprendizaje (Cerezo, Núñez, Fernández, Suárez y Tuero, 2011).

2. “Individual learning and motivation: strategies for success in college”

Tuckman en el 2000 desarrolló un modelo de intervención, curso ofrecido por la Ohio State University a estudiantes universitarios y que luego se aplicó en diversas instituciones. Este curso estaba basado en la enseñanza de estrategias a partir de un marco teórico que enfatiza el aprendizaje autorregulado y estratégico. El objetivo de la intervención fue enseñar estrategias de aprendizaje y motivación a los estudiantes para aumentar en ellos el éxito académico. Los resultados mostraron un incremento en los rendimientos de los alumnos, rendimiento significativamente mayor que el obtenido antes de la realización del curso (Tuckman, 2003).

3. “Gervasio en la Universidad: Cartas de Gervasio a su ombligo”

Rosário y colaboradores en el año 2005 en España, se llevó a cabo un programa de intervención para la mejora de las competencias en autorregulación a estudiantes universitarios. Éste promueve los procesos y estrategias de aprendizaje en la universidad, se basa en el modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman

(PLEJE: planificación, ejecución y evaluación), utiliza una metodología narrativa que se organiza en torno a una serie de cartas escritas por Gervasio, un alumno recién llegado a la universidad, sobre sus reflexiones, dificultades y éxitos experimentados en esta nueva etapa de su vida académica. Se desarrolla para ofrecer a los estudiantes estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo que permitan de una manera más autónoma y competente abordar sus propios procesos de aprendizaje. En los resultados se evidencian mejoras significativas en cuanto al conocimiento declarativo respecto de las estrategias de aprendizaje, disminución del uso de un enfoque de estudio superficial y mejora en la transferencia de las estrategias a otras tareas (Rosário et al., 2007).

4. “From students to learners: developing self-regulated learning”

Creado por Schloemer y Brenan en el 2006 fue diseñado para mejorar el rendimiento a través de la autorregulación del proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios. Los objetivos de este programa fueron concienciar a los estudiantes de la importancia de establecer metas adecuadas, impulsar la monitorización de su aprendizaje y estimular el uso de estrategias para mejorar el rendimiento. Los resultados muestran un incremento significativo en el esfuerzo dedicado al estudio, una mayor cantidad de horas dedicadas a la preparación de las clases y el entusiasmo, entre otros (Cerezo et al., 2011).

5. “Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols”

Nückles y colaboradores, en el año 2009 crearon este programa dirigido a estudiantes universitarios. Éste plantea que la escritura de protocolos en la que los estudiantes plasman sus reflexiones y autocuestionamientos y buscan la forma de salvar las dificultades en su comprensión, puede estimular el uso de estrategias que favorecen el aprendizaje autorregulado, tomando una postura metacognitiva hacia su propio proceso de aprendizaje, activando estrategias de autorregulación, como la monitorización de su comprensión o la evaluación de los resultados de su aprendizaje. Después de aplicada la intervención se incrementaron en los

estudiantes las estrategias de elaboración y organización y los esfuerzos por regular la comprensión (Nückles, Hübner y Renkl, 2009).

6. “(Des) aventuras de Testas”

Rosário y colaboradores crearon este programa en el 2005, dirigido a estudiantes de educación primaria y secundaria en Portugal. Tiene como objetivo el entrenamiento y la promoción de los procesos de aprendizaje autorregulado en los estudiantes. Utiliza la narración de historias personales de un estudiante hipotético llamado Testas como medio para exponer, explicar y discutir diversas estrategias de estudio y aprendizaje, incentivando de esta forma en los estudiantes el aprender a aprender. Después de aplicado el programa los alumnos incrementaron sus comportamientos de autorregulación y mejoraron su rendimiento en Lengua e Inglés (Rosário, González-Pienda, Núñez y Mourão, 2005).

7. “Empowerment Program” (PAER)

Cleary y Zimmerman en el año 2004, desarrollaron un programa de entrenamiento de la autorregulación dirigido a estudiantes de secundaria. Fue desarrollado a partir de la teoría sociocognitiva e integra características del modelo de resolución de problemas. su objetivo era capacitar a los estudiantes para que sean más autorregulados. El método utilizado fue el modelado cognitivo, entrenamiento cognitivo y sesiones estructuradas para la práctica de lo aprendido. Los estudiantes a partir de las sesiones aprendieron a establecer metas, seleccionar y supervisar la eficacia de las estrategias, hacer atribuciones y ajustar sus objetivos (Cleary y Zimmerman, 2004).

8. “Pro&Regula”

Martínez y de la Fuente en el 2004 diseñaron un programa aplicado a estudiantes de primaria. Éste es una herramienta de trabajo que tiene como finalidad favorecer los procesos de regulación del aprendizaje. Una de sus características es que se integra en los procesos de enseñanza aprendizaje cotidianos en el aula y consta de una metodología secuencializada que favorece la enseñanza de los procedimientos para

la autorregulación de los estudiantes. Este programa trabaja de forma sistemática dos tipos de conocimiento que son el conocimiento reflexivo o la conciencia sobre el aprendizaje y el conocimiento sobre el control del proceso de aprendizaje, generando resultados positivos en estos dos tipos de conocimientos por parte de los alumnos (Martínez y de la Fuente, 2004).

Como se mencionó al comienzo de este apartado estos programas se han desarrollado en diversas áreas de aprendizaje, por lo que la comprensión de textos no está ajena a estas intervenciones. Existen muchos programas enfocados en la comprensión de textos que en algunos de sus apartados incluyen la autorregulación de la comprensión (Repetto, Beltrán, Manzano y Téllez, 2001; López y Arciniegas, 2003; Echeverría, 2006; Inchausti y Mara, 2009; Soriano, Chebaani, Soriano, y Descals, 2011), pero pocas intervenciones trabajan de manera más amplia la autorregulación en la comprensión de textos, como veremos a continuación.

9. “Estrategia de lectura significativa de textos”

Programa diseñado por Román en el año 2004, dirigido a estudiantes de secundaria, es un procedimiento de autorregulación del aprendizaje que parte de un modelo teórico de estrategias de aprendizaje (ACRA), en el que se consideran 32 estrategias, distribuidas en las áreas de estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo. Esta intervención se centra en una estrategia para leer y comprender los textos, que se enseña en dos o tres clases con el objetivo de que posteriormente pueda ser utilizado en actividades instruccionales centradas en el aprendizaje autónomo. Los resultados fueron positivos en aquellos estudiantes que realizaron el programa, ya que, se incrementó significativamente el grado de dominio de las habilidades que componen la estrategia de lectura significativa de textos y una durabilidad en el uso de las estrategias (Román, 2004).

10. “Diseño de intervención de autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos”

Realizada por Trías y Huerta en el 2009, es una intervención que se llevó a cabo en Uruguay a estudiantes de penúltimo año de bachillerato, que tenía como propósito evaluar el impacto de una metodología para la enseñanza de la autorregulación en contexto de aula en la comprensión de textos y los procesos de autorregulación implicados en la lectura de un texto. Ésta fue desarrollada en la asignatura de Filosofía en la que el docente utilizó una metodología dirigida a la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje. En ésta se utilizaron instancias de modelado de acuerdo a una secuencia planificada por el docente. Los resultados de la intervención fueron positivos, puesto que el grupo experimental obtuvo diferencias significativas en comprensión de textos y autorregulación en relación al grupo control, puesto que, a quienes se les enseñó explícitamente autorregulación del aprendizaje estuvieron en mejores condiciones de extraer el significado global del texto al asignar un título y resumir en un párrafo las ideas principales del mismo (Trías y Huerta, 2009).

11. “Programa L y C: Leer y comprender”

Programa diseñado por Parodi y Núñez, se llevó a cabo en Chile a estudiantes de 7° y 8° año de Enseñanza Básica pertenecientes a colegios subvencionados de Valparaíso. El objetivo central, era que ellos logran controlar sus procesos de comprensión textual y que mejoraran sus estrategias lectoras, con el fin de optimizar los niveles de comprensión de lectura, consolidar las estrategias más adecuadas para cada tarea, activar en los estudiantes su conciencia metacomprendiva y el monitoreo de sus propios procesos cognitivos. El material didáctico se organizó en cinco módulos, que presentan diversos problemas de comprensión, que pueden ser resueltos por los estudiantes mediante una serie de ejercicios agrupados en “Unidades de trabajo”, que entregan información para que el estudiante resuelva las dudas y problemas que se le presenten de forma autónoma y en grupo de pares, así son ellos quienes controlan su propio aprendizaje y el profesor es quien los guía, motiva y apoya.

Los resultados de la intervención fueron favorables, puesto que la diferencia entre el rendimiento del grupo control y el del grupo experimental resultó ser

estadísticamente significativa, obteniendo los últimos, avances en los cuatro módulos, logrando desarrollar algunas estrategias de tipo léxico, correferencial, condicional y de comprensión global (Parodi y Núñez, 1998).

Todos estos programas han tenido resultados favorables que permiten mejorar la capacidad que tienen los estudiantes de autorregular su aprendizaje. Se puede destacar en ellos la presencia de un constructo teórico, lo que permite una mayor coherencia entre lo que sostiene el discurso teórico que lo fundamenta y lo que efectivamente se desarrolla en la práctica resultando improbable que se encuentren contradicciones en la intencionalidad de los programas.

Por otra parte, cabe destacar que cada una de estas intervenciones se encuentran dentro de un marco de investigación empírica, puesto que muestran resultados basados en la experiencia que lo respalda, aspecto relevante, ya que existen un gran número de programas de intervención que no presentan datos sobre la valoración de los resultados que se obtienen (Cerezo et al., 2011). De esta manera al conocer los resultados empíricos podemos comprobar la eficacia de los programas.

Otro elemento que se rescata de algunas de las intervenciones antes mencionadas es que muchas de ellas situaron sus metodologías en el contexto de aula, lo que favorece aún más el aprendizaje de los alumnos, puesto que se sugiere que las estrategias de aprendizaje se enseñen conjuntamente con las distintas disciplinas que forman el currículum, sin añadir tiempos extras para llevarlas a cabo y utilizando los recursos propios que posee el docente, así permite que el estudiante pueda aprender a autorregularse en función de los objetivos y de las condiciones del contexto de la asignatura, y por ende, sea más significativo el aprendizaje (Monereo et al., 2008).

Por último, cabe señalar la importancia que se le asigna a la enseñanza explícita y sistemática de estrategias de autorregulación en todas las intervenciones, para que de esta forma, los estudiantes aprendan a utilizar las estrategias y vayan acrecentando su nivel de competencia y adquiriendo el control de sus aprendizajes (Osses y Jaramillo, 2008) permitiendo así el desarrollo del dominio estratégico y autorregulado.

Según lo expuesto en párrafos anteriores, los aspectos que se destacan como favorables para el éxito de las intervenciones revisadas fueron: tener fundamento teórico,

tener consistencia en los datos, adecuar las metodologías al contexto y asignar importancia a la enseñanza explícita y sistemática de estrategias de autorregulación. Si se rescatan estas características en próximas intervenciones es posible mejorar la autorregulación del aprendizaje y de la comprensión lectora en nuestros estudiantes.

1.5 Conductas disruptivas

La construcción de aprendizajes y conocimientos se ven influenciados en forma particular por el tipo y calidad del clima que impera en el aula, pues existe una asociación directa entre climas positivos y rendimiento escolar. En la actualidad, el clima de aula se ha visto deteriorado en parte, por comportamientos conflictivos que manifiestan algunos alumnos, lo que afecta el trabajo y el desarrollo de la actividad en el aula, impidiendo un buen desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Estos comportamientos pueden denominarse conductas disruptivas (Muñoz et al., 2004).

Las conductas disruptivas se entienden como comportamientos conflictivos que manifiestan algunos estudiantes en el aula. Estos comportamientos afectan el trabajo del profesor y de los demás alumnos y el desarrollo de las actividades que se llevan a cabo ésta. Entre las más frecuentes se encuentran violar las normas establecidas dentro del aula, alterar el desarrollo de las tareas, oponerse a la autoridad del profesor y la agresión hacia otros compañeros (Muñoz et al., 2004).

En las conductas de violación de las normas establecidas dentro del aula se presentan acciones como: tirar cosas por la clase, generar ruidos y falta de orden en la entrada y salida de la clase. En las conductas de alteración del desarrollo de las tareas se presentan acciones como: negarse a participar en las actividades, hacer otras actividades, no traer el material requerido. En las conductas de oposición a la autoridad del profesor se presentan acciones como: hablar cuando habla el profesor, no obedecer las órdenes, amenazar a un profesor. Y en las acciones de agresión hacia otros compañeros se presentan acciones como: reírse de ellos, insultar a un compañero en clase y agredirles físicamente (Muñoz et al., 2004).

Estos comportamientos que se producen con mayor frecuencia en la adolescencia (Domínguez y Pino, 2008), y son realizados en mayor número por hombres que por mujeres (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006; Muñoz et al. 2004; Ramírez y Justicia, 2006) provocan una desestabilización de la convivencia, por ende, entorpecen la clase (De la Fuente et al., 2006). Son conductas que deterioran o interrumpen el proceso de enseñanza y aprendizaje, y serían las que con mayor frecuencia son ejercidas por el alumnado según una investigación realizada en España en la que se les preguntó a profesores cuáles eran los comportamientos problemas más frecuentes en sus aulas. (Ramírez y Justicia 2006).

Los alumnos que presentan este tipo de conductas generalmente se asocian con la impulsividad, con escasas habilidades sociales, con baja tolerancia a la frustración, con dificultades para aceptar normas, con escasa motivación hacia el aprendizaje y con un bajo rendimiento académico (Domínguez y Pino, 2008), lo que puede generar una valoración negativa de sí mismos y una integración poco satisfactoria con los demás provocando un rechazo por parte de compañeros y profesores (Uriarte, 2006).

Estos estudiantes al ser rechazados, perciben con menor claridad las normas de la clase que pueden relacionarse con los mayores problemas de disrupción que presentan. Tienden a ser agresivos y no cumplen las normas del funcionamiento de los grupos de iguales y de la dinámica del aula. Por otra parte, estas conductas se relacionan además con una percepción por parte del profesor menos favorable y expectativas más negativas hacia ellos. Esto se puede apreciar a través de la menor frecuencia y calidad en las interacciones que se producen entre profesor y alumno recibiendo éste menos ayuda y más críticas. El profesor, al no prestar ayuda al estudiante provoca en él desmotivación hacia el aprendizaje, desinterés por la escuela y por el cumplimiento de las reglas en el aula, por lo tanto, tienen un peor rendimiento académico y un autoestima social académica menos favorable (Cava y Musitu, 2001).

Es conocido que la motivación puede influir en el qué, cuándo y cómo aprendemos. Los estudiantes que están motivados a aprender están dispuestos a comprometerse en las actividades que facilitarán el aprendizaje, en cambio, aquellos alumnos que no están motivados para el aprendizaje suelen mostrar menor compromiso en las actividades y en los esfuerzos por aprender. Suelen prestar poca atención al desarrollo de la clase y no

organizan ni preparan el material. Es así, como el proceso de aprendizaje se resiente y puede llevar al fracaso escolar (Carbonero, Román, Martín-Antón y Reoyo, 2009).

Existe relación entre implicación, motivación, ajuste, logro y conducta de los estudiantes, es por eso que, la ausencia de implicación por parte del alumno hacia la escuela afecta desfavorablemente el logro del estudiante, lo que puede además conducir a conductas disruptivas o disfuncionales. En cambio, los alumnos que están implicados con la escuela y la clase rinden académicamente más que los desmotivados y es menos probable que abandonen la escuela o se impliquen en conductas desfavorables para su aprendizaje (González, 2010).

Existe relación entre problemas de conducta y bajo rendimiento académico, ya que, si se realiza una efectiva intervención en cursos que presentan problemas de conducta se puede lograr un mejor rendimiento académico de los estudiantes (Corsi, Barrera, Flores, Perivancich y Guerra, 2009). En cambio, si no se intervienen a tiempo pueden generar consecuencias negativas no sólo en el alumno disruptivo, sino además puede afectar la mala convivencia, la pérdida de tiempo en la clase, problemas en el aprendizaje y rendimiento escolar de todos los estudiantes (Muñoz et al., 2004).

El bajo rendimiento académico, produce dificultades en el aprendizaje que pueden afectar áreas como la lectura y escritura, dificultando el aprendizaje de la comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito, por lo tanto, estos estudiantes muchas veces no comprenden lo que se les explica o lo que leen (Fuentes, 2009).

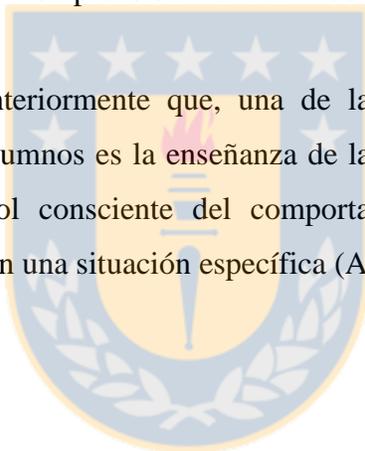
Es importante señalar que una de las formas para entender la lectura es la lectura dialógica que engloba el proceso cognitivo de la alfabetización dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura, es por ello que, nada agudiza más las habilidades de razonamiento como una disciplinada conversación en el aula, determinando así el papel fundamental del lenguaje y de las habilidades de pensamiento, a través de la lectura dialógica en la adquisición de habilidades sociales básicas (Rendón, 2011).

Además existe relación entre la lectura y la competencia emocional, puesto que la lectura contribuye al bienestar psicológico de las personas. Los textos leídos no solamente comunican un determinado contenido, sino también, incitan a la acción regulando la conducta del lector y de la sociedad. Por lo tanto, el alumno que participa en ella mejorará sus habilidades sociales, atendiendo a la cortesía, aprendiendo a escuchar, matizando sus

sentimientos y emociones y mejorando incluso su propio autoconcepto (Caballero y García-Lago, 2010).

Cabe mencionar también, que el bajo rendimiento y desmotivación hacia el aprendizaje que tienen algunos estudiantes disruptivos pueden provocar un déficit en los procedimientos y metaconocimientos implicados en el aprendizaje y en la comprensión, como la no utilización de estrategias y procedimientos de autorregulación (Fuentes, 2009). Esto se debe, a que la relación existente entre estrategias metacomprendivas lectoras y rendimiento escolar no sólo están mediadas por las características personales de los estudiantes, sino también, por las características contextuales, como el clima de aula y los métodos de enseñanza. Es por ello que, el clima de aula y los métodos implementados por el profesor inciden en el desarrollo de las capacidades metacomprendivas lectoras de los estudiantes que permiten una comprensión eficiente de la lectura (Quaas, Ascorra y Bertoglia, 2005).

Es por lo expuesto anteriormente que, una de las soluciones para mejorar las conductas disruptivas en los alumnos es la enseñanza de la autorregulación, puesto que, a través de ésta hay un control consciente del comportamiento a favor de un mejor funcionamiento de la persona en una situación específica (Ato, González, Carranza, 2004).



Capítulo 2: Planteamiento del problema e hipótesis

2.1 Planteamiento del problema

Actualmente, en nuestro país, una de las tareas más importantes que tienen los centros educativos es mejorar el nivel de comprensión lectora de nuestros estudiantes, ya que, según mediciones nacionales como la prueba SIMCE indican que aún existen diferencias significativas en los puntajes en lectura según el estrato socioeconómico (MINEDUC, 2011) y en mediciones internacionales como PISA, Chile está en el rango más bajo en lectura si se compara con otros países evaluados (PISA, 2009). Es por ello, que elevar el nivel de lectura de todos los alumnos y alumnas es prioridad a nivel nacional.

Los centros educativos, por lo tanto, deben incluir en su enseñanza estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes adquirir competencias lectoras, para desenvolverse de forma autónoma en cualquier ámbito de la vida y así convertirse en lectores autorregulados, puesto que si son capaces de autorregular su comprensión y su aprendizaje, pueden mejorar sus resultados académicos.

A partir de lo expuesto es que surge la necesidad de generar y aplicar programas que tengan como objetivo mejorar los procesos de comprensión y los procesos educativos, enseñando a los estudiantes a través de la instrucción, estrategias de aprendizaje y de autorregulación que permitan alcanzar tales fines.

Por lo señalado anteriormente, es que en esta investigación se valorará el impacto de la aplicación del *Programa de autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora* en el proceso de comprensión lectora y de autorregulación de la comprensión en estudiantes con y sin conductas disruptivas.

2.2 Preguntas de investigación

2.2.1 ¿Cuál es la validez de contenido del *Programa de autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora (PAEM)*?

2.2.2 ¿Cómo influye el uso del PAEM en la utilización de?:

- a) Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes de enseñanza media
- b) Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza media con conductas disruptivas

2.2.3 ¿Cómo influye el uso del *PAEM* en?:

- a) La habilidad de extraer información literal y en la habilidad de comprensión global de un texto en estudiantes de enseñanza media
- b) La habilidad de extraer información literal y en la habilidad de comprensión global de un texto en estudiantes de enseñanza media con conductas disruptivas

2.3 Hipótesis

2.3.1. El *PAEM* tiene adecuada validez de contenido.

2.3.2. El uso del *PAEM* aumenta:

- a) La utilización de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes de enseñanza media.
- b) La utilización de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes de enseñanza media con conductas disruptivas.
- c) La habilidad de extraer información literal de un texto en estudiantes de enseñanza media.
- d) La habilidad de extraer información literal de un texto en estudiantes de enseñanza media con conductas disruptivas.
- e) La habilidad de comprensión global de un texto en estudiantes de enseñanza media.
- f) La habilidad de comprensión global de un texto en estudiantes de enseñanza media con conductas disruptivas.

Capítulo 3: Objetivos

3.1 Objetivo general

Validar el *PAEM* y valorar su impacto en la autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora, en la habilidad de extraer información literal y comprensión global de un texto en estudiantes de enseñanza media con y sin conductas disruptivas.

3.2 Objetivos específicos

Etapa 1

1. Analizar la validez de los contenidos del *PAEM*.

Etapa 2

2. Aplicar el *PAEM* en estudiantes de enseñanza media con y sin conductas disruptivas.

Etapa 3

3. En estudiantes de enseñanza media con y sin conductas disruptivas, valorar el impacto del *PAEM* sobre:

- a) La autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora.
- b) La habilidad de extraer información literal de un texto.
- c) La habilidad de comprensión global de un texto.



Capítulo 4: Método

4.1 Diseño

La presente investigación tiene un diseño cuasi-experimental, se aplicó evaluaciones pre y post intervención y se hizo contraste de medidas intragrupo e intergrupos.

Esta investigación se llevó a cabo en tres fases:

4.1.1 Fase 1: Análisis de la validez de los contenidos del *PAEM* efectuada por 4 expertos.

Éstos cumplieron con las siguientes características:

1. Tener al menos tres años de experiencia laboral docente
2. Hacer trabajo en el aula

Los aspectos que evaluaron fueron los siguientes:

1. Verificar las acciones a desarrollar en el programa
2. Revisar el material empleado en el programa
3. Evaluar la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados para la recolección de datos.

4.1.2 Fase 2: Esta fase consistió en una aplicación piloto que tuvo por finalidad revisar las condiciones de aplicación, los materiales empleados, el tiempo de duración y algunas dificultades que pudieron reportar los participantes en la aplicación del *PAEM*.

4.1.3 Fase 3: Posteriormente, la tercera fase consistió en la aplicación experimental propiamente tal que se grafica en la siguiente tabla:

Grupo Experimental	Grupo Control
Utiliza <i>PAEM</i>	No utiliza <i>PAEM</i>
Participantes:	Participantes:
Estudiantes de enseñanza media con y sin conductas disruptivas	Estudiantes de enseñanza media con y sin conductas disruptivas
Promedio > 4.0	Promedio > 4.0
No presenta repitencia del actual nivel educacional	No presenta repitencia del actual nivel educacional

Tabla 1: Características de los grupos en estudio.

4.2 Participantes

4.2.1 Población

Los participantes fueron estudiantes varones de un Centro Educativo de Enseñanza Técnico-Profesional de nivel socioeconómico medio bajo y puntuación SIMCE 2010 de 271 puntos. Los resultados SIMCE 2010 señalan, que en los tres niveles socioeconómicos evaluados, el puntaje promedio es menor mientras más bajo es el grupo socioeconómico (MINEDUC, 2011).

Se escogieron alumnos varones de 1° y 2° Año Medio, puesto que según los resultados SIMCE 2010 en 2° Año Medio los puntajes promedio se mantuvieron en Lectura, y al analizar los resultados por género, se observa que el puntaje promedio de hombres es significativamente más bajo en Lectura que en las mujeres. Además en estos niveles el desarrollo cognitivo de los estudiantes ya les permite utilizar estrategias metacognitivas.

Se escogió para la investigación la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, ya que, la lectura es uno de los subsectores que tiene impacto en los demás. De acuerdo a mediciones internacionales, nuestro país se ubica en los niveles más bajos en cuanto a comprensión lectora (PISA, 2009) reflejando así una de las principales carencias del sistema educacional chileno, en la que los estudiantes si bien son capaces de leer, no logran entender lo que leen. Otra razón por la cual se trabajó en esta asignatura es que los docentes disponen 8 horas directas de actuación semanal con sus estudiantes, lo cual supone que conocen mejor a sus alumnos, teniendo además el tiempo necesario para aplicar el *PAEM*.

4.2.2 Muestra

La muestra inicial estaba compuesta por 102 estudiantes, dos grupos de 1° y dos grupos de 2° Año Medio. Cada uno estaba constituido por 30 alumnos en 1° Año Medio (60 estudiantes en total) y por 21 alumnos en 2° Año Medio (42 estudiantes en total), de los

cuales se eliminaron 11 estudiantes, ya que se habían presentado de forma irregular durante la aplicación del PAEM o no asistieron cuando se aplicó el pre o post test.

La muestra final de la investigación, por lo tanto, estuvo formada por un total de 91 estudiantes, dos grupos de 1° Año Medio constituido por un total de 53 estudiantes y dos grupos de 2° Año Medio constituido por un total de 38 estudiantes.

De éstos se asignaron dos grupos a la condición de experimental y dos grupos a la de control. En el grupo experimental participaron 45 estudiantes, (27 alumnos de 1° medio y 18 estudiantes de 2° medio). En el grupo control participaron 46 estudiantes (26 alumnos de 1° medio y 20 estudiantes de 2° medio), tal como se presenta en la siguiente tabla:

	Grupo experimental	Grupo control	Total
1° Año Medio	27 alumnos	26 alumnos	53 alumnos
2° Año Medio	18 alumnos	20 alumnos	38 alumnos
Total	45 alumnos	46 alumnos	91 alumnos

Tabla 2: Participantes.

De estos mismos grupos (experimental y control) se eligieron 28 estudiantes que presentaban conductas disruptivas, para ver el impacto del PAEM en los alumnos con esta condición. En el grupo experimental se eligieron 14 estudiantes (7 alumnos de 1° medio y 7 alumnos de 2° medio) y en el grupo control 14 estudiantes (7 alumnos de 1° medio y 7 alumnos de 2° medio), todos ellos con nota superior a 4 en la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, y sin repitencia del nivel que actualmente cursaban y que se mantuvieran en el liceo todo el tiempo que se desarrolló el estudio. Esta selección se llevó a cabo a través de una pauta de cotejo.

	Grupo experimental	Grupo control	Total
1° Año Medio	7 alumnos	7 alumnos	14 alumnos
2° Año Medio	7 alumnos	7 alumnos	14 alumnos
Total	14 alumnos	14 alumnos	28 alumnos

Tabla 3: Participantes alumnos con conductas disruptivas.

Para esta investigación, alumnos con problemas de conducta disruptiva se entenderán como los alumnos que desarrollan conductas disruptivas durante la clase, por lo tanto, se ven involucrados en conflictos dentro del aula que interfieren la situación de enseñanza y aprendizaje como: llegar a clase sin material, tardar en comenzar la tarea, no trabajar en forma continua o abandonar la tarea y, por lo tanto no trabajar en ésta, interactuar negativamente (burlas o golpes), levantarse del asiento para molestar a compañeros o para deambular por la sala y lanzar objetos (papeles, lápices y gomas) durante la clase.

4.3 Variables

4.3.1 Variable Independiente

Aplicación del Programa de autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora.

Definición conceptual

La aplicación del *PAEM* es un entrenamiento en procedimientos de autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora con la intención de alcanzar metas de lectura, y por lo tanto, lograr la comprensión de un texto. Es realizado por una profesora de Lengua Castellana y Comunicación y está dirigido a alumnos de enseñanza media con y sin conductas disruptivas. En él se incluyen procedimientos de autorregulación de:

1. Planificación
2. Supervisión
3. Reflexión

Definición operativa

Esta variable tiene dos valores 1 aplica el programa y 0 no aplica programa. La aplicación consiste en la ejercitación sistemática de los siguientes procedimientos de autorregulación durante 8 clases de 2 horas pedagógicas (90 minutos) en la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación.

1. Planificación: (a) El alumno decide para qué va a leer, (b) define los pasos que va a utilizar para leer el texto, (c) activa conocimientos previos preguntándose por lo que sabe del tema (d) se pregunta sobre que irá a tratar la lectura.
2. Supervisión: (a) El alumno sabe lo que está leyendo, (b) se pregunta de qué trata el texto, (c) verifica si está comprendiendo las ideas principales, (d) está atento cuando deja de comprender preguntándose cómo puede solucionar los problemas de comprensión y (e) va relacionando la nueva información con sus conocimientos previos.
3. Reflexión: (a) Cuando termina de leer el texto, comprueba si lo ha comprendido bien, (b) si no comprendió bien el texto busca identificar las causas (c) piensa cómo lo hizo y cómo puede mejorar su comprensión y (d) piensa sobre qué debería hacer para mejorar su comprensión para la próxima vez.

Para que los alumnos logren todos estos procedimientos se emplearon tres guías didácticas. Cada una de ellas aborda una de las etapas de la autorregulación: planificación, supervisión y reflexión. En ellas se va enseñando las etapas y procedimientos que se utilizan en la autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión de un texto. Además se trabajaron, después de implementadas las guías, dos textos en los que cada alumno tuvo que aplicar los procedimientos aprendidos, con el fin de reforzar lo aprendido en las guías. (Ver anexo 1).

4.3.2 Variables dependientes

Autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora.

Definición Conceptual

Son actos conscientes, intencionales y reflexivos sobre el conocimiento y el aprendizaje como proceso cognitivo, en la lectura actúan para regular la comprensión lectora implicando, el conocimiento de la finalidad de la lectura y la autorregulación de la actividad mental (Macías, Mazzitelli y Maturano, 2007). Para ello existen tres fases que son la planificación, la supervisión y la evaluación (Solano et al., 2005).

Definición operativa

Para medir la autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora se utilizó una escala de evaluación de autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Esta escala fue diseñada específicamente para esta investigación.

Comprensión lectora

Es un proceso cognitivo intencional, mediante el cual el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados de un texto, utilizando sus conocimientos previos y la información que el texto proporciona (Makuc, 2011). Se consideran dos habilidades de comprensión textual, que son el nivel microestructural: Extraer información literal; y el nivel macroestructural: Comprensión global de un texto.

Habilidad de extraer información literal (microestructura)

Definición Conceptual

Consiste en entender la información que aparece de forma explícita en un texto. El lector debe reconocer y, posteriormente, recordar esa información, a través de identificación en el texto. Se relaciona con el nivel microestructural del texto, por lo tanto, existe una comprensión de las ideas mínimas del texto y la conexión entre ellas (Marinkovich, 1999). Para esta investigación se consideran (a) expresiones que se relacionan correferencialmente dentro del texto, (b) información reconocible mediante paráfrasis.

Definición operativa

Para medir la habilidad de extraer información literal se utilizó una prueba de comprensión lectora alineada con el marco curricular nacional. Esta prueba fue diseñada específicamente para esta investigación. En ella el alumno identifica en el texto (a) palabras o expresiones que se relacionan correferencialmente dentro del texto, (b) información literal o reconocible mediante paráfrasis.

Habilidades de comprensión global (macroestructura)

Definición conceptual

Se caracteriza por abarcar el texto en su totalidad, es decir, enfrentarse al texto y obtener una visión general de lo que se dice en él. Para esto se deben comprender las ideas principales y realizar inferencias integrando diversas informaciones del texto. Se relaciona con la macroestructura del texto que contribuye a dotar de coherencia al texto en su conjunto, porque es una representación del tema general (Marinkovich, 1999).

Definición operativa

Para medir la habilidad de comprensión global se utilizó una prueba de comprensión lectora alineada con el Marco Curricular nacional. Esta prueba fue diseñada específicamente para esta investigación. En ella el alumno: (a) Comprende la idea global del texto, (b) Comprende la idea principal de un párrafo, (c) Infiere integrando diversas informaciones del texto.



4.4 Instrumentos de medida

Pauta de cotejo

Este instrumento fue diseñado específicamente para esta investigación, con el fin de identificar a los alumnos con conductas disruptivas y así conformar parte de la muestra. Se utilizó una pauta de cotejo en el que la profesora (antes de comenzar con la investigación), a través de la observación registró como (a) logrado o (b) no logrado, los siguientes comportamientos de los alumnos:

1. Llegar a la clase con los materiales (cuaderno y/o guía y/o libro).
2. Tardar menos de 5 minutos en comenzar la tarea.
3. Trabajar de forma continua en la tarea sin abandonarla y si lo hace vuelve rápidamente al trabajo.
4. Interactuar positivamente con otro compañero durante la clase (no se burla, no le saca cosas o no le golpea).
5. Mantenerse en su lugar de trabajo y no deambular por la sala.

6. No lanzar objetos como papeles, lápices y gomas, en la clase (ver anexo 2)

Los alumnos con conductas disruptivas, por ende, fueron los que con mayor frecuencia tuvieron acciones no logradas.

Escala de Evaluación de la Autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora.

Este instrumento permitió medir la autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión, se utilizó una escala diseñada específicamente para esta investigación que cuenta con 13 ítems que están contruidos en forma de afirmaciones, referidos a las tres etapas de la autorregulación que son: planificación, supervisión y reflexión. La etapa de planificación está compuesta por 4 ítems, la etapa de supervisión por 5 ítems y la etapa de reflexión por cuatro ítems. Cada ítem contiene 3 opciones de respuesta: pocas veces o nunca, a veces, casi siempre o siempre (ver anexo 3).

Para evaluar la validez del instrumento se llevó a cabo una evaluación de cada uno de los ítems que componen la escala por parte de 4 jueces expertos. Además se aplicó un piloto para ver si se comprendían los ítems, para ver tiempo de aplicación y verificar que no existieran dudas al momento de aplicar la escala.

Se utilizó Alfa de Cronbach para medir la fiabilidad del instrumento. La fiabilidad de la escala fue de $\alpha = ,77$.

La aplicación del instrumento tuvo un tiempo aproximado de 12 minutos.

Prueba de comprensión lectora

Evaluación de comprensión lectora: (1) Habilidad de extraer información literal (2) Habilidad de comprensión global.

Se elaboró una prueba alineada con el Marco Curricular nacional, con el fin de establecer el dominio de la comprensión lectora de los estudiantes. Esta prueba fue estructurada a partir de habilidades de comprensión: Extraer información literal y Comprensión global de un texto. Ésta consta de 20 ítems de selección múltiple con cuatro alternativas de respuesta, donde una sola respuesta es la correcta. Para evaluar la habilidad de extraer información literal se presentaron 10 ítems y para la habilidad de comprensión

global, 10 ítems. La prueba de comprensión se diseñó para tener una puntuación de 20 puntos, un punto por cada ítem (ver anexo 4).

Para evaluar la validez del instrumento se llevó a cabo una evaluación de cada uno de los ítems que componen la prueba por parte de 4 jueces expertos. Además se aplicó un piloto para ver si se comprendían los ítems, para ver tiempo de aplicación y verificar que no existieran dudas al momento de aplicar la prueba.

Se utilizó Alfa de Cronbach para medir la fiabilidad del instrumento. La fiabilidad de la prueba fue de $\alpha = ,71$.

La aplicación del instrumento tuvo un tiempo aproximado de 45 minutos.

4.5 Procedimiento de aplicación de la variable independiente

La aplicación del *PAEM* se llevó a cabo en la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación durante 8 sesiones continuas de una hora y media de duración (2 horas pedagógicas) a lo largo de tres semanas. A estas cabe sumar dos más que correspondieron a las sesiones en las que se aplicaron los pre y post test.

En cada sesión la profesora proporcionó a alumnos guías didácticas en las que se explicaban las etapas y procedimientos de la autorregulación: planificación, supervisión y reflexión y actividades de ejercitación para el aprendizaje de los procedimientos de autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión.

El trabajo con cada guía didáctica ocupó dos sesiones, en las que cada estudiante trabajó de forma individual, recibiendo ayuda de la profesora de ser necesario y luego se sociabilizó con todo el grupo lo aprendido al finalizar la sesión. El tiempo dedicado para el trabajo de las tres guías fue de 12 horas pedagógicas.

Después de implementadas las guías didácticas se entregaron dos textos para que cada estudiante trabajara y reforzara de forma individual lo aprendido en las sesiones anteriores. Cada texto fue trabajado en una sesión (4 horas pedagógicas se utilizaron para la lectura de los dos textos) (ver anexo 1)

Inicialmente para los grupos experimentales, la aplicación del Programa de autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora *PAEM* se

desarrolló a todo el grupo curso en la Unidad de Lectura que tuvo una duración de 15 horas cronológicas, distribuidas en tres sesiones de 2 horas pedagógicas a la semana en 1° y 2° Año Medio. Cabe destacar que todos los grupos (experimentales y de control) estaban trabajando en la misma Unidad de Lectura, en el periodo de tiempo que duró la investigación.

Cabe señalar que si bien el trabajo se llevó a cabo a todo el grupo curso, la profesora se enfocó principalmente en los estudiantes que presentaban conductas disruptivas, realizando al menos dos interacciones individuales con el alumno en cada sesión.

Sesión 1

En esta sesión se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos. La sesión se realizó en el aula de los alumnos y tras las instrucciones se repartieron las pruebas en el siguiente orden:

1. Escala de evaluación de la autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. El tiempo máximo ocupado fue de 15 minutos.
2. Prueba de comprensión lectora. El tiempo máximo ocupado fue de 45 minutos.

Sesión 2

Esta segunda sesión se realizó en el aula de los estudiantes, al inicio de ésta se escribió en la pizarra y se explicó el objetivo de la clase. Luego se llevó a cabo una introducción al tema, a través de una lluvia de ideas en torno al concepto de autorregulación y estrategias metacognitivas, para después elaborar una definición de cada uno de los conceptos a partir de las ideas expuestas por los alumnos.

A continuación se entregó el material a cada uno de los estudiantes (guía didáctica que aborda la etapa de planificación). Se explica el objetivo del material y una síntesis de lo que contiene. Después de desarrollado este paso se invita a los estudiantes a desarrollar de forma individual el guión, siguiendo el orden y sin anticiparse a las actividades (tiempo de duración 45 minutos aproximadamente).

Al finalizar la guía por parte de los alumnos, se realiza el cierre de la clase, en él la profesora preguntó sobre lo visto en la guía e hizo preguntas al grupo curso en relación a qué aprendieron con el guión.

Sesión 3

Esta tercera sesión se realizó en el aula de los estudiantes, al inicio de ésta la profesora comienza preguntando a los estudiantes que vieron y aprendieron la clase anterior (lluvia de ideas), preguntó además qué es planificar. Luego explicó el objetivo de la clase.

A continuación se les pide a los alumnos que saquen el guión didáctico trabajado la clase anterior (planificación) y se hizo la revisión de las respuestas realizadas por los alumnos en él. Al comienzo de la revisión pide voluntarios para dar sus respuestas y luego ella le pregunta a alumnos específicos. Luego se aclaran y explican en la pizarra cada una de las preguntas que deben hacerse en esta etapa.

Al finalizar la revisión, se realiza el cierre de la clase, en el que se lleva a cabo una reflexión con el grupo sobre la importancia de planificar la lectura y la profesora pregunta qué aprendieron con la guía, en qué nos favorece y por qué. También les recuerda que este conocimiento se puede aplicar en todo tipo de lectura. Por último cada estudiante define en su cuaderno el concepto de planificación.

Sesión 4

Esta cuarta sesión se realizó en el aula de los estudiantes, al inicio de ésta la profesora pregunto a los alumnos que vieron la clase anterior. Además a través de una lluvia de ideas preguntó qué sabían sobre la supervisión de la lectura y explicó el objetivo de la clase.

A continuación se entregó el material a cada uno de los estudiantes (guía didáctica que aborda la etapa de supervisión). Se explica el objetivo del material y una síntesis de lo que contiene. Después de desarrollado este paso se invita a los estudiantes a desarrollar de forma individual el guión, siguiendo el orden y sin anticiparse a las actividades (tiempo de duración 45 minutos aproximadamente).

Al finalizar la guía por parte de los alumnos, se realiza el cierre de la clase, en él la profesora preguntó sobre lo visto en la guía e hizo preguntas al grupo curso en relación a qué aprendieron con el guión.

Sesión 5

Esta quinta sesión se realizó en el aula de los estudiantes, al inicio de ésta la profesora comienza preguntando a los estudiantes que vieron y aprendieron la clase anterior (lluvia de ideas), preguntó además qué es supervisar. Luego explicó el objetivo de la clase.

A continuación se les pide a los alumnos que saquen el guión didáctico trabajado la clase anterior (supervisión) y se hizo la revisión de las respuestas realizadas por los alumnos en él. Luego se aclaran y explican en la pizarra cada uno de los pasos que se pueden utilizar para supervisar la lectura, junto con explicar las cuatro preguntas que se llevan a cabo en esta etapa.

Al finalizar la revisión, se realiza el cierre de la clase, en el que se lleva a cabo una reflexión con el grupo sobre la importancia de supervisar la lectura y la profesora pregunta qué aprendieron con la guía, en qué les favorece y por qué. También les recuerda que este conocimiento se puede aplicar en todo tipo de lectura. Por último cada estudiante define en su cuaderno el concepto de supervisión.

Sesión 6

Esta sexta sesión se realizó en el aula de los estudiantes, al inicio de ésta la profesora preguntó a los alumnos que vieron la clase anterior. Además a través de una lluvia de ideas preguntó qué sabían sobre la reflexión en la lectura y explicó el objetivo de la clase.

A continuación se entregó el material a cada uno de los estudiantes (guión didáctico que aborda la etapa de reflexión). Se explica el objetivo del material y una síntesis de lo que contiene. Después de desarrollado este paso se invita a los estudiantes a desarrollar de forma individual el guión, siguiendo el orden y sin anticiparse a las actividades (tiempo de duración 45 minutos aproximadamente).

Al finalizar la guía por parte de los alumnos, se realiza el cierre de la clase, la profesora preguntó sobre lo visto en la guía e hizo preguntas al grupo curso en relación a qué aprendieron con el guión.

Sesión 7

Esta séptima sesión se realizó en el aula de los estudiantes, al inicio de ésta la profesora comienza preguntando a los estudiantes que vieron y aprendieron la clase anterior

(lluvia de ideas), preguntó además qué es reflexionar. Luego explicó el objetivo de la clase.

A continuación se les pidió a los alumnos que sacaran el guión didáctico trabajado la clase anterior (reflexión) y se hizo la revisión de las respuestas realizadas por los alumnos en él. Luego se aclaran y explican en la pizarra cada una de las preguntas que se llevan a cabo en esta etapa.

Al finalizar la revisión, se realiza el cierre de la clase, en el que se lleva a cabo una reflexión con el grupo sobre la importancia de reflexionar sobre la lectura y la profesora pregunta qué aprendieron con la guía, en qué les favorece y por qué. También les recuerda que este conocimiento se puede aplicar a todo tipo de lectura y les pide a los estudiantes que definan en su cuaderno el concepto de reflexión.

Por último se recuerdan las tres etapas trabajadas y les pregunta qué es autorregular la lectura y cuál es su importancia.

Sesión 8

Esta octava sesión se realizó en el aula de los estudiantes, al inicio de ésta la profesora preguntó a los alumnos que vieron la clase anterior y recordaron las tres etapas de la autorregulación, además explicó el objetivo de la clase.

A continuación se entregó el material a cada uno de los estudiantes (Lectura N°1), se explica la actividad a realizar y el objetivo. Después de desarrollado este paso se invitó a los estudiantes a practicar lo aprendido en las clases anteriores, en la que cada uno debió autorregular su lectura siguiendo las etapas enseñadas, siguiendo el orden y sin anticiparse. Primero debieron planificar la lectura (10 minutos aproximadamente), y al término se revisó con todo el grupo las respuestas. Luego cada uno leyó el texto y fue supervisando su lectura (40 minutos aproximadamente), revisando después de terminada esta etapa con todo el curso. Por último debieron reflexionar sobre la lectura (10 minutos aproximadamente) y se revisó el trabajo con el grupo. Durante la actividad la profesora fue monitoreando el trabajo de los alumnos.

Al finalizar la actividad, se realiza el cierre de la clase, en él la profesora preguntó sobre las dificultades de la actividad.

Sesión 9

Esta novena sesión se realizó en el aula de los estudiantes, al inicio de ésta la profesora preguntó a los alumnos que vieron la clase anterior y recordaron las tres etapas de la autorregulación, además explicó el objetivo de la clase.

A continuación se entregó el material a cada uno de los estudiantes (Lectura N°2), se explica la actividad a realizar y el objetivo. Después de desarrollado este paso se invitó a los estudiantes a practicar lo aprendido en las clases anteriores, en la que cada uno debió autorregular su lectura siguiendo las etapas enseñadas, siguiendo el orden y sin anticiparse. Primero debieron planificar la lectura (10 minutos aproximadamente), y al término se revisó con todo el grupo las respuestas. Luego cada uno leyó el texto y fue supervisando su lectura (30 minutos aproximadamente), revisando después de terminada esta etapa con todo el curso. Por último debieron reflexionar sobre la lectura (10 minutos aproximadamente) y se revisó el trabajo con el grupo. Durante la actividad la profesora fue monitoreando el trabajo de los alumnos.

Al finalizar la actividad, se realiza el cierre de la clase, en él la profesora preguntó sobre las dificultades de la actividad.

Sesión 10

En esta última sesión se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos de medida. La sesión se realizó en el aula de los alumnos y tras las instrucciones se repartieron las pruebas en el siguiente orden:

1. Escala de evaluación de la autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. El tiempo máximo ocupado fue de 15 minutos.
2. Prueba de comprensión lectora. El tiempo máximo ocupado fue de 45 minutos.

Cabe mencionar que la aplicación de los instrumentos se llevó a cabo una semana después de haber terminado la aplicación del *PAEM*.

4.6 Procedimiento de análisis de datos

Luego de efectuada la recolección de la información, a partir de una base de datos (SPSS) se efectuó el análisis de éstos, para determinar el impacto del *PAEM*, en la autorregulación de estrategias metacognitivas, en la habilidad de extraer información literal de un texto y en la habilidad de comprensión global de un texto.

Se analizaron los resultados del pre y post intervención, los cuales permitieron contrastar los resultados que dieron cuenta del punto de partida de los estudiantes y el avance de éstos en las variables dependientes, una vez implementado el *PAEM*.

Para conocer las posibles diferencias en el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora entre estudiantes según grupo (control y experimental), se llevó a cabo la prueba estadística McNemar, con el fin de verificar si existe diferencia de proporciones antes y después de la aplicación del programa. Este análisis se llevó a cabo en cada uno de los ítems que componen el instrumento.

Para conocer las posibles diferencias en la autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes con conductas disruptivas según grupo (control y experimental), también se llevó a cabo la misma prueba estadística McNemar, con el fin de verificar si existe diferencia de proporciones antes y después de la aplicación del Programa *PAEM*.

Para conocer las posibles diferencias en la habilidad de extraer información literal y en la habilidad de comprensión global de un texto entre los estudiantes según el grupo (control y experimental), se llevó a cabo T de Student. Si Las varianzas eran homogéneas se utilizó T de Student y si las varianzas eran distintas se utilizó T de Welsh. Por último para conocer las diferencias en estas mismas habilidades entre los estudiantes con conductas disruptivas según el grupo (control y experimental) se utilizó la misma prueba paramétrica.

Capítulo 5: Resultados

5.1. Validez de contenido del PAEM

En relación al primer objetivo planteado para esta investigación, la validez de contenido del *PAEM*, se llevó a cabo por 4 jueces expertos en el área, quienes verificaron las acciones a desarrollar en el programa, revisaron el material empleado en éste y juzgaron los ítems de los instrumentos en términos de relevancia del contenido de redacción y la claridad del mismo. Con la información aportada por los expertos se hizo los ajustes necesarios al programa y a los instrumentos y se procedió a aplicarlos a un grupo piloto para revisar las condiciones de aplicación, el tiempo de duración y algunas dificultades que pudieran reportar los participantes al ser aplicado el programa y los instrumentos.

La primera etapa consistió en contactar a los jueces expertos, para pedirles que validaran el Programa *PAEM*. Debieron revisar el material (sugerencias didácticas para el docente y las guías didácticas para el alumno) y luego registrar en una tabla de especificaciones su evaluación, marcando con una x si las sugerencias y las guías se ajustaban o daban cuenta del objetivo de cada guión metodológico (0= no se ajusta, 1=se ajusta parcialmente, 2=si se ajusta). Además se agregó un espacio de observaciones para que pudieran registrar sus comentarios, sugerencias o dudas.

Después de reunida la validación de cada uno de los jueces se realizaron algunos ajustes al programa principalmente relacionados con la redacción y la fundamentación de la aplicación que se está haciendo de la teoría del aprendizaje autorregulado, a la lectura comprensiva.

La segunda etapa consistió en solicitarles que validaran la escala de evaluación de la autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Debieron revisar el instrumento y registrar en una tabla de especificaciones su evaluación marcando con una x en cada uno de los ítems si se ajustaban a las dimensiones: planificación, supervisión y reflexión, (0= no se ajusta, 1=se ajusta parcialmente, 2=si se ajusta). Además se agregó un espacio de observaciones para que pudieran registrar sus comentarios, sugerencias o dudas.

Después de reunida la validación de cada uno de los expertos se realizaron ajustes al instrumento principalmente relacionados con la redacción de los ítems.

Por último se pidió a los jueces que evaluaran la validez del segundo instrumento (prueba de comprensión). Debieron revisar la prueba, marcando la alternativa que creían correcta para verificar que no existieran problemas en las respuestas y registrar en una tabla de especificaciones su evaluación marcando con una x en (0= no corresponde/ 1= si corresponde) si la pregunta correspondía a la habilidad señalada: extraer información literal o comprensión global (0= no corresponde/ 1= si corresponde). Además se agregó un espacio de observaciones para realizar comentarios, sugerencias o dudas.

Después de reunida la validación de cada uno de los jueces se realizaron algunos ajustes al instrumento relacionados solo con la redacción, puesto que todos coincidían en que las preguntas se ajustaban a las habilidades señaladas.

A partir de los análisis realizados por los jueces expertos y en vista de los registros que evidenciaron, se puede afirmar que el *PAEM* tiene adecuada validez de contenido tal como lo indica la primera hipótesis de esta investigación.

5.2. Impacto del Programa *PAEM*

En relación con los objetivos planteados en esta investigación relacionados con el impacto del *PAEM* en la utilización de estrategias metacognitivas y en la comprensión lectora, se describirán los resultados en cuatro partes. En primer lugar, se analizarán las diferencias en la autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora, entre estudiantes según grupo (control y experimental). En segundo lugar se analizarán las diferencias en la autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes con conductas disruptivas según grupo control y experimental. Posteriormente se analizarán las diferencias en la habilidad de extraer información literal de un texto entre estudiantes según grupo (control y experimental), junto con el análisis de la diferencias en la misma habilidad entre estudiantes con conductas disruptivas según grupo (control y experimental). Para finalizar se analizarán las diferencias en la habilidad de comprensión global de un texto entre los alumnos según grupo, junto con el análisis de la diferencias en

la misma habilidad entre estudiantes con conductas disruptivas según grupo (control y experimental).

5.2.1. Empleo de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora según grupo.

Para conocer las posibles diferencias en el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora entre estudiantes según grupo (control y experimental), se llevó a cabo la prueba estadística McNemar, con el fin de verificar si existe diferencia de proporciones antes y después de la aplicación del programa. Este análisis se llevó a cabo en cada uno de los ítems que componen el instrumento.

En la dimensión Planificación se observaron diferencias significativas en el grupo control en 1 de los 4 ítems que conforman esta dimensión, en cambio en el grupo experimental, se observaron diferencias significativas en los 4 ítems que lo conforman tal como veremos a continuación.

En el ítem 1 *“Antes de comenzar una lectura, me pregunto para qué voy a leer”*, los resultados en el grupo control arrojan diferencias significativas ($p=,027$).

En el grupo experimental, en relación al mismo ítem *“Antes de comenzar una lectura, me pregunto para qué voy a leer”*, también obtuvo diferencias significativas ($p=,000$) entre el pre y post test. De un total de 45 alumnos que conforman este grupo, en el pre test 16 estudiantes respondieron “pocas veces o nunca” y luego en el post test 11 alumnos contestaron “a veces” y 5 “casi siempre o siempre”.

Ante el mismo ítem, en el pre test 27 alumnos contestaron “a veces” y en el post test 1 estudiante respondió “pocas veces o nunca”, 17 mantuvieron su respuesta y 9 respondieron “casi siempre o siempre”.

Por último, en el pre test 2 estudiantes respondieron “casi siempre o siempre” y en el post test los 2 mantuvieron su respuesta.

Estos resultados indican que en ambos grupos se evidencian diferencias significativas en el ítem 1, antes y después de la aplicación del programa *PAEM* tal como lo veremos en la siguiente tabla:

GRUPO	Item1(pretest)	Item1(postest)			Total	Sig.
		Pocas Veces O nunca	A veces	Casi siempre o siempre		
Control	-Pocas veces o nunca	10	13	0	23	,027
	-A veces	3	10	3	16	
	-Casi siempre o siempre	0	1	6	7	
Experimental	-Pocas veces o nunca	0	11	5	16	,000
	-A veces	1	17	9	27	
	-Casi siempre o siempre	0	0	2	2	

Tabla 4: Datos de las muestras en el ítem 1 “Antes de comenzar una lectura, me pregunto para qué voy a leer” en estudiantes de enseñanza media según grupo.

En el ítem 2 “Antes de leer, decido qué pasos voy a utilizar” el grupo control no obtuvo diferencias significativas ($p=,801$).

Ante el mismo ítem el grupo experimental, en cambio sí logró diferencias significativas después de aplicado el PAEM ($p=,013$). De un total de 45 estudiantes que conforman el grupo experimental, en el pre test 15 contestaron “pocas veces o nunca” y en el post test, 3 alumnos mantuvieron su respuesta, 10 respondieron “a veces” y 2 contestaron “casi siempre o siempre”.

En el mismo ítem, en el pre test 20 estudiantes respondieron “a veces” y luego en el post test 1 contestó “pocas veces o nunca”, 15 “a veces” y 4 “casi siempre o siempre”. Por último, en el pre test 10 estudiantes respondieron “casi siempre o siempre” y en el post test 8 contestaron “a veces” y 2 “casi siempre o siempre”. Lo que se observa en la siguiente tabla:

GRUPO	Item2(pretest)	Item2(postest)			Total	Sig.
		Pocas Veces O nunca	A veces	Casi siempre o siempre		
Control	-Pocas veces o nunca	18	5	0	26	,801
	-A veces	4	1	12	17	
	-Casi siempre o siempre	0	2	4	6	
Experimental	-Pocas veces o nunca	3	10	2	15	,013
	-A veces	1	15	4	20	
	-Casi siempre o siempre	0	8	2	10	

Tabla 5: Datos de las muestras en el ítem 2 “Antes de leer decido qué pasos voy a utilizar” en estudiantes de enseñanza media según grupo.

En el ítem 3 “*Cuando voy a leer, me pregunto qué conozco sobre el tema*”, el grupo control no evidenció diferencias significativas ($p=,099$), en cambio en el grupo experimental si se pueden ver diferencias ($p=,017$). De un total de 45 alumnos que conforman este grupo, en el pre test 9 estudiantes respondieron “pocas veces o nunca” y luego en el post test, 2 alumnos mantuvieron su respuesta, 5 mejoraron a “a veces” y 2 subieron a “casi siempre o siempre”.

En el mismo ítem, en el pre test 18 alumnos contestaron “a veces” y en el post test respondió 1 estudiante “pocas veces o nunca”, 5 mantuvieron su respuesta “a veces” y 12 mejoraron a “casi siempre o siempre”.

Por último, 18 estudiantes respondieron “casi siempre o siempre” en el pre test y después luego 1 alumno respondió “pocas veces o nunca” 2 “a veces” y 15 se mantuvieron en “casi siempre o siempre”, en el post test.

Esto indica que los resultados en este ítem son significativos para el grupo experimental. Como se observa en la siguiente tabla:

GRUPO	Item3(pretest)	Item3(postest)			Total	Sig.
		Pocas Veces O nunca	A veces	Casi siempre o siempre		
Control	-Pocas veces o nunca	5	11	2	18	,099
	-A veces	4	12	3	19	
	-Casi siempre o siempre	0	1	8	9	
Experimental	-Pocas veces o nunca	2	5	2	9	,017
	-A veces	1	5	12	18	
	-Casi siempre o siempre	1	2	15	18	

Tabla 6: Datos de las muestras en el ítem 3 “*Cuando voy a leer me pregunto qué conozco sobre el tema*” en estudiantes de enseñanza media según grupo.

En el ítem 4 “*Cuando me pongo delante de un texto, me pregunto de qué irá a tratar la lectura*” el grupo control no obtuvo diferencias significativas ($p=,067$).

Ante este mismo ítem el grupo experimental, sí logró diferencias significativas. De un total de 45 estudiantes, en el pre test 5 contestaron “pocas veces o nunca” y en el post test, 1 respondió “a veces” y 4 mejoraron a “casi siempre o siempre”.

En el mismo ítem, en el pre test 19 estudiantes respondieron “a veces” y luego en el post test 1 contestó “pocas veces o nunca”, 6 “a veces” y 12 “casi siempre o siempre”.

Por último, en el pre test 21 estudiantes respondieron “casi siempre o siempre” y en el post test los 21 mantuvieron su respuesta.

Esto indica que los resultados en este ítem para el grupo experimental son significativos ($p=,001$), lo que se observa en la siguiente tabla:

GRUPO	Item4(pretest)	Item4(posttest)			Total	Sig.
		Pocas Veces O nunca	A veces	Casi siempre o siempre		
Control	-Pocas veces o nunca	2	4	0	6	,067
	-A veces	2	13	1	16	
	-Casi siempre o siempre	2	7	15	24	
Experimental	-Pocas veces o nunca	0	1	4	5	,001
	-A veces	1	6	12	19	
	-Casi siempre o siempre	0	0	21	21	

Tabla 7: Datos de las muestras en el ítem 4 “Cuando me pongo delante de un texto me pregunto de qué irá a tratar la lectura” en estudiantes de enseñanza media según grupo.

En la dimensión Supervisión se observaron diferencias significativas en el grupo control en 1 de los 5 ítems que conforman esta dimensión, a diferencia del grupo experimental, en él se observaron diferencias significativas en 3 de los 5 ítems como veremos a continuación.

En el ítem 5 “*Mientras leo un texto, sé que estoy leyendo*”, de un total de 46 alumnos que conforman el grupo control no se evidenció diferencias significativas ($p=,791$).

En el grupo experimental si se evidencian diferencias significativas. De un total de 45 alumnos que conforman este grupo, en el pre test 13 estudiantes respondieron “a veces” y en el post test, 9 alumnos mantuvieron su respuesta, 4 mejoraron a “casi siempre o siempre”.

En el mismo ítem, en el pre test 32 alumnos contestaron “casi siempre o siempre” y en el post test 13 respondieron “a veces” y 19 “casi siempre o siempre”.

Lo que indica que los resultados en este ítem son significativos en el grupo experimental ($p=,049$), después de aplicado el PAEM. Como veremos en la siguiente tabla:

GRUPO	Item5(pretest)	Item5(postest)		Total	Sig.
		A veces	Casi siempre o siempre		
Control	-A veces	11	8	19	,791
	-Casi siempre o siempre	6	21	27	
Experimental	-A veces	9	4	13	,049
	-Casi siempre o siempre	13	19	32	

Tabla 8: Datos de las muestras en el ítem 5 “Mientras leo un texto sé que estoy leyendo” en estudiantes de enseñanza media según grupo.

En el ítem 6 “*Cuando leo un texto me pregunto de qué se trata*”, en el grupo control no se evidenciaron diferencias significativas ($p=,168$).

El grupo experimental, sin embargo obtuvo diferencias significativas después de aplicado el PAEM ($p=,010$).

En el pre test 6 respondieron “pocas veces o nunca” y luego en el post test, 1 mantuvo su respuesta y 5 respondieron “casi siempre o siempre”.

En el mismo ítem, en el pre test 26 alumnos contestaron “a veces” y en el post test 1 respondió “pocas veces o nunca”, 15 mantuvieron su respuesta “a veces” y 10 subieron a “casi siempre o siempre”.

Por último, en el pre test 13 estudiantes respondieron “casi siempre o siempre” y después en el post test 2 contestaron “a veces” y 11 “casi siempre o siempre”.

Lo que indica que los resultados en este ítem son significativos, lo que se aprecia en la siguiente tabla:

GRUPO	Item6(pretest)	Item6(postest)			Total	Sig.
		Pocas Veces O nunca	A veces	Casi siempre o siempre		
Control	-Pocas veces o nunca	2	1	0	3	,168
	-A veces	0	15	4	19	
	-Casi siempre o siempre	0	10	14	24	
Experimental	-Pocas veces o nunca	1	0	5	6	,010
	-A veces	1	15	10	26	
	-Casi siempre o siempre	0	2	11	13	

Tabla 9: Datos de las muestras en el ítem 6 “Cuando leo un texto me pregunto de qué se trata” en estudiantes de enseñanza media según grupo.

En el ítem 7 “*Mientras voy leyendo, verifico si estoy comprendiendo las ideas principales*”, el grupo control no evidenció diferencias significativas ($p=,131$), en cambio en el grupo experimental si se pueden ver diferencias después de aplicado el PAEM. En el pre test 12 estudiantes respondieron “pocas veces o nunca” y en el post test 2 alumnos mantuvieron su respuesta y 9 mejoraron a “a veces” y 1 subió a “casi siempre o siempre”.

En el mismo ítem, en el pre test 22 alumnos contestaron “a veces” y luego de la aplicación del programa 16 mantuvieron su respuesta “a veces” y 6 mejoraron a “casi siempre o siempre”.

Por último, en el pre test 11 estudiantes respondieron “casi siempre o siempre” y después de la aplicación 5 respondieron “a veces” y 6 se mantuvieron en “casi siempre o siempre”. Esto indica que los resultados en este ítem son significativos para el grupo experimental ($p=,018$). Como se observa en la siguiente tabla:

GRUPO	Item7(pretest)	Item7(postest)			Total	Sig.
		Pocas Veces O nunca	A veces	Casi siempre o siempre		
Control	-Pocas veces o nunca	3	1	0	4	,131
	-A veces	6	17	5	28	
	-Casi siempre o siempre	0	3	11	14	
Experimental	-Pocas veces o nunca	2	9	1	12	,018
	-A veces	0	16	6	22	
	-Casi siempre o siempre	0	5	6	11	

Tabla 10: Datos de las muestras en el ítem 7 “*Mientras voy leyendo verifico si estoy comprendiendo las ideas principales*” en estudiantes de enseñanza media según grupo.

En el ítem 8 “*cuando voy leyendo, me doy cuenta cuando no estoy comprendiendo y me pregunto qué puedo hacer para solucionarlo*” no se evidencian diferencias significativas en el grupo control ($p=,637$) ni tampoco en el grupo experimental ($p=,526$).

Lo mismo ocurre con el ítem 9 “*durante la lectura, voy relacionando la nueva información con mis conocimientos previos*” en las que no se observan diferencias significativas en el grupo control ($p=,077$) y tampoco en el grupo experimental ($p=,446$).

En la dimensión Reflexión no se observaron diferencias significativas en el grupo control en ninguno de los 4 ítems que conforman esta dimensión, a diferencia del grupo

experimental, en el que se observaron diferencias significativas en 3 de los 4 ítems como veremos a continuación.

En el ítem 10 *“Cuando termino de leer compruebo si he comprendido el texto”*, en el grupo control no se evidenciaron diferencias significativas ($p=,065$). Lo mismo ocurre en el grupo experimental en el que no se aprecian diferencias después de aplicado el PAEM ($p=,198$).

En el ítem 11 *“Si no he logrado comprender el texto veo cuáles fueron las causas”* el grupo control no obtuvo diferencias significativas ($p=,819$). A diferencia del grupo experimental en el que si se evidencian diferencias significativas. De un total de 45 alumnos que conforman este grupo, en el pre test 12 estudiantes respondieron “pocas veces o nunca” y en el post test 2 mantuvieron su respuesta, 7 contestaron “a veces” y 3 respondieron “casi siempre o siempre”. En el mismo ítem en el pre test 22 respondieron “a veces” y luego de la aplicación 12 alumnos mantuvieron su respuesta y 10 mejoraron a “casi siempre o siempre”.

Por último, en el pre test 11 alumnos contestaron “casi siempre o siempre” y luego de la aplicación del programa 4 respondieron “a veces” y 7 mantuvieron su respuesta “casi siempre o siempre”. Lo que indica que los resultados en este ítem son significativos en el grupo experimental ($p=,006$). Como se observa en la tabla:

GRUPO	Item11(pretest)	Item11(postest)			Total	Sig.
		Pocas Veces O nunca	A veces	Casi siempre o siempre		
Control	-Pocas veces o nunca	5	3	0	8	,819
	-A veces	3	17	4	24	
	-Casi siempre o siempre	0	6	8	14	
Experimental	-Pocas veces o nunca	2	7	3	12	,006
	-A veces	0	12	10	22	
	-Casi siempre o siempre	0	4	7	11	

Tabla 11: Datos de las muestras en el ítem 11 *“Si no he logrado comprender el texto veo cuáles fueron las causas”* en estudiantes de enseñanza media según grupo.

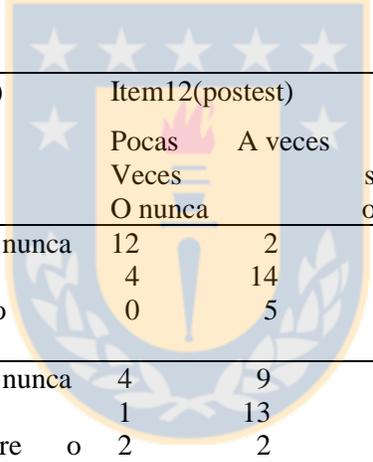
En el ítem 12 *“Después de leer un texto pienso cómo lo hice y me pregunto cómo puedo mejorar mi comprensión”*, en el grupo control no se evidenciaron diferencias

significativas ($p=,558$). El grupo experimental, sin embargo obtuvo diferencias significativas después de aplicado el PAEM ($p=,019$). En el pre test 15 alumnos respondieron “pocas veces o nunca” y luego en el post test, 4 mantuvieron su respuesta, 9 respondieron “a veces” y 2 “casi siempre o siempre”.

En el mismo ítem, en el pre test 22 alumnos contestaron “a veces” y en el post test 1 respondió “pocas veces o nunca”, 13 mantuvieron su respuesta “a veces” y 8 subieron a “casi siempre o siempre”.

Por último, en el pre test 8 estudiantes respondieron “casi siempre o siempre” y en el post test 2 estudiantes respondieron “pocas veces o nunca”, 2 “a veces” y 4 “casi siempre o siempre”.

Lo que indica que los resultados en este ítem son significativos, lo que se observa en la siguiente tabla:



GRUPO	Item12(pretest)	Item12(postest)			Total	Sig.
		Pocas Veces O nunca	A veces	Casi siempre o siempre		
Control	-Pocas veces o nunca	12	2	0	14	,558
	-A veces	4	14	3	21	
	-Casi siempre o siempre	0	5	6	11	
Experimental	-Pocas veces o nunca	4	9	2	15	,019
	-A veces	1	13	8	22	
	-Casi siempre o siempre	2	2	4	8	

Tabla 12: Datos de las muestras en el ítem 12 “Después de leer un texto pienso cómo lo hice y me pregunto cómo puedo mejorar mi comprensión” en estudiantes de enseñanza media según grupo.

En el ítem 13 “*Cuando termino de leer un texto me pregunto qué debería hacer para mejorar mi lectura la próxima vez*” el grupo control no evidenció diferencias significativas ($p=,931$), en cambio en el grupo experimental si se pueden ver diferencias. Antes de la intervención, en el pre test 19 estudiantes respondieron “pocas veces o nunca” y después de la intervención, en el post test 4 alumnos mantuvieron su respuesta, 11 mejoraron a “a veces” y 4 subieron a “casi siempre o siempre”.

En el mismo ítem, en el pre test 15 alumnos contestaron “a veces” y luego en el post test 1 respondió “pocas veces o nunca”, 8 mantuvieron su respuesta “a veces” y 6 mejoraron a “casi siempre o siempre”.

Por último, antes de la intervención en el pre test 11 estudiantes respondieron “casi siempre o siempre” y después de la aplicación 1 contestó “pocas veces o nunca” 2 respondieron “a veces” y 8 se mantuvieron en “casi siempre o siempre”.

Esto indica que los resultados en este ítem son significativos para el grupo experimental ($p=,007$). Como se observa en la siguiente tabla:

GRUPO	Item13(pretest)	Item13(postest)			Total	Sig.
		Pocas Veces O nunca	A veces	Casi siempre o siempre		
Control	-Pocas veces o nunca	13	5	0	18	,931
	-A veces	5	12	3	20	
	-Casi siempre o siempre	0	4	4	8	
Experimental	-Pocas veces o nunca	4	11	4	19	,007
	-A veces	1	8	6	15	
	-Casi siempre o siempre	1	2	8	11	

Tabla 13: Datos de las muestras en el ítem 13 “Cuando termino de leer un texto me pregunto qué debería hacer para mejorar mi lectura la próxima vez” en estudiantes de enseñanza media según grupo.

Todos los resultados descritos anteriormente, indican que el grupo experimental logró mejorar su uso de estrategias metacognitivas en la comprensión, puesto que los datos arrojaron diferencias significativas en 10 de los 13 ítems que componen la escala de autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora, destacando un mayor avance en la dimensión de planificación en la que se observan diferencias significativas en los cuatro ítems que la conforman y en la dimensión de reflexión en la que se observaron diferencias significativas en tres de los cuatro ítems que la conforman. Esto indica, por lo tanto, que se comprueba la hipótesis de que el uso del *PAEM* aumenta la utilización de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes de Enseñanza Media.

5.2.2 Empleo de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes con conductas disruptivas según grupo.

Para conocer las posibles diferencias en la autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes con conductas disruptivas según grupo (control y experimental), también se llevó a cabo la prueba estadística McNemar, con el fin de verificar si existe diferencia de proporciones antes y después de la aplicación del Programa PAEM.

En la dimensión planificación los datos indican que el grupo control no obtuvo diferencias significativas en ninguno de los ítems que conforman esta dimensión. En el grupo experimental, en cambio si se observan diferencias significativas en 2 de los ítems tal como se describe a continuación.

En el ítem 1 “*Antes de comenzar una lectura me pregunto para qué voy a leer*”, no se observan diferencias significativas en el grupo control y tampoco en el grupo experimental. El primero obtuvo ($p=,062$) y el segundo obtuvo como resultado ($p=,999$)

En el ítem 2 “*Antes de leer, decido qué pasos voy a utilizar*” en el pre test, tampoco se obtuvieron diferencias significativas en ninguno de los dos grupos. El grupo experimental obtuvo ($p=,835$) y el grupo experimental ($p=,363$).

En el ítem 3 “*Cuando voy a leer, me pregunto qué conozco sobre el tema*”, el grupo control no obtuvo diferencias significativas entre el pre y post test ($p=,112$), el grupo experimental en cambio si obtuvo diferencias significativas, ya que los resultados arrojaron un ($p=,029$) ya que en este grupo en el pre test 9 alumnos contestaron “pocas veces o nunca” y en el post test, 1 mantuvo su respuesta, 7 respondieron “a veces” y 1 contestó “casi siempre o siempre”. En el mismo ítem, en el pre test 2 estudiantes respondieron “a veces” y luego en el post test los 2 mantuvieron su respuesta. Por último, en el pre test 3 estudiantes respondieron “casi siempre o siempre” y en el post test 1 bajó a “a veces” y 2 mantuvieron su respuesta “casi siempre o siempre”. Tal como se observa en la siguiente tabla:

GRUPO	Item3(pretest)	Item3(postest)			Total	Sig.
		Pocas Veces O nunca	A veces	Casi siempre o siempre		
Control	-Pocas veces o nunca	1	1	1	3	,112
	-A veces	0	1	5	6	
	-Casi siempre o siempre	1	0	4	5	
Experimental	-Pocas veces o nunca	1	7	1	9	,029
	-A veces	0	2	0	2	
	-Casi siempre o siempre	0	1	2	3	

Tabla 14: Datos de las muestras en el ítem 3 “Cuando voy a leer me pregunto qué conozco sobre el tema” en estudiantes con condición de disruptivos según grupo.

En el ítem 4 “*Cuando me pongo delante de un texto, me pregunto de qué irá a tratar la lectura*” el grupo control no obtuvo diferencias significativas ($p=,801$) en las respuestas del pre y post test, ya que solo 2 estudiantes subieron su respuestas, 9 la mantuvieron y 3 alumnos tuvieron una baja en sus respuestas.

Ante el mismo ítem el grupo experimental, sí obtuvo avances en sus resultados ($p=,045$). De un total de 14 estudiantes, en el pre test 2 contestaron “pocas veces o nunca” y en el post test los 2 mejoraron a “casi siempre o siempre”.

En el mismo ítem, en el pre test 7 estudiantes respondieron “a veces” y luego en el post test 2 respondieron “a veces” y 5 “casi siempre o siempre”.

Por último, en el pre test 5 estudiantes respondieron “casi siempre o siempre” y en el post test los 5 mantuvieron su respuesta. Estos datos arrojan, por lo tanto, que 7 estudiantes mejoraron su uso de estrategias y 7 lo mantuvieron sin observarse ninguna baja en los resultados, lo que podría ser un avance significativo. Esto se observa en la siguiente tabla:

GRUPO	Item4(pretest)	Item4(postest)			Total	Sig.
		Pocas Veces O nunca	A veces	Casi siempre o siempre		
Control	-Pocas veces o nunca	0	1	0	1	,801
	-A veces	1	6	1	8	
	-Casi siempre o siempre	1	1	3	5	
Experimental	-Pocas veces o nunca	0	0	2	2	,045
	-A veces	0	2	5	7	
	-Casi siempre o siempre	0	0	5	5	

Tabla 15: Datos de las muestras en el ítem 4 “Cuando me pongo delante de un texto me pregunto de qué irá a tratar la lectura” en estudiantes con condición de disruptivos según grupo.

En la dimensión Supervisión no se observaron diferencias significativas en el grupo control en ninguno de los 5 ítems que conforman la escala de autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. En el grupo experimental, tampoco se observan diferencias en los 5 ítems tal como veremos a continuación.

En el ítem 5 *“Mientras leo un texto sé qué estoy leyendo”* los datos indican que el grupo control no obtuvo diferencias significativas ($p=,687$). Esto mismo se repite para el grupo experimental, en el que tampoco se observan diferencias entre el pre y post test ($p=1,000$).

En el ítem 6 *“Cuando leo un texto me pregunto de qué se trata”* el grupo control tampoco obtuvo diferencias significativas ($p=1,000$). En el grupo experimental tampoco se observan diferencias significativas obteniendo un ($p=0,99$)

En el ítem 7 *“Mientras voy leyendo verifico si estoy comprendiendo las ideas principales”* los datos arrojan que no existen diferencias significativas ni en el grupo control ni en el experimental, ya que el primero obtuvo ($p=,607$) y el segundo obtuvo un ($p=,549$).

Lo mismo ocurre con el ítem 8 *“Cuando voy leyendo me doy cuenta cuando no estoy comprendiendo y me pregunto qué puedo hacer para solucionarlo”* en el que tampoco se observaron diferencias significativas en el grupo control ($p=,368$) entre el pre y post test. En el mismo ítem el grupo experimental tampoco arroja resultados favorables, ya que éstos indican un ($p=1,000$).

En el ítem 9 *“Durante la lectura, voy relacionando la nueva información con mis conocimientos previos”* tampoco se observan a partir de los datos diferencias significativas en ambos grupos, puesto que el grupo control tiene ($p=1,000$) y el grupo experimental ($p=,368$).

Estos datos indican, por lo tanto, que no existen diferencias significativas tanto en el grupo experimental como en el grupo control en esta dimensión.

En la dimensión Reflexión no se observaron diferencias significativas en el grupo control en ninguno de los 4 ítems que conforman el la escala de autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. En el grupo experimental, en cambio se observan diferencias significativas en los 4 ítems que lo conforman.

En el ítem 10 “*Cuando termino de leer compruebo si he comprendido el texto*” el grupo control no muestra diferencias significativas en sus resultados ($p=,125$).

El grupo experimental en cambio, si evidencia en sus resultados diferencias significativas ($p=,046$). De los 14 alumnos que conforman este grupo en el pre test 1 estudiante respondió “pocas veces o nunca” y luego en el post test mantuvo su respuesta.

En el mismo ítem en el pre test 8 alumnos contestaron “a veces” y luego en el post test 4 mantuvieron su respuesta y 4 mejoraron a “casi siempre o siempre”.

Por último, 5 estudiantes respondieron “casi siempre o siempre” en el pre test y luego mantuvieron su respuesta en el post test. Estos datos se pueden observar en la siguiente tabla:

GRUPO	Item10(pretest)	Item10(postest)			Total	Sig.
		Pocas Veces O nunca	A veces	Casi siempre o siempre		
Control	-Pocas veces o nunca	0	0	0	0	,125
	-A veces	0	5	4	9	
	-Casi siempre o siempre	0	0	5	5	
Experimental	-Pocas veces o nunca	1	0	0	1	,046
	-A veces	0	4	4	8	
	-Casi siempre o siempre	0	0	5	5	

Tabla 16: Datos de las muestras en el ítem 10 “*Cuando termino de leer compruebo si he comprendido el texto*” en estudiantes con condición de disruptivos según grupo.

En el ítem 11 “*Si no he logrado comprender bien el texto, veo cuáles fueron las causas*” el grupo control tampoco evidencia diferencias significativas en sus resultados ($p=,368$).

En el grupo experimental en cambio, si se observan mejoras en los resultados, ya que, de los 14 alumnos que conforman este grupo en el pre test 5 estudiante respondieron “pocas veces o nunca” y luego en el post test 4 mejoraron su respuesta a “a veces” y 1 a “casi siempre o siempre”.

En el mismo ítem en el pre test 8 alumnos contestaron “a veces” y luego en el post test 6 mantuvieron su respuesta y 2 mejoraron a “casi siempre o siempre”.

Por último, 1 estudiante respondió “casi siempre o siempre” en el pre test y luego mantuvo su respuesta en el post test. Estos datos indican que existen diferencias significativas ($p=,045$), tal como se observa en la tabla:

GRUPO	Item11(pretest)	Item11(postest)			Total	Sig.
		Pocas Veces O nunca	A veces	Casi siempre o siempre		
Control	-Pocas veces o nunca	2	1	0	3	,368
	-A veces	0	4	1	5	
	-Casi siempre o siempre	0	3	3	6	
Experimental	-Pocas veces o nunca	0	4	1	5	,045
	-A veces	0	6	2	8	
	-Casi siempre o siempre	0	0	1	1	

Tabla 17: Datos de las muestras en el ítem 11 “Si no he logrado comprender el texto, veo cuáles fueron las causas” en estudiantes con condición de disruptivos según grupo.

En el ítem 12 “*Después de leer un texto pienso cómo lo hice y me pregunto cómo puedo mejorar mi comprensión*” el grupo control no presenta diferencias significativas en sus resultados ($p=,607$).

En el grupo experimental en cambio, si se observan diferencias significativas ($p=,021$) ya que, de los 14 alumnos que conforman este grupo en el pre test 6 estudiante respondieron “pocas veces o nunca” y luego en el post test 4 mejoraron su respuesta a “a veces” y 2 a “casi siempre o siempre”.

En el mismo ítem en el pre test 6 alumnos contestaron “a veces” y luego en el post test 5 mantuvieron su respuesta y 1 mejoró a “casi siempre o siempre”.

Por último, 2 estudiantes respondieron “casi siempre o siempre” en el pre test y luego mantuvieron su respuesta en el post test, tal como se observa en la siguiente tabla:

GRUPO	Item12(pretest)	Item12(postest)			Total	Sig.
		Pocas Veces O nunca	A veces	Casi siempre o siempre		
Control	-Pocas veces o nunca	3	1	0	4	,607
	-A veces	1	4	1	6	
	-Casi siempre o siempre	0	3	1	4	
Experimental	-Pocas veces o nunca	0	4	2	6	,021
	-A veces	0	5	1	6	
	-Casi siempre o siempre	0	0	2	2	

Tabla 18: Datos de las muestras en el ítem 12 “Después de leer un texto pienso cómo lo hice y me pregunto cómo puedo mejorar mi comprensión” en estudiantes con condición de disruptivos según grupo.

En el ítem 13 “*Cuando termino de leer un texto me pregunto qué debería hacer para mejorar mi lectura la próxima vez*” el grupo control no presentó diferencias significativas en sus resultados ($p=,368$).

En el grupo experimental en cambio, si se observan diferencias significativas en sus resultados ($p=,019$), ya que, de los 14 alumnos que conforman este grupo en el pre test 8 estudiante respondieron “pocas veces o nunca” y luego en el post test 1 mantuvo su respuesta, 5 mejoraron su respuesta a “a veces” y 2 a “casi siempre o siempre”.

En el mismo ítem en el pre test 5 alumnos contestaron “a veces” y luego en el post test 2 mantuvieron su respuesta y 3 mejoraron a “casi siempre o siempre”.

Por último, 1 estudiante respondió “casi siempre o siempre” en el pre test y en el post test mantuvo su respuesta, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

GRUPO	Item13(pretest)	Item13(posttest)			Total	Sig.
		Pocas Veces O nunca	A veces	Casi siempre o siempre		
Control	-Pocas veces o nunca	3	0	0	3	,368
	-A veces	2	7	1	10	
	-Casi siempre o siempre	0	1	0	1	
Experimental	-Pocas veces o nunca	1	5	2	8	,019
	-A veces	0	2	3	5	
	-Casi siempre o siempre	0	0	1	1	

Tabla 19: Datos de las muestras en el ítem 13 “*Cuando termino de leer un texto me pregunto qué debería hacer para mejorar mi lectura la próxima vez*” en estudiantes con condición de disruptivos según grupo.

Todos los resultados descritos anteriormente, indican que el grupo experimental logró mejorar su uso de estrategias metacognitivas en la comprensión, en 6 ítems de los 13 que lo conforman. Se destacan avances en la dimensión de planificación y en la dimensión de reflexión, ya que en la dimensión de supervisión no se observan diferencias significativas en ninguno de los ítems que lo conforman.

Esto indicaría, que si bien no se puede comprobar la hipótesis de que el uso del *PAEM* aumenta la utilización de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes con conductas disruptivas en todas las dimensiones si se puede comprobar que el uso del *PAEM* aumenta la utilización de estrategias metacognitivas de planificación y reflexión en la comprensión lectora en estudiantes con conductas disruptivas.

5.2.3 Habilidad de extraer información literal de un texto según grupo.

Para conocer las posibles diferencias en la habilidad de extraer información literal entre los estudiantes según el grupo (control y experimental), se llevó a cabo T de Student. Si las varianzas eran homogéneas se utilizó T de Student y si las varianzas eran distintas se utilizó T de Welsh.

Antes de aplicar el programa en el grupo control y experimental no se observan diferencias en las medias, en cambio después de aplicada la intervención si se pueden observar diferencias en las medias entre ambos grupos. Los datos indican, por lo tanto que en el pre test no existen diferencias significativas entre ambos grupos ($p=,396$), pero en el post test si existen diferencias significativas ($p=,000$) tal como se puede observar en la siguiente tabla:

	GRUPO	N	M	DT	Sig.
Extraer Información Literal Pretest	Control	46	7,7826	1,38103	,396
	Experimental	45	7,5333	1,40777	
Extraer Información Literal Postest	Control	46	,0435	1,19176	,000
	Experimental	45	1,6889	1,27604	

Tabla 20: Medias, desviaciones típicas y valores p en la habilidad de extraer información literal en estudiantes de enseñanza media según grupo.

Estos resultados indicarían que existen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo control y los estudiantes del grupo experimental después de aplicado el programa *PAEM*, en cuanto a la habilidad de extraer información literal, presentando el grupo experimental un aumento en sus resultados, por lo tanto, se comprueba la hipótesis de que el uso del *PAEM* aumenta la habilidad de extraer información literal de un texto en los estudiantes.

5.2.4. Habilidad de extraer información literal de un texto entre estudiantes con conductas disruptivas según grupo.

Para conocer las posibles diferencias en la habilidad de extraer información literal entre los estudiantes según el grupo (control y experimental), se llevó a cabo T de Student. Si Las varianzas eran homogéneas se utilizó T de Student y si las varianzas eran distintas se utilizó T de Welsh.

En relación a los alumnos con condición de disruptivos, al observar los resultados según grupo (control y experimental), no se observan en el pre test diferencias en las medias, por lo tanto esto indica que no existía antes de aplicar el programa diferencias significativas entre ambos grupos ($p=,681$). En cambio después de aplicado el programa *PAEM*, si se observan diferencias significativas entre los grupos ($p=,000$) ya que se aprecia en los datos diferencias entre las medias, tal como se puede observar en la tabla adjunta:

	GRUPO	N	M	DT	Sig.
Extraer Información Literal Pretest	Control	14	7,5000	1,45444	,681
	Experimental	14	1,26665	1,26665	
Extraer Información Literal Postest	Control	14	-,3571	1,49908	,000
	Experimental	14	2,2143	1,12171	

Tabla 21: Medias, desviaciones típicas y valores p en habilidad de extraer información literal en estudiantes de enseñanza media con condición de disruptivos según grupo.

Estos resultados indican que sí existen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo control y experimental que tienen la condición de disruptivos, después de aplicado el *PAEM*, en cuanto a la habilidad de extraer información literal, presentando el grupo control una baja en sus resultados y el grupo control un alza en éstos. Por lo tanto, se comprueba la hipótesis de que el uso del *PAEM* aumenta la habilidad de extraer información literal de un texto en estudiantes con conductas disruptivas.

Se puede afirmar en conclusión que el uso del *PAEM*, aumenta la habilidad de extraer información literal tanto en alumnos con conductas disruptivas, como también en los que no tienen la condición.

5.2.5. Habilidad de comprensión global de un texto según grupo

Para conocer las posibles diferencias en la habilidad de comprensión global entre los estudiantes según el grupo (control y experimental), también se llevó a cabo T de Student. Si Las varianzas eran homogéneas se utilizó T de Student y si las varianzas eran distintas se utilizó T de Welsh.

Antes de aplicar el programa en el grupo control y experimental no se observan diferencias en las medias, en cambio después de aplicada la intervención si se pueden observar diferencias en las medias entre ambos grupos. Los datos indican, por lo tanto que en el pre test no existen diferencias significativas entre ambos grupos ($p=,318$), pero en el post test si existen diferencias significativas entre los grupos ($p=,000$) tal como se puede observar en la siguiente tabla:

	GRUPO	N	M	DT	Sig.
Comprensión global Pretest	Control	46	5,5435	1,16822	,318
	Experimental	45	5,2444	1,62586	
Comprensión global Postest	Control	46	,1957	1,12782	,000
	Experimental	45	2,2444	1,72093	

Tabla 22: Medias, desviaciones típicas y valores p en habilidad de comprensión global en estudiantes de enseñanza media según grupo.

Estos datos indican que existen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo control y los estudiantes del grupo experimental después de aplicado el programa *PAEM*, en cuanto a la habilidad de comprensión global, presentando el grupo experimental un aumento en sus resultados en el post test, por lo tanto, se comprueba la hipótesis de que el uso del *PAEM* aumenta la habilidad de comprensión global de un texto en estudiantes de enseñanza media.

5.2.6. Habilidad de comprensión global de un texto entre estudiantes con conductas disruptivas según grupo

Para conocer las posibles diferencias en la habilidad de comprensión global entre los estudiantes con conductas disruptivas según el grupo (control y experimental), también se llevó a cabo T de Student. Si Las varianzas eran homogéneas se utilizó T de Student y si las varianzas eran distintas se utilizó T de Welsh.

En relación a los estudiantes con condición de disruptivos, al observar los resultados según grupo (control y experimental), no se observan en el pre test diferencias en las medias, por lo tanto esto indica que no existía antes de aplicar el programa diferencias significativas entre ambos grupos ($p=,177$). En cambio después de aplicado el programa *PAEM*, si se observan diferencias significativas entre los grupos ($p=,000$) ya que se aprecian en los datos diferencias entre las medias, tal como se puede observar en la tabla adjunta:

	GRUPO	N	M	DT	Sig.
Comprensión Global Pretest	Control	14	5,4286	1,28388	,177
	Experimental	14	4,7143	1,43734	
Comprensión Global Postest	Control	14	-,2143	1,18831	,000
	Experimental	14	3,0714	1,38477	

Tabla 23: Medias, desviaciones típicas y valores p en habilidad de Comprensión global en estudiantes de enseñanza media con condición de disruptivos según grupo.

Estos resultados indican que sí existen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo control y experimental que tienen la condición de disruptivos, después de aplicado el *PAEM*, en cuanto a la habilidad de comprensión global, presentando el grupo control un alza en sus resultados. Por lo tanto, se comprueba la hipótesis de que el uso del *PAEM* aumenta la habilidad de comprensión global de un texto en estudiantes con conductas disruptivas.

En conclusión, se puede afirmar que el uso del *PAEM*, aumenta la habilidad de comprensión global tanto en alumnos con conductas disruptivas, como también en los que no tienen tal condición.



Capítulo 6: Conclusiones y discusión general

Los problemas detectados en la comprensión lectora de nuestros estudiantes, que se hace evidente a partir de lo expuesto en apartados anteriores, indican que es necesario considerar la enseñanza de la autorregulación en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora, con el fin de lograr lectores eficaces. Por esta razón, con este trabajo hemos tratado de investigar la eficacia de un Programa de autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora.

Las conclusiones más relevantes de esta investigación y su discusión general se llevarán a cabo a continuación. En primer lugar se dará cuenta de los resultados más relevantes en cuanto al impacto del *PAEM* en la utilización de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes de enseñanza media y en estudiantes con conductas disruptivas. Seguidamente se entregarán los resultados más relevantes en cuanto al impacto del *PAEM* en la habilidad de extraer información literal de un texto en estudiantes de enseñanza media y en estudiantes con conductas disruptivas. A continuación se dará a conocer los resultados más relevantes en cuanto al impacto del *PAEM* en la habilidad de comprensión global de un texto en estudiantes de enseñanza media y en estudiantes con conductas disruptivas. Por último se dedicará un espacio a la discusión general, tomando en consideración los aportes y las limitaciones de esta investigación, para terminar reflexionando sobre las posibles líneas de trabajo futuros.

6.1 Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora

En relación a la segunda hipótesis, los resultados obtenidos en esta investigación indican que el uso del *PAEM* tuvo un impacto positivo en la utilización de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes de enseñanza media, ya que en el post test fue significativamente superior el desempeño del grupo experimental. Los datos señalan que los estudiantes avanzaron en el uso de estrategias metacognitivas de planificación: “antes de comenzar una lectura me pregunto para qué voy a leer”, “antes de leer decido que pasos voy a utilizar”, “cuando voy a leer me pregunto qué conozco sobre

el tema” y “cuando me pongo delante de un texto me pregunto de qué irá a tratar la lectura”, por lo tanto los estudiantes deciden para qué van a leer, definen los pasos que van a utilizar para leer un texto, activan conocimientos previos preguntándose por lo que saben del tema y se preguntan sobre que irá a tratar la lectura.

También se observa un avance en el uso de algunas estrategias metacognitivas de supervisión: *“mientras leo un texto sé que estoy leyendo”, “cuando leo un texto sé de qué se trata” y “mientras voy leyendo verifico si estoy comprendiendo las ideas principales”, por lo tanto los alumnos saben lo que están leyendo, se preguntan de qué trata el texto y verifican si están comprendiendo las ideas principales. En cambio no se observan avances en este tipo de estrategias referidas a estar atentos cuando se deja de comprender preguntándose cómo puede solucionar los problemas de comprensión y la relación de la nueva información con los conocimientos previos.*

Existe también avances en el uso de estrategias metacognitivas de reflexión: *“si no he logrado comprender el texto veo cuáles fueron las causas”, “después de leer un texto pienso cómo lo hice y me pregunto cómo puedo mejorar mi comprensión” y “cuando termino de leer un texto me pregunto qué debería hacer para mejorar mi lectura la próxima vez”. Esto indica que los estudiantes si no comprenden bien el texto buscan identificar las causas, piensan cómo lo hicieron y cómo pueden mejorar su comprensión y piensan sobre qué deberían hacer para mejorar su comprensión la próxima vez que se enfrenten a un texto. Cabe mencionar además que en el uso de este tipo de estrategias los estudiantes no manifiestan avances en comprobar si ha comprendido bien el texto cuando termina de leer.*

Como conclusión se puede deducir que aquellos estudiantes a los que se les enseña de manera explícita a autorregular su comprensión, están mejor preparados en el uso de estrategias de planificación, supervisión y reflexión, incrementando su utilización (Cerezo et al., 2011; Rosário et al., 2005; Rosário et al., 2007; Trías y Huerta, 2009).

En relación a la tercera hipótesis de esta investigación, para los estudiantes con condición de disruptivos, los resultados obtenidos en este estudio indican que el uso del PAEM tuvo un menor impacto que en relación a lo expuesto anteriormente, ya que en el post test hubo aumento solo en algunas de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Se observaron avances en el uso de estrategias metacognitivas de planificación:

“cuando voy a leer me pregunto qué conozco sobre el tema” y “Cuando me pongo delante de un texto me pregunto de qué irá a tratar la lectura”, lo que indica que los estudiantes mejoraron la activación de conocimientos previos y formulación de hipótesis. No ocurre lo mismo en relación a decidir para qué se va a leer y en definir los pasos que van a utilizar para leer el texto.

En el uso de estrategias metacognitivas de supervisión no se observa impacto, puesto que, los resultados arrojan que no existen diferencias significativas antes y después de la aplicación del programa. Se concluye, por lo tanto que los estudiantes con conductas disruptivas al leer un texto no se hacen preguntas referidas a qué se trata el texto, no verifican si van comprendiendo las ideas principales del texto, no están atentos cuando dejan de comprender y no activan conocimientos previos.

En cuanto al uso de estrategias metacognitivas de reflexión si se observa la utilización de las estrategias por parte de los estudiantes: *“cuando termino de leer compruebo si he comprendido el texto”, “si no he logrado comprender el texto veo cuáles fueron las causas”, “después de leer un texto pienso cómo lo hice y me pregunto cómo puedo mejorar mi comprensión” y “cuando termino de leer un texto me pregunto qué debería hacer para mejorar mi lectura la próxima vez”.* Por lo tanto los alumnos con conductas disruptivas logran comprobar después de la lectura si han comprendido bien el texto, identifican las causas cuando no comprenden, piensan como lo hicieron y como pueden mejorar su comprensión y por último y piensan que deberían hacer para mejorar su comprensión la próxima vez que se enfrenten a un texto.

En conclusión se puede señalar que a pesar de que se enseñe a los estudiantes con conductas disruptivas a autorregular su comprensión, es más difícil lograr avances en tan poco tiempo en todas las estrategias, ya que si se observan mejoras en algunas de ellas, principalmente las que están relacionadas con las estrategias metacognitivas de reflexión. Esto podría indicar que para lograr mejores resultados en estos alumnos se necesita de mayor tiempo para trabajar las estrategias y así ellos logren adquirir y manejar cada una de ellas.

6.2 Habilidad de extraer información literal

La cuarta hipótesis de esta investigación que está relacionada con el impacto del *PAEM* en la habilidad de extraer información literal de un texto en estudiantes de enseñanza media, los resultados señalan que sí hubo un impacto favorable en la adquisición de esta habilidad en los estudiantes, lo que indicaría que éstos son capaces de identificar palabras o expresiones que se relacionan correferencialmente dentro del texto, y logran además identificar información literal o reconocible mediante paráfrasis. Por ende, los estudiantes del grupo experimental están en mejores condiciones de reflejar esta habilidad al momento de leer un texto (Parodí y Núñez, 1998; Román, 2004).

En conclusión se puede afirmar que al enseñar explícitamente a los estudiantes a autorregular su comprensión lectora a partir de estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y reflexión aumenta en ellos su habilidad de extraer información literal de un texto.

En cuanto a los estudiantes con conductas disruptivas que se relaciona con la quinta hipótesis de esta investigación, el uso del *PAEM* también tuvo un impacto positivo en los alumnos del grupo experimental, ya que después de aplicar el programa éstos mejoraron significativamente su habilidad de extraer información literal de un texto, logrando un desempeño superior al grupo control. Por ende, son capaces de identificar palabras o expresiones que se relacionan correferencialmente dentro del texto e identificar información literal o reconocible mediante paráfrasis.

Se puede concluir, por lo tanto, que al enseñar a los estudiantes a autorregular estrategias metacognitivas en la comprensión lectora, éstos aumentan su habilidad de extraer información literal de un texto.

6.3 Habilidad de comprensión global

En relación a la sexta hipótesis de investigación el impacto del *PAEM* en la habilidad de comprensión global de un texto en estudiantes de enseñanza media, los resultados indican que hubo un impacto favorable en la adquisición de esta habilidad por

parte de los estudiantes, ya que después de la aplicación del programa éstos lograron avances en comprender la idea global y comprender la idea principal de un texto y realizar inferencias integrando diversas informaciones del texto.

Se concluye entonces que al enseñar a los estudiantes a autorregular su comprensión lectora a partir de estrategias metacognitivas aumenta en los estudiantes su habilidad de comprender globalmente la información de un texto.

En cuanto a los estudiantes con conductas disruptivas que se relacionan con la séptima y última hipótesis de la investigación, los resultados también demuestran que el uso del *PAEM* tuvo un impacto favorable en los alumnos con este tipo de conductas, puesto que al aplicar el programa mejoraron significativamente su habilidad de comprender globalmente la información de un texto, lo que indica que pueden reconocer dentro de un texto la idea global y las ideas principales de los párrafos y realizar inferencias integrando diversas informaciones del texto.

En conclusión, se puede afirmar que al enseñar a los estudiantes a autorregular su lectura a través de estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y reflexión, éstos aumentan su habilidad de comprender globalmente un texto (Parodi y Núñez, 1998; Román, 2004; Trías y Huerta, 2009).

En síntesis se puede decir que el uso del *PAEM* benefició a los alumnos de enseñanza media en el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora, pero además en la adquisición de la habilidad de extraer información literal y en la habilidad de comprensión global. En los alumnos con conductas disruptivas el uso del *PAEM* si bien no aumentó el uso de la autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión tal como lo hubiésemos querido, sí aumentó la habilidad de extraer información literal de un texto y la comprensión global del mismo.

6.4 Implicancias

Es importante señalar que esta investigación podría tener implicancias relevantes desde el punto de vista educativo, ya que los resultados muestran que los avances conseguidos en la autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión y en la

comprensión de un texto a través de la adquisición de la habilidad de extraer información literal y la comprensión global de un texto, se relaciona con una metodología de intervención que se desarrolla en el contexto de aula dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, sin la necesidad de modificar tanto el escenario de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, ya que al situarlas en el contexto de aula favorece aún más el aprendizaje de los estudiantes y permite que los alumnos puedan autorregularse en función de los objetivos de la asignatura (Monereo et al., 2008)

Por otra parte los resultados de la investigación suponen un paso importante a la atención de la diversidad, puesto que al ver los avances significativos que lograron los estudiantes que son catalogados como disruptivos y ver sus logros principalmente en la comprensión de textos, indica que pueden mejorar su comprensión y algunos aspectos de la autorregulación si se realiza un programa sistemático y si se explicitan las estrategias para lograrlo, es por eso que una efectiva intervención puede lograr una mejor comprensión y rendimiento académico por parte de estos estudiantes (Corsi et al., 2009). Obteniendo resultados igual de favorables que el resto de los alumnos que no presentan esta condición.

Por lo tanto, el profesor al asumir la importancia de enseñar explícitamente a autorregular la comprensión puede garantizar resultados favorables en la comprensión de textos en todos sus estudiantes y además mejorar el uso de estrategias de autorregulación en ellos, ya que existe una relación entre los métodos que el profesor utiliza para desarrollar las capacidades estratégicas de sus alumnos con una comprensión eficiente de la lectura (Quass et al., 2005), acrecentando así su nivel de competencia y adquiriendo el control de sus propios aprendizajes, utilizándolas en diversas situaciones (Osses y Jaramillo, 2008; Rosário et al., 2005; Solano et al., 2005; Trías y Huertas, 2009).

6.5 Limitaciones y líneas de trabajo futuro

Las principales limitaciones de esta investigación se vinculan con el hecho de que los estudiantes que son catalogados como disruptivos no tuvieron avances significativos en cuanto la autorregulación de la comprensión, principalmente en las estrategias de supervisión, y en relación a todo el grupo también hubo algunas acciones que no tuvieron

niveles de significancia altos. Esto se puede deber al tiempo que se asignó para trabajar este tipo de estrategias, por lo tanto, para futuras investigaciones sería necesario realizar intervenciones más largas ocupando más tiempo y profundizando más en cada una de las acciones que se trabajan en esta etapa.

Otra limitación del trabajo es que la experiencia se llevó a cabo solo con un docente, es por eso que resultaría interesante aumentar esta experiencia a más docentes para ver si el efecto corresponde a lo demostrado en esta investigación. Y considerar la transferencia de lo trabajado a otras asignaturas con el propósito de observar en qué medida lo aprendido de autorregulación se generaliza a otros ámbitos.

También como se señaló en el estudio la intervención se llevó a cabo solo en estudiantes varones, puesto que el liceo donde se realizó el estudio está compuesto predominantemente por hombres. Sería interesante entonces transferir la intervención a mujeres, para ver las similitudes o diferencias que se puedan dar en los resultados según el sexo al que pertenezcan los participantes.

Por último se podría haber conocido datos sobre la opinión de los alumnos en cuanto al trabajo realizado con el programa, con el fin de enriquecer aún más los resultados obtenidos en el estudio.

Para finalizar es importante mencionar que estos resultados indican que es necesario seguir avanzando en el diseño de nuevas herramientas que permitan a nuestros estudiantes a convertirse en lectores autorregulados y por ende responsables de su propio aprendizaje.

Referencias

- Ato, E., González, C. y Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología, 1*, 69-79.
- Caballero, P. y García-Lago, V. (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: Un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa, 28* (2), 345-359.
- Carbonero, M., Román, J., Martín-Antón, M. y Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica, 2* (14), 229-243.
- Carranza, M., Celaya, G., Herrera, J. y Carezzano F. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6* (1). Consultado el 18 de Junio de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-carranza.html>.
- Cava, M. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología general y aplicada, 54* (2), 297-311.
- Cerezo, R., Núñez, J., Fernández, E., Fernández, N. y Tuero, E. (2011). Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior. *Revista Perspectiva Educativa, 50* (1), 1-30.
- Cleary, T. & Zimmerman, B. (2004). Self-Regulation empowerment program: a school based program to enhance self-regulated and self motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*(5), 537-550.
- Corsi, E., Barrera, P., Flores, B., Perivancich, X. y Guerra, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología, 12*, 67-76.
- De la Fuente, J., Peralta, F. y Sánchez, M. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 9*, 171-200.
- Domínguez, J. y Pino, M. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta

- de actuación. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 19, 2, 447-457.
- Echeverría, M. (2006). ¿Enseñar a leer en la Universidad? Una intervención para mejorar comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior. *Revista de Psicodidáctica*., 2, 169-188.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 1, 76-82.
- Elosúa, M., García-Madruga, J., Gutiérrez, F., Luque, J. y Gárate, M. (2002) Effects of an intervention in active strategies for text comprehension and recall. *The Spanish Journal of Psychology*, 2, 90-101.
- Fuentes, D. (2009). Las dificultades de aprendizaje. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-9.
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (8), 10-31.
- González, M., Barba, M. y González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 1-11.
- Hernández, F., Rosário P., Cuesta, J., Martínez, P. y Ruiz E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 615-631.
- Hernández, F., Rosário P. y Cuesta, J. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de grado. *Revista de Educación*, 353, 571-578.
- Inchausti, G. y Mara, T. (2009). Lectura comprensiva: un estudio de intervención. *Revista Interamericana de Psicología*, 1, 12-21.
- López, G. y Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Lenguaje*, 31, 119-141.
- 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)*.
- En:<http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Aprendizaje%20->

%20eleccion%20de%20carrera/009%20%20Mazzitelli%20y%20Maturano%20-%20UN%20San%20Juan.pdf. Consultado el 27 de mayo de 2011.

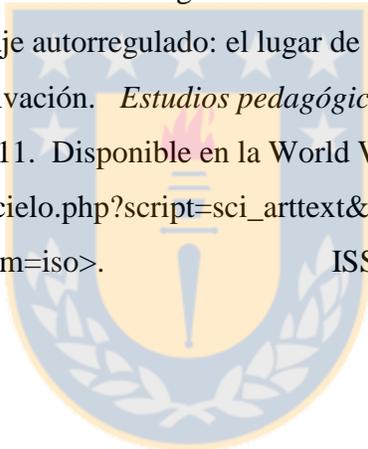
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios pedagógicos XXXVII, 1*, 237-254.
- Marinkovich, J. (1999). Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Revista Signos*. [online], vol. 32, n. 45-46 [citado el 10 de julio de 2011], pp. 121-128. Disponible en : <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100012&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09341999000100012.
- Martínez, J., y de la Fuente, J. (2004). La autorregulación del aprendizaje a través del Programa Pro&Regula. *Revista Electrónica de Intervención Psicoeducativa, 2*, 145-156.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2011). *Sistema de medición de la calidad de la educación*. Disponible en <http://www.simce.cl/index.php?id=247>. Consultado el 01 de junio de 2011.
- Ministerio de Educación de Chile (2011). *Sistema de medición de la calidad de la educación*. Disponible en <http://www.simce.cl/index.php?id=100> . Consultado el 19 de julio de 2011.
- Monereo, C. (Coord.) (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó.
- Muñoz, J., Carreras, M. y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de psicología, vol. 20, 1*, 81-91.
- Nückles, M., Hübner, S., & Renkl, A. (2009). Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction, 19*, 259-271.
- Núñez, P. y Donoso, P. (2000). Evaluación de la propuesta de enseñanza de la

- comprensión lectora en los textos escolares de la Reforma Educacional Chilena: un estudio exploratorio. *Revista Signos*, [online]. vol.33, n.47 [citado 2011-07-21], pp. 123-150. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342000000100011&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09342000000100011.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos XXXIV, 1*, 187-197.
- Paris, S. y Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational psychologist, 36*, 89-101.
- Parodi, G., Núñez, P. (1998). El desarrollo de estrategias de lectura comprensiva: Una Aplicación experimental del “Programa L y C: Leer y comprender”. En M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez (comps.), *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. (pp.249-264). Santiago, Chile: Ed. Andrés Bello.
- Peralta, J., Sánchez, M., Trianes, M. y de la Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Revista Psicología Saúde e Doenças, 1 (4)*, 83-96.
- Pérez, M., Díaz, A., González-Pienda, J. y Núñez, J. (2011). Autorregulación del aprendizaje en educación superior. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 49-79). La Serena, Chile: Universidad de la Serena.
- Pérez Zorrilla, María Jesús (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista Educación*. Recuperado el 2 de junio de 2011, en http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_comprension_lectora_perez_zorrilla.pdf.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16 (4)*, 385-407.
- Pool, Wilson. (2005). Relación entre la autorregulación (medida en formatos absolutos y relativos) y la comprensión lectora considerando el rendimiento académico.

- Cap. 1 1-15. Extraído el 20 de enero de 2012 en <http://www.readbag.com/filescesos-webnode-200001332-d11ccd216b-ea26>
- Quaas, C., Ascorra, P. y Bertoglia, L. (2005). Estrategias metacomprendivas lectoras y constructos asociados: en búsqueda de una relación. *Revista Psicoperspectivas, 1* (4), 77-90.
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 9*, 265-290.
- Ramos, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de Octavo año básico. *ONOMÁZEIN, 14*, 197-210.
- Rendón, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 32*, 1-25.
- Repetto, E., Beltrán, S., Manzano, N. y Téllez, J. (2001). Evaluación del programa Comprender y aprender en el aula. *Revista Electrónica de investigación y Evaluación Educativa, 2*. Extraído el 10 de enero de 2012 en http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_4.htm
- Román, J. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: la “estrategia de lectura significativa de textos”. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2*, 113-132.
- Rosário, P., González-Pienda, J., Núñez, J. y Mourão, R. (2005). Mejora del proceso de estudio y aprendizaje mediante la promoción de los procesos de autorregulación en estudiantes de enseñanza primaria y secundaria. *Revista de Psicología y Educación, 2*, 51-68.
- Rosário, P., Mourão, R., Trigo, J., Núñez, J. y González-Pienda, J. (2005). SRL Enhancing Narratives: Testas’ (Mis)adventures. *Academic Exchange Quarterly* . Vol. 9, 4.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C. y González-Pineda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema, 19*(3), 422-427.

- Santiago, A., Castillo, M. y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *FOLIOS*, 26, 27-38.
- Serra, C. (2003). Conflicto y violencia en el ámbito escolar. Más allá del mito de los jóvenes violentos. *Revista de Estudios sobre Juventud*, 19, 48-61.
- Solano, P., González-Pianda, J., González-Pumariiega, S. y Núñez, J. (2004). Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. *Revista Galego-Portuguesa De Psicología e Educación*, 9, 111-128.
- Solano, P., Núñez, J., González-Pianda, J., González- Pumariiega, S., Rocés, C., Álvarez, L., et al. (2005). Evaluación de los procesos de autorregulación y aprendizaje en estudiantes universitarios. En J. A. del Barrio, M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura e I. Ruiz (comps.): *Nuevos Contextos psicológicos y sociales en educación. Buscando respuestas*. (pp.531-544). Santander: INFAD Psicoex.
- Soriano, M., Chebaani, F., Soriano, E. y Descals, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 1, 38-43.
- Tapia, V., Luna, J. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista Investigación Psicológica*, Vol. 11, 4.
- Torrano F. y González M. (2004). Aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- Trías, D. y Huertas, J. (2009). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención. *Ciencias psicológicas*, 1, 7-15.
- Tuckman, B. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 1 (11) 7-23.
- Valle, A., Barca, A., González, R. y Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, 425-461.
- Valle, A., Cabanach, R., González-Pianda, J., Núñez, J., Rodríguez, S. y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis

- diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.
- Van Dijk, T. (1994). Modelos de la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2, 39-55.
- Williams, P. y Hellman, C. (2004). Differences in self-regulation for online learning between first –and second- generation college students. *Research in Higher Education*, 1, 71-82.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self–regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.
- Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos*, 2, 121-132.
- Extraído el 18 junio 2011. Disponible en la World Wide Web:
<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000200007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705.



Anexos

1. Guiones metodológicos y guías didácticas PAEM

GUIÓN METODOLÓGICO 1: PLANIFICACIÓN

Objetivo: Desarrollar en el alumno la capacidad de planificar su proceso de lectura considerando los objetivos de lectura, las estrategias de que dispone según la tarea, el conocimiento previo y la formulación de hipótesis.

Sugerencias didácticas para el docente

El presente guión tiene por objetivo capacitar a los alumnos para planificar su lectura con el fin de autorregular su proceso lector. Para ello es necesario señalar a los alumnos el objetivo del guión metodológico y realizar una síntesis de lo que contiene.

El docente debe introducir el concepto de autorregulación y el concepto de planificación de la lectura, por lo tanto, es necesario explicar a los alumnos que para planificar la lectura se deben seguir ciertas estrategias que permiten leer estratégicamente.

Luego de introducir estos conceptos el profesor debe invitar a sus alumnos a realizar el guión de forma individual e insta también a hacerle preguntas, si existe alguna duda en la realización de éste.

Mientras se desarrolle el guión por parte de los alumnos, se sugiere que el profesor tenga al menos dos interacciones con los estudiantes que presenten conductas disruptivas (ya establecidos). La primera interacción tendrá como finalidad verificar si está desarrollando la tarea y si tiene alguna duda. La segunda interacción tendrá como objetivo revisar algunas respuestas y preguntarle al alumno qué le parece el guión y si está aprendiendo.

Después que los alumnos terminen el guión completo el docente debe sociabilizar de forma grupal las respuestas de los estudiantes.

Además debe recordar que para planificar la lectura el alumno debe saber que existen distintos objetivos de lectura, por lo tanto, el docente debe señalar que es importante tomar conciencia de la importancia de saber de antemano para qué se va a leer, como por ejemplo para hacer un resumen, extraer ideas principales, entre otros.

En la planificación también es necesario saber las estrategias de que se dispone según la tarea, por ende, es necesario que el profesor explicita que después de conocer el objetivo de lectura, se deben elegir las estrategias más adecuadas para tal objetivo (estrategias tales como identificar el tema, marcar conceptos importante, parafrasear, etc.)

También en la planificación es importante activar conocimientos previos y formular hipótesis, por lo tanto, el docente debe señalar a los estudiantes que antes de leer se deben activar los conocimientos

previos acerca del tema del texto que se va a leer y se deben formular hipótesis a partir de éste, ya que puede ayudar a comprender más fácilmente el texto.

Por último, se sugiere reflexionar acerca de lo aprendido con el guión, para ello se puede preguntar a los alumnos qué aprendieron con éste. Además debe guiar la reflexión acerca de la importancia de planificar la lectura antes de leer un texto y que entiendan que este conocimiento pueden aplicarlo a la lectura de otros textos.



AUTORREGULACIÓN EN LA COMPRESIÓN LECTORA

Planificación



Hola: estoy aquí para que realicemos diferentes actividades para comprender mejor lo que leemos

A veces cuando tengo que leer un texto, me pongo a leer de inmediato y no logro entenderlo bien

• ¿Qué dice Bart?

NOMBRE: _____

CURSO: _____

• ¿Qué le pasa?



En una clase aprendí que para entender un texto, antes de leer debo **planificar** mi lectura, pensando lo que sé sobre el tema del texto y teniendo claro para qué lo

- ¿Qué dice Bart que es necesario hacer antes de leer?

.....

.....

.....

- ¿Realizo estas actividades antes de leer?

.....

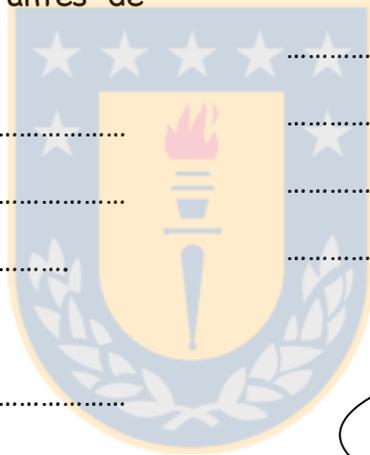
.....

- ¿Qué actividades hago antes de leer?

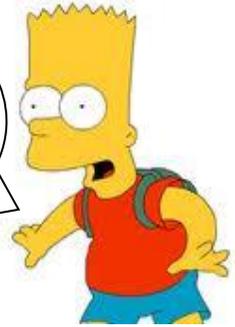
.....

.....

.....



Como la profesora me enseñó, ahora antes de leer me hago algunas preguntas para **planificar** mi lectura, ¿sabes cuáles son?



- ¿Cuáles serán las preguntas que sirven para planificar mi lectura?

Yo te voy a contar cuáles son esas preguntas, porque a pesar de que a veces no me gusta leer, me han dado resultado



Las preguntas son:

- ¿Para qué voy a leer?
 - ¿Qué pasos utilizaré cuando lea?
1. Identificar el tema
 2. Subrayar conceptos que se repiten e ideas importantes
 3. Hacer anotaciones en el texto
 4. Parafrasear el texto
- ¿Qué conozco sobre el tema del texto?
 - ¿De qué irá a tratar la lectura?

Ejercitemos entonces esta etapa de **planificación**



A continuación observa detenidamente el texto que está en la página siguiente y antes de leerlo, planifica tu lectura a partir de las preguntas que se formulan.

- ¿Para qué voy a leer este texto?

.....

.....

- ¿Qué pasos utilizaré cuando lea el texto?

.....

.....

.....

- ¿Qué conozco sobre el tema?

.....

.....

- ¿De qué irá a tratar esta lectura?

.....

.....



Ahora puedes leer el texto, sin olvidar la **planificación** que hiciste de tu lectura

Era bueno dejar de ser tímida

Las cosas no resultaban como ellos lo habían imaginado. Toda la básica esperando llegar a Media en el liceo... y ahora los días pasaban, y se sentían cada vez más deprimidos. Este grupo venía de la escuela rural, y habían sido buenos alumnos. Se fueron los cuatro, dos hombres y dos mujeres, al internado del liceo. Era otro mundo. Demasiadas personas, agresivas, todo pasaba muy rápido. La escuela no los había preparado para esto, y había varios que se burlaban de ellos, por campesinos, por ignorantes...; se sentían mal vestidos, con los cuerpos demasiado gruesos las mujeres, demasiado flacos los hombres. La timidez que siempre los caracterizó ahora peor, y la adolescencia los llenó de espinillas, y la ansiedad, de comida barata, de esa que engorda más. Puros cuatro el primer semestre, salvo un par de ramos cada uno en que salieron con rojo. Y eso que estudiaron harto.

No siempre podían viajar los sábados a sus casas, porque el liceo era exigente y había que trabajar en grupos el fin de semana. Se empezaron a acostumbrar a juntarse la tarde del viernes y del sábado en un local de cervezas del centro. La cerveza los alegraba, los desinhibía: cuando se encontraban con los otros compañeros ya no se sentían tan "cortaos". La cerveza se convirtió en una buena compañía. Y la cerveza les trajo la compañía de los más carreteros del curso, con los que se veían en el local.

Todo iba bien, salvo para Carola, la más gordita del grupo, que se embolsó con un "cabro" que, además de copete, consumía hierba. Su primer pololo, que junto con salvarla de la timidez y la baja autoestima, la inició en la marihuana. Dos años más tarde, Carola estaba completamente "pegada" en la marihuana, consumía a diario; dejó a Jaime y se emparejó con un loco muy agresivo, que además consumía coca. En Tercero medio, los

padres se dieron cuenta definitivamente, la sacaron del liceo y la dejaron en el campo. Había muy mal ambiente en la casa, con la Carola furiosa, y el padre más tomador que nunca, siempre había sido bueno para la chicha. La Carola se arrancó diez veces a la ciudad, se robó varios objetos de la casa, se ganó un par de cachetadas que nunca había recibido antes de sus padres... hasta que la asistente social, que iba una vez al mes, convenció a los padres de ponerla en tratamiento. Mañana parte con su mochila a un centro de rehabilitación... Carola, que no había abierto la boca y parecía indignada, se pone a llorar abrazada a su madre, y le pide perdón. La mamá, secándole las lágrimas, le mete unos panes en el bolsillo del chaquetón, para el viaje. Le están tocando la bocina las carabineras que vienen a buscarla en el furgón que la trasladará a setecientos kilómetros de nostalgia del campito que la vio nacer.

Manual *Yo decido* II medio



Yo logré comprender por qué es importante **planificar** la lectura antes de leer.

Y tú ¿qué piensas?

¿Por qué es importante **planificar** la lectura?

.....

.....

.....

GUIÓN METODOLÓGICO 2: SUPERVISIÓN

Objetivo: Desarrollar la capacidad del alumno para supervisar su lectura, verificando si está comprendiendo el texto, remediando los fallos de la comprensión de un texto si los hay, verificando si las estrategias que utiliza son las correctas y relacionando la nueva información con los conocimientos previos.

Sugerencias didácticas para el docente

Se sugiere al docente comentar con los alumnos el objetivo del guión y realizar una síntesis de lo que contiene.

Luego de comentar el objetivo el profesor debe invitar a sus alumnos a realizar el guión de forma individual e insta también a hacerle preguntas si existe alguna duda en la realización de éste.

Mientras se desarrolle el guión por parte de los alumnos, se sugiere que el profesor tenga al menos dos interacciones con los estudiantes que presenten conductas disruptivas (ya establecidos). La primera interacción tendrá como finalidad verificar si está desarrollando la tarea y si tiene alguna duda. La segunda interacción tendrá como objetivo revisar algunas respuestas y preguntarle al alumno qué le parece el guión y si está aprendiendo.

Después que los alumnos terminen el guión completo el docente debe sociabilizar de forma grupal las respuestas de los estudiantes.

Es importante que el docente señale a los estudiantes que al leer un texto se pueden seguir diversos pasos para ir comprendiendo y supervisando la lectura del texto como ir identificando el tema, subrayando conceptos, extrayendo ideas principales, identificando correferencias, parafraseando el texto, etc. Para ello se deben enseñar estas estrategias de forma explícita a los alumnos.

Para supervisar el texto además es importante estar atento de si se está entendiendo o no el texto, por lo tanto, se sugiere sensibilizar a los alumnos sobre los fallos de la comprensión y la decisión que el lector debe tomar en cuanto a utilizar una determinada estrategia remedial o a no utilizarla. También se puede explicitar que existen diversas formas de darse cuenta de que NO se está comprendiendo un texto (porque se desconcentra, porque no entiende la relación entre una idea y otra, porque no se acuerda de lo que leyó recién, entre otras).

Es necesario que el profesor insista sobre la importancia de ir haciendo preguntas al texto para supervisar la lectura y tomar las decisiones adecuadas para lograr la comprensión del texto.

Por último, se sugiere reflexionar acerca de lo aprendido con el guión, para ello se puede preguntar a los alumnos qué aprendieron con ésta. Además debe guiar la reflexión acerca de la importancia de supervisar la lectura de un texto y que entiendan que este conocimiento pueden aplicarlo a la lectura de otros textos.

AUTORREGULACIÓN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Supervisión



Hola: Acá estoy nuevamente. Como viste en la guía anterior es importante antes de leer, **planificar** tu lectura

Ahora conocerás otra etapa importante para comprender un texto, que consiste en **supervisar** tu lectura mientras lees.



NOMBRE: _____

CURSO: _____

- ¿Qué es para ti **supervisar** la lectura? ¿Cómo lo entiendes?
-
-

A veces leo a la rápida y no entiendo la información del texto



- Cada vez que lees, ¿comprendes bien la información que el texto te entrega?

.....

.....

- De no ser así ¿por qué crees que te pasa?

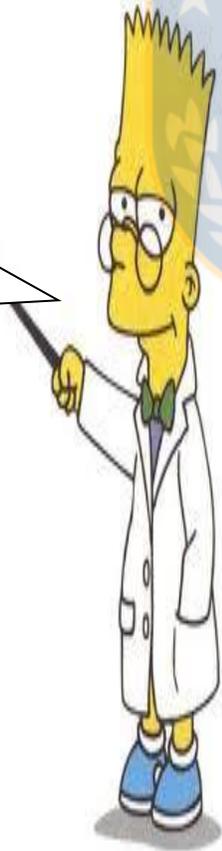
.....

.....

.....

Cuando lees, es conveniente que vayas comprendiendo lo que dice el texto y estés atento cuando dejes de

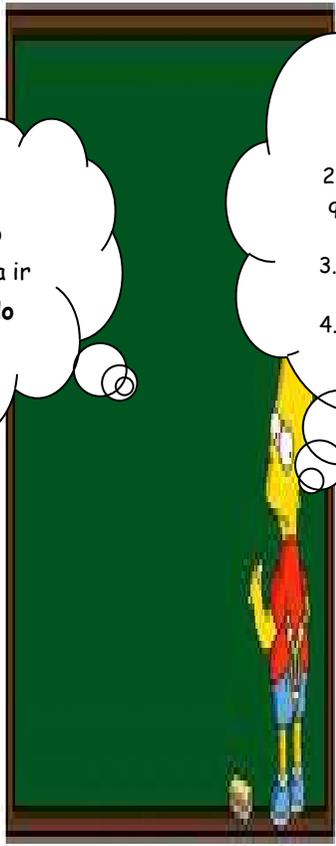
Además puedes detenerte y ver si lo estás haciendo bien y si estás logrando comprender



mmm... ¿qué pasos puedo utilizar para ir **supervisando** mi lectura?

¡Ah, ya sé!

1. Concentrarme en identificar el tema
2. Subrayar conceptos que se repiten e ideas importantes
3. Hacer anotaciones en el texto
4. Parafrasear el texto



- Recordemos los pasos a seguir

1.
2.
3.
4.

5. ¿De qué hemos estado hablando en esta guía?

.....
.....



En esta etapa de **supervisión** también puedes hacerte preautas

Las preguntas son:

6. ¿Qué estoy leyendo? ¿De qué se trata?
7. ¿Estoy comprendiendo las ideas que aparecen en el texto?
8. De no ser así ¿qué puedo hacer para solucionar el problema?
9. ¿Voy relacionando la nueva información que me entrega el texto con mis conocimientos previos?

No me tengo que olvidar de las preguntas para ir **supervisando** la lectura



Ahora a ejercitar

- A continuación lee el siguiente texto. No olvides los pasos que debes seguir y las preguntas que debes hacerte en esta etapa.

Era bueno dejar de ser tímida

Las cosas no resultaban como **ellos** lo habían imaginado. Toda la básica esperando llegar a Media en el liceo... y ahora los días pasaban, y se sentían cada vez más deprimidos. Este grupo venía de la escuela rural, y habían sido buenos alumnos. Se fueron los cuatro, dos hombres y dos mujeres, al internado del liceo. Era otro mundo. Demasiadas personas, agresivas, todo pasaba muy rápido. La escuela no los había preparado para esto, y había varios que se burlaban de ellos, por campesinos, por ignorantes...; se sentían mal vestidos, con los cuerpos demasiado gruesos las mujeres, demasiado flacos los hombres. La timidez que siempre los caracterizó ahora peor, y la adolescencia los llenó de espinillas, y la ansiedad, de comida barata, de esa que engorda más. Puros cuatro el primer semestre, salvo un par de ramos cada uno en que salieron con rojo. Y eso que estudiaron harto.

No siempre podían viajar los sábados a sus casas, porque el liceo era exigente y había que trabajar en grupos el fin de semana. Se empezaron a acostumbrar a juntarse la tarde del viernes y del sábado en un local de cervezas del centro. La cerveza los alegraba, los desinhibía: cuando se encontraban con los otros compañeros ya no se sentían tan "cortaos". La cerveza se convirtió en una buena compañía. Y la cerveza les trajo la compañía de los más carreteros del curso, con los que se veían en el local.

Todo iba bien, salvo para Carola, la más gordita del grupo, que se embaló con un "cabro" que, además de copete, consumía hierba. Su primer pololo, que junto con salvarla de la timidez y la baja autoestima, la inició en la marihuana. Dos años más tarde, Carola estaba

completamente “pegada” en la marihuana, consumía a diario; dejó a Jaime y se emparejó con un loco muy agresivo, que además consumía coca. En Tercero medio, los padres se dieron cuenta definitivamente, la sacaron del liceo y la dejaron en el campo. Había muy mal ambiente en la casa, con la Carola furiosa, y el padre más tomador que nunca, siempre había sido bueno para la chicha. La Carola se arrancó diez veces a la ciudad, se robó varios objetos de la casa, se ganó un par de cachetadas que nunca había recibido antes de sus padres... hasta que la asistente social, que iba una vez al mes, convenció a los padres de ponerla en tratamiento. Mañana parte con su mochila a un centro de rehabilitación... Carola, que no había abierto la boca y parecía indignada, se pone a llorar abrazada a su madre, y le pide perdón. La mamá, secándole las lágrimas, le mete unos panes en el bolsillo del chaquetón, para el viaje. Le están tocando la bocina las carabineras que vienen a buscarla en el furgón que la trasladará a setecientos kilómetros de nostalgia del campito que la vio nacer.

Manual *Yo decido* II medio

• **A continuación responde las siguientes preguntas.**

1. ¿Cuál es el tema del texto?

.....

2. A quiénes se refiere la palabra “ellos” subrayada en el primer párrafo?

.....

3. ¿Qué pasó con los protagonistas cuando llegaron al liceo?

.....

.....

4. ¿Por qué en el texto se plantea que “la cerveza se convirtió en una buena compañía”?

.....

.....

5. ¿Cuál es el cambio que sufre Carola?

.....

.....

6. ¿Qué relación tiene el título con lo que se narra en el texto?

.....

.....



¡Bien! Misión cumplida.
Con esta guía y la anterior, ya conoces dos etapas importantes que debemos seguir para comprender bien un

• ¿Cuáles son esas etapas?

.....

.....

GUIÓN METODOLÓGICO 3: REFLEXIÓN

Objetivo: Desarrollar en el alumno la capacidad de reflexionar sobre su proceso de lectura, autoevaluando su comprensión total del texto y buscando las causas y posibles soluciones para los fallos en la comprensión que se puedan dar en próximas lecturas.

Sugerencias didácticas para el docente

Se sugiere al profesor comentar con los alumnos el objetivo del guión y realizar una síntesis de lo que contiene.

Luego de comentar el objetivo el profesor debe invitar a sus alumnos a realizar el guión de forma individual e insta también a hacerle preguntas si existe alguna duda en la realización de éste.

Mientras se desarrolle el guión por parte de los alumnos se sugiere que el profesor tenga al menos dos interacciones con los estudiantes que presenten conductas disruptivas (ya establecidos). La primera interacción tendrá como finalidad verificar si está desarrollando la tarea y si tiene alguna duda. La segunda interacción tendrá como objetivo revisar algunas respuestas y preguntarle al alumno qué le parece el guión y si está aprendiendo.

Después que los alumnos terminen el guión completo el docente debe sociabilizar de forma grupal las respuestas de los estudiantes.

Es importante que el docente explicita a sus alumnos lo necesario que es reflexionar en torno a su proceso lector, haciéndose preguntas

para evaluar la comprensión total del texto y preguntándose también sobre las causas y las posibles soluciones para los fallos en la comprensión del texto.

Se sugiere además que el profesor comente con sus alumnos que existen otras estrategias para evaluar la comprensión como la elaboración de resúmenes, parafrasear el texto y hacer mapas conceptuales.

Por último se sugiere reflexionar acerca de lo aprendido con el guión, para ello se puede preguntar a los alumnos qué aprendieron con éste. Además debe guiar la reflexión acerca de la importancia de reflexionar sobre el proceso de lectura y que entiendan que este conocimiento pueden aplicarlo a la lectura de otros textos.

AUTORREGULACIÓN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Reflexión



Hoy verás que después de leer hay que **reflexionar** sobre el proceso de lectura

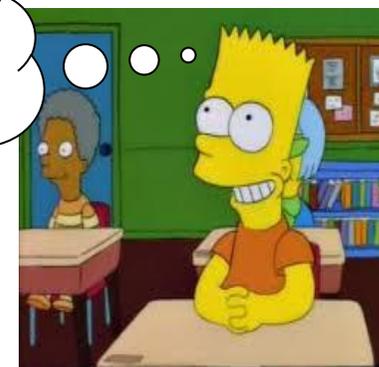


- ¿Qué es para ti **reflexionar**?

NOMBRE: _____

CURSO: _____

¿Por qué será importante **reflexionar** sobre el proceso de



- ¿Por qué crees que será importante, además de planificar y controlar la lectura, **reflexionar** sobre ella?

.....

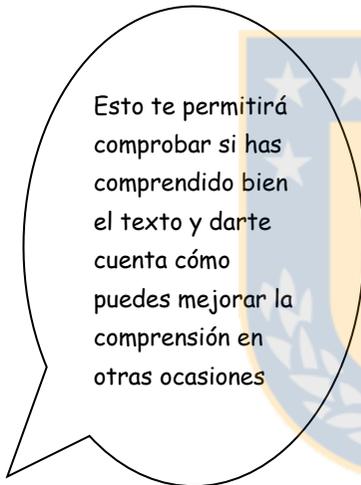
.....

.....

Para ello puedes preguntarte:

- ¿He comprendido bien el texto?
- Si no comprendí el texto ¿cuáles habrán sido las causas?
- ¿Cómo puedo mejorar mi comprensión?
- ¿Qué debería hacer para mejorar mi comprensión la próxima vez que lea un texto?

A continuación recuerda el texto que has estado leyendo en las guías anteriores **Era bueno dejar de ser tímida** y **reflexiona** sobre el proceso de lectura que realizaste. Para ello contesta las preguntas.



- ¿He comprendido bien el texto **Era bueno dejar de ser tímida**? ¿por qué?

.....

.....

.....

- Si **no** comprendí bien el texto ¿cuáles habrán sido las causas?

.....

.....

.....

.....

- ¿Cómo puedo mejorar mi comprensión?

.....

.....

.....

- ¿Qué debería hacer para mejorar mi comprensión la próxima vez que lea un texto?

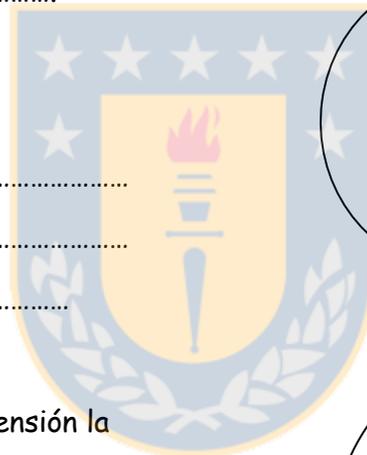
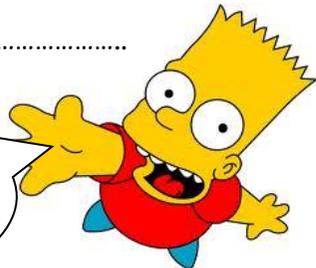
.....

.....

.....

.....

¡Excelente! Recuerda siempre esta etapa de **reflexión**, porque es tan importante como las etapas que trabajaste en las



Ahora, como **planifico, superviso y reflexiono** cada vez que leo, puedo decir que: **¡soy un lector AUTORREGULADO!**

Sigo pasos que me sirven para comprender mejor el

Me fijo un objetivo antes de leer y preparo mi lectura (**Planificación**)

Me detengo a ver si estoy logrando comprender, cuestiono y reviso lo que voy leyendo

Evalúo mi proceso de lectura preguntándome si he comprendido bien y cómo puedo mejorar (**Reflexión**)

- ¿Qué dice Bart?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

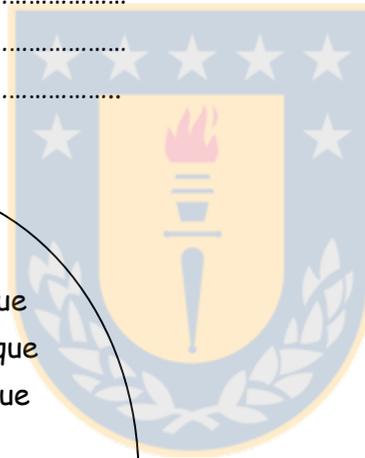
.....

.....



Amigo/a, espero que practiques todo lo que hemos visto para que seas un lector **AUTORREGULADO**.

Ojalá nos encontremos en otra ocasión ¡Chao!



GUÍA DE EJERCITACIÓN: Lectura 1

Sugerencias didácticas para el docente

Objetivo: Desarrollar la capacidad del alumno para planificar, supervisar y reflexionar sobre el proceso de lectura.

Se sugiere al docente comentar con los alumnos el objetivo y realizar una síntesis de lo visto en los guiones metodológicos trabajados en las clases anteriores.

Luego de comentar el objetivo el profesor debe invitar a sus alumnos a aplicar lo aprendido en los guiones anteriores. Para ello éstos deberán planificar, supervisar y reflexionar en torno a la lectura “Consejos importantes para evitar accidentes”, con el fin de aplicar los procedimientos de autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión.

De forma individual cada estudiante deberá antes de leer, planificar su lectura haciéndose las preguntas aprendidas en esta etapa. Las respuestas deberán quedar registradas en el cuaderno de la asignatura.

Se revisarán en forma grupal las respuestas de los estudiantes, para continuar luego con la lectura del texto y la supervisión de ésta, haciéndose las preguntas aprendidas en la etapa de supervisión. Además deberán responder preguntas de comprensión. Este trabajo se realizará de forma individual.

Después de terminada esta etapa se sociabilizarán las respuestas con todo el grupo.

Finalmente se reflexionará en torno al proceso de lectura, para ello los alumnos deberán hacerse las preguntas aprendidas en la etapa de reflexión. Las respuestas quedarán registradas en el cuaderno de lenguaje. El trabajo será individual.

Después de terminada esta etapa se sociabilizarán las respuestas con todo el grupo.

Es necesario recordar que mientras se desarrolle la ejercitación por parte de los alumnos se sugiere que el profesor tenga al menos dos interacciones con los estudiantes que presenten conductas disruptivas (ya establecidos). La primera interacción tendrá como finalidad verificar si está desarrollando la guía y si tiene alguna duda. La segunda interacción tendrá como objetivo revisar algunas respuestas y preguntarle al alumno qué le parece la lectura y si está comprendiendo.

Consejos Importantes para Evitar Accidentes

Puntos Principales:

- Los accidentes graves pueden suceder en un segundo.
- Es arriesgado pensar que un accidente sólo le puede ocurrir a otra persona.
- Hacer el trabajo en forma apresurada es una causa común para que ocurra un accidente.

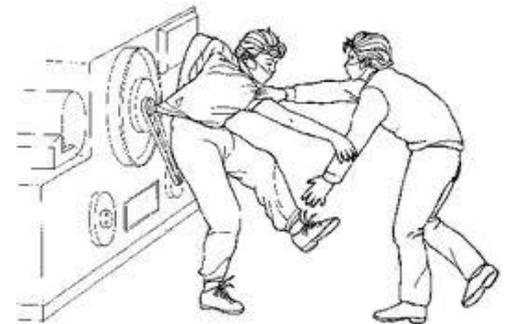


¿Por qué ocurren los accidentes?

- Un accidente puede ocurrir en un segundo y el resultado puede ser una lesión grave o la muerte.
- Sufrir un accidente puede también resultar en dolor físico a largo plazo, dolor emocional, reducción del ingreso, cuentas médicas cuantiosas y la imposibilidad de ejecutar su trabajo.
- Hay muchas razones por las cuales ocurren los accidentes.

Estas son algunas:

- descuido y falta de atención a la tarea que está haciendo
 - imprudencia
 - hacer atajos para apresurar el trabajo que está haciendo
 - distracción – estar pensando en otras cosas
 - falta de sueño o no descansar cuando debe hacerlo
 - tener la actitud de que usted “siempre lo ha hecho de esa manera” o que los accidentes “sólo le ocurren a otras personas”
- atención**
- no tener entrenamiento adecuado para lo que hace
 - testarudez, incluyendo la negación de pedir ayuda
 - permitir que el estrés y otras emociones interfieran en su trabajo
 - no usar sentido común
 - no pensar todo el tiempo en la seguridad



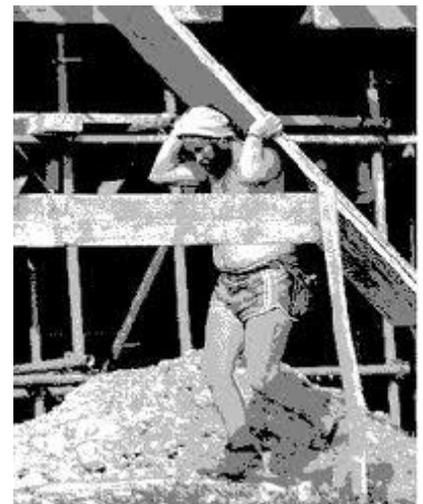
Si no presta

puede ocurrir un accidente

Apresurarse para completar el trabajo

- Apresurarse demasiado es una razón común para que ocurra un accidente.
- Es importante pensar por unos minutos antes de comenzar un trabajo para determinar los peligros que puedan ocurrir y la forma en que puede protegerse.
- Enseguida, comience el trabajo en forma lenta y deliberada – la calidad de su trabajo será mejor y logrará hacer más si repentinamente se lesiona.

para



Si tienes mucha prisa

terminar el trabajo puede resultar en un accidente

Consejos Importantes para Evitar Accidentes

El estrés puede conducir a un accidente

- Los accidentes ocurren con mayor probabilidad cuando la persona está estresada, ya sea por problemas en la casa, la muerte de un familiar, problemas financieros y otras razones.
- Estrés es la forma en que reacciona su cuerpo cuando aumentan las demandas.
- Estos son algunos consejos para ayudarlo a evitar el estrés:
 - Asegure que su vida sea “equilibrada”. No trabaje todo el tiempo – deje tiempo libre del trabajo para divertirse.
 - Aprenda a decir “no”. No acepte más de lo que usted puede manejar.
 - solucione**
 - Aprenda a pedir ayuda cuando la necesita y pregunte a sus supervisores cuando no entienda algo.
 - tomando**
 - No combata el estrés tomando medicamentos. El consumo de alcohol o uso de drogas puede empeorar aún más la situación.



No

el estrés

alcohol

Otros consejos para prevenir los accidentes

- 1. Practique hábitos de seguridad en el trabajo.** No opere máquinas o equipo peligroso si no ha recibido entrenamiento adecuado. Preste atención a nuestros avisos de cautela de seguridad. Y, no maneje ni opere equipo como tractores o montacargas si está muy fatigado/a, enfermo/a, si siente ansiedad o si ha tomado alcohol u otras drogas.
- 2. No participe en juegos bruscos.** Las “bromas o juegos bruscos” en el trabajo pone en peligro de lesionarse a usted y a sus compañeros de trabajo.
- 3. Tenga especial cuidado en el camino.** El uso de teléfono celular cuando maneja, la distracción de los pasajeros o dejar objetos sueltos debajo de los asientos o que puedan rodar sobre los controles puede conducir a un accidente.
- 4. Duerma suficiente.** Esto es importante porque la fatiga es un motivo común que causa accidentes. Si está fatigado no será capaz de escuchar las instrucciones importantes de seguridad y no reaccionará a tiempo.
- 5. Pida ayuda cuando la necesite.** No tenga la actitud de “Yo puedo hacerlo todo solo”. Usted necesitará ayuda cuando tenga que levantar macetas pesadas y otros objetos pesados o cuando se sienta cansado y un poco “desanimado” en el trabajo.



**Siempre
pida
ayuda cuando
la necesite**

Consejos para entrenamiento informal. 2009 (Adaptación)

A partir de la lectura, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de texto es y cuál es su propósito?

2. ¿Cuál es el tema del texto?

3. Nombra al menos 5 causas por las cuales ocurren accidentes en el trabajo?

4. ¿Por qué el estrés puede conducir a un accidente?

5. En el enunciado: "La fatiga es un motivo común que causa accidentes". El término fatiga puede reemplazarse por: _____

6. Según el texto ¿qué efectos pueden provocar los accidentes?

7. ¿Qué relación existe entre las imágenes y la información entregada en el texto?

GUÍA DE EJERCITACIÓN: Lectura 2

Sugerencias didácticas para el docente

Objetivo: Desarrollar la capacidad del alumno para planificar, supervisar y reflexionar sobre el proceso de lectura.

Se sugiere al docente comentar con los alumnos el objetivo y realizar una síntesis sobre lo trabajado con la lectura N°1.

Luego de comentar el objetivo el profesor debe invitar a sus alumnos a aplicar lo aprendido, para ello éstos deberán planificar, supervisar y reflexionar en torno a la lectura “Educación técnica en Chile ¿estancada o en vías de progreso?” con el fin de aplicar los procedimientos de autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión.

De forma individual cada estudiante deberá antes de leer, planificar su lectura haciéndose las preguntas aprendidas en esta etapa. Las respuestas deberán quedar registradas en el cuaderno de la asignatura.

Se revisarán en forma grupal las respuestas de los estudiantes, para continuar luego con la lectura del texto y la supervisión de la lectura haciéndose las preguntas aprendidas en la etapa de supervisión. Además los estudiantes deberán realizar un resumen del texto. Este trabajo se realizará de forma individual y debe quedar registrado en el cuaderno de la asignatura. Cabe mencionar que en este momento el profesor debe explicitar cómo elaborar un resumen cumpliendo con los siguientes requisitos:

- Que se distinga claramente el tema y la idea central del texto.
- Que sólo tenga lo más importante.
- Que se eliminen los detalles.
- Que sea coherente.

Después de terminada esta etapa se leerán algunos resúmenes con todo el grupo.

Finalmente se reflexionará en torno al proceso de lectura, para ello los alumnos deberán hacerse las preguntas aprendidas en la etapa de reflexión. Las respuestas quedarán registradas en el cuaderno de lenguaje. El trabajo será individual.

Es necesario recordar que mientras se desarrolle la ejercitación por parte de los alumnos se sugiere que el profesor tenga al menos dos interacciones con los estudiantes que presenten conductas disruptivas (ya establecidos). La primera interacción tendrá como finalidad verificar si está desarrollando la guía y si tiene alguna duda. La segunda interacción tendrá como objetivo revisar algunas respuestas y preguntarle al alumno qué le parece la guía y si está aprendiendo.

Después de terminada esta etapa se sociabilizarán las respuestas con todo el grupo.

Se sugiere por último hacer una reflexión sobre la importancia de autorregular la comprensión lectora y que entiendan que este conocimiento puede aplicarse a la lectura de otros textos.

Educación Técnica en Chile: ¿Estancada o en vías de progreso?

Según los últimos datos emitidos por la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA), ahora más que nunca se necesita con urgencia más y mejores técnicos. Probablemente la clave está en mejorar la relación entre los liceos técnicos profesionales y la industria, por ejemplo, por medio de la formación dual. Más que un tema de recursos, se trata de un trabajo de gestión educativa, coinciden los expertos.

Parece algo ilógico, pero en la actualidad, sólo uno de cada tres estudiantes titulados es técnico. Una cifra bastante baja, sobre todo si nos comparamos con los países desarrollados, en que en promedio existen de tres a cuatro técnicos por un profesional. Lo importante -dicen los expertos- es suplir la carencia de cerca de 600.000 técnicos, al menos para el año 2020.

Llama la atención, eso sí, que las cosas no han mejorado mucho. Desde hace años el mercado y las empresas reclaman por ese déficit, pero, ¿por qué es ahora más urgente que nunca dar un giro radical? Le preguntamos al Secretario Ejecutivo de Educación Técnico Profesional del Mineduc, Alejandro Weinstein: "quizás ahora -más que nunca- es urgente contar con mano de obra especializada. La economía actual requiere de más y mejores técnicos. Por ejemplo, cuando hablamos de agricultura y vitivinicultura, necesitamos personas capacitadas en habilidades mucho más específicas. Ya no se trata solamente de técnicas básicas, sino que los procesos productivos son actualmente muchos más complejos".

La buena noticia, sin embargo, es que ahora, a diferencia del pasado, las carreras técnicas son más valoradas y la empleabilidad que alcanzan sus egresados es más alta que en las especialidades Científico-Humanistas (86,6% de los estudiantes de estos centros está trabajando al primer año de egreso frente al 83,6% del promedio de los universitarios).

Revista Educar, 2011, fragmento

- **A partir de la lectura N° 2, elabora un resumen del texto en tu cuaderno.**

3. Escala de evaluación de la autorregulación de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora

Nombre: _____ Curso: _____

Fecha: _____

Lee atentamente cada enunciado que se presenta a continuación y responde con una X, teniendo en cuenta lo que efectivamente haces cuando lees un texto.

INDICADOR	1 POCAS VECES O NUNCA	2 A VECES	3 CASI SIEMPRE O SIEMPRE
PLANIFICACIÓN			
1. Antes de comenzar una lectura me pregunto para qué voy a leer			
2. Antes de leer decido que pasos voy a utilizar.			
3. Cuando voy a leer me pregunto qué conozco sobre el tema.			
4. Cuando me pongo delante de un texto me pregunto de qué irá a tratar la lectura.			
SUPERVISIÓN			
5. Mientras leo sé que estoy leyendo.			
6. Cuando leo un texto me pregunto de qué se trata			
7. Mientras voy leyendo verifico si estoy comprendiendo las ideas principales.			
8. Cuando voy leyendo me doy cuenta cuando no estoy comprendiendo y me pregunto qué puedo hacer para solucionarlo.			
9. Durante la lectura voy relacionando la nueva información con mis conocimientos previos			

REFLEXIÓN			
10. Cuando termino de leer compruebo si he comprendido el texto.			
11. Si no he logrado comprender el texto veo cuáles fueron las causas.			
12. Después de leer un texto pienso cómo lo hice y me pregunto cómo puedo mejorar mi comprensión.			
13. Cuando termino de leer un texto me pregunto qué debería hacer para mejorar mi lectura la próxima vez.			



4. Prueba de comprensión lectora

NOMBRE: _____ CURSO: _____

Lee los siguientes textos y luego responde las preguntas que se formulan.

Texto 1

Historia del fútbol

La pelota de cuero fue inventada por los chinos en el Siglo IV antes de Cristo. Esto surgió, cuando el emperador Fu-Hi, apasionado inventor, machacó varias raíces duras hasta formar una masa esférica a la que recubrió con pedazos de cuero crudo. Acababa de inventar la pelota. Lo primero que se hizo con ella fue sencillamente jugar a pasarla de mano en mano. No la utilizaron en campeonatos.

Más tarde, los Hindúes, los persas y los egipcios adoptaron este elemento para sus juegos, utilizándolo en una especie de handball o balonmano. Cuando llegó a Grecia, es llamada esfaira (esfera). Los romanos la comenzaron a denominar con el nombre de "pila" que con el tiempo se transformó en pilotta, para terminar en la denominación actual.

Luego en el siglo X después de Cristo, los griegos y los romanos comenzaron a jugar con los pies, y estos últimos llevaron este tipo de juego a Inglaterra. El juego se desarrolló y se convirtió en deporte nacional inglés, y a principios del Siglo XIX dio origen al rugby (deporte que se practica entre dos equipos de 15 jugadores, y en el que se suman goles llevando el balón en las manos hasta más allá de la línea de ensayo, o introduciéndolo con el pie por encima del palo horizontal de la portería).

En 1863 se crearon nuevas reglas y el fútbol se separó definitivamente del rugby. Nace así el fútbol moderno o balompié como lo conocemos hoy en día. El 21 de mayo de 1904 se funda la FIFA (Federación Internacional del Fútbol Asociado) y por primera vez se establecen reglas mundiales.

<http://www.educar.org/educacionfisicaydeportiva/historia/futbol.asp>

ADAPTADO

1. Según el texto, ¿qué opción resume mejor el segundo párrafo?

- a) ¿Cómo surge la pelota?
- b) Historia de la pelota.
- c) Uso de la pelota en Grecia y Roma.
- d) Origen del nombre “pelota”.

2. Según el texto ¿qué acontecimiento sucedió primero?

- a) En China se juega a la pelota pasándola de mano en mano.
- b) Nace el Rugby en Inglaterra y se declara deporte nacional inglés.
- c) Un emperador chino inventa la pelota de cuero.
- d) Se juega el balonmano en India, Egipto y Persia.

3. Según el texto, ¿cuál es el origen del Rugby?

- a) Nace de un juego que llevaron los romanos a Inglaterra.
- b) El fútbol moderno era muy violento por eso se transforma en Rugby.
- c) Es la evolución de un juego chino que se jugaba de mano en mano.
- d) Surge en 1848 una vez que se crearon las reglas para jugarlo.

4. Según el texto, ¿qué idea es falsa respecto al fútbol moderno?

- a) Tiene sus orígenes en un juego llevado a Inglaterra por los romanos.
- b) Se comenzó a jugar en campeonatos chinos en el siglo VI.
- c) En 1904 se crea la federación internacional de fútbol asociado.
- d) En 1863 se separa definitivamente del Rugby.

5. En el fragmento:

Esto surgió, cuando el emperador Fu-Hi, apasionado inventor, machacó varias raíces duras hasta formar una masa esférica a la que recubrió con pedazos de cuero crudo.

El segmento subrayado se refiere a:

- a) La invención de la pelota de cuero.
- b) La invención originaria del fútbol.
- c) La costumbre de jugar a la pelota con los pies.
- d) El juego de pelota pasándola de mano en mano.

UNA HISTORIA DE VIDA

Un día, cuando era estudiante de enseñanza media, vi a un compañero de mi clase caminando de regreso a su casa. Iba cargando todos sus libros y pensé: “Por qué se estará llevando a su casa todos los libros el viernes? ¡Debe ser un “nerd”!. Yo ya tenía planes para todo el fin de semana: fiestas y un partido de fútbol con mis amigos el sábado por la tarde, así que me encogí de hombros y seguí mi camino.

Mientras caminaba, vi a un montón de chicos corriendo hacia él, cuando lo alcanzaron, le tiraron todos sus libros y le hicieron una zancadilla que lo tiró al suelo. Vi que sus anteojos volaron, así que corrí hacia él mientras gateaba buscándolos. Vi lágrimas en sus ojos. Le acerqué a sus manos sus anteojos y le dije, “¡esos chicos son unos tarados, no deberían hacer esto!”. Me miró y me dijo: “Hola, gracias!” Había una gran sonrisa en su cara; una de esas sonrisas que mostraban verdadera gratitud. Se llamaba Andrés.

Le pregunté si quería jugar al fútbol el sábado, conmigo y mis amigos, y aceptó. Estuvimos juntos todo el fin de semana. Mientras más lo conocía, mejor nos caía, tanto a mí como a mis amigos. Durante los siguientes cuatro años, nos convertimos en los mejores amigos. Pasaron los años y llegó el gran día de la Graduación. Le pidieron preparar el discurso y llegado el momento comenzó:

-“La Graduación es un buen momento para dar gracias a todos aquellos que nos han ayudado a través de estos años difíciles: tus padres, tus maestros, tus hermanos, pero principalmente a tus amigos. Yo estoy aquí para decirles a ustedes, que ser amigo de alguien es el mejor regalo que podemos dar y recibir, y a propósito, les voy a contar una historia”.-

Yo miraba a mi amigo incrédulo, cuando comenzó a contar la historia del primer día que nos conocimos. Aquel fin de semana él pasaba por una terrible depresión y tenía planeado atentar contra su vida. Explicó por qué llevaba todos sus libros con él, para que su mamá no tuviera que ir después a buscarlos a la escuela. Me miraba fijamente y me sonreía, yo escuchaba con asombro y profunda emoción sus palabras:

-“Nunca subestimes el poder de tus acciones: con un pequeño gesto, puedes cambiar la vida de otra persona, para bien o para mal. Afortunadamente yo fui salvado. Mi amigo me salvó de hacer algo irremediable”.

“Cuentos para reflexionar”

6. De acuerdo al primer párrafo, podemos inferir que el narrador se encoge de hombros porque:

- a) No entiende, ni le interesa aquel niño que estudia sin tener otro panorama.
- b) No encuentra sentido al hecho de llevar tanto peso para la casa sin necesidad.
- c) Es un gesto de felicidad al recordar que pronto verá a sus queridos amigos.
- d) Muestra compasión por el niño que cumple aplicadamente con las tareas.

7. ¿Con qué sentimiento reaccionó Andrés cuando el narrador lo ayudó?

- a) Tranquilidad
- b) Vergüenza
- c) Gratitud
- d) Tristeza

8. ¿Qué idea resume mejor el texto?

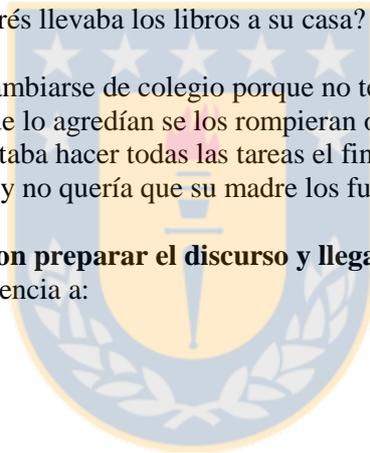
- a) La venganza de Andrés ante los niños que lo golpearon
- b) La ayuda del narrador provoca un cambio radical en la vida de Andrés
- c) Andrés prefiere estudiar en su casa porque en el colegio lo molestaban.
- d) El narrador ayuda a Andrés a construir el discurso de graduación.

9. Según el texto, ¿Por qué Andrés llevaba los libros a su casa?

- a) Ese fin de semana pensaba cambiarse de colegio porque no tenía amigos.
- b) Tenía miedo que los niños que lo agredían se los rompieran o robaran.
- c) Era muy responsable y le gustaba hacer todas las tareas el fin de semana.
- d) Pensaba no volver al colegio y no quería que su madre los fuera a buscar.

10. En el enunciado: **Le pidieron preparar el discurso y llegado el momento comenzó...**
La palabra subrayada hace referencia a:

- a) El narrador
- b) Andrés
- c) El discurso
- d) La Graduación



Cómo desenamorarse en 6 pasos

Soy un tipo raro y sarcástico, tengo muchas manías, soy bastante complicado e inestable. Algunos dicen que soy un poco antisocial y creo que es verdad. Y además soy malo con las relaciones de pareja, nunca he tenido la habilidad para encontrar el amor y estoy muy lejos de lograrlo; a cambio de eso, tengo la habilidad para desenamorarme rápidamente de las personas que en algún momento me gustaron y que por diversos motivos tuve que olvidar. Debido a eso creo poder escribir una pequeña lista con la mejor voluntad del mundo, dedicada a las personas que como yo, han tenido la mala suerte de sentirse atraídas por quienes no deben.

1. Eliminar toda forma de contacto posible. Así es, debemos eliminarlo(a) del msn, borrar sus números de teléfono o celular, sacarlos del Facebook o cualquier tipo de red social que usen. Si tienen amigos en común, pues mala suerte, hay que evitarlos por el tiempo que sea necesario.

2. Maximizar sus defectos. Si se ponen a pensar fríamente, uno se comienza a enamorar cuando idealizas a la otra persona, ya sea por su físico o cualidades. Entonces, hay que hacer lo mismo pero al revés. Hay que buscar sus defectos, por más pequeños que sean y hacerlos parecer graves. Es 100% efectivo.

3. No conservar recuerdos. Queda totalmente prohibido guardar fotitos y regalos en una ridícula caja con forma de corazón o algo parecido. Hay que ser radical, cualquier cosa que nos traiga algún recuerdo positivo va a hacer que los puntos anteriores fracasen.

4. Recurrir a la música y películas. Pero no cualquier canción, nada de escuchar baladitas “cortavenas” que lo único que consiguen es deprimirnos más y recordar una y otra vez; tienen que ser canciones con despecho, del tipo ‘Yo te odio y sin ti estoy mejor’. Las películas tienen que ser Gore, de esas donde destripan y torturan a los protagonistas, ya se imaginarán que deben visualizar a la persona a olvidar en cada muerto o mutilado.

5. Buscar a los amigos. No importa si eres hombre, mujer o alienígena; tus amigos siempre estarán de tu parte y son de gran utilidad para reforzar el punto 2.

6. Un clavo saca otro clavo. No se trata de utilizar a otra persona, no hay que verlo de esa forma. Simplemente es bueno conocer a otras personas para darnos cuenta que ese mal amor no

es la única persona que existe en el mundo. Recuerda que todo vale a la hora de olvidar y no se les ocurra buscar a alguien que se parezca al ex.

<http://elmonstruobajotucamabsf.blogspot.com>

11. De acuerdo a lo leído, ¿en qué momento la gente se comienza a enamorar?

- a) Cuando encuentra a la persona con la que siempre soñó.
- b) Cuando conoce gente por medio del Chat y del Messenger.
- c) Cuando idealiza a la otra persona por su físico o cualidades.
- d) Cuando piensa fríamente y ve al otro.

12. Según la información presente en el texto, se puede inferir que:

- a) el autor del texto nunca ha encontrado el amor.
- b) el autor está muy desencantado con el tema del amor.
- c) el autor tiene habilidad para desenamorarse.
- d) el autor escribió este texto profundamente enamorado.

13. Según el punto 5 ¿para qué sirven los amigos?

- a) Ayudan a resaltar los defectos de la ex pareja.
- b) Acompañan en los momentos más difíciles.
- c) Aconsejan a las personas que sufren por amor.
- d) Evitan que uno se enamore de quién no debe.

14. En el fragmento: “**de esas donde destripan y torturan a los protagonistas...**”
La palabra subrayada se refiere a:

- a) Las personas
- b) Las torturas
- c) Las películas
- d) Las canciones

15. ¿Qué idea resume mejor lo expresado en el punto 1?

- a) Para desenamorarse es necesario evitar contacto o ver a la persona.
- b) Las personas que engañan deben ser eliminadas de facebook.
- c) No es bueno tener amigos en común con la ex pareja.
- d) Es recomendable borrar todos los teléfonos y correos.

Amor cibernauta

Se conocieron por la red. Él era tartamudo y tenía un rostro brutal de Neanderthal: cabeza enorme, frente abultada, ojos separados, redondos y rojos, dientes muy separados que sobresalían de una boca enorme y abierta, cuerpo endeble y barriga prominente.

Ella estaba inválida del cuello hasta los pies y dictaba los mensajes al computador con una voz hermosa, pausada y clara que no parecía tener nada que ver con ella; tenía el cuerpo de una niña frágil, desmadejado como el de una muñeca maltratada.

Fue un amor a primer intercambio de mensajes: hablaron de la armonía del universo y de los sufrimientos terrestres, de la necesidad del imperio de la belleza y de los malvados afanes de las guerras, de la abrumadora generosidad del espíritu humano que contradice la miseria de unos pocos. Leían incrédulos los mensajes donde encontraban una mirada equivalente del mundo, no igual, similar, aunque enriquecida por historias y percepciones diferentes.

Durante meses evitaron hablar de sí mismos, menos aún de la posibilidad de encontrarse en un sitio real y no virtual. Un día él le envió la foto digitalizada de un galán. Ella le retribuyó con la imagen de una bailarina. Él le escribió encendidos versos de amor que ella leyó embelesada. Ella le envió canciones con su propia voz, él lloró de emoción al escuchar esa música maravillosa.

Él le narraba con gracia los pormenores de su agitada vida social, burlándose agudamente de los mediocres. Ella le enviaba descripciones de sus giras por el mundo con compañías famosas.

Ninguno de los dos jamás propuso encontrarse en el mundo real. Y fue un amor de sueños, de mensajes, de versos, de canciones. Fue un amor verdadero, no virtual, como los que suelen acontecernos en ese lugar que llamamos realidad.

Diego Muñoz Valenzuela, En: **Cien microcuentos chilenos**, Editorial cuarto propio, Santiago, 2002.

16. Del texto podemos inferir que los enamorados no se encontraron en un lugar real porque:

- a) no están conformes con su aspecto físico.
- b) prefieren el amor que tienen a través de la red.
- c) son personas que tienen muchas ocupaciones y poco tiempo.
- d) prefieren mantener el suspenso y amarse de manera virtual.

17. ¿Cuál es la idea principal del párrafo 3?

- a) Los personajes leían incrédulos los mensajes
- b) Los personajes se enamoraron al primer intercambio de mensajes
- c) Los personajes hablaban de la abrumadora generosidad del espíritu humano
- d) Los personajes tenían ideas similares del mundo

18. Del texto se infiere que ella envió la foto de una bailarina porque:

- a) es inválida y su sueño sería bailar.
- b) le gusta la danza y el arte.
- c) es una bailarina famosa que realiza giras.
- d) él le envió una foto digitalizada.

19. ¿Qué idea resume mejor el texto?

- a) Dos personas hablaban por chat
- b) Dos amigos conversaban sobre los problemas del mundo
- c) Dos personas se conocieron en el mundo virtual y se enamoraron
- d) Dos amigos se juntaron luego de haberse conocido por internet

20. De acuerdo al texto, es posible inferir que el hombre le envía la foto de un galán porque:

- a) no quiere que ella conozca su real apariencia
- b) prefiere las relaciones falsas
- c) le gusta mentirle a sus parejas
- d) está poniendo a prueba el amor

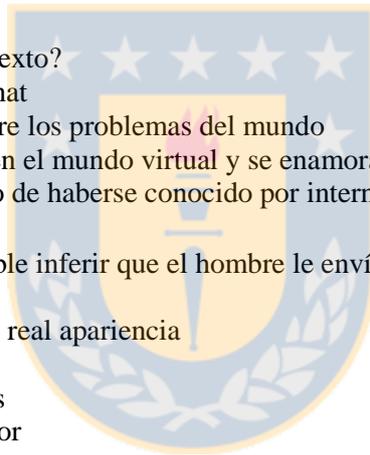


Tabla de especificaciones prueba comprensión lectora

MACROHABILIDADES EVALUADAS/ NIVELES	MICROHABILIDADES EVALUADAS (DESEMPEÑOS)	PREGUNTAS	Observación
Extraer información (microestructura)	Identificar palabras o expresiones que se relacionan correferencialmente dentro del texto	5- 10- 14	
	Identificar información literal o reconocible mediante paráfrasis	2-3-4-7-9-11-13	
Comprender globalmente la información (macroestructura)	Comprender la idea global del texto	8-19	
	Comprender la idea principal de un párrafo	1-15-17	
	Realizar inferencias, integrando diversas informaciones del texto	6-12-16-18-20	