



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**“TALLER DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y DE
ESTUDIO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA LECTORA
DE BACHILLERES”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

PRESENTA

PSIC. MARTHA LAURA SÁNCHEZ CASTELO

DIRECTOR DE TESIS

DR. LEONARDO MANRÍQUEZ LÓPEZ

CUERNAVACA, MOR., JUNIO 2018.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**“TALLER DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y DE
ESTUDIO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA LECTORA
DE BACHILLERES”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

PRESENTA

PSIC. MARTHA LAURA SÁNCHEZ CASTELO

DIRECTOR DE TESIS

DR. LEONARDO MANRÍQUEZ LÓPEZ

COMITÉ REVISOR:

DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA

DRA. ALEJANDRA MONTES DE OCA O'REILLY

DRA. GUADALUPE SANTOS CARRETO

MTRA. ANA LILIA QUEZADA MARTÍNEZ

DEDICATORIA

*“TODO LO PUEDO EN CRISTO QUE
ME FORTALECE”*

FILIPENSES 4:13

*Esta tesis es el resultado de la firme certeza
de que todo ser humano puede ser
transformado mediante la renovación de su
mente y corazón, lo que implica esfuerzo,
valor, perseverancia, tiempo y
determinación.*

*Por ello, está dedicada a todos aquellos que
por alguna razón aún no descubren el
potencial que hay en ellos.*

*Con cariño,
Martha Laura*

AGRADECIMIENTOS

Mi más profundo agradecimiento y cariño:

A Dios por todas las bendiciones recibidas a lo largo de esta Maestría. Porque su presencia le da luz y sentido a mi vida.

A mis amados hijos Fer y Abi, porque con su presencia, amor, comprensión y apoyo me motivaron en todo momento. ¡Los amo! Gracias por confiar y acompañarme en todas mis locuras.

A mi mamá por siempre creer en mí y darme la libertad y la confianza para ser y hacer.

A mí inigualable Director de tesis, el Dr. Leonardo Manríquez siempre amable, paciente, alegre y lleno de sabiduría. Gracias por guiarme y enseñarme tanto. Lo admiro y lo respeto muchísimo.

Al Dr. Eduardo Hernández por toda su paciencia, su tiempo, sus enseñanzas y constante apoyo. Gracias por ayudarme a crecer y ver más allá.

A la Dra. Alejandra Montes de Oca porque cada una de sus observaciones y sugerencias me ayudaron a darle calidad a mi trabajo. Aprecio su amabilidad.

A la Dra. Lupita Santos por ser ejemplo de amor, aceptación y dedicación a lo diverso.

A la Maestra Ana Lilia Quezada por sus sugerencias para mejorar mi trabajo.

A la Mtra. Alejandra García, al Dr. Guajardo, al Dr. Falcón y al Mtro. Héctor Santos, por compartir sus conocimientos y experiencias.

A la Facultad de Comunicación Humana y el CONACYT por hacer posible este espacio de aprendizaje. Especialmente a Nathaly Ocampo por su apoyo y acompañamiento administrativo.

Al Psic. Fernando Mendoza y la Mtra. Pilar Gutiérrez por haber abrazado este proyecto, permitiendo y facilitando la realización del mismo. ¡Gracias por su confianza!

A cada uno de mis estudiantes que participaron en el proyecto, gracias por creer, participar y entrar en acción. Fue una experiencia increíble compartir este trabajo con ustedes.

A mi familia y amigos que con sus palabras y oraciones me motivaron a seguir adelante en todo momento haciéndose también parte de este proyecto. ¡Mil gracias!

ÍNDICE

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	
Planteamiento del problema.....	13
Justificación.....	16
Objetivos.....	26
CAPÍTULO 1 COMPETENCIA Y COMPRENSIÓN LECTORA	
1.1.-Competencia lectora.....	28
1.2.-PISA y la competencia lectora.....	29
1.3.-Comprensión lectora.....	33
1.4.-Modelos teóricos de comprensión lectora.....	35
1.4.1.-Modelo interactivo de comprensión lectora.....	36
1.4.2.-Modelo proposicional de comprensión lectora de Van Dijk y Kintsch...	36
CAPÍTULO 2 METACOGNICIÓN	
2.1.- Introducción a la metacognición.....	40
2.2.- Definiciones de metacognición.....	41
2.3.-Teoría metacognitiva.....	42
2.3.1.-Conocimientos metacognitivos.....	44
2.3.2.-Procesos metacognitivos.....	44
2.4.- Base teórica para la metacognición.....	45
2.5.- Estrategias metacognitivas.....	49

2.6.- Utilidad de la metacognición en el ámbito educativo.....	51
2.7.- La metacognición como herramienta para la atención a la diversidad y educación inclusiva.....	53
2.8.-Hábitos de estudio.....	55
CAPÍTULO 3 MÉTODO	
3.1.- Propósito.....	59
3.2.- Pregunta de investigación.....	59
3.3.-Hipótesis.....	59
3.4.-Diseño.....	59
3.5.-Contexto.....	60
3.6.-Participantes.....	61
3.7.-Variables.....	62
3.8.-Instrumentos.....	63
3.9.-Procedimiento.....	68
RESULTADOS.....	73
DISCUSIÓN.....	77
REFERENCIAS.....	85
ANEXOS.....	96

Índice de figuras

Figura 1	Títulos de los manuales del Programa Yo no Abandono.....	23
Figura 2	Modelo Proposicional de Comprensión Lectora de Knitsch y Van Dijk y Kintsch.....	37
Figura 3	Teoría metacognitiva.....	42
Figura 4	Bases teóricas de la metacognición.....	45

Índice de tablas

Tabla 1.- PISA Competencia Lectora.....	30
Tabla 2.- Niveles de rendimiento en leura PISA 2009.....	31
Tabla 3.-Datos generales de los participantes.....	62
Tabla 4.-Estímulos de competencia lectora PISA.....	68
Tabla 5.-Distribución de grupos.....	69
Tabla 6.-Taller de hábitos de estudio.....	70
Tabla 7.-Taller de estrategias metacognitivas.	71
Tabla 8.-Taller de estrategias metacognitivas y hábitos de estudio.....	72
Tabla 9.-Análisis del pretest de las variables de control con los grupos participantes	73
Tabla 10.- Análisis de Varianza de los Valores F.....	74
Tabla 11.-Estadístico de prueba de muestras relacionadas, postest.....	75
Tabla 12.-Análisis comparativo de las medias del pretest y postest.....	76

“TALLER DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y DE ESTUDIO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA LECTORA DE BACHILLERES”

Resumen

Las evaluaciones nacionales e internacionales de los estudiantes mexicanos reflejan que el nivel de competencia para la comprensión lectora está por debajo de los niveles deseables para un país como el nuestro (OCDE 2016; INEE 2016). Entender que existe un problema de rezago en la competencia lectora de los alumnos no es suficiente, es necesario que se lleven a cabo acciones pedagógicas que ayuden a remediar la situación. Estas acciones pedagógicas deben estar diseñadas de forma sistemática, con una metodología pertinente y relacionadas con las investigaciones adecuadas (Zarzosa y Martínez 2012).

Jiménez, Puente, Alvarado, Arrebillaga y Durante (2009) tras su investigación realizada sobre metacognición y la medición de estrategias metacognitivas mediante la ESCOLA (Escala de Conciencia Lectora), afirman que la metacognición juega un papel muy importante en el control de los procesos de lectura del alumno, ya que le facilita la toma de conciencia de sus propios procesos de aprendizaje y de la manera en cómo funcionan, así mismo, le permite optimizar y controlar sus procesos de lectura. A raíz de los resultados de su estudio concluyeron que existe la necesidad de diseñar programas de intervención enfocados específicamente en las estrategias metacognitivas en el área de lectura.

El presente trabajo se realizó con el propósito de comparar la eficacia de un taller sugerido por la autoridad educativa sobre hábitos de estudio, un taller de estrategias metacognitivas y un taller que incluya hábitos de estudio y estrategias metacognitivas, para mejorar la competencia lectora de los alumnos de primer semestre de una Preparatoria por Cooperación, ubicada en la ciudad de Cuernavaca. Participaron 94 estudiantes cuya edad

fluctuaba entre los 14 y 17 años. La investigación se realizó bajo un diseño cuasi experimental, con la aplicación de un pre test y un post test. Se integraron tres grupos formados previamente de acuerdo con los criterios de la escuela. Estos se identificaron como grupo experimental (GE) (Taller de Metacognición y Hábitos de Estudio), grupo experimental 1 (GC1) (Taller de Hábitos de Estudio), y el grupo experimental 2 (GC2) (Taller de Metacognición). Se utilizó una prueba con textos continuos y discontinuos tomados de los estímulos liberados del Proyecto PISA para la evaluación de la competencia lectora. Se realizó un análisis descriptivo de los resultados obtenidos y después una comparación de tipo paramétrica entre los grupos GE, GC1 y GC2, mediante pruebas un análisis de varianza de una sola vía en el pretest y el post test, pruebas para medidas repetidas a nivel general y grupal y un análisis de varianza de medidas repetidas. Los resultados mostraron diferencias positivas en la N total después de la intervención, lo cual significa que, hubo un impacto positivo en la mejora de la competencia lectora, independientemente del taller que recibieron. El grupo que reportó mayor avance fue el que recibió entrenamiento con el Taller de Metacognición, seguido del grupo que recibió Metacognición y Hábitos de Estudio, con el menor avance tenemos al grupo que sólo trabajó Hábitos de Estudio. A partir de los resultados obtenidos podemos afirmar que el entrenamiento en el uso las estrategias metacognitivas por si solas promueven estructuras de conocimiento más vivas y eficaces en los alumnos, por lo que constituyen una de las formas de instrucción más adecuadas para dar solución a los problemas de rezago en la competencia lectora.

Lo anterior cobra una especial relevancia para el desarrollo de escuelas inclusivas y el aprendizaje en ambientes de atención a la diversidad ya que la metacognición favorece el desarrollo de todos los alumnos de acuerdo con sus características personales y facilita su interacción con sus compañeros en el medio en el que se desenvuelve (Pujolàs 2001). La

educación inclusiva puede definirse como un proceso que responde a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y fomenta una mayor participación en las actividades de aprendizaje (UNESCO 2005 en Echeita y Ainscow, 2010).

La época actual demanda que los bachilleres regulen su propio proceso de aprendizaje, que sean conscientes de sus capacidades, habilidades y características personales que les facilitan o dificultan la ejecución de distintas tareas (Cubukcu 2008; Jaramillo y Osses 2012). Dada la profundidad y amplitud del tema es necesario seguir sumando esfuerzos en lo individual y colectivo para encontrar diversas formas que contribuyan a mejorar la competencia lectora y la aplicación del aprendizaje estratégico metacognitivo de los alumnos.

Palabras clave: Metacognición, estrategias metacognitivas, competencia lectora, hábitos de estudio, comprensión lectora, taller, bachilleres.

Abstract:

The national and international evaluations of Mexican students reflect that the level of competence for reading comprehension is below the desirable levels for a country like ours (OCDE 2016; INEE 2016). Understanding that there is a problem of lag in reading competence of students is not enough, it is necessary to carry out pedagogical actions that help to remedy the situation. These pedagogical actions must be designed in a systematic way, with a pertinent methodology and related to the appropriate research (Zarzosa and Martínez 2012).

Jiménez, et al, (2009) after their research on metacognition and the measurement of metacognitive strategies through the ESCOLA (Reading Awareness Scale), affirm that metacognition plays a very important role in the control of the processes of student reading, as it facilitates the awareness of their own learning processes and how they work, also allows you

to optimize and control their reading processes. Based on the results of their study, they concluded that there is a need to design intervention programs specifically focused on metacognitive strategies in the area of reading.

The present work was carried out with the purpose of comparing the effectiveness of a workshop suggested by the educational authority on study habits, a metacognitive strategies workshop and a workshop that includes study habits and metacognitive strategies, to improve the reading competence of the students of the first semester of a Preparatory for Cooperation, located in the city of Cuernavaca. 94 students whose age ranged between 14 and 17 years participated. The research was conducted under a quasi-experimental design, with the application of a pre-test and a post-test. Three previously trained groups were integrated according to the school's criteria. These were identified as experimental group (GE) (Workshop of Metacognition and Study Habits), experimental group 1 (GC1) (Study Habits Workshop), and the group experimental 2 (GC2) (Metacognition Workshop). A test was used with continuous and discontinuous texts taken from the stimuli released from the PISA Project for the evaluation of reading competence. We performed a descriptive analysis of the results obtained and then a comparison of parametric type between the GE, GC1 and GC2 groups, by means of tests, a one-way analysis of variance in the pretest and the post test, tests for repeated measurements at a general level and group and a variance analysis of repeated measures. The results showed positive differences in the total N after the intervention, which means that there was a positive impact on the improvement of reading competence, regardless of the workshop they received. The group that reported the greatest progress was the one that received training with the Metacognition Workshop, followed by the group that received Metacognition and Study Habits, with the least advance we have the group that only worked Study Habits. From

the results obtained we can affirm that training in the use of metacognitive strategies alone promotes more alive and effective knowledge structures in the students, which is why they constitute one of the most adequate forms of instruction to solve problems of lag in reading competition.

This is particularly relevant for the development of inclusive schools and learning in environments of attention to diversity as metacognition favors the development of all students according to their personal characteristics and facilitates their interaction with their peers in the the one that unfolds (Pujolàs 2001). Inclusive education can be defined as a process that responds to the diversity of needs of all students and encourages greater participation in learning activities (UNESCO 2005 in Ainscow and Echeita 2010).

The current age demands that graduates regulate their own learning process, that they be aware of their abilities, abilities and personal characteristics that facilitate or hinder the execution of different tasks (Cubukcu 2008, Jaramillo and Osses 2012). Given the depth and breadth of the topic, it is necessary to continue adding efforts in the individual and collective to find various ways that contribute to improving reading competence and the application of metacognitive strategic learning of students.

Key words: Metacognition, metacognitive strategies, reading competence, study habits, reading comprehension, workshop, high school graduates.

Introducción

A medida que pasa el tiempo la evaluación masiva de los sistemas educativos va tomando mayor relevancia. Estas mediciones permiten a las naciones conocer los niveles de dominio alcanzado por los educandos en diferentes áreas del conocimiento, así como los avances y necesidades de mejora de los planes, programas, métodos y materiales académicos. Es decir, representan en gran medida las directrices para la innovación en materia educativa (PISA, 2009).

En México, el panorama educativo correspondiente a la evaluación de PISA (Programme for International Student Assessment -Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) 2012 reportado en el 2014 por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), presenta un bajo desempeño en competencia lectora (424 puntos) en relación con la media de la OCDE (496 puntos) y a Shanghái-China (570 puntos) país significativamente superior a todos los demás países o economías afiliados a la OCDE (OCDE, 2014).

Resulta preocupante saber que, de acuerdo con los datos presentados por la OCDE en su reporte en el 2014, mientras 1 de cada cien alumnos no aprueba el grado escolar que cursó en educación primaria, 15 de cada cien alumnos en educación media superior tampoco lo hacen. Las cifras correspondientes al nivel de bachillerato revelan que el 41.1% de los alumnos se ubica en un nivel insuficiente para acceder a un nivel superior; el 34.4% cuenta con el mínimo adecuado para desempeñarse en una sociedad contemporánea; el 19.6% está por arriba del mínimo necesario y únicamente el 4.9% cuenta con el potencial para realizar actividades cognitivas más complejas. Estos datos son importantes ya que constituyen en buena medida un indicador de los conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes, así como su

capacidad para utilizarlos en diversos contextos; mismos que son relevantes para participar activa y plenamente en la sociedad actual (INEE 2013; OCDE 2014).

Los datos más recientes al respecto son los reportados en 2016 por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) derivados de la evaluación PISA 2015. En esta última evaluación los resultados no son más alentadores que los anteriores, todo lo contrario, el promedio fue de 423 puntos, un punto abajo de la evaluación de PISA 2012. El puntaje promedio de los estudiantes mexicanos está por debajo del promedio de 493 puntos de la OCDE. En México, el 42% de los alumnos se encuentran por debajo del nivel 2 de lectura, considerado el mínimo nivel de competencia que les permitirá una participación efectiva y productiva en la sociedad moderna que hoy tenemos. Únicamente el 0.3% de los jóvenes mexicanos de 15 años alcanzan niveles de competencia de excelencia en lectura. Esto quiere decir que son competentes en los niveles 5 y 6 por lo que son capaces de localizar información en textos con los que no están familiarizados ya sea en forma o en contenido, muestran una comprensión detallada de los textos y realizan inferencias para seleccionar la información más relevante para la tarea. También pueden evaluar textos de manera crítica y generar hipótesis acerca de los mismos, valiéndose de conocimientos especializados y acomodando conceptos. Lo anterior significa que la proporción de estudiantes mexicanos que no logran realizar el mínimo de tareas en competencia lectora no ha avanzado desde 2009 (INEE 2016; OCDE 2016). Evidentemente tenemos una problemática a resolver, a continuación veremos lo que se ha hecho al respecto.

Dentro de las investigaciones empíricas que buscan dar respuesta al problema del bajo rendimiento académico en México, encontramos un estudio realizado por Caso y Hernández (2010). En esta investigación, Caso y Hernández abordan las variables que inciden en el

rendimiento académico de los adolescentes mexicanos. Los autores enfatizan que las variables distales como el nivel socioeconómico, escolaridad de los progenitores, etc., afectan el rendimiento académico de los estudiantes. A su vez resaltan la dificultad para modificar dichas variables. Por tal motivo consideran importante analizar y estudiar otras variables de índole personal que coadyuven al diseño e instrumentación de programas preventivos para reducir el fracaso escolar.

Caso y Hernández (2007) afirman la correlación existente entre la organización y concentración en el estudio, la capacidad para relacionar nuevos conocimientos con los existentes, la comprensión lectora y la capacidad para autorregular el aprendizaje, con el rendimiento escolar.

Siguiendo la línea de Caso y Hernández, nos encontramos con un marcado interés por detectar las situaciones que afectan a los estudiantes de manera favorable o desfavorable en su rendimiento escolar, visto este último como la expresión de la formación académica que paulatinamente va recibiendo el alumno. Como ya se mencionó con antelación, son muchas las variables interrelacionadas de manera un tanto compleja que intervienen en el rendimiento académico de los muchachos. Entre ellas podemos destacar el papel de los hábitos de estudio. Negrete (2013) define en su libro a los hábitos como costumbres, es decir actitudes o conductas que se repiten y que pueden ser o no agradables. Y los hábitos de estudio los explica como aquellas actividades que se llevan a cabo para alcanzar un mayor avance en las actividades de aprendizaje. Se afirma que los hábitos de estudio bien cimentados propician que el alumno muestre un buen rendimiento académico (Aduna y Márquez, 1987 en Chilca 2017; Credé y Kuncel, 2008). A pesar de haberse realizado una búsqueda exhaustiva del tema de hábitos de estudio relacionado con metacognición y comprensión lectora, la investigación empírica al

respecto resulta prácticamente nula, motivo por el cual consideramos importante aportar los resultados de la presente investigación sobre estas tres variables y su correlación. Lo que se encontró en cuanto al tema de hábitos fueron libros sobre hábitos de estudio y lectura (Márquez 2003; Negrete 2013; Salvatechi 2017), así como la investigación empírica mediante la implementación de inventario sobre hábitos de estudio, además de algunas sugerencias de actividades para promover o estimular los hábitos de estudio.

Las tendencias recientes destacan la estrecha relación entre la comprensión lectora y los procesos metacognitivos. Manifiestan que los lectores competentes comprenden más y mejor mediante la puesta en marcha de su conocimiento del mundo en general para comprender el significado literal, de igual manera utilizan inferencias a partir del texto y recurren a estrategias cuando tienen dificultad para comprender las palabras o conceptos o remediar sus errores. (Cubukcu, 2008; Fernández, Jiménez y Alvarado 2010; Paba y González, 2014; Puente (s.f)).

En la actualidad la comprensión lectora es conceptualizada de manera más amplia y completa debido a las numerosas investigaciones sobre ella y a que forma parte del proyecto PISA (Programme for International Student Assessment -Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) patrocinado y promovido por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) (Sanz 2005; Solé 2012). En dicho proyecto se define la competencia lectora como:

“Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2009, p14).

Encontramos investigadores en el campo educativo que también reconocen la comprensión lectora como una herramienta básica para que los alumnos reflexionen, indaguen, analicen y relacionen o interpreten los nuevos saberes con el conocimiento previo. La lectura aparece en cualquier espacio educativo o de aprendizaje. Los autores afirman que la comprensión lectora es el medio esencial para mejorar su calidad académica. Enfatizan que en estos tiempos existe la necesidad de que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que les ayuden a concretar aprendizajes (Barnes, Slate y Rojas, 2010; Monroy y Gómez, 2009).

Hoy en día, la metacognición es ampliamente reconocida por su utilidad en la formación de lectores competentes (Aragón y Caicedo, 2009; Cerchiaro, Paba y Sánchez, 2011; Cubukcu, 2008; Paba y González, 2014). Se pueden distinguir dos componentes metacognitivos básicos para la regulación de la comprensión lectora, por un lado, está el para qué se lee (propósito de la lectura) y por el otro, el cómo se debe leer (actividad mental autorregulada), misma que se encarga de controlar y dirigirla hacia una meta específica (Cerchiaro et al, 2011; Flores et al en Paba y González, 2014).

(Brown, 1980; Hacker, 1998 en Aragón y Caicedo, 2009; Hacker, 2009;) explican que la conciencia y regulación en términos metacognitivos están ligadas a la capacidad que tienen las personas para realizar tres acciones específicas: la planificación de estrategias y formas de aproximarse al texto para facilitar la comprensión del mismo, la capacidad para realizar acciones que supervisen lo que se está efectuando y la autoevaluación, que le permite al lector efectuar o cancelar acciones que le lleven a una mejor comprensión.

Para Klimenko y Álvares, (2009) la educación de esta época posmoderna requiere del fomento de un aprendizaje autónomo, autorregulado y continuado que le permita al estudiante

un manejo asertivo de la gran cantidad de información a su alcance. Para ello se requiere desarrollar en los educandos la capacidad de aprender mediante la toma de conciencia y la adquisición del conocimiento sobre las capacidades, habilidades y características personales que facilitan o dificultan la ejecución de distintas tareas, al igual que se pretende aprender a regular el propio proceso de aprendizaje, supervisándolo y orientándolo de una manera independiente y autónoma.

Por su parte Quesada (2012) destaca la importancia de formar a los alumnos metacognitivamente, es decir, buscar que se conviertan en estudiantes que auto dirijan su propio proceso de aprendizaje, a través de la conciencia que tienen de ellos mismos y del control de los procedimientos que pueden emplear para estudiar y aprender, además de plantearse una meta de estudio o aprendizaje y elaborar su propio plan para lograr sus metas, elegir los procedimientos, implementarlos, monitorear su progreso, realizar modificaciones pertinentes y evaluar su actuación.

Aragón y Caicedo (2009) reportan la existencia de varios programas de intervención que se centran en el entrenamiento de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. La implementación de estos programas trajo como resultado un avance significativo de los estudiantes en cuanto a su comprensión lectora.

Dentro de estos programas de intervención, Salatas y Schneider (2010) nos presentan un programa de instrucción y uso de estrategias metacognitivas (Metacognition, Strategy Use, and Instruction). El programa abarca la enseñanza de estrategias metacognitivas desde edades tempranas, estilo mnemónico, memoria, la metacognición en las áreas de ciencias, matemáticas, lectura y escritura. Cada capítulo incluye la explicación teórica y las actividades que ellos llevaron a cabo y que a su vez le sirven al lector si desea replicar el programa.

Es claro que la metacognición nos ofrece la posibilidad de enseñar a nuestros alumnos desde sus necesidades, desde sus alcances y posibilidades, lo que nos lleva a deducir que la metacognición también nos da la oportunidad de brindar una educación inclusiva desde la diversidad (Pujolàs, 2001). La educación inclusiva puede definirse como un proceso que responde a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y fomenta una mayor participación en las actividades de aprendizaje (UNESCO, 2005 en Ainscow y Echeita, 2010).

La literatura sobre el tema de la metacognición y sus bondades es vasta. Sin embargo, al revisar las investigaciones empíricas y los materiales disponibles notamos que la investigación sobre el tema está dividida en dos grandes bloques, la que abarca niños pequeños y adolescentes hasta de 14 años, y la que se implementa con jóvenes universitarios. Podemos ver que existe una breve brecha entre ambos segmentos, que es la de los jóvenes de 15 a 18 años. Este es un campo fértil para implementar programas de intervención encaminados a la enseñanza y promoción de las estrategias metacognitivas, ya que los adolescentes de estas edades continúan en etapa formativa (Cameron, 2012; Feinstein, 2009).

Hasta ahora, hemos determinado que existe un problema de rezago educativo por el bajo nivel de comprensión lectora que tienen nuestros jóvenes adolescentes en México, también hemos abordado algunas de las variables personales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes y tuvimos oportunidad de conocer dos herramientas viables para elevar el nivel de comprensión lectora de los alumnos, nos referimos a las estrategias metacognitivas y a los hábitos de estudio. Antes de hacer cualquier propuesta de intervención para atender la problemática que deseamos resolver es necesario conocer y analizar lo que está haciendo la autoridad en materia educativa para abatir esta problemática.

La autoridad educativa en México ha reestructurado, ordenado y pretendido enriquecer y fortalecer los planes y programas de estudio existentes en la actualidad, en un intento por mejorar la calidad educativa y erradicar la deserción escolar (SEP, 2012).

De acuerdo con los datos obtenidos con la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (ENDEMS) (SEP, 2012), los problemas escolares o personales puede ser un factor determinante en el rendimiento y/o abandono escolar. Se considera que es aquí donde la escuela puede incidir atendiendo el problema proporcionando alternativas de apoyo y respaldando a los jóvenes con un grado mayor de vulnerabilidad en torno a la problemática educativa. Lo anterior ha propiciado la puesta en marcha de mecanismos de intervención como Construye-T y Yo No Abandono (SEP, 2016) diseñados para atender y dar solución a este problema educativo.

Construye T es un programa que se inició en 2007 y en 2008 fue puesto en marcha a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en colaboración con tres agencias de las Naciones Unidas, Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura UNESCO), con el propósito de fortalecer y desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes, y así mejorar el ambiente escolar en los planteles educativos. Este programa pretende incidir en la educación de los jóvenes de bachillerato e indirectamente ayudar a prevenir conductas de riesgo, como embarazos no deseados, adicciones y violencia, que puedan representar un obstáculo en la trayectoria educativa (SEP, 2015; UNICEF, 2014). La evaluación cualitativa de los procesos y seguimiento de resultados del Programa Construye T (2016) reporta que mediante la convivencia y percepción de los actores entrevistados (directivos y docentes) se considera que los alumnos han

desarrollado mayores expectativas y aspiraciones de tipo profesional, por lo que manifiestan interés por continuar con la universidad y concluir una carrera. No obstante, cabe señalar que en el análisis cuantitativo no fue posible encontrar evidencia estadística que respaldara estas afirmaciones. Por lo que podemos afirmar que, a pesar de ser un programa que aborda temáticas relevantes para la vida de los estudiantes (conocimiento de sí mismo, vida saludable, escuela y familia, cultura de paz y no violencia, participación juvenil y construcción de proyecto de vida) no constituye en sí un programa que atienda el desempeño académico de los estudiantes en cuanto a su competencia lectora.

Sumando esfuerzos la Subsecretaría de Educación Media Superior implementó el Movimiento contra el Abandono Escolar en 2013, como una estrategia nacional para promover la permanencia y conclusión de los estudios de bachillerato, además de pretender elevar la calidad de la enseñanza en este nivel educativo. Este movimiento se rige por tres principios particulares: a) el abandono escolar no es un hecho inevitable b) es factible hacer algo al respecto y debe hacerse y c) existen diversas causas para el abandono escolar.

Para concretizar, se generó el programa “Yo No Abandono”, mismo que busca generar un cambio de actitud en los alumnos mediante el trabajo con 12 manuales que abordan diversos temas relacionados con la prevención de riesgos del abandono escolar, videos y presentaciones con diferentes contenidos relativos al proceso de planeación participativa.

El programa se inició en la Ciudad de México, dotando a cada plantel participante de una Caja de Herramientas con material de apoyo para docentes, alumnos y padres de familia. Inicialmente el paquete constaba de 6 manuales, dos años más tarde se agregaron otros 6 como respuesta a las sugerencias enunciadas por los directores entrevistados (Ver tabla 1).

El propósito principal del Programa “Yo No Abandono” es evitar la deserción escolar por lo que está diseñado únicamente con ese fin. A pesar de que incluye temas relevantes en materia educativa, el contenido de los manuales es muy breve y no tiene una metodología sólida. Cada directivo está en la posibilidad de implementarlo o no según su criterio respecto a las necesidades de su plantel, de igual manera los docentes están en la libertad de usarlo o no con sus estudiantes o de modificarlo si lo consideran pertinente. El material se encuentra disponible en el portal de la Subsecretaría de Educación Media Superior. Cualquier persona interesada tiene acceso al programa. Entre los inconvenientes del programa está el que aún no cuenta con una cobertura nacional a pesar de estar diseñado para ello.

Sin duda alguna el material fue cuidadosamente diseñado y elaborado, sin embargo, no ha sido implementado en todas las instituciones educativas públicas del Nivel Medio Superior, ya que constituye un apoyo y no una obligatoriedad para los centros educativos. Los manuales se encuentran disponibles para consulta de cualquier persona interesada en el tema en el portal de la Subsecretaría de Educación Media Superior. Las escuelas interesadas deben solicitar el material y la capacitación para el manejo del mismo.

El programa “Yo No Abandono” es una herramienta que paulatinamente va dando buenos resultados en cuanto a evitar el abandono escolar (SEP, 2015). Este programa contempla becas para motivar a los bachilleres a continuar con sus estudios, desafortunadamente como lo muestran los resultados de PISA 2012 (INEE, 2013) su permanencia escolar no garantiza su desempeño académico.

Figura 1 Títulos de los manuales del Programa Yo no Abandono



En 2015 la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior y el Instituto Nacional de Salud Pública realizaron un análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior. Tras el estudio se concluyó con la identificación de los factores asociados al abandono escolar y su respectivo impacto. Entre los factores identificados destacan los económicos, los personales (problemas familiares, padres ausentes, embarazo no deseado, inseguridad, etc.), los factores netamente escolares como bajo promedio, materias reprobadas y/o normas escolares; entre otros factores. En el análisis se reconoce al bajo desempeño escolar como uno de los factores más relevantes, por lo que se insta a los directivos y docentes a involucrarse más ampliamente con toda la comunidad escolar. En el documento se puntualiza la necesidad de desarrollar protocolos de respuesta inmediata ante el abandono escolar (SEP, 2015). Es claro que existe preocupación por resolver las problemáticas educativas del Nivel Medio Superior sin embargo este programa para adolescentes tampoco resuelve la problemática del bajo rendimiento académico de los bachilleres.

Por otro lado, la Subsecretaría de Educación Superior cuenta con el Programa Jóvenes Lectores para el fomento de la lectura, disponible en cada plantel de bachillerato. Es un programa orientado a desarrollar las competencias para aprender los procesos de razonamiento, aumentar la cultura, el vocabulario y la capacidad de expresión oral y escrita. El programa incluye también el “Portal Web Jóvenes Lectores” en el que los chicos pueden leer diversos textos, escribir y compartir sus creaciones con otros jóvenes interesados en la lectura y escritura. En el programa se reconoce que es indispensable dominar la lectura si se desea tener éxito. Considera que los bajos niveles de capacidad lectora en cualquier asignatura se traducen en bajas calificaciones, reprobación o baja de la escuela. Este programa está disponible en cualquier momento, aunque no cuenta con algún tipo de seguimiento por parte de los profesores en caso de que el alumno opte por realizar en línea las actividades disponibles y al interior de las escuelas es considerado como una herramienta disponible sin que ello represente una obligatoriedad para la institución (SEMS, 2017).

Como otra medida para fortalecer la capacidad lectora de los bachilleres, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) junto con la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO) elaboraron el manual “Estrategias para incrementar y fortalecer la capacidad lectora”. Este manual tiene como finalidad favorecer el desarrollo y fortalecimiento de la capacidad lectora de los jóvenes, con el propósito de elevar el desempeño escolar y abatir la deserción y abandono escolar apoyándose en el diseño e implementación de una estrategia transversal de lectura que coadyuve a la formación de lectores competentes. Este documento es básicamente una recapitulación de los aspectos importantes a considerar para el desarrollo de la competencia lectora, desafortunadamente trata ampliamente del qué de la competencia lectora y muy brevemente aborda el cómo para fortalecer la competencia lectora en el aula. Aún no se

cuenta con ningún reporte escrito o electrónico que proporcione resultados del uso de este manual y/o implementación de este material (FLACSO, SEMS 2015).

Después de lo expuesto anteriormente, es claro que tenemos problema con el nivel de competencia lectora de los estudiantes de bachillerato de nuestro país y a pesar de los esfuerzos aún queda mucho por hacer. Tuckman (2003, como se cita en Caso-Niebla, 2010), afirma que cuando los bachilleres reciben entrenamiento en cuanto a la organización y concentración en el estudio, la comprensión lectora y la capacidad para autorregular el aprendizaje su rendimiento académico tiende a mejorar. Por este motivo nos hemos apoyado en los estudios empíricos para generar una propuesta que contribuya a dar solución a la problemática referida. En este documento se propone la implementación de un taller de estrategias metacognitivas y de estudio diseñado propiamente para los alumnos de este nivel educativo.

En las investigaciones encontradas no se detectaron publicaciones científicas que hablen o establezcan la correlación existente entre los hábitos de estudio de los bachilleres, la eficacia de la metacognición y sus efectos en la comprensión lectora de alumnos de este nivel educativo en México. Lo anterior, justifica la puesta en marcha de la investigación propuesta en este trabajo en aras de que el mismo, represente una coadyuvante para enriquecer el quehacer educativo de los alumnos de bachillerato.

El presente trabajo está organizado de la siguiente manera: Capítulo 1.- Introducción, abordaje del panorama educativo en México a la luz de las últimas dos evaluaciones de PISA (2012 y 2015) reportadas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Seguido de una breve revisión de la evidencia empírica en cuanto a los temas de competencia lectora, comprensión lectora, estrategias metacognitivas y hábitos de estudio y su incidencia en el rendimiento académico. Presentamos las acciones que la autoridad educativa

está llevando a cabo para dar solución a la problemática de bajo desempeño académico. Capítulo 2.- En el exponemos la evidencia empírica acerca de la competencia lectora, comprensión lectora, estrategias metacognitivas y hábitos de estudio. Capítulo 3.-Método, se expone la manera en que fue realizada esta investigación y los resultados de la misma. Cerramos con las conclusiones y discusión de esta investigación.

Pregunta de investigación

- ▶ ¿Puede un taller basado en estrategias metacognitivas y hábitos de estudio ser más eficaz en elevar el desempeño de la comprensión lectora de bachilleres de primer semestre que un taller únicamente sobre hábitos de estudio o un taller sobre estrategias metacognitivas?

Objetivo general

El presente trabajo tiene como objetivo general comparar la eficacia de un taller oficial sobre hábitos de estudio, un taller de estrategias metacognitivas y un taller que incluya estrategias de metacognición y hábitos de estudio para el mejoramiento de la comprensión lectora de alumnos de primer semestre de una Preparatoria por Cooperación, ubicada en la ciudad de Cuernavaca, Morelos.

Objetivos específicos

- Realizar diagnóstico (pre test)
- Diseñar un taller con estrategias metacognitivas para la mejora de la comprensión lectora en bachilleres de primer semestre.
- Implementar un programa sobre hábitos de estudio, ya existente para impactar la comprensión lectora de bachilleres de primer semestre.

- Elaborar y llevar a cabo un taller que incluya estrategias metacognitivas y hábitos de estudio para enriquecer la comprensión lectora en bachilleres de primer semestre.
- Evaluar la eficacia del programa con estrategias metacognitivas comparándolo con implementación de un programa oficial de estrategias de estudio y un taller de estrategias metacognitivas.

Capítulo 1 Competencia y Comprensión Lectora

1.1.-Competencia lectora

Por décadas ha existido una tendencia común de la sociedad a considerar que leer es una habilidad que se adquiere al inicio de la educación primaria y que, a partir de ese momento, es aplicable a una multitud de textos y situaciones. Sin embargo, las investigaciones recientes nos muestran que tanto la adquisición de la lectura como su dominio forman parte de un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida. Este proceso de lectura se inicia mediante la participación de los niños en prácticas cotidianas, relacionadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, ya sea en su contexto familiar o escolar, entre los 4 y los 6 años. Continúa ampliándose y tornándose más autónomo durante la escolaridad obligatoria. Se busca que se convierta en una competencia en desarrollo permanente que permita al sujeto utilizar la lectura como medio para pensar, contrastar y transformar su propio pensamiento (Ferreiro, 1998; Montealegre y Forero, 2006; Sellés, Martínez y Vidal Abarca, 2012; Solé, 2012;).

De acuerdo al marco teórico de PISA (2012), las actuales demandas en competencia lectora han producido cambios en el concepto de lectura desde el año 2000. La definición de lectura ha sido ampliada a competencia lectora, la cual valida la coexistencia de las características de la lectura referentes a la motivación y la conducta con las características cognitivas. PISA la define de la siguiente manera: “Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (pp. 54).

Solé (2012) supone esta definición como compleja y multidimensional, ya que para comprender se requiere conocer y saber hacer uso de un conjunto de estrategias cognitivas y

metacognitivas que le permitan al lector procesar textos de manera autónoma y diversa. Es una conceptualización ambiciosa pues relaciona la lectura al desarrollo, crecimiento e inserción social del individuo. La autora plantea que un ciudadano de este siglo debe poner en juego esta competencia en contextos muy diversos que se presentan en formas que no siempre resultan confiables. La lectura puede tener diversos fines (disfrutar, informarse, comunicarse, aprender, etc.) y diferente origen, es decir elegidos voluntariamente por el lector o designados por un agente externo.

La adquisición y dominio de la lectura se va construyendo a lo largo de toda la vida y abarca varias dimensiones relacionadas a la reflexión, al conocimiento, al deleite personal, así como las áreas más formales del conocimiento de una sociedad letrada. De tal forma que, la interiorización de la lengua escrita como un sistema de representación le permite al individuo ejercer un papel activo en la sociedad mediante el cual es capaz de contribuir, crear, señalar, transformar la realidad y favorecer el progreso con sus aportaciones. La competencia lectora debe construirse mediante la participación del lector en prácticas de lectura de manera cotidiana y puede incrementarse a través del contacto con diversos portadores de texto (Solé, 2012).

1.2.- PISA y la competencia lectora

El Marco Teórico de PISA (2009) hace hincapié en la transformación que se da de forma paralela entre la comprensión de la competencia lectora y los constantes cambios sociales y culturales. Se reconoce que las destrezas lectoras requeridas para el crecimiento de cada persona van cambiando con el tiempo, al igual que los objetivos de la educación. La utilidad del lenguaje es variada, es decir, se puede relatar, describir o explicar la propia realidad.

Simon (1996 como se cita en PISA, 2009) enfatiza que la educación centrada únicamente en recordar la información ha quedado en el pasado. Hoy en día es necesario ser capaz de buscar, encontrar, entender, analizar y utilizar la información, para lograr una participación activa en nuestra sociedad.

Tabla 1 PISA Competencia Lectora

TEXTOS, según el	MEDIO/SOPORTE	<ul style="list-style-type: none"> • Texto impreso • Texto electrónico
	CONTEXTO (sólo para el texto electrónico)	<ul style="list-style-type: none"> • Entorno del autor: El lector es receptor y no puede cambiar la información (se usa para obtener información) • Entorno de mensajería: El lector puede modificar el contenido.
	FORMATO DEL TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> • Continuo: ensayos, novelas, críticas, cartas, artículos, etc. • Discontinuos: gráficos, tablas, formularios, anuncios, mapas, diagramas, etc.
	TIPO DE TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> • Descriptivo Narrativo • Expositivo Argumentativo • Instructivos Transaccionales
ASPECTOS, según la competencia cognitiva sea de	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO Y RECUPERACIÓN de la información del texto. • INTEGRACIÓN E INTERPRETACIÓN de lo leído. • REFLEXIÓN Y EVALUACIONES sobre la forma y el contenido, relacionándolo con la experiencia. 	
SITUACIÓN O CONTEXTO DE USO	<ul style="list-style-type: none"> • PERSONAL para satisfacer intereses personales: cartas, e-mail, novelas. • PÚBLICO, relativas a un contexto más amplio: textos informativos sobre eventos, documentos, etc. • EDUCATIVO o formativo: libros de texto, ejercicios, etc. • LABORAL/OCUPACIONAL, relacionados con el mundo del trabajo: anuncios, informes, direcciones de trabajo, etc. 	

Tomado de PISA (2009). PISA: Comprensión Lectora. (2011:9)

PISA (2009) mide la competencia lectora de acuerdo con lo establecido en el año 2000 para la evaluación de lectura. Consta de seis niveles de competencia lectora, cada uno con

diferente grado de dificultad en las tareas presentadas. La descripción de cada nivel permite tener una idea clara y concreta de las tareas que el estudiante es capaz de llevar a cabo.

En el siguiente cuadro se presentan los niveles y las tareas correspondientes a cada uno, así como la puntuación requerida para ubicarse en cada nivel.

Tabla 2 Niveles de rendimiento en lectura PISA. 2009

<p>NIVEL 6 (Más de 698 puntos)</p>	<p>Las tareas de este nivel requieren del lector o lectora que sepa realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos. Debe demostrar una comprensión completa y detallada de uno o más textos, así como integrar información de más de un texto. Así mismo, debe afrontar ideas no familiares, obtener información y generar categorías abstractas para su interpretación. Las tareas relacionadas con reflexión y evaluación pueden requerir la realización de hipótesis o evaluar críticamente un texto complejo con un tema desconocido, teniendo en cuenta criterios o perspectivas múltiples, aplicando procesos de comprensión sofisticados más allá del texto. Hay pocos datos sobre las tareas requeridas en acceso y recuperación de la información en este nivel, pero una condición destacable es la precisión en el análisis y una atención selectiva a los detalles inadvertidos del texto</p>
<p>NIVEL 5 (Entre 626 y 698)</p>	<p>Las tareas de este nivel en recuperación de la información requieren localizar y organizar informaciones profundamente arraigadas, haciendo inferencias sobre la información relevante. En reflexión, evaluar críticamente o formular hipótesis a partir de conocimiento especializado. Ambas tareas, de interpretación y reflexión, requieren una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido y forma no es familiar. Las tareas en este nivel implican afrontar conceptos que son contrarios a las expectativas.</p>
<p>NIVEL 4 (Entre 553 y 626)</p>	<p>Las tareas de este nivel en recuperación de la información requieren localizar y ordenar informaciones implícitas en el texto. Algunas requieren interpretar el significado sutil de una parte teniendo en cuenta el conjunto del texto. Otras tareas de interpretación la comprensión y aplicación de categorías en un contexto poco conocido. Las tareas de reflexión requieren utilizar conocimientos formales o públicos para establecer hipótesis acerca de un texto o evaluarlo críticamente. El lector o lectora debe demostrar una comprensión precisa de textos largos o complejos, cuyo contenido o forma pueden no ser familiares.</p>
<p>NIVEL 3 (Entre 480 y 553)</p>	<p>El lector o lectora sabe localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diversas informaciones puntuales, cada una de las cuales puede reunir múltiples criterios. Las tareas de interpretación requieren integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o establecer el significado de una palabra o frase. Tener en cuenta diferentes características para comparar, contrastar o categorizar. Reconocer la presencia de informaciones irrelevantes que enmascaran la principal, así como ideas contrarias a las esperadas o formuladas en negativo. Las tareas de reflexión requieren realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar un aspecto de un texto. Para algunas tareas de reflexión el alumnado debe mostrar una comprensión detallada a partir de conocimientos familiares y cotidianos o de otros menos comunes.</p>
<p>NIVEL 2 (Entre 407 a 480)</p>	<p>Las tareas requieren localizar uno o más fragmentos de información que pueden ser inferidos o reunir determinadas condiciones para encontrarlos. Reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o establecer el significado de un fragmento de texto cuando la información no está resaltada o se necesita efectuar inferencias de bajo nivel. Tarea típica de reflexión en este nivel es establecer comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior a partir de experiencias o actitudes personales. Las tareas requieren localizar uno o más fragmentos de información que pueden ser inferidos o reunir determinadas condiciones para encontrarlos. Reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o establecer el significado de un fragmento de texto cuando la información no está resaltada o se necesita efectuar inferencias de bajo nivel. Tarea típica de reflexión en este nivel es establecer comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior a partir de experiencias o actitudes personales.</p>
<p>NIVEL 1 a (Entre 335 y 407)</p>	<p>El lector o lectora sabe localizar uno o más fragmentos de información expresada de forma explícita. Reconoce el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema familiar o hacer una simple conexión entre información del texto y el conocimiento común y cotidiano. El lector o lectora es expresamente dirigido para que considere los factores relevantes de la tarea y en el texto.</p>
<p>NIVEL 1 b (Entre 262 y 335)</p>	<p>En este subnivel el lector o lectora puede localizar una información explícitamente señalada en un lugar destacado de un texto corto, sintácticamente simple en un contexto familiar, bien en una narración o bien en un simple listado. El texto normalmente le sirve de apoyo mediante la repetición de la información, dibujos o símbolos habituales. Apenas hay información complementaria. En tareas que requieren interpretación, el lector o lectora puede necesitar hacer conexiones simples entre informaciones cercanas.</p>

FUENTE: PISA 2009 Comprensión Lectora (2011:16)

La competencia lectora es la pieza medular para dilucidar el mundo de los textos tanto impresos como digitales. La evolución que ha ido sufriendo el concepto de lectura ha generado, como ya se ha mencionado antes, una definición más amplia acerca de la competencia lectora. Esta definición ampliada reconoce la coexistencia de la motivación, la conducta y los aspectos cognitivos. Con base en las últimas investigaciones, la lectura y la metacognición destacaron ampliamente en el marco teórico de PISA 2009, ya que ambos pueden contribuir de forma decisiva a que las autoridades comprendan la relevancia de los componentes de la competencia lectora (PISA, 2012).

El marco teórico de PISA 2009 enuncia que existen estudios recientes que han comprobado que las destrezas, actitudes, intereses, hábitos y conductas relacionadas con la lectura están profundamente relacionadas con la competencia lectora (PISA, 2009)

Desde el marco de lectura de PISA 2000 se vislumbró la posibilidad de utilizar PISA para recabar información en el área de la metacognición que pudiera ser de utilidad para los responsables políticos, desafortunadamente la falta de un instrumento adecuado para utilizar en un estudio de tal magnitud dejó fuera a la metacognición del estudio de PISA 2000. Lo anterior dio origen a la elaboración de tales instrumentos (Artelt, Schiefele y Scheder, 2001; Schlagmüller y Schneider, 2006 como se cita en PISA, 2009) que hicieron posible la inclusión de un estudio acerca de metacognición dentro de PISA 2009.

En PISA (2009) se da por hecho que tanto el compromiso como la metacognición son factibles de ser enseñados. Por esta razón se asumió que los resultados en PISA 2009 respecto a estos dos aspectos proporcionarían información de gran importancia para las autoridades y podrá influir tanto en la lectura como en el aprendizaje y por ende en los niveles de competencia lectora.

La competencia lectora abarca varios aspectos cognitivos, tales como la decodificación, el conocimiento de palabras, gramática, estructura, etc. Así mismo envuelve competencias metacognitivas como la toma de conciencia y el uso de estrategias adecuadas al momento de procesar los textos. Estas se movilizan en el instante en que el lector especula, examina y ajusta su actividad lectora para la consecución de un objetivo específico (PISA, 2009).

Debemos entender la competencia lectora como la habilidad de una persona de usar su comprensión lectora de forma útil en el medio que le rodea. De esta manera la comprensión lectora es la capacidad de un ser humano de captar lo más asertivamente posible el mensaje que un autor desea transmitir mediante un texto (Jiménez, 2014).

Lo anterior nos remite a la noción de competencia lectora de PISA 2009 quien la define como: “Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (pp. 54).

El primer elemento básico de la competencia lectora de acuerdo con la definición de PISA es la comprensión. En el siguiente apartado hablaremos con mayor detenimiento acerca de la comprensión lectora.

1.3.- Comprensión lectora

Para Sanz (2005) la lectura consiste en la comprensión de textos. El autor nos remite a la etimología latina del término “comprehendere” según el diccionario de la Real Academia Española. El vocablo tiene varias acepciones: la primera nos dice que *comprender significa abrazar, ceñir, rodear por todas partes una cosa*. Un segundo significado se refiere a *contener e incluir en sí alguna cosa*. En términos de lectura quiere decir comprender el texto en toda su

extensión y complejidad. La tercera se refiere a *entender, alcanzar, penetrar*. Entonces comprender un texto puede concebirse como el acto de discernir amplia y profundamente el sentido de un texto.

Kintsch (1998 citado en Demagistri, Richards y Canet, 2014) señala la comprensión lectora como uno de los problemas fundamentales de la cognición humana. De Vega (1988 citado en Demagisti et al, 2005) perfila la comprensión de textos como una acción de alto nivel en el que el sujeto es el agente cognitivo principal tomando en cuenta sus recursos, mecanismos y métodos.

Kintsch y Kintsch (2005) esbozan la naturaleza y características de los procesos de la comprensión lectora y a su vez enfatizan que la comprensión lectora no es un proceso aislado, sino que más bien requiere de una delicada interacción de varios procesos que van desde integrar la información del texto que se lee con los saberes y experiencias previas del lector.

Desde el siglo pasado psicólogos y lingüistas entre otros han manifestado su interés por estudiar la comprensión lectora (Kintsch y Kintsch 2005; Cerchiaro et al, 2011). En los años 60 los especialistas en la lectura creían que el desarrollo de la comprensión lectora estaba estrechamente ligado a la decodificación, y daban por sentado que, si el lector podía decodificar, entonces también era capaz de comprender y escribir lo leído. Sin embargo, con el paso del tiempo han descubierto que no necesariamente ocurre así, sino que es posible encontrarse con estudiantes que decodifiquen un texto pero que no logren entenderlo (Cerchiaro et al, 2011).

1.4.-Modelos teóricos de comprensión lectora

Durante los años 70 y 80, se realizaron muchos estudios acerca de la compleja naturaleza de la lectura dando lugar al surgimiento de distintos enfoques modelos y teorías con el objeto de clarificar cómo se lleva a cabo el proceso de comprensión lectora (Ceballos et al, 2011).

Goodman (1986 citado en Montealegre y Forero, 2006) estudia la manera en que una persona logra definir significados al leer, a través de estrategias como las de organización y estructuración del texto. Las define de la siguiente manera:

- a) *El muestreo*: detecta información relevante.
- b) *La predicción*: se adelanta al texto apoyándose en conocimientos previos y expectativas.
- c) *La inferencia*: hace uso de los conocimientos y esquemas previamente formados para completar la información del texto presentado.
- d) *El autocontrol*: regula la comprensión y evalúa el asertividad de las inferencias y predicciones.
- e) *La autocorrección*: detecta errores y considera nuevas posibilidades.

El autor explora también la lectura como un proceso cíclico, a continuación, se describen sus ciclos:

- 1.-Ciclo óptico: el individuo controla su vista centrando su atención en el texto.
- 2.-Ciclo perceptual: se analizan las letras y las palabras.
- 3.-Ciclo sintáctico: se realizan predicciones e inferencias mediante la observación de las palabras y las relaciones entre sí.

4.-Ciclo de significado: búsqueda de significados en función de las estructuras sintácticas.

Entre mejor se desarrollen estos ciclos y se utilicen estrategias adecuadas el lector tiene mayor oportunidad de lograr una comprensión más eficiente.

1.4.1-Modelo interactivo de comprensión lectora

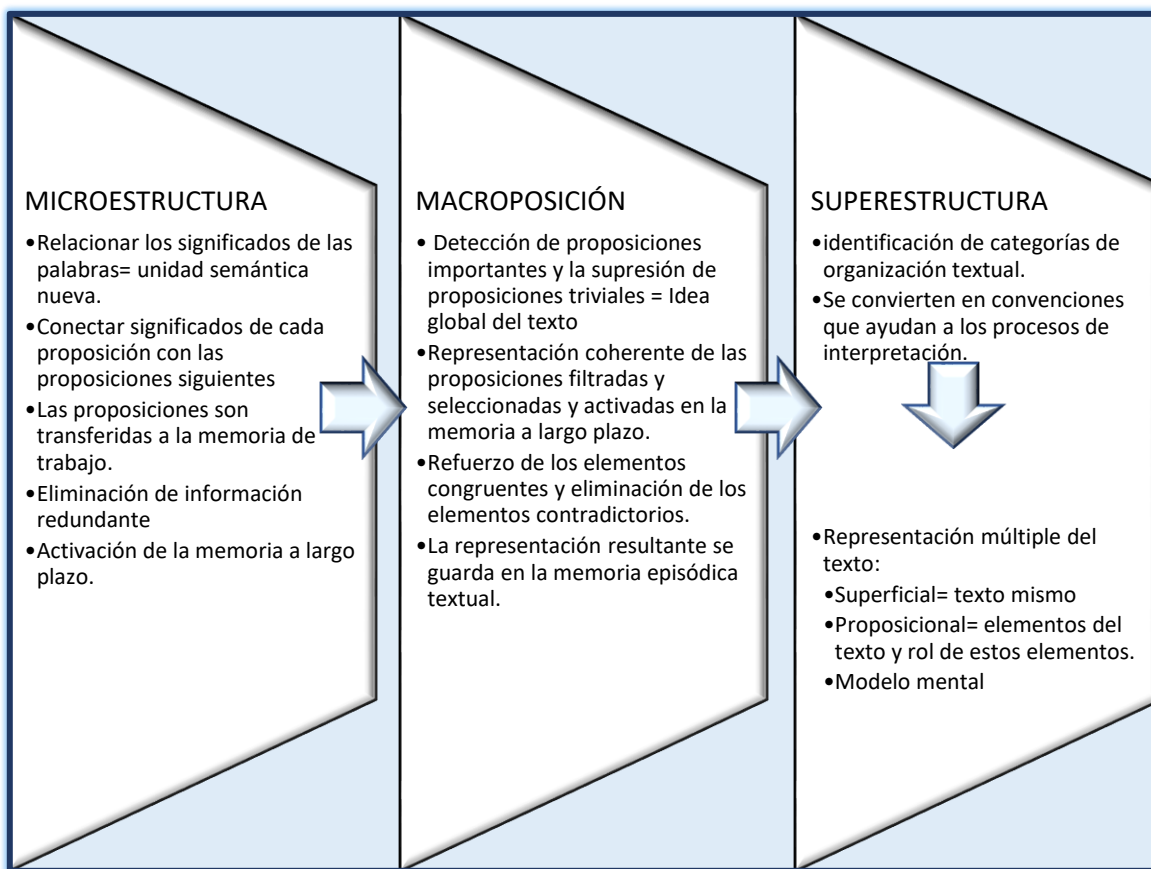
Montealegre, Aleida y Bohórquez (2000 como se cita Montealegre y Forero, 2006) presentan un Modelo Interactivo en Comprensión Lectora. En este modelo se considera la existencia de un proceso interactivo entre el lector y el texto. Aquí la percepción del lector tiene un papel protagónico, ya que es mediante la misma que se:

- a) Detecta e identifica las unidades lingüísticas del texto.
- b) Evoca conocimientos y esquemas previos y logra la comprensión lectora al establecer las relaciones pertinentes entre sus esquemas conceptuales y la información del escrito.
- c) Realiza una actividad inferencial con la que el lector se anticipa y saca conclusiones, expectativas e hipótesis.
- d) Pone en marcha estrategias metacognitivas que le facilitan la comprensión del texto (resumir, criticar, valorar, subrayar, sintetizar, valorar, planear, organizar y evaluar).

1.4.2.-Modelo proposicional de comprensión lectora de Van Dijk y Kintsch

Knitsch y Van Dijk (1983 como se cita en Montealegre y Forero, 2006) postulan un modelo proposicional de comprensión de textos. En este modelo se considera que existe un proceso interactivo entre el lector y el autor del texto (Montealegre y Forero 2006; Martínez, Díaz y Rodríguez, 2011).

Fig. 2 Modelo proposicional de comprensión lectora de Knitsch y Van Dijk y Kintsch (1983).



*Figura de elaboración propia

El esquema nos muestra que el lector primero procesa las palabras y oraciones plasmadas en el texto, de las que extraerá ideas resumidas o más grandes que le dan un resumen en tanto que se va formando un modelo de situación, es decir se crea una imagen mental de lo que lee. Este proceso es complejo, se da de manera individual y resulta instantáneo por lo que se requieren estrategias para que suceda. Al mismo tiempo el lector cuenta con conocimiento previo sobre el tema que lee, lo que le permite realizar inferencias para complementar lo que el autor del texto pretende comunicarle. Finalmente llega al procesamiento comprensivo del tema.

En nuestros días se hace palpable la necesidad de desarrollar, en las nuevas generaciones, habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas con las que les sea posible adquirir nuevos saberes. Una de las principales es la comprensión lectora (Monroy y Gómez, 2009).

Monroy y Gómez (2009) reconocen la comprensión lectora como una herramienta básica para que los alumnos reflexionen, indaguen, analicen y relacionen o interpreten los nuevos saberes con el conocimiento previo. La lectura aparece en cualquier espacio educativo o de aprendizaje. Los autores afirman que la comprensión lectora es el medio esencial para mejorar su calidad académica. Enfatizan que en estos tiempos existe la necesidad de que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que les ayuden a concretar aprendizajes.

La comprensión lectora se haya presente en cualquier escenario de los diferentes grados escolares y se reconoce como una actividad trascendental para la adquisición de nuevos saberes. Los textos escritos son la fuente de donde brota el conocimiento (Valladares 1998, como se cita en Gómez, 2011).

Es necesario puntualizar que logramos la comprensión en función del texto, su estructura, su contenido, la claridad y coherencia con la que se presenta, así como de nuestros conocimientos, motivaciones, metas y dogmas. Sin embargo, eso no es todo, comprender también implica todo aquello que podemos hacer con el texto mediante la implementación de estrategias (Solé, 1992 en Solé, 2012) que utilizamos para ampliar nuestra comprensión y para identificar y reparar posibles lagunas o sortear obstáculos (Solé, 2012).

Dada la complejidad que representa la comprensión lectora como proceso cognitivo, requiere de la participación de las funciones ejecutivas superiores como memoria, atención y

percepción además de operaciones inferenciales apoyadas en los saberes previamente adquiridos y los factores contextuales. Para comprender no es suficiente el conocer el lenguaje, se requiere también del uso de los conceptos y conocimientos acerca del mundo circundante (Cerchiaros et al, 2011).

Cabe resaltar el papel primordial que tiene el lector en el proceso de comprensión, ya que es el mismo lector quien pone en acción todo su marco de referencia en relación con lo que el texto expresa para formarse una representación mental coherente del contenido. Para elaborar el significado de un texto el lector se ve en la necesidad de generar y comprobar varias hipótesis. Un lector eficiente elabora hipótesis temporales sobre el texto leído y sobre el contenido que le precede hasta que logra procesar toda la información vinculada. Esta construcción y reconstrucción lleva al lector a establecer un modelo coherente que atiende a los detalles del texto. El componente metacognitivo le facilita al lector ejercer el control, la evaluación y autorregulación de su proceso de comprensión (Cerchiaro et al, 2011).

En el siguiente capítulo abordaremos detalladamente la metacognición y los hábitos de estudio.

Capítulo 2 Metacognición

2.1.- Introducción a la metacognición

Flavell introdujo por primera vez el término “Metacognición” para referirse al conocimiento del propio conocimiento y a su autorregulación. La metacognición es un proceso que se va construyendo según la persona vaya adquiriendo mayor capacidad para monitorear y regular sus procesos cognitivos esenciales que le permiten planear estrategias, buscar y producir información requerida, resolver problemas estando consciente de sus propios pasos, decisiones, alcances y limitaciones, así como evaluar su desempeño y asertividad (Allueva, 2002; Burón, 2012; Cubukcu, 2008; Flavell, 1985).

Flavell (1985) plantea que los conocimientos metacognitivos se pueden agrupar en conocimientos acerca de las personas, tareas y estrategias. El proceso de pensar acerca del pensar o meta conocimiento nos permite auto conocernos, con nuestros alcances, limitaciones y áreas de oportunidad. Una vez dado este primer paso podemos movernos al siguiente que es saber identificar el grado de abstracción o dificultad de las tareas o problemas a resolver, y finalmente procedemos a seleccionar o diseñar un plan de acción que nos permita dar una solución pertinente en base a las propias capacidades y alcances con que se cuentan.

Flavell (1985) propone que si las destrezas metacognitivas son útiles en el aprendizaje escolar y los alumnos presentan deficiencias en ellas, entonces estas podrían y deberían ser enseñadas directamente a los estudiantes como una parte integrante del currículo escolar.

La metacognición, se compone por la actividad reflexiva dividida en toma de conciencia y el control; y por el desarrollo global del proceso de aprendizaje que incluye el planteamiento, el seguimiento y la evaluación. Este último es de especial importancia ya que conforme el sujeto

va adquiriendo habilidades metacognitivas, el proceso de aprendizaje se torna más satisfactorio y efectivo (Flavell, 1976 como se cita en Cubukcu, 2008; Flavell, 1987 en Klimenco y Alvares, 2009).

Mazarella (2008) sostiene que el conocimiento metacognitivo tiene que ver con las potencialidades y limitaciones cognitivas y de conocimientos en diversos dominios, así como con las estrategias o recursos necesarios para llevar a cabo las tareas de aprendizaje. Este conocimiento metacognitivo puede facilitar al estudiante una mayor comprensión, supervisión y evaluación de los contenidos y procedimientos académicos.

Para Bermeosolo (2005 en Jaramillo y Osses, 2012) el propósito de desarrollar habilidades metacognitivas es capacitar al estudiante para que pueda con habilidad utilizar su propio conocimiento. Así mismo, la finalidad de enseñar estrategias metacognitivas a los estudiantes es estimular tanto el aprendizaje significativo de los contenidos como el desarrollo de habilidades metacognitivas que los conviertan en aprendices autosuficientes, capaces de regular su propio proceso de aprendizaje hasta llegar a ser expertos (Quesada, 2012).

2.2.-Definiciones de Metacognición

“...cualquier conocimiento o actividad cognitiva que toma como objeto o norma, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva. Se llama metacognición porque su significado esencial es cognición de la cognición” (Flavell, 1976, 1981 como se cita en Cubuku, 2008; Flavel y otros, 1993 como se cita en Carcione y Falcone, 2002).

Mateos (2001 como se cita en Vazquez-Chaves, 2015) establece que “la metacognición es tomar conciencia de los procesos cognitivos de uno mismo, es decir, de la forma en que se procesa la

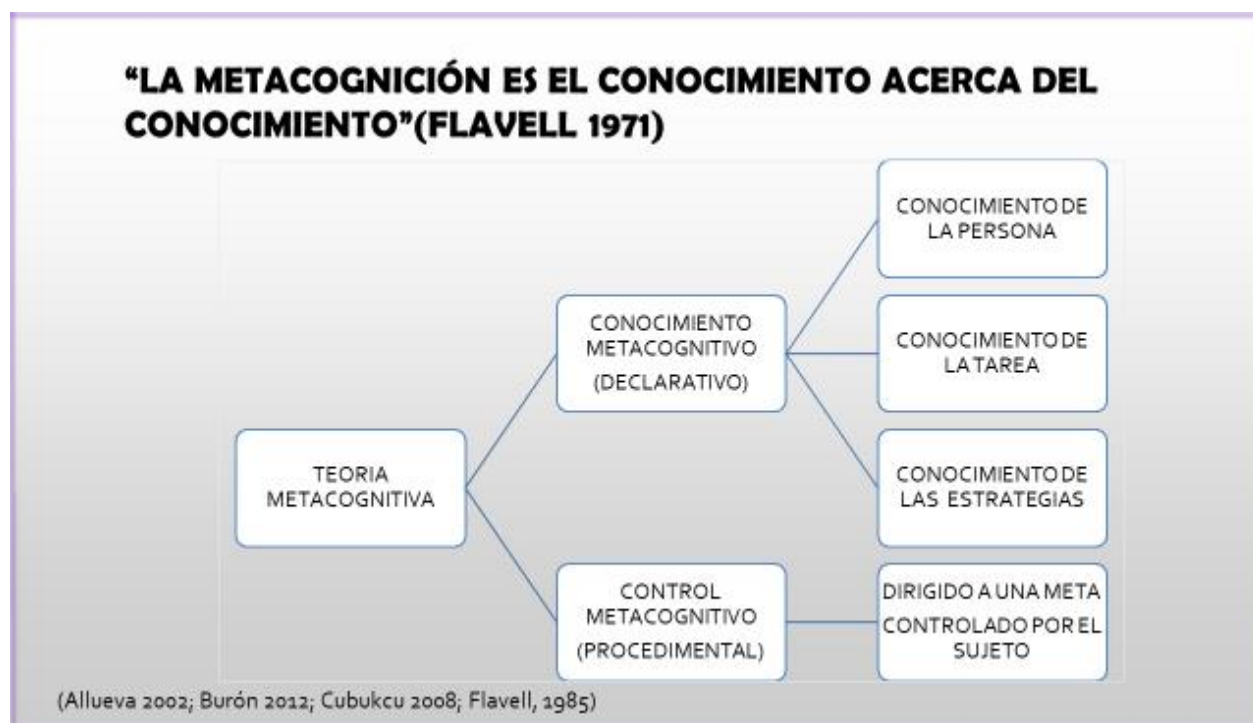
información proveniente del entorno de manera consciente. La metacognición es el conocimiento y control de la propia actividad cognitiva”.

“La metacognición se refiere a la habilidad de reflexionar, comprender y controlar uno mismo su aprendizaje” (Schraw y Dennison, 1994, como se cita en García, 2010).

Siguiendo a González (1993-1996, p7 como se cita en Vázquez-Chaves, 2015) “la metacognición alude a una serie de operaciones cognoscitivas ejercidas por un interiorizado conjunto de mecanismos que permiten recopilar, producir y evaluar información, así como también controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio”.

2.3.-Teoría metacognitiva

Fig. 3 Teoría Metacognitiva



El estudio de la metacognición surgió a partir del interés de John H. Flavell por indagar cómo lo niños pensaban acerca de su propio proceso de pensamiento. La investigación de Flavell

estuvo altamente influenciada por el trabajo de Piaget. Ante la necesidad de contar con un término que enmarcara que pensar acerca del propio pensamiento era un proceso más elevado, acuñó el término metacognición. Los estudios de Flavell se enfocaron también al desarrollo de la metamemoria de los niños. Él consideró que el conocimiento metacognitivo es crucial para los alumnos, ya que un alumno que es capaz de pensar acerca de su propio pensamiento es capaz de pensar en su propio proceso de aprendizaje también. Lo anterior constituye una ventaja en términos de avance y efectividad académica (Van Velzen, 2016).

Otra investigadora que aportó con su trabajo gran significado a la teoría metacognitiva fue Ann Leslie Brown. Brown fue una psicóloga educativa interesada en descubrir cómo los alumnos podían convertirse en mejores aprendices. Su principal aportación a la teoría metacognitiva fue definir la metacognición como el conocimiento acerca del propio conocimiento. Describió el conocimiento metacognitivo, bajo un contexto de aprendizaje, como el aprendizaje que el alumno posee sobre si mismo. Las teorías de ambos revelaron que el conocimiento metacognitivo consiste en la conciencia y comprensión y que este puede ser de utilidad para aprender de manera más efectiva (Van Velzen, 2016).

El término metacognición es extenso y diverso, sin embargo, implica principalmente la reflexión, conocimiento y regulación que una persona aplica a su propia actividad mental. (Cherchiaro et al, 2010, citado en Paba, 2014).

Medrano (1998 en Allueva 2002), señala que utilizamos las habilidades metacognitivas para controlar y dirigir nuestro pensamiento y como consecuencia de ello nuestra conducta.

Existe una distinción entre el conocimiento y el control metacognitivo (Flavell,1985; Carretero (2001, en Osses y Jaramillo, 2008) El conocimiento declarativo es relativo al “saber

qué” y el conocimiento procedimental se refiere al “cómo”. Ambos componentes son relevantes para el aprendizaje por lo que están relacionados entre sí.

2.3.1.-Conocimiento metacognitivo

Se refiere a:

- a). -Conocimiento de la persona: autoconocimiento como aprendiz, potencialidades, limitaciones cognitivas, otras características personales.
- b) Conocimiento de la tarea: objetivos de la tarea, características de la tarea, elección de estrategia apropiada.
- c). -Conocimiento de las estrategias: Estrategias, alternativas, cómo se aplicarán, condiciones para lograr mayor eficacia.

2.3.2.-Procesos metacognitivos:

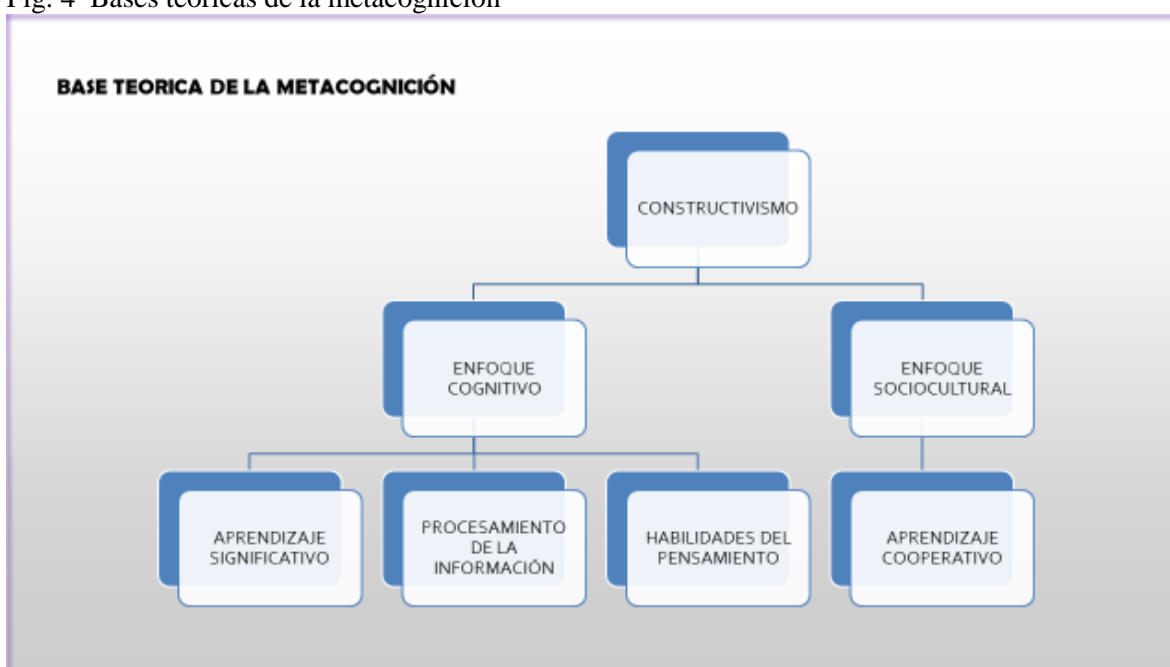
Fernández (2010) explica que las habilidades metacognitivas incluyen funciones ejecutivas o habilidades de auto-regulación que posibilitan a la persona para llevar a cabo una tarea de manera exitosa. Dentro de estas habilidades de auto regulación destacan la planificación, supervisión y evaluación.

Siguiendo a Schraw & Moshman (1995, en Fernández, 2010) planificar requiere de coordinar diversas estrategias hacia un objetivo determinado para elaborar un plan de acción. Desde el ámbito de la lectura, un lector que planifica tendrá presente sus propios conocimientos previamente adquiridos sobre el tema, ya que estos constituyen el sostén de la nueva información y la construcción de un aprendizaje significativo.

Schraw y Sperling (1994, como se cita en Fernández, 2010) establecen que la supervisión de la tarea es la parte más demandante en términos de recursos y tiempo. Supervisar demanda activar el saber previo, enlazar las ideas de un texto, controlar los progresos, ajustar las estrategias, tomar decisiones y auto cuestionarse. Finalmente, la evaluación revela el nivel de logro.

2.4.-Bases teóricas de la metacognición

Fig. 4 Bases teóricas de la metacognición



* Figura de elaboración propia.

Los ejes teóricos que sustentan la propuesta de formar estudiantes que utilicen estrategias metacognitivas, son principalmente el constructivismo, la teoría cognoscitiva, aprendizaje significativo y el enfoque sociocultural.

El constructivismo se origina como una corriente epistemológica interesada en comprender y resolver los problemas de la adquisición del conocimiento. En el constructivismo se tiene la convicción de que los seres humanos son el resultado de su capacidad para adquirir

conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, razones por las que han podido prever, explicar y controlar propositivamente la naturaleza así como construir su propia cultura. Los sujetos cognoscentes son los que construyen el conocimiento mismo (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Por su parte, Orozco (2009) menciona que, para el constructivismo, la unidad de análisis son las estructuras cognitivas internas del sujeto. El proceso de construcción del conocimiento requiere de tomar conciencia de las diferencias entre la nueva información y las estructuras que se intenta asimilar. Lo que motiva al cambio proviene del interior del alumno. El sujeto es percibido como un activo constructor de la realidad, por lo que utiliza sus propios elementos y los de la realidad circundante.

La teoría cognoscitivista sostiene que todo cambio de conducta tiene un trasfondo interno al sujeto, el cual abarca procesos mentales, estados y disposiciones de naturaleza mental. Esta teoría rechaza la idea de que el sujeto que aprende es pasivo y que sólo responde a estímulos ambientales. Más bien concibe al aprendiz como una persona capaz de aprender en la medida que lo desee y se entrene para lograrlo. Considera que los cambios conductuales provienen del interior del sujeto (Pozo, 1993 citado en Garza y Leventhal, 2010).

Arboleda (2005, citado en Orozco, 2009) define el cognoscitivismo como un enfoque estructuralista de la psicología el cual explica el aprendizaje como un proceso integral en el que entran en función complejos mecanismos mentales como la comprensión, el análisis y la apropiación del saber en un espacio social. Además, la psicología cognitiva enfatiza la influencia del procesamiento de la información sobre la conducta y asevera que el aprendiz compara la información nueva con su esquema preexistente. Todo lo nuevo se interpreta a la luz de lo ya aprendido y se elabora una reestructuración dinámica del conocimiento.

Seguendo a Garza y Leventhal (2010), el cognoscitvismo plantea que para que pueda lograrse un aprendizaje significativo la instrucción debe regirse por principios básicos que se enlistan a continuación:

- El estudiante es mentalmente activo.
- Las lecciones que se enseñan cuentan con un esquema estratégico.
- Las estructuras mentales se generan o estimulan mediante la implementación y uso de estrategias.
- El docente se convierte en mediador.
- Los estímulos que se utilizan invitan al aprendiz a pensar.

La psicología cognitiva conceptualiza al estudiante como un partícipe muy activo durante el proceso de aprendizaje por lo que se ha tomado tiempo para buscar cómo enseñar a los alumnos a desarrollar ciertas habilidades. Los enfoques cognitivos manejan ciertas estrategias o metodologías completas dedicadas a eso (Garza, 2010).

De acuerdo con Quesada (2012) el aprendizaje significativo se sitúa dentro del modelo de procesamiento humano de la información, este se fundamenta en tres instancias: memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo y dos clases de procesos: interpretativo y de control. La autora asegura que la estructura cognoscitiva de cada ser humano es única e individual, esto se debe a que las experiencias y la forma de interpretar e interiorizar tienen un carácter singular. La estructura cognoscitiva va cambiando, ampliándose, enriqueciéndose, ajustándose, reestructurándose conforme aprendemos. Aprender implica llevar un nuevo conocimiento a ocupar un lugar en la memoria a largo plazo y a su vez relacionarlo con la estructura cognoscitiva existente.

Vygotsky, representante del enfoque sociocultural, sostuvo que todo aprendizaje en la escuela tenía una historia previa, es decir todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar a la escuela, por lo tanto el aprendizaje y el desarrollo de un niño se empiezan a interrelacionar desde los inicios de la vida del niño. En su enfoque refiere la existencia de dos niveles evolutivos, el real que comprende el desarrollo de las funciones mentales de un niño, comprenden las actividades que el niño puede llevar a cabo por sí mismo y que denotan sus capacidades mentales. El segundo nivel es aquel es el de desarrollo potencial, es cuando un niño requiere ayuda para dar solución a un problema porque aún no es capaz de hacerlo por sí mismo. Se considera que el aprendizaje estimula y activa procesos mentales que afloran mediante la interacción con otras personas, en diversos contextos y siempre se mide a través del lenguaje. Esos procesos se internalizan en el proceso de aprendizaje social y se convierten posteriormente en modos de autorregulación. Desde este enfoque el educador debe evaluar las capacidades o funciones que el niño domina completamente y comprender que lo nuevo surgirá en la zona de desarrollo próximo, es decir la distancia entre el nivel real desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Por otro lado, la escuela es la responsable del desarrollo psicológico del niño ya que los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo. La escuela está a cargo de la creación cultural de las sociedades letradas (Carrera y Mazzarella, 2001).

En suma, vemos que estos enfoques y teorías cuentan con una clara perspectiva de la capacidad de aprendizaje que tiene el ser humano y de sus procesos mentales, por lo que promueven el desarrollo de habilidades para que estos ejerzan un control consciente de los propios procesos cognitivos a lo largo de toda la vida y ante situaciones de aprendizaje tal y como lo considera la teoría metacognitiva.

2.5.-Estrategias metacognitivas

Vázquez-Chaves (2015) establece que las estrategias representan los planes de actuación que una persona considera para llevar a cabo una tarea, implica tener en cuenta las posibles dificultades y decisiones sobre aquello que se vaya a realizar.

La autora refiere que las estrategias metacognitivas son procedimientos sistemáticos y conscientes capaces de influir en las actividades para procesar información como buscar y evaluar información, guardarla en la memoria y hacer uso de ella cuando sea necesario, además de auto-regular su aprendizaje.

A continuación, se enlistan las estrategias metacognitivas consideradas por Vázquez-Chaves (2015) para trabajar los procesos cognitivos:

- a). -Estrategias de atención: útiles para captar la información del medio circundante, por ejemplo, hacer preguntas sobre el texto, resumir, elaboración de hipótesis, subrayar, etc.
- b). -Estrategias de ensayo: sirven para guardar la información en la memoria de corto plazo, para posteriormente enviarla la de largo plazo. Ejemplo repetir, ensayar, enumerar, etc.
- c). -Técnicas mnemotécnicas: auxilian a la persona para memorizar con mayor rapidez y eficiencia.
- d). -Estrategias de codificación: son estrategias metacognitivas que se emplean para memorizar información de forma permanente.

Allueva (2002) define las estrategias de aprendizaje como los métodos utilizados por el sujeto para lograr el aprendizaje.

El tema de estrategias de estudio ha sido abordado por varios autores, los cuales las han clasificado en diversas formas. Una de estas clasificaciones es la que propone Mayor (1991, citado en Allueva, 2002), en la que presenta tres componentes principales del aprendizaje: conocimiento, motivación y metacognición.

El primer componente es el conocimiento, el cual se subdivide en adquisición y uso. La adquisición implica la atención, la codificación y la reestructuración. El uso se refiere al manejo, la generalización y la aplicación.

El segundo grupo, las orécticas comprenden el refuerzo, conformado por el refuerzo emocional y el refuerzo motivacional.

El tercer y último componente es la metacognición, se compone por la actividad reflexiva dividida en toma de conciencia y el control; y por el desarrollo global del proceso de aprendizaje que incluye el planteamiento, el seguimiento y la evaluación. Este último es de especial importancia ya que conforme el sujeto va adquiriendo habilidades metacognitivas, el proceso de aprendizaje se torna más satisfactorio y efectivo.

En concreto podemos decir que las estrategias metacognitivas se refieren a los métodos que utilizan los estudiantes para comprender la manera en que adquieren conocimientos.

Los avances que se tienen sobre la comprensión lectora demuestran que el éxito de la misma no se da de forma automática. Más bien depende de un esfuerzo cognitivo directo señalado como proceso metacognitivo, el cual consiste en el conocimiento sobre el conocimiento y la regulación del proceso cognitivo. Durante la lectura el proceso metacognitivo se expresa mediante estrategias. “El lector debe tener el propósito, la intención o el deseo de utilizar las estrategias para regular y mejorar la comprensión de un texto” (Alexander y Jetton

2000:295 citado en Cubukcu, 2008). Mediante las estrategias metacogitivas el lector presta atención para controlar, monitorear y evaluar el proceso de lectura (Presssley, Brown, El – Dinary y Afflerbach, 1995 citado en Cubukcu, 2008).

La finalidad de enseñar estrategias es estimular tanto el aprendizaje significativo de los contenidos como el desarrollo de habilidades metacognitivas que los conviertan en aprendices autosuficientes, capaces de regular su propio proceso de aprendizaje hasta llegar a ser expertos (Quesada, 2012).

2.6.-Utilidad de la metacognición en el contexto escolar

Burón (2012) afirma que un alumno es capaz de aprender sin haberle explicado qué es la metacognición, pero no puede ser eficaz si no trabaja metacognitivamente. Así también requiere de la habilidad autorreguladora para saber que estrategias va a utilizar ante cualquier situación que deba atender.

La metacognición es un diálogo interno donde se entrelaza lo nuevo con lo ya existente para construir una nueva información. Las investigaciones empíricas realizadas en otros países nos permiten darnos cuenta de los beneficios que puede traer para los alumnos el desarrollo de la metacognición. Tal es el caso de la investigación realizada por Cubukcu (2008). Su estudio implicó la capacitación en metacognición y comprensión lectora de aspirantes de docencia en la enseñanza del idioma inglés. El entrenamiento duró cinco semanas. Los 130 futuros docentes se registraron de manera voluntaria. El propósito del programa fue determinar la efectividad de la instrucción sistemática directa en múltiples estrategias cognitivas diseñadas para apoyar a los alumnos en la comprensión de un texto. Específicamente se estudió la comprensión lectora y el vocabulario para determinar si al recibir instrucción incorporando estrategias metacognitivas se

lograría mejorar la comprensión de textos expositivos. Esta investigación también fue diseñada con el propósito de verificar el impacto que pueden tener las estrategias metacognitivas en el vocabulario. Los hallazgos de la exploración tuvieron implicaciones positivas para los alumnos, maestros y capacitadores de docentes, ya que muestran que los estudiantes del grupo experimental que recibieron entrenamiento en estrategias metacognitivas tuvieron mayor facilidad para la adquisición de vocabulario y mejoraron su comprensión lectora. Gradualmente, los participantes empezaron a pensar metacognitivamente respecto a las estrategias que podían usar para mejorar su comprensión lectora, para convertirse no sólo en mejores escuchas y lectores sino aprendices autónomos y estratégicos. Los resultados de este estudio confirman que la comprensión lectora puede desarrollarse mediante la instrucción sistemática de estrategias metacognitivas. La capacitación sistemática acerca del concepto de metacognición y las estrategias de aprendizaje ayudaron a los alumnos del grupo experimental a comprender mejor este enfoque y cómo aplicarlo en diversas tareas relacionadas a la lectura.

Existen varios programas de intervención que se centran en la enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Aragón y Caicedo (2009) llevaron a cabo una revisión de estudios sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas para optimizar la comprensión lectora. Las investigadoras destacan el estudio realizado por Cross y París (1998, como se cita en Aragón y Caicedo 2009), el programa de instrucción se denominó *Informed Strategies for Learning (ISL)* diseñado para promover la conciencia lectora, en referencia al conocimiento declarativo, procedural y condicional; además de enseñar cómo evaluar, planear y regular la propia comprensión lectora. Este programa fue implementado con niños del nivel de primaria a través de la instrucción directa, mediante un método instruccional en el que la responsabilidad del uso de las estrategias va recayendo paulatinamente en el alumno.

Las evidencias revelaron que los niños que participaron en el programa mostraron un incremento en la conciencia lectora y en la efectividad del uso de estrategias de la lectura.

Otro programa de intervención de estrategias metacognitivas también revisado por Aragón y Caicedo (2009) es el Question Answer Relationship (QUA). Está dirigido a que los alumnos sean capaces de identificar dos fuentes de información cuando efectúan una lectura, la experiencia personal adquirida y la información proporcionada por el texto. Este programa instruye a los estudiantes a aplicar tres estrategias de comprensión: localizar información, identificar la estructura del texto, establecer la intención comunicativa del autor y decidir cuando las inferencias son solicitadas. Los resultados de la puesta en marcha de este programa demostraron incremento en la comprensión del pretest y el postest.

Es importante señalar que existe una gran variedad de investigaciones y estudios acerca del tema de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. Sin embargo, las investigaciones empíricas encontradas están encaminadas a explorar el beneficio de la metacognición en la comprensión lectora en los niveles de primaria y secundaria o en el nivel superior, dejando sin cobertura al nivel de bachillerato. Lo que convierte al nivel medio superior en un amplio campo de investigación y acción.

2.7.-La metacognición como herramienta para la atención a la diversidad y educación inclusiva

Ainscow, Booth y Dyson, (2006) se han dedicado a trabajar con muchas escuelas, siempre tratando de que el marco de referencia inclusivo se vuelva una realidad en cada una de ellas. Los autores recalcan la relevancia de partir de los valores que maneja cada escuela. Los investigadores saben que el concepto de inclusión está siendo ampliamente definido y que en

muchas ocasiones no se tiene claridad en cuanto a lo qué significa y sus implicaciones. Consideran que hay un riesgo muy alto de que la descripción del concepto se vuelva una prescripción y entonces no se logre el objetivo de tener escuelas inclusivas. En su trabajo de campo con las instituciones educativas se han percatado que es muy común que la inclusión sea asumida como algo que sólo está pensado para niños con alguna discapacidad. Incluso esto es una realidad en los documentos que emiten los gobiernos, y por ende la conceptualización de inclusión de primera instancia se asocia con discapacidad. Ainscow y su equipo cuestionan la utilidad de un enfoque inclusivo que promueve la participación de los alumnos, enfocándose en la discapacidad o en las necesidades educativas especiales e ignorando todas las otras posibilidades que este pudiera tener. Esto provoca que se tenga una conceptualización poco adecuada de lo que es la inclusión. Ainscow propone la puesta en marcha de escuelas para todos, donde se fomente la comprensión y se construyan nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje. Sugieren que las escuelas fomenten la asistencia, la participación y el logro educativo y el ejercicio de los valores universales.

Hoy en día existen diversas propuestas encaminadas a promover educación inclusiva, basadas en el principio de atención a la diversidad. Sin duda alguna, lo anterior constituye un reto para los diferentes sistemas educativos, ya que ello implica la puesta en marcha de interacciones positivas como el que se acepten, se ayuden y se respeten (Ainscow et al, 2006; Echeita, 2007; Vazquez-Chaves, 2015).

Pujolàs (2006) describe las características de una escuela inclusiva, y nos dice que es una escuela involucrada en los aprendizajes de sus alumnos, y que dispone de los recursos necesarios para que todos puedan aprender. Es un sistema que acepta y valora a todos los

alumnos por igual. El logro de una escuela inclusiva es que logra el desarrollo de las capacidades personales de cada niño.

La metacognición es un excelente medio para promover un ambiente áulico inclusivo. (Vásquez- Chaves, 2015). Podemos considerar la viabilidad de un modelo metacognitivo para fomentar la inclusión y erradicar la exclusión, ya que la metacognición permite que los alumnos asuman su rol de estudiantes desde ellos mismos, fomenta la toma de conciencia acerca de su naturaleza, de sus características, también desarrollan una actitud más favorable hacia el aprendizaje, generan estándares más altos de confianza para poder actuar y evaluar su propio desempeño. La metacognición permite la puesta en marcha de acciones que permitan al docente cumplir con las indicaciones registradas en la Declaración de Salamanca, como por ejemplo que todos los niños tienen derecho a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos. Por su parte la metacognición propicia que la persona se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje y que no deje de avanzar (Soto, 2014; Vásquez-Chaves, 2015).

2.8.-Hábitos de estudio

El estudio científico del proceso de enseñanza-aprendizaje se ha venido explicando y fundamentando desde diversos paradigmas desde inicios del siglo XX. Los hábitos de estudio constituyen una variable a considerar si se desea encontrar alternativas que coadyuven a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato. El conductismo es la teoría que fundamenta la existencia de los hábitos de estudio como un comportamiento adquirido que promueve el aprendizaje (Garza y Leventhal, 2010).

La premisa básica del conductismo es que la manifestación del aprendizaje conlleva un cambio en la conducta debido a que se han adquirido, reforzado y aplicado asociaciones entre los estímulos del medio circundante y las respuestas que se observan en el individuo. Los conductistas se interesan en medir los cambios de conducta (Garza y Leventhal, 2010; OCDE, 2010; Pritchard, 2009).

Thordike (OCDE, 2010; Pritchard, 2009), una de las figuras más importantes para el conductismo planteó dos premisas:

- a).-Una respuesta a un estímulo se refuerza si esta va acompañada de una gratificación positiva.
- b).-Una respuesta a un estímulo se fortalece a través de la repetición.

Por su parte, Skinner, otro de los teóricos conductistas más influyentes, propuso su propia variante de conductismo llamada “condicionamiento operante”:

- a).-Cuando se refuerzan las partes correctas de la conducta más compleja, la fortalece y fomenta su repetición. Luego entonces la ocurrencia de los comportamientos parciales depende de los reforzadores. En el conductismo el aprendizaje se entiende como la aproximación de los comportamientos esperados a través de la recompensa y el castigo.

Leontiev (1969 en Márquez, 2003) define un hábito como la forma de actuar que se fija gracias al entrenamiento progresivo, consiste en la ejecución repetida de la acción, de manera organizada y con un fin determinado. Una característica de los hábitos es que, una vez formados, las acciones se ejecutan sin razonarlas previamente.

Si el hábito se establece como producto de un proceso no reflexivo, el sujeto se encuentra atrapado en una serie de conductas que no comprende o de las cuales ni siquiera es consciente;

por tanto no tendrá muchas oportunidades de realizar cambios al respecto (Moffat, 1975 como se cita en Márquez, 2010).

Pozo (1993 en Garza y Leventhal, 2010) advierte que en el conductismo, aprendizaje es equivalente a conducta. Para que el aprendizaje tenga lugar en un esquema conductista se requiere que tanto los objetivos como el diseño instruccional estén encaminados a ese cambio de conducta o aprendizaje. Por lo que debe tener suficientes estímulos que generen las respuestas esperadas. Así también debe contar con un ambiente adecuado, ya que el aprendizaje depende más de lo externo al alumno que de lo interno. La respuesta del individuo siempre es motivada por un reforzamiento. Un contenido cuya factibilidad de aprendizaje depende de la forma en que se presenta la cadena de estímulos-respuestas.

Cabe resaltar que desde la óptica conductista el aprendizaje da respuestas específicas a preguntas o expectativas igualmente específicas; sólo así se puede saber o comprobar que en realidad se están logrando los aprendizajes en los alumnos. En ese tenor, el conductismo no pretende dar cuenta de lo que sucede en el interior del estudiante, sino sólo en aquello que puede ser mostrado, en caso de no haber un cambio de conducta observable entonces se considera que no hubo aprendizaje alguno.

La gran mayoría de las investigaciones relacionadas con el tema de hábitos de estudio se han dirigido a los jóvenes de educación superior. Se centran en los niveles de conocimiento y las actitudes del alumno hacia el estudio (Vidal, Gálvez y Reyes 2009; Reyes y Obaya, citados en Hernández et al, 2012). Los resultados mayormente obtenidos son favorables ya que presentan una mejora en el rendimiento académico, sin embargo en términos generales el porcentaje de alumnos que aplican hábitos de estudio apropiados para la adquisición de nuevos conocimientos es aún muy bajo (Mena, Golbach y Véliz, 2009).

Cabe mencionar que dentro de la denominación de hábitos de estudio se suele incluir elementos como la organización del tiempo libre y las técnicas o estrategias cognitivas de aprendizaje. Algunas veces se suelen utilizar los términos de hábitos de estudio, estrategias de estudio, técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje, en lo referente a este trabajo se utilizará el término hábito de estudio a reserva de que los autores que se citen se refieran a ellos con alguna otra acepción. (SEP, 2014; Torres, Tolosa, Urrea y Monsalve, 2009).

Torres et al, (2009), señalan la relevancia de desarrollar hábitos de estudio apropiados, para el buen desempeño de los estudiantes. Recomiendan a los docentes a animar a sus estudiantes a probar diversas estrategias o técnicas que los lleven a descubrir lo que les es más funcional para lograr sus metas académicas.

Snow y Lohman (1984 en Credé y Kuncel, 2008) han notado la falta de relación que se presenta entre la capacidad cognitiva y los hábitos de estudio. Ellos argumentan que conforme aumenta la habilidad cognitiva, los estudiantes adquieren una gama creciente de estrategias a su disposición para elegir y una mayor capacidad para adaptar su estrategia de estudio a las demandas de la situación particular. Esta capacidad se denomina autorregulación o metacognición. Veamos los resultados que arroja nuestra investigación al respecto.

Capítulo 3 Método

3.1.-Propósito

El presente trabajo tuvo como propósito comparar la eficacia de un taller oficial sobre hábitos de estudio, un taller de estrategias metacognitivas y un taller que incluyó estrategias de metacognición y hábitos de estudio para el mejoramiento de la comprensión lectora de alumnos de primer semestre de una Preparatoria por Cooperación, ubicada en la ciudad de Cuernavaca.

3.2.-Pregunta de investigación

- ¿Puede un taller basado en estrategias metacognitivas y hábitos de estudio ser más eficaz en elevar el desempeño de la comprensión lectora de bachilleres de primer semestre que un taller únicamente sobre hábitos de estudio o un taller sobre estrategias metacognitivas?

3.3.-Hipótesis

Un taller basado en hábitos de estudio y estrategias metacognitivas será más eficaz que uno que sólo involucre ya sea estrategias metacognitivas o hábitos de estudio, para mejorar el desempeño en la comprensión lectora de bachilleres de primer semestre.

3.4.-Diseño

Este estudio se realizó bajo un diseño cuasi experimental (Kerlinger y Lee 2002), con dos grupos control y un grupo experimental, con la aplicación de un pre test y un post test.

3.5.-Contexto

El Estado de Morelos oferta estudios de nivel medio superior mediante once subsistemas, los cuales brindan estudios en alguno de los tres diferentes tipos de bachillerato y en alguna de las modalidades (CEPPEMS).

Cada uno de estos subsistemas contribuye al fortalecimiento de la educación en el Estado en el nivel medio superior. Buscan formar individuos con conocimientos y capacidades, críticos, responsables, con sentido humanista, así como disciplinados en su quehacer educativo; capacitados y competentes que contribuyan al desarrollo del estado y del país. Sin embargo, dadas las características de su labor educativa nos enfocamos específicamente a la modalidad que ofrecen las preparatorias por cooperación (PREFECOS).

Las escuelas por cooperación representan un tipo especial de institución educativa desde el punto de vista de su sostenimiento; la Ley Orgánica de Educación publicada el 3 de febrero de 1940, indica que las PREFECOS se mantienen con la cooperación de los padres de familia y de fondos de diversas dependencias: federación, estados, municipios, organizaciones sociales, particulares, etc. Son instituciones educativas con carácter formativo, terminal y propedéutico. Morelos cuenta con nueve planteles localizados en diferentes partes de la entidad.

El objetivo de este subsistema educativo es realizar un trabajo colaborativo en el que se consolide una planta de docentes comprometidos, estudiantes emprendedores, con actitud crítica y de servicio, así como fortalecer el trabajo en conjunto con los padres de familia, integrar al personal administrativo y a la comunidad en general (CEPPEMS).

Sus planes de estudio, tal y como lo marca la Dirección General de Bachillerato, se fundamentan en un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias y se organiza por bloques de aprendizaje.

La Preparatoria por Cooperación donde este estudio se llevó a cabo, abrió sus puertas el 12 de octubre de 1982, ante la iniciativa de un grupo de miembros de la comunidad. Hasta ese año, el poblado no contaba con ningún plantel de educación media superior que pudiera brindar a la comunidad el servicio educativo.

Actualmente la PREFECO tiene como misión *“formar estudiantes con deseos de aprender, capaces de pensar con libertad y actuar con responsabilidad, que puedan alcanzar el éxito en cualquier institución de educación superior y en el marco del proyecto de vida que el alumno se plantee. Fomentar el respeto a las ideas, la solidaridad con el otro e inculcar la inquietud por contribuir al progreso de la humanidad son los ejes que rigen nuestra educación cívica”*. Lo anterior constituyó un aspecto fundamental para la selección de la población estudiantil de esta Institución Educativa para la realización de este estudio.

3.6.-Participantes

Participaron 94 alumnos de primer semestre de una Preparatoria por Cooperación, ubicada en la ciudad de Cuernavaca en el estado de Morelos. La elección de los participantes fue por conveniencia.

Tabla 3: Datos generales de los participantes

GRADO Y GRUPO ESCOLAR	GRUPO	GÉNERO	EDAD	
1° C	GE (GPO. EXPERIMENTAL)	H =11	14 años	7
			15 años	22
		M =24 TOTAL=35	16 años	3
			17 años	3
1° B	GC1 (GPO. CONTROL 1)	H =13	14 años	1
			15 años	22
		M =18 TOTAL=31	16 años	7
			17 años	0
1° A	GC2 (GPO. CONTROL 2)	H =16	14 años	2
			15 años	15
		M =12 TOTAL=28	16 años	11
			17 años	0

3.7.-Variables

Variable Dependiente: Comprensión Lectora

Para efectos de este estudio utilizamos la definición actualizada de PISA para referirnos a la comprensión lectora: “Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (PISA 2009, pp. 54). Esta variable se midió con el Pretest y postest utilizando los estímulos liberados de PISA 2009 (Ver anexos).

Variable independiente: Estrategias metacognitivas

Definición: Flavell (1981 como se cita en Allueva 2002) las define como las herramientas que ayudan al sujeto a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje, haciéndolo

capaz de autorregular dicho aprendizaje. Esta variable se evaluó mediante el EDAOM el cual es un inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (Ver anexo).

Variable independiente: Hábitos de estudio

Credé y Kuncel (2008) Los definen como el conocimiento del estudiante, de estrategias apropiadas, métodos y habilidades pertinentes para la administración adecuada de tiempo y materiales, necesarias para enfrentar las demandas de las tareas académicas. Para la evaluación de esta variable se utilizó el Cuestionario de Actividades de Estudio (Sánchez y Martínez, 1993).

Variables de control:

Motivación: El Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación (2005) la define desde un enfoque constructivista como el factor cognitivo afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera implícita o explícita. Para esta variable se utilizó el CEMA II, instrumento traducido y validado por Núñez et al (1997) al contexto español en estudiantes de educación secundaria, a partir del Questionnaire to Measure Achievement Goal Tendencies de Hayamizu y Weiner (1991).

Habilidades lingüísticas: Formas en que el alumno utiliza la lengua para diferentes Propósitos: escuchar, hablar, leer y escribir. Esta valoración se realizó haciendo una “Tarea de vocabulario”, adaptación de la sub escala de vocabulario del WISC IV.

3.8.-Instrumentos

1.- AMAI Creado por la Asociación Mexicana de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI), el índice de Niveles Socio Económicos (NSE) es la norma, basada en análisis estadístico, que permite agrupar y clasificar a los hogares mexicanos en siete niveles, de acuerdo a su capacidad para satisfacer las necesidades de sus integrantes en términos de: vivienda, salud, energía,

tecnología, prevención y desarrollo intelectual. La satisfacción de estas dimensiones determina su calidad de vida y bienestar. Caso-Niebla (2007) refiere que el nivel socioeconómico de los estudiantes es una variable distal que influye en el desempeño académico de los alumnos.

Actualmente la AMAI clasifica a los hogares utilizando la “Regla AMAI 8X7”. Esta Regla es un algoritmo desarrollado por el comité de Niveles Socio Económicos y mide el nivel de qué tan satisfechas están las necesidades más importantes del hogar. Esta Regla produce un índice que clasifica a los hogares en siete niveles, considerando ocho características o posesiones del hogar y la escolaridad de la persona que más aporta al gasto. (Ver anexo 1)

2.-Cuestionario de Actividades de Estudio (Sánchez y Martínez, 1993). Inventario dirigido a adolescentes mexicanos que permite evaluar las habilidades intelectuales empleadas en la adquisición de información para lograr un aprendizaje efectivo. Los reactivos se apoyan en una escala tipo Likert con cinco niveles de respuesta (siempre, usualmente, algunas veces, rara vez, nunca) calificando con 5 a siempre o casi siempre y con 1 a nunca o casi nunca cuando el reactivo implique una expresión positiva del constructo y con 1 a siempre y 5 a nunca cuando la expresión sea negativa. Un puntaje alto en el cuestionario representa en el individuo la existencia de habilidades, actividades y situaciones personales que favorecen el estudio. Se utilizó una adaptación conformada por 69 reactivos. El inventario original presenta un índice de consistencia interna de = .91 (Ver anexo 2)

3.-CEMA II Es un instrumento traducido y validado por Núñez et al (1997) al contexto español en estudiantes de educación secundaria, a partir del Questionnaire to Measure Achievement Goal Tendencies de Hayamizu y Weiner (1991), así como su validación a la población universitaria chilena (Pérez et al, 2009), mediante análisis factorial confirmatorio. El cuestionario original consta de 42 ítems, comprendidos en cuatro dimensiones, con la siguiente

estructura: la primera incluye la subescala de las metas orientadas al aprendizaje, que abarca la adquisición de competencia y control (siete ítems) y el interés por la materia (tres ítems). La segunda incluye la subescala de las metas orientadas al yo, que comprenden la implicación personal definida por una defensa del Yo (seis ítems), la falta de implicación personal derivada de una defensa del Yo (siete ítems) y la implicación derivada de la búsqueda de un engrandecimiento del Yo (dos ítems). La tercera incluye la subescala de las metas orientadas a la valoración social, que están centradas en la adquisición de valoración social (siete ítems). Finalmente, la subescala de las metas de logro o recompensa incluyen el deseo de obtener un trabajo futuro digno (cinco ítems) y la evitación de castigos (cinco ítems).

Las respuestas a cada uno de los ítems del cuestionario aparecen categorizadas en una escala tipo Likert que va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). Los índices de fiabilidad (alfa de Cronbach) del instrumento original (Nuñez et al, 1997) oscilan desde $\alpha = .75$ para el factor metas de evitación del trabajo para una defensa del Yo hasta $\alpha = .87$ para el factor metas centradas en el interés por la materia. (Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosario y Högemann 2015) (Ver anexo 3)

4.-EDAOM. -es un inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional, fue diseñado para identificar las autovaloraciones que los estudiantes de educación media superior y superior realizan sobre sus estrategias de aprendizaje y orientaciones motivacionales hacia el estudio. Su fundamento empírico se sustenta sobre extensa investigación con población mexicana. Está compuesto por dos secciones: el autorreporte, que mide autovaloraciones de los estudiantes sobre la frecuencia con que utilizan estrategias de aprendizaje y su motivación hacia el estudio, la dificultad o facilidad para llevarlo a cabo y los resultados que obtienen al hacerlo. La segunda parte es la que corresponde a la ejecución, la cual mide la comprensión de textos en

dominios de conocimiento específicos, el dominio de vocabulario, nivel de ejecución. Su validez concurrente es de 0.67. Su consistencia interna es de 0.94 (alfa de Cronbach).

Para efectos de este estudio se realizó una adaptación propia del inventario original, seleccionando únicamente los ítems relacionados con la metacognición y el empleo de estrategias metacognitivas. La adaptación consta de una escala Likert de 49 reactivos que arrojan tres respuestas en función de la frecuencia, la facilidad y la calidad con que realiza las acciones sugeridas en cada ítem. (Ver anexo 4)

5.-Tarea de vocabulario (WISC IV) Esta valoración se realizó haciendo una adaptación de la subescala de vocabulario del WISC IV. La Escala de Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC), Cuarta Edición, es un instrumento que evalúa la capacidad cognitiva de niños de 6 años 0 meses hasta 16 años 11 meses. Está constituido por 15 subpruebas, 10 que se han conservado del WISC III y cinco nuevas subpruebas. Para esta investigación únicamente se tomará la subprueba de vocabulario (VB), la cual consiste en reactivos con figuras que el evaluado debe nombrar de acuerdo a lo que se le presenta en la Libreta de estímulos y los reactivos verbales, en donde el menor proporciona definiciones para las palabras que el examinador lee en voz alta. La puntuación natural total máxima son 68 puntos. Debido a las características de la población y el tiempo asignado por la Institución Educativa para la aplicación de la prueba, se llevó a cabo una adecuación en la que los jóvenes dieron respuesta a los reactivos de la subescala de manera escrita y no verbal como se tiene previsto en la prueba original. (Ver anexo 5)

6.-Comprensión Lectora: Reactivos liberados PISA 2000, 2003, 2006,2009 (ver anexos).

PISA es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (*Programme for International Student Assessment*). Es un proyecto de la OCDE para medir los conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias de estudiantes entre 15 y 16 años. El programa busca ofrecer información amplia y detallada que permita a las naciones miembro tomar las decisiones y políticas públicas pertinentes para mejorar la calidad educativa. La evaluación va encaminada a valorar el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio.

Después de haber sido aplicadas y evaluadas las pruebas de los estudiantes, PISA libera los estímulos utilizados en cada área de evaluación. Este material se pone a disposición para su difusión, conocimiento y uso público. En el caso específico de la comprensión lectora se han liberado 34 estímulos de los estudios PISA realizados en los años 2000, 2003, 2006 y 2009. En este estudio se utilizaron dichos recursos tanto para el pre test, el post test y para los talleres de metacognición, ya que constituyen un valioso material que ya ha sido utilizado y cuanta con validez internacional. Para el pretest se eligieron dos textos, tomando en cuenta el tipo de formato (continuo/discontinuo), se consideró que evaluara la mayoría de los procesos de comprensión. Para el postest se seleccionaron los textos bajo los mismos criterios del pretest, cuidando que evaluara en número los mismos procesos de comprensión (Ver anexos 6-9).

Tabla 4: Estímulos de competencia lectora PISA

TEST	ESTIMULO DE COMPRENSIÓN LECTORA	TIPO DE TEXTO	# DE REACTIVOS	PROCESO DE COMPRENSIÓN
Pretest	Opinión de los estudiantes	Texto continuo	2 2	Comprensión global Obtención de información Interpretación e indagación Reflexión y valoración
Pretest	Edificios altos	Texto discontinuo	1 1 2	Comprensión global Obtención de información Interpretación e indagación Reflexión y valoración
Postest	Gripe	Texto continuo	1 1 2	Comprensión global Obtención de información Interpretación e indagación Reflexión y valoración
Postest	Seguridad de los teléfonos móviles	Texto discontinuo	2 2	Interpretación e indagación Reflexión y valoración

3.9.-Procedimiento

Se integraron tres grupos ya formados, que en su origen se agruparon de acuerdo a los criterios de la escuela. Estos se identificaron como Ge el grupo experimental y GC1 y GC2 como grupos control. La asignación de los grupos a cada condición se realizó al azar, con la participación de la subdirectora del plantel.

Tabla 5 Distribución de grupos

GE O (1)	Xa O (PRETEST/POSTEST)	1° C Estrategias metacognitivas y hábitos de estudio
GC O (1)	Xb O (PRETEST/POSTEST)	1° B Hábitos de estudio
GC O (2)	Xc O (PRETEST/POSTEST)	1° A Estrategias metacognitivas

La realización de los talleres se llevó a cabo al interior de la institución educativa seleccionada. La Dirección Escolar asignó un tiempo específico de la jornada académica para cada uno de los talleres como parte del currículo de los estudiantes.

Se aplicaron los instrumentos correspondientes al pretest (AMAI, Cuestionario de Actividades de Estudio, CEMA II, EDAOM, tarea de vocabulario, Evaluación de Comprensión Lectora-Estímulos liberados de PISA) en sesiones grupales de 50 minutos, un instrumento por semana, durante el tiempo asignado para Tutoría en el primer semestre, del ciclo escolar 2016-2017. Las sesiones de aplicación del pretest se intercalaron con actividades para el desarrollo de habilidades socioemocionales del Programa Construye T, del Gobierno Mexicano, dirigido y financiado por la Secretaría de Educación Pública. Este programa tiene como objetivo fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en los alumnos, y así mejorar el ambiente escolar.

Se concluyó el primer semestre escolar junto con la aplicación en tiempo y forma del pretest. Posteriormente se inició el segundo semestre con la implementación de los talleres correspondientes, así como la aplicación del post test. Una vez realizado el post test con los grupos control se procedió a impartirles los temas del taller que no habían tomado, (hábitos de estudio con el grupo A y los temas del taller de metacognición con el grupo B).

A continuación, se abordan los contenidos de los talleres de intervención:

1.-Taller de Hábitos de Estudio (Yo No Abandono Módulo 3)

Este material está diseñado para brindar apoyo al personal docente que imparte clases en el nivel medio superior en cualquier entidad de la República Mexicana. Con este módulo se busca alentar a los estudiantes a adquirir hábitos de estudio, resaltando la importancia de éstos en el rendimiento académico. El trabajo se lleva a cabo en conjunto, el docente funge como mediador entre el conocimiento y el alumno, es el responsable de fomentar nuevas habilidades y actitudes para que el alumno aprenda a aprender.

El módulo consta de 10 temas muy breves, mismos que se impartieron en 8 sesiones de 50 minutos cada una. Las sesiones incluyeron breves dinámicas de integración o iniciación al trabajo a realizar, así como algunos apuntes o ejercicios en el cuaderno asignado a la clase. El taller se aplicó durante el horario escolar, al interior de la institución educativa seleccionada.

Tabla 6: Taller de hábitos de estudio

SESIÓN	TEMA (S)
1	¿Qué es un hábito? ¿Qué son los hábitos de estudio?
2	Cómo detectar los hábitos de estudio de los estudiantes.
3	Tipos de hábitos de estudio.
4	Cómo formar en los estudiantes buenos hábitos de estudio.
5	Beneficios de adoptar hábitos de estudio positivos Incidencia de los hábitos de estudio en el rendimiento
6	Ambientes para favorecer los hábitos de estudio
7	Técnicas de estudio para la adquisición de hábitos formativos
8	Recomendaciones para subrayar

2.-Taller de estrategias metacognitivas: Se desarrolló para su ejecución en 8 sesiones de 50 minutos cada una. Los temas que se abordarán son:

Tabla 7 Taller de estrategias metacognitivas

SESIÓN	TEMA (S)
1	Introducción a la metacognición y a las estrategias metacognitivas
2	Sobre la persona: metaconocimiento, monitoreo y auto regulación
3	Sobre la tarea: planeación
4	Uso de herramientas o recursos diversos como organizadores gráficos, diccionario, tics, tutoriales.
5	Sobre la estrategia: solución de problemas y autoevaluación del aprendizaje.
6	Procesos de comprensión lectora: comprensión global, obtención de información, interpretación e integración, reflexión y valoración.
7	Aprendizaje cooperativo, trabajo colaborativo
8	Planeación de estudio mediante el uso de estrategias metacognitivas.

Las sesiones incluyeron breves dinámicas de integración o iniciación al trabajo a realizar, así como algunos apuntes o ejercicios en el cuaderno asignado a la clase.

Para el desarrollo de los temas se utilizaron textos continuos y discontinuos tomados de los estímulos liberados del Proyecto PISA para la evaluación de la comprensión lectora.

3.-Taller de estrategias metacognitivas y hábitos de estudio.

Se llevó a cabo este taller con la participación del grupo experimental en 12 sesiones de 50 minutos cada una. El abordaje de los temas se realizó de la siguiente manera:

Las sesiones incluyeron breves dinámicas de integración o iniciación al trabajo a realizar, así como algunos apuntes o ejercicios en el cuaderno asignado a la clase.

Para el desarrollo de los temas se utilizaron textos continuos y discontinuos tomados de los estímulos liberados del Proyecto PISA para la evaluación de la comprensión lectora.

Tabla 8. Taller de estrategias metacognitivas y hábitos de estudio.

SESIÓN	TEMAS
1	Introducción a la metacognición y a las estrategias metacognitivas
2	Sobre la persona: metaconocimiento, monitoreo y auto regulación
3	Sobre la tarea: planeación Uso de herramientas o recursos diversos como organizadores gráficos diccionario, tics, tutoriales.
4	Sobre la estrategia: solución de problemas y autoevaluación del aprendizaje. Aprendizaje cooperativo, trabajo colaborativo
5	Sobre la estrategia: solución de problemas y autoevaluación del aprendizaje. Procesos de comprensión lectora: comprensión global, obtención de información, interpretación e integración, reflexión y valoración.
6	Planeación de estudio mediante el uso de estrategias metacognitivas.
7	¿Qué es un hábito? ¿Qué son los hábitos de estudio? Tipos de hábitos de estudio
8	Cómo detectar los hábitos de estudio de los estudiantes.
9	Cómo formar en los estudiantes buenos hábitos de estudio.
10	Beneficios de adoptar hábitos de estudio positivos Incidencia de los hábitos de estudio en el rendimiento
11	Ambientes para favorecer los hábitos de estudio Técnicas de estudio para la adquisición de hábitos formativos
12	Recomendaciones para subrayar

POST TEST

Una vez concluidos los talleres se realizaron los post tests. Se utilizó una prueba con textos continuos y discontinuos tomados de los estímulos liberados del Proyecto PISA para la evaluación de la comprensión lectora. La aplicación se dio en una sesión de 50 minutos para ambos textos.

Resultados

Plan de análisis de resultados: se realizó un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en el pretest y después una comparación de tipo paramétrica entre los grupos GE, GC1 y GC2 mediante pruebas un análisis de varianza de una sola vía en el pretest y el post test, pruebas para muestras relacionadas a nivel general y un análisis de varianza de medidas repetidas.

Análisis del pretest

El análisis del pretest fue realizado para comprobar el estado inicial de los grupos respecto a las variables de control, hallándose los siguientes resultados:

Tabla 9: Análisis del pretest de las variables de control de los grupos participantes.

GRUPO		ACTEST*	AMAI	CEMA	EDAOM	TAREA DE VOCAB.
GC2	Media	212.25	166.10	146.71	-.2797	21.67
GC1	Media	195.67	154.64	149.64	-.5837	18.64
GE	Media	210.31	144.65	147.08	.7185	18.65

GE: grupo experimental GC1=grupo control 1 GC2=grupo control 2

Los resultados de la tabla nos muestran las medias aritméticas de la totalidad de las variables de control en el estudio. Al respecto se observa que, de acuerdo a las medias, los grupos tienden a ser bastante parecidos entre sí. Sin embargo, las desviaciones estándar entre los grupos son diferentes en algunas escalas, lo que nos pudiera indicar una posible falta de homogeneidad.

Con el propósito de verificar lo anterior se realizó el análisis de varianza.

Tabla 10: Análisis de Varianza de los Valores F

PRETEST	F	Sig.
ACTEST	3.214	.045*
AMAI	1.857	.162**
CEMA	.134	.875**
EDAOM	2.399	.097**
TAREA DE VOCABULARIO	1.651	.198**

*P < .05 **P > .05

Como se aprecia en la tabla la única prueba que muestra un nivel de significación menor a 0.05 es la de Actividades de Estudio (ACTEST). Sin embargo, la prueba de homogeneidad de varianzas (prueba de Levene) nos arroja un nivel de significancia de .643. Los resultados de las comparaciones múltiples de las pruebas post hoc de Tukey y Bonferroni nos permiten observar que ninguno de los grupos difiere de manera significativa respecto a los otros, pero en conjunto las diferencias entre ellos hacen que las diferencias de ellos sean estadísticamente significativas. Para el grupo GC2, en su mayoría los datos se distribuyen asimétricamente a la izquierda, lo que la hace negativa y presenta una curtosis platicúrtica, El grupo GC1 presenta una distribución

de datos asimétrica negativa y una curtosis platicurtica. Finalmente, el grupo GE muestra una asimetría a la izquierda, es decir negativa y una curtosis platicurtica. A partir del resultado se concluyó que no existen diferencias estadísticamente significativas por lo que se considera que los grupos son homogéneos.

PRETEST/ POSTEST

Tabla 11 Estadísticos de pruebas de muestras relacionadas, postest.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Pretest	LEC.A	1.7021	94	1.12479	.11601
	LEC.B	1.3404	94	.92228	.09513
Postest	LEC.A2	2.3191	94	.96401	.09943
	LEC.B2	2.2340	94	1.02049	.10526
Totales	TOTALAB	3.0426	94	1.66504	.17174
	TOTAL.AB2	4.5426	94	1.50744	.15548

Nota: Lec A =lectura 1 (pretest); LEC 2 = Lectura A2 (post test); Lec. b =lectura 1 (pretest) Lec b2 = Lectura b 2 (post test)

Los resultados de la tabla nos muestran diferencias positivas en las medias de la N total, lo cual significa que, si hubo un impacto en la mejora de la comprensión lectora, independientemente del taller que recibieron. La desviación típica de los datos se muestra un tanto uniforme.

Los resultados globales de las pruebas de muestras relacionadas nos arrojan diferencias significativas entre el pretest y el post test de comprensión lectora, después de la intervención, independientemente del tipo de lectura realizada (lecturas A, textos continuos y lecturas B, textos discontinuos).

A continuación se procede al análisis comparativo de las medias del pretest y posttest de cada grupo.

Tabla 12: Análisis comparativo de las medias de pretest y el posttest

		PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA DE MEDIAS
		MEDIA	DESV. TÍP.	MEDIA	DESV. TÍP.	
GC2	LECT. A	1.67	1.156	2.39	.916	0.71
	LECT. B	1.17	.90	2.25	1.14	1.07
	LECT. AB	2.85	1.77	4.64	1.63	1.78
GC1	LECT. A	1.54	1.05	2.25	1.15	0.70
	LECT. B	1.64	.98	2.12	1.05	0.48
	LECT. AB	3.19	1.72	4.38	1.58	1.19
GE	LECT. A	1.85	1.16	2.31	.83	0.45
	LECT. B	1.20	.83	2.31	.90	1.11
	LECT. AB	3.05	1.55	4.60	1.35	1.54

GE N 35 GC1 31 GC2 N 28

Al comparar las medias podemos ver que el taller de estrategias metacognitivas en el GC2 generó efectos positivos, siendo este el que reporta mayor avance. En el GC1 también se alcanzaron efectos estadísticamente significativos con el taller de hábitos de estudio. Sin embargo, este es el grupo con menor avance. En el caso del GE, reporta un avance positivo, siendo este el segundo de mayor avance, después de haber recibido el taller de estrategias metacognitivas con hábitos de estudio.

La comparación de las medias en función del tipo de lectura realizada (lecturas A, textos continuos y lecturas B, textos discontinuos) nos indica que los grupos GC2 y GE presentaron

mayor avance en las lecturas de tipo discontinuo. Por su parte el GC1 mejoró mayormente su desempeño con los textos continuos.

Discusión

El presente estudio tuvo por propósito comparar la eficacia un taller oficial sobre hábitos de estudio, un taller de estrategias metacognitivas y un taller que incluyó estrategias metacognitivas y hábitos de estudio. Como resultado de dicha comparación planteamos las siguientes consideraciones y hallazgos:

Las medias aritméticas y las desviaciones estándar derivadas de los análisis descriptivos de los resultados de los instrumentos aplicados en el pretest nos llevaron a confirmar que los jóvenes de entre 14 y 17 años, que participaron en esta investigación, presentaron un bajo nivel de competencia lectora, tal y como lo reflejan los datos aportados por las evaluaciones de PISA reportados por la OCDE (2014), en cuanto a nuestra realidad nacional. Durante la aplicación de los instrumentos hubo dificultad para comprender los ítems e incluso para comprender algunas instrucciones. Debido a la naturaleza de la aplicación, no se les brindó ayuda al respecto, lo que también nos permitió observar que los jóvenes que tuvieron dificultad para enfrentar la tarea tampoco buscaron alternativas de solución, lo que nos da un indicio de que los alumnos no contaban con estrategias metacognitivas, tal como lo reflejaron los resultados de su evaluación sobre estrategias metacognitivas (EDAOM).

Al inicio del presente trabajo, mencionamos que la competencia lectora implica comprender, utilizar y comprometerse con los textos escritos, para la consecución de objetivos personales, desarrollo del conocimiento y del potencial de cada individuo, de tal forma que pueda tener una participación proactiva en la sociedad (PISA 2012). Desarrollar la competencia lectora requiere tiempo, trabajo y esfuerzo, no sólo del docente sino particularmente de los alumnos. Podemos

afirmar que es un proceso complejo y que se va construyendo a lo largo de toda nuestra vida, tal y como lo propone Solé (2012). La experiencia adquirida durante la implementación de los talleres, así como los resultados obtenidos a través de este estudio, nos muestran que una parte de las dificultades que experimentan los alumnos al leer se debe a la falta de procesos adecuados que les ayuden a interactuar con los textos de una manera significativa.

Tomando en cuenta lo que declara Solé (2012) en cuanto a que la competencia lectora es factible de construirse mediante las prácticas cotidianas vinculadas al deleite y utilidad de la lectura, durante los talleres impartidos a los bachilleres, se les propició la interacción con diversos portadores de texto. Especialmente se escogieron temas de su interés, tomados de los estímulos liberados de PISA (OCDE, 2013). Se buscó partir de lo que ellos ya conocían y que además les interesara, tal y como lo promueve el enfoque constructivista.

Con base en lo propuesto por Kintsch y Kintsch (2005) en cuanto a que la lectura no es un proceso aislado, sino que requiere la interacción de otros procesos, se realizaron actividades en las que utilizaron la lectura como un medio para el logro de otros fines, a partir de los textos se generaron inferencias, predicciones y discusiones grupales que sirvieron de escenario para que los jóvenes aprendieran a escucharse a sí mismo, a conocerse y a respetarse. Sustentando lo anterior, trabajamos con el modelo de Van Dijk y Kintsch, iniciando con el significado de las palabras y a partir de ellas dimos los pasos necesarios para procesar la información del tema. Los resultados globales entre el pretest y el postest de comprensión lectora nos muestran diferencias positivas en las medias de la N total, después de la intervención, independientemente del tipo de lectura realizada. Lo anterior significa que hubo un impacto sobre la comprensión lectora independientemente del taller que recibieron los grupos.

Así, al comparar las medias podemos ver que el taller de estrategias metacognitivas en el GC2 generó los mayores efectos positivos, siendo este el que reportó mayor avance. Con ello podemos considerar que la metacognición constituye por sí sola un elemento que permite a los bachilleres tener un mejor rendimiento académico. Esto lo atribuimos principalmente al hecho de que los estudiantes partieron de ellos mismos con libertad para generar su propia respuesta de mejora académica.

Los avances que se tienen sobre la comprensión lectora demuestran que el éxito de esta no se da de forma automática. Más bien depende de un esfuerzo cognitivo directo señalado como proceso metacognitivo, el cual consiste en el conocimiento sobre el conocimiento y la regulación del proceso cognitivo. Durante la lectura el proceso metacognitivo se expresa mediante estrategias. “El lector debe tener el propósito, la intención o el deseo de utilizar las estrategias para regular y mejorar la comprensión de un texto” (Alexander & Jetton 2000:295 citado en Cubukcu 2008). Mediante las estrategias metacognitivas el lector presta atención para controlar, monitorear y evaluar el proceso de lectura (Pressley, Brown, El-Dinary & Afflerbach 1995 citado en Cubukcu 2008). Apoyándonos en estas afirmaciones llevamos a cabo el taller de estrategias metacognitivas.

La metacognición como ya lo hemos visto es el conocimiento acerca del propio conocimiento y la regulación de los propios procesos (Flavell 1985). El proceso metacognitivo nos permite auto conocernos, autorregularnos, pone de manifiesto nuestros alcances y limitaciones. Flavell propuso que, dado que las destrezas metacognitivas son útiles en todo contexto y particularmente en la escuela, estas sean enseñadas y promovidas como parte del currículo escolar. A este respecto, en este taller de estrategias metacognitivas se realizaron actividades que movilizaron los saberes de los bachilleres, mediante la implementación de

actividades de autoconocimiento. Se observó en ellos el deseo de hacer mejor su labor académica, se asume por los resultados obtenidos en el postest que los alumnos participantes en este estudio aprendieron acerca de su propio conocimiento y cómo lo procesan, logrando incluso realizar más tareas, alcanzar mayores aprendizajes y sobre todo a generar sus propias estrategias de estudio, así mismo por iniciativa personal a generar sus propias estrategias de estudio para sus otras materias.

Por otro lado, los hábitos de estudio constituyen una herramienta básica para el buen desempeño académico, la escasez o carencia de estos tiene como resultado el bajo desempeño e incluso llegan a convertirse en una razón para abonar a la deserción escolar. Mena et al (2009) resaltan el estudio como una pieza clave para el logro académico, sin embargo, también reconocen la importancia de que el alumno aprenda a organizarse (cómo estudiar, en qué lugar, etc). Se considera preciso que los alumnos sean dotados de métodos y técnicas de estudio eficaces, por ello, se revisó el manual número 3 del programa yo no abandono, y se trabajaron las lecciones en las propuestas; sin embargo, como las lecciones son muy breves, tuvimos que complementar las sesiones con otros materiales que abordaran el mismo tema. El taller de hábitos de estudio de esta investigación también tuvo una mejora en sus resultados, sin embargo, fue el que menos avanzó de los tres.

Resulta fundamental propiciar espacios educativos dirigidos a mejorar la competencia lectora de los alumnos de bachillerato, de tal suerte que se incremente la probabilidad de su éxito académico. La fusión de los talleres de estrategias metacognitivas y el de hábitos de estudio resultó una propuesta positiva, ya que nuestro análisis comparativo muestra que el segundo grupo con mayor impacto en su competencia lectora le corresponde al grupo GE. Derivado del

resultado podemos afirmar que la implementación de un taller que incluya ambas cosas también puede ser de beneficio para este nivel educativo.

Vemos a través de los diferentes programas que la autoridad educativa ha puesto en marcha, que existe el conocimiento y el interés por realizar acciones que favorezcan a los adolescentes. Sin embargo, son programas que combaten la deserción escolar principalmente. A pesar de estar organizados en cierta medida bajo un sustento teórico no están establecidos obligatoriamente por lo que no tienen una cobertura a nivel nacional.

Es importante mencionar que hubo situaciones que favorecieron la puesta en marcha de este trabajo de investigación. Los enlisto a continuación:

- El Director General y la Subdirectora de la preparatoria confiaron en la puesta en marcha del proyecto.
- Facilitaron el tiempo y el espacio para la realización de los talleres, otorgando el tiempo de una de las dos horas asignadas a Orientación y Tutoría de cada grupo.
- Los tutores de los grupos apoyaron el trabajo cediendo una hora de su clase.
- Los alumnos trabajaron con entusiasmo y respeto.
- La preparatoria tiene una buena población de alumnos, y los espacios son adecuados.
- Se contó con la atinada asesoría del Dr. Leonardo para organizar los talleres.
- Hoy en día el taller se está impartiendo nuevamente pero ya se integró Metacognición como parte de la tira de materias.

Aportaciones de los talleres:

- El rendimiento individual de los alumnos mejoró no solo lo en cuanto a la competencia lectora, sino también a la aplicación de las estrategias metacognitivas en cualquier actividad escolar.
- Disminuyó notablemente el aspecto de deserción escolar al interior de la preparatoria.
- Cuando se concluyeron los talleres con los alumnos, se llevó a cabo una capacitación con todo el personal docente y directivo, con la intención de que los profesores conocieran los talleres impartidos y que en un momento dado si así lo consideraban pertinente pudieran implementar las actividades a sus clases.
- Los docentes a cargo de los grupos reportan que los jóvenes que hoy están en 2° de preparatoria aún continúan utilizando estrategias metacognitivas en sus estudios.
- Se les impartió una capacitación adicional a los profesores sobre el tema específico de estrategias metacognitivas.

Otro aspecto muy importante de este estudio comparativo es que el trabajo con metacognición favoreció el trabajo colaborativo, propiciando un ambiente inclusivo en medio de la diversidad existente en cada grupo. Ainscow et al (2006), Echeita (2007) y Vazquez-Chaves (2015) proponen la puesta en marcha de escuelas para todos, donde se fomente la comprensión y se construyan nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje. Sugieren que las escuelas fomenten la asistencia, la participación y el logro educativo y el ejercicio de los valores universales. Podemos considerar la viabilidad de un modelo metacognitivo para fomentar la inclusión y erradicar la exclusión, ya que la metacognición permite que los alumnos asuman su rol de estudiantes desde ellos mismos, fomenta la toma de conciencia acerca de su naturaleza,

de sus características, también desarrollan una actitud más favorable hacia el aprendizaje, generan estándares más altos de confianza para poder actuar y evaluar su propio desempeño. La metacognición es un excelente medio para promover un ambiente áulico inclusivo (Vásquez-Chaves, 2015).

Dada la profundidad y amplitud del tema es necesario seguir sumando esfuerzos en lo individual y en lo colectivo para encontrar diversas formas que coadyuven a la mejora de esta competencia en todos nuestros niños y jóvenes.

Peredo (2007) enfatiza que, a pesar de la gran variedad de estudios sobre la comprensión lectora, aún siguen siendo insuficientes para esclarecer las razones por las cuales no se logran altos niveles de competencia lectora en el desempeño de los estudiantes de los diferentes niveles educativos como lo muestran las estadísticas nacionales e internacionales.

Conclusión

La literatura empírica establece que una buena parte de la metacognición se adquiere entre los cinco y diez años de edad (Siegler, 1991 en Meece 2001). Sin embargo, las evaluaciones estandarizadas tipo PISA nos dan a conocer que los adolescentes de 15 años no necesariamente han desarrollado o aplican las estrategias metacognitivas en el ámbito educativo. Paris, Lipson y Wixon (en Meece 2001), sostienen que tal vez los niños conozcan estrategias, pero no necesariamente saben cómo aplicarlas en varias situaciones o contextos diversos. Más bien, al ir creciendo el niño aprende con qué estrategias cuenta, cómo y porque las va a utilizar.

En el muy particular caso de nuestro estudio los resultados del pretest EDAOM el cual evalúa el uso de estrategias metacognitivas nos arroja un desempeño pobre de los estudiantes que formaron parte de nuestra N total. Por tal motivo, los resultados y análisis del estudio nos

llevan a considerar como la aportación principal de esta investigación la pertinencia de desarrollar la metacognición y la enseñanza de estrategias metacognitivas en el nivel de bachillerato como su herramienta fundamental para la mejora académica. El logro de un saber metacognitivo se fundamenta en la participación del estudiante (Quiroga, 2016) por lo que concluimos que si un estudiante no recibe el estímulo para concientizar y regular su aprendizaje le resulta más complejo atender las diversas materias y tareas asignadas durante su estancia en el bachillerato.

Con relación al menor desempeño de los alumnos en el grupo de sólo hábitos de estudio, aunque la formación y fomento de hábitos de estos constituye una base que permite al estudiante organizar de manera más adecuada sus tareas, actividades e incluso aprendizajes, los bachilleres se encuentran en una etapa de desarrollo en la que de acuerdo con Erikson buscan saber quiénes son, lo que tiene valor en su vida, y el rumbo que desea darle. Sus necesidades básicas las logra satisfacer en el momento que recibe la oportunidad de explorar otras opciones y papeles en el futuro. Erikson afirma que los estudiantes requieren de situaciones y oportunidades para auto descubrirse y autorregularse. Lo anterior puede constituir la razón por la cual observamos en los adolescentes cierta resistencia a adecuarse al seguimiento puntual de hábitos de estudio y tener un mejor desempeño cuando se les dio la libertad de adecuar su propio aprendizaje a sus propias estrategias, tiempos y estilos, en función de los aprendizajes a lograr; es decir a autorregularse.

Concluimos este trabajo coincidiendo con Klimenko & Álvares (2009) quienes señalan que la educación de esta época posmoderna requiere del fomento de un aprendizaje autónomo, autorregulado y continuado que le permita al estudiante un manejo asertivo de la gran cantidad de información a su alcance. Para ello se requiere desarrollar en los educandos la capacidad de aprender mediante la toma de conciencia y la adquisición del conocimiento sobre las

capacidades, habilidades y características personales que facilitan o dificultan la ejecución de distintas tareas, al igual que se pretende aprender a regular el propio proceso de aprendizaje, supervisándolo y orientándolo de una manera independiente y autónoma.

Por todo lo ya expuesto, surge la firme propuesta de implementar formalmente un taller de estrategias metacognitivas como parte del Currículo Nacional en el Bachillerato, mediante el uso del Manual de Estrategias Metacognitivas para Bachilleres, generado y diseñado a partir de esta investigación.

Referencias:

- Ainscow, Mel. (2011). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. Booth T, Dyson A, (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge Taylor & Francis Group New York, NY
- Allueva, P (2002) Conceptos básicos sobre metacognición. En P. Allueva, *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón, 59-85. Recuperado de http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso_24_2012/Concepto-de-Metacognici%C3%B3n-PAllueva.pdf
- Aragón, L. & Caicedo, A. (2009) La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. *Pensamiento psicológico*, 5:12, 125-138
Recuperado de portales.puj.edu.co/psicorevista/components/com_joomlib/ebooks/PS12-9.pdf

- Barnes, W., Slate, J., Rojas, A. (2010). College-Readiness and Academic Preparedness: The same concepts? *Current Issues in Education*. Vol. 3, Number 4 Recuperado de <http://cie.asu.edu/>
- Becerra-González, C. y Reidl, L. (2015) Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 17 (3) 79-93 Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>
- Burón, J. (2012), *Enseñar a aprender*. Bilbao. Ediciones Mensajero. (Pp 15)
- Cameron, N. (2012), *Desarrollo de la personalidad y psicopatología, Un enfoque dinámico*. México. Editorial Trillas.
- Canet J. et al (2005) Modelos teóricos de comprensión lectora. Relación con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. *XII Jornadas de investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. *Educere*, 5 (13), 41-44.
- Carvalho, M. (2006) Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: Un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, vol. 4 núm 3, pp.30-53 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140304.pdf>

- Caso-Niebla, J. & Hernández, L. (2007) Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 39, No. 3, 487-501 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539304>
- Caso--Niebla, J. & Hernández, L. (2010) Modelo Explicativo del Bajo Rendimiento Escolar: Un Estudio con Adolescentes Mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* Vol. 3, No. 2 Recuperado de www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num2/art8.pdf
- Cerchiaro, E., Paba, C. & Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8 (1), 99-111. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*. Universidad de Magdalena
- Chilca, L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 71-127 doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.145>
- Credé, M. & Kuncel, N. (2008). Study Habits, Skills, and Attitudes. Perspectives of Psychological Science. *Association for Psychological Science* Vol. 3 Number 6 Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>
- Crespo, Nina María. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista signos*, 33(48), 97-115. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008>
- Cubukcu, F. (2008) How To Enhance Heading Comprehension through metacognitive strategies. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. *The Journal or International*

Social Research Vol. ½ Winter. Recuperado de

www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi2/.../cubukcu_feryal.pdf

Demagistri, M., Richards, M. & Canet, L. (2014), Incidencia del funcionamiento Ejecutivo en el Rendimiento en Comprensión Lectora en Adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.

No. 33 Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.33.23246>

Díaz, F. & Hernández, G.,(2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. Mc Graw Hill

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Echeita, G., Ainscow, M. (2010) La Educación como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*, Granada, España Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Feinstein, S. (2009) *Secretos del cerebro adolescente*. México. Grupo Editorial Patria.

Fernández, M., Jiménez, V, Alvarado, J. (2010). La Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA): Un instrumento para evaluar Metacognición y Funciones Ejecutivas en Tareas de Lectura. *Revista Neuropsicológica, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Vol. 10 No. 1 pp. 95-116 Recuperado de <https://clbe.wordpress.com/2013/07/09/la-escala-escola/>

- Ferreiro, E. (1998), *El espacio de la lectura y la escritura en educación preescolar en Alfabetización teoría y práctica*. Siglo XXI Editores México. Pp 118-122. Recuperado de www.oei.es/linea3/ModuloIII.pdf
- FLACSO, SEMS (2015) *Estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora*. Subsecretaría de Educación Media Superior. Secretaría de Educación Pública
- Flavell, J (1985), El desarrollo cognitivo. Vol. LXXXVII de la Colección Aprendizaje 87 Recuperado en www.redalyc.org/articulo creada por Amelia Álvarez y Pablo del Río. Prentice Hall Inc. Madrid. Pp.159-175
- García, L. (2010). Metacognitive strategies based instruction to support learner autonomy in language learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 61; pp. 73-86 Universidad de Cordoba. Recuperado de publica.webs.ull.es/upload/REV%20RECEI/.../05%20García.pdf
- Garza, M., Leventhal, S., (2010) *Aprender a aprender*. DF. Ed. Trillas
- Gómez Palomino, J; (2011). Comprension lectora y rendimiento escolar: Una ruta para mejorar la comunicación. *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2() 27-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845038003>
- Hacker, D., Dunlosky, J. & Graesser, A. (2009). *Handbook of metacognition in education*. New York, NY. Routledge
- Hernández C., Rodríguez, N. & Vargas A. (2012) Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. *Revista de Educación Superior*, Vol. XLI (3), No. 163 Julio- septiembre, pp. 67-.[oa?id=60425380005](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60425380005)

INEE (2013). *México en PISA 2012*. 1a edición. México: INEE. Pp. 18-19 Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf

INEE (2015). Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2015. *Informe Español*. Madrid. Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama-de-la-educacion-2015.-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b81ee9fa3>

INEE (2016). *México en PISA 2015*. 1a edición. México: INEE. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/noviembre/PISA_2015-informe.pdf

Jaramillo, S., & Osses, S. (2012). Validación de un Instrumento sobre Metacognición para Estudiantes de Segundo Ciclo de Educación General Básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 117-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200008>

Jiménez, E. (2014) Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Dialnet ISSN: 2340-8685* pp 65- 74 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5085470.pdf>

Kintsch, W. & Kintsch, E. (2005) Comprension en Scott G, & Stahl S. *Children´s Reading Comprehension and Assessment*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Klimenko, Olena; Álvares, José Luis; (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, Agosto-Sin mes, 11-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219002>

- Marquez, E. (2003) *Hábitos de estudio y personalidad: curso para mejorar la actividad escolar*. México, Trillas
- Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N. & Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educ. Educ. Vol. 14*, No. 3, 531-556.
- Mazzarella, C. (2013). Desarrollo de habilidades metacognitivas con el uso de las tic. *Investigación y postgrado*, 23(2), 175-204. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/877>
- Meece, Judith (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente, Compendio para educadores*. DF. McGraw-Hill Companies.
- Mena, Analía. Et al. (2009). Influencia de los Hábitos de Estudio en Rendimiento de los alumnos ingresantes. *Universidad Nacional de Tucumán*. Argentina Recuperado de www.soarem.org.ar/Documentos/48%20Mena.pdf
- Monroy, J. y Gómez (2009) Comprensión Lectora. *REMO Vol VI*, Número 16. Enero-abril México. Recuperado de pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf
- Montealegre, R. & Forero (2006), Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y Dominio. *Acta Colombiana de Psicología 9 (1)* pp. 25-40 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- Negrete, J. (2013) *Estrategias de aprendizaje*. México. Editorial Limusa
- OCDE (2014) *Panorama de la Educación 2014*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/eag.htm> Panorama de la Educación 2014

- OCDE (2016) Panorama de la Educación 2015. Recuperado de
<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- OECE (2013) *Estímulos PISA de comprensión Lectora liberados 2013*. Editorial INEE
Recuperado de: <http://recursostic.educacion.es/inee/pisa/>
- Orozco, E. del C. (2009). Las teorías asociacionistas y cognitivas del aprendizaje: diferencias, semejanzas y puntos en común. *Revista Docencia e Investigación, N° 19*. pp. 175-191
Recuperado de
www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/.../Del_Carmen_Orozco.pdf
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197 Recuperado de
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Paba, C., González, R., La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado. *Revista Psicología desde el Caribe. Vol. 31 N° 1* enero-abril 2014).
- Peredo, A., Leal F., Greyback B., Enriquez, D. & González, R. (2007) *Lectura informativa. Entrenamiento escolar y metacognición*. Guadalajara. Editorial Universitaria. Pp. 11
- Picardo, O., Escobar, J. & Balmore, R. *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. San Salvador*. Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
- PISA (2009) PISA: *Comprensión Lectora. I. Marcos y análisis de los ítems*. España: Gobierno Vasco. Departamento de Educación Universidades e investigación.

- Recuperado de www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf
- PISA (2012) *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Pp. 54
- Pritchard, A. (2009). *Ways of Learning. Learning Theories and Learning Styles in the classroom*. New York. NY. Routledge
- Puente, A. (S/F) Evaluación de la metacognición y comprensión lectora. *Fundación de Neuropsicología*. Recuperado de Clínica www.fnc.org.ar
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. España. Ediciones Aljibe.
- Quesada R. (2012). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. D.F. Ed. Limusa pp.10-18
- Salatas, H., Schneider, W. (2010) *Metacognition, Strategy Use, and Instruction*. New York, NY. The Guildford Press.
- Salvatecci, A. (2017). *Cómo estudiar con éxito. Técnicas y hábitos para aprender mejor*. México. Editorial Alfaomega.
- SEMS (2012) *Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-y-programas/siguele/FomentoLectura_sep2012.pdf

Sanz, Ángel.,(2005) La Lectura en el Proyecto Pisa. *Revista de Educación*, núm.

Extraordinario 2005, pp 95-120

www.oei.es/evaluacioneducativa/lectura_proyecto_pisa_sanz.pdf

Sellés, P.; Martínez, T., Vidal-Abarca. E. (2012) Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y Propuestas actuales. *Aula Abierta*

2012, Vol. 40, núm. 3; pp 3-14 ICE Universidad de Oviedo. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994422>

SEP (2012) *Programa Yo No Abandono. Manual 3 “Manual para impulsar mejores hábitos*

de estudio en planteles de educación media superior. D.F. SEP Recuperado de

http://www.sems.gob.mx/swb/sems/yo_no_abandono

SEP (2012) *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*.

México, DF. Secretaría de Educación Pública.

SEP (2015) Construye T. Subsecretaria de Educación Media Superior. [www.construye-](http://www.construyet.org.mx)

[t.org.mx](http://www.construyet.org.mx)

SEP (2015) *Movimiento contra el abandono escolar. Subsecretaría de Educación Media*

Superior. México. www.sems.gob.mx/swb/sems/yo_no_abandono

SEP (2016) *Sección: Acciones y Programas*. Recuperado de <http://www.dgb.sep.gob.mx/>

Solé, I. (2012) Competencia Lectora y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación N°.*

59 (2012), pp.43-61 (1022-6508)- OEI/CAEU Recuperado de rieoei.org/rie59a02.pdf

Soto, C. (2014). *Metacognición, Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. México.

Nueva Editorial Iztaccihuatl, S.A. de C.V. & Cooperativa Editorial Magisterio.

- Torres, M., Tolosa, I., Urrea, M., Monsalve, A. (2009) Hábitos de estudio vs. Fracaso académico. *Revista Educación* 33(2), 15-24. Recuperado de www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/502/509
- UNICEF (2014). Programa Construye T en escuelas de nivel medio superior, para el desarrollo de proyectos de vida y prevención de riesgos en adolescente. *Serie Buenas Prácticas*. México DF. UNICEF Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/BP_ConstruyeT.pdf
- Van Velzen J. (2016) Metacognitive Knowledge in Theory. In: Metacognitive Learning. Springer, Cham
DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-24433-4_2
- Vázquez-Chaves, A P; (2015). La metacognición: Una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 19() 1-20. Recuperado de <http://clacso.mobile.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994007>
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B., afflerbach, P. (2006) Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Springer Science+Bussiness Media*, Inc. Doi 10.1007/11409-006-6893-0
http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Veenman,%20Van%20Hout-Wolters,%20%26%20Afflerbach%20%282006%29.pdf
- Zarzona, L. & Martínez, M. (2012) La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, Recuperado de http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_2%281%29_015_030.pdf

Anexo 1

CUESTIONARIO PARA LA REGLA AMAI NSE 8X7

En este documento se presentan las ocho variables que conforman el modelo para la estimación del nivel socioeconómico incluyendo la calificación que tiene cada una de ellas. Al final del documento se incluye el cuadro que indica el nivel socioeconómico de acuerdo con el total calculado a partir de las variables.

Adicionalmente se puede consultar el documento de "Definición de las Variables Incluidas en la Regla 8X7 para la Medición del Nivel Socioeconómico de la AMAI".

1.-¿Cuál es el total de cuartos, piezas o habitaciones con que cuenta su hogar? Por favor no incluya baños, medios baños, pasillos, patios y zotehuelas.

RESPUESTA	PUNTOS
1	0
2	0
3	0
4	0
5	8
6	8
7 o más	14

2.-¿Cuántos baños completos con regadera y W.C. (excusado) hay para uso exclusivo de los integrantes de su hogar?

RESPUESTA	PUNTOS
0	0
1	16
2	36
3	36
4 o más	52

2. ¿En su hogar cuenta con regadera funcionando en alguno de los baños?

RESPUESTA	PUNTOS
No tiene	0
Si tiene	10

3. Contando todos los focos que utiliza para iluminar su hogar, incluyendo los de techos, paredes y lámparas de buró o piso, dígame ¿cuántos focos tiene su vivienda?

RESPUESTA	PUNTOS
0-5	0
6-10	15
11-15	27
16-20	32
21 o más	46

4. El piso de su hogar es predominantemente de tierra, o de cemento, o de algún otro tipo de acabado?

RESPUESTA	PUNTOS
Tierra o cemento (firme de)	0
Otro tipo de material o acabo	11

6. ¿Cuántos automóviles propios, excluyendo taxis, tienen en su hogar?

RESPUESTA	PUNTOS
0	0
1	32
2	41
3 o más	58

7. ¿En este hogar cuentan con estufa de gas o eléctrica?

RESPUESTA	PUNTOS
No tiene	0
Si tiene	20

8.

9. Pensando en la persona que aporta la mayor parte del ingreso en este hogar, ¿cuál fue el último año de estudios que completó? (**espere respuesta, y pregunte**) ¿Realizó otros estudios? (**reclasificar en caso necesario**).

RESPUESTA	PUNTOS
No estudió	0
Primaria incompleta	0
Primaria completa	22
Secundaria incompleta	22
Secundaria completa	22
Carrera comercial	38
Carrera técnica	38
Preparatoria incompleta	38
Preparatoria completa	38
Licenciatura incompleta	52
Licenciatura completa	52
Diplomado o Maestría	72
Doctorado	72

Anexo 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA



CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES DE ESTUDIO

Código de identificación: _____ Fecha: _____

Lee con atención las siguientes preguntas y marca con una la opción que más se ajuste a tu respuesta.

	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
1. Cuando me pongo a estudiar (Leo sin distraerme, respondo guías de estudio, hago ejercicios, elaboro resúmenes).					
2. Cuando leo al estudiar, señalo en el libro los conceptos más importantes, subrayo, anoto al margen, encierro párrafos.					
3. Mi situación económica me limita para cumplir satisfactoriamente con mis estudios.					
4. Escribo tanto cuando tomo apuntes en clase, que después no tengo tiempo de pasarlos en limpio.					
5. Tengo tantas cosas que hacer cuando salgo de la escuela, que no me da tiempo para estudiar.					
6. Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar.					
7. Estudio más de lo que exigen los profesores.					
8. Organizo mi tiempo de estudio, programando las actividades que tengo que realizar.					
9. Cuando estudio, escribo en una hoja aparte los puntos más importantes de lo que voy leyendo.					
10. Cuando estudio, organizo los temas o el material en partes, para estudiarlos uno por uno.					
11. En el salón de clases, me siento en los lugares de adelante para poner más atención.					
12. Al terminar de estudiar me hago preguntas para saber qué tanto aprendí y qué cosas todavía me fallan.					
13. En cada clase, tomo notas sobre los puntos más importantes, sin dejar de poner atención a lo que se explica.					
14. Cuando estudio un tema, leo otros libros sobre lo mismo para complementar lo que estoy estudiando.					
15. Cuando estudio temas difíciles los repaso una y otra vez hasta dominarlos.					
16. Cuando tengo un trabajo de investigación, voy a la biblioteca para seleccionar libros y revistas sobre el tema.					
17. Después de estudiar los temas para un examen, organizo mis notas desde los aspectos más generales hasta los conceptos más particulares.					
18. Se me dificulta resolver ecuaciones y operaciones matemáticas.					

	Siempre	Usualme	Algunas veces	Rara vez	Nunca
19. Cuando tengo que estudiar o debo hacer un trabajo, me es difícil comenzar a hacerlo.					
20. Cuando estudio algún tema, busco mis propios ejemplos para asegurarme de lo que entendí.					
21. Cuando estoy en clase, voy pensando en cada cosa que explica el (la) profesor(a) para asegurarme de comprenderlo.					
22. Me esfuerzo por estudiar más que los demás.					
23. Cuando leo al estudiar, me distraigo pensando en otras cosas.					
24. Después de leer lo que tengo que estudiar, me reúno con otros compañeros para comentar sobre los puntos más importantes.					
25. Después de resolver un problema o una operación matemática, verifico que el resultado sea correcto y lógico.					
26. Me dan ganas de quedarme acostado(a) todo el día, aunque haya dormido bien.					
27. Cuando leo al estudiar, escribo algunas preguntas que después contesto en una segunda lectura.					
28. Cuando me preparo para un examen, escribo notas o ejercicios hasta estudiar a fondo cada tema.					
29. Siento que no valgo mucho.					
30. Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor cuando estudio.					
31. Cuando estoy estudiando me levanto para hacer otras cosas o dejo de estudiar por ratos.					
32. Después de estudiar para un examen, no hago ninguna otra tarea académica y trato de descansar.					
33. Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras clave que me ayuden a recordarlo.					
34. Me siento muy triste.					
35. Leo desde antes los temas que se van a ver en clase.					
36. Se me olvida con facilidad lo que se vio en la clase anterior.					
37. Antes de elaborar un trabajo, me aseguro de tener claros los criterios académicos que señaló el profesor.					
38. Cuando resuelvo problemas, me gusta desarrollar nuevas ideas e hipótesis diferentes.					
39. Asisto a mis clases.					
40. Cuando resuelvo problemas, primero identifico lo que se busca y después procedo paso a paso hasta solucionarlo.					
41. Me gusta que mis trabajos sean de los mejores.					
42. Antes de resolver un problema, trato de analizarlo desde diferentes ángulos.					
43. Siento que hay cosas que me distraen en el lugar donde estudio.					
44. Cuando busco libros o revistas en la biblioteca, encuentro la información que necesito.					
45. No me puedo concentrar o me distraigo fácilmente.					
46. Cuando leo y encuentro palabras que desconozco, consulto el diccionario para anotar su significado.					

	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
47. Cuando estudio en grupo con otros compañeros, de repente nos encontramos platicando de otras cosas.					
48. Cuando hago investigaciones o elaboro trabajos, sigo paso a paso un método sistemático.					
49. Cuando contesto una guía de estudio, trato de entender cada pregunta y luego busco información para anotar las respuestas.					
50. Escucho música o radio mientras estudio.					
51. Cuando estudio, lo hago en un lugar tranquilo, sin ruidos que me distraigan.					
52. Cuando leo, me voy imaginando lo que se describe en el libro que estoy estudiando.					
53. Estudio con la televisión encendida en el mismo cuarto o habitación.					
54. Cuando me preparo para un examen, le pido a algún compañero(a) que me pregunte sobre lo que ya estudié.					
55. Cuando estoy contestando un examen, me pongo tan nervioso(a) que se me olvida lo que estudié.					
56. Cuando estudio, trato de relacionar las nuevas cosas que voy aprendiendo con lo que ya sabía.					
57. Al terminar de leer lo que estoy estudiando, saco mis propias conclusiones.					
58. Cuando empiezo a estudiar, me siento cansado(a) o me da sueño.					
59. Cuando el (la) profesor(a) pregunta algo en la clase, siento que lo sé, pero no puedo recordarlo.					
60. Cuando estudio para un examen, tengo tantas cosas que leer que no alcanzo a estudiar todos los temas.					
61. Participó activamente en clase (hago comentarios, preguntas importantes, críticas constructivas, etc.).					
62. Cuando estudio, trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que leí.					
63. Cada vez que aprendo algo nuevo, lo aplico en diferentes situaciones para ponerlo en práctica.					
64. Llevo un horario de las actividades que tengo que realizar cada día de la semana.					
65. Cuando leo, trato de identificar la información principal del texto.					
66. Hago cuadros sinópticos para relacionar los conceptos principales de lo que estudié.					
67. Si me interrumpen cuando estoy estudiando, me cuesta trabajo retomar el tema.					
68. Cuando me reúno con otros compañeros para hacer un trabajo en equipo, participo en todo el trabajo.					
69. Duermo muy poco.					

A continuación subraya la opción que mejor se ajuste a tu respuesta.

70. Habitualmente le dedico a estudiar.

a) 1-2 horas b) 3-4 horas c) 5-6 horas d) 7-8 horas e) No le dedico tiempo

71. El tiempo que pasa desde el momento que veo un tema en clase, hasta que le doy el primer repaso en mis apuntes o en el libro, es:

a) Horas b) Días c) Semanas d) Meses e) No repaso

Anexo 3



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
 FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA
CUESTIONARIO DE METAS ACADÉMICAS (CEMA-II)



Código de identificación: _____ **Fecha:** _____

Lee con atención las siguientes preguntas y marca con una ✓ la opción que más se ajuste a tu respuesta

	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
70. Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas académicas me permiten incrementar mis conocimientos					
71. Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente.					
72. Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprenda mejor profesional seré.					
73. Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio.					
74. Yo me esfuerzo en mis estudios porque disfruto con lo que aprendo.					
75. Yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio.					
76. Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprendo más autónomo soy.					
77. Yo me esfuerzo en mis estudios porque aprender me posibilita ser más independiente.					
78. Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más sé mayor sensación de control tengo.					
79. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi promoción.					
80. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan.					
81. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero que vean lo inteligente y voluntarioso que soy.					
82. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan.					
83. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo tener que avergonzarme de mi mismo.					
84. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que las personas que más me importan se sientan avergonzadas de mí.					
85. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí.					
86. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo dar una imagen de fracaso ante las personas importantes para mí.					
87. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser alabados por mis padres.					

	Siem	Usu alme	Algu nas	Rar	Nun
88. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos.					
89. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan manía por mis malas notas.					
90. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar el rechazo de mis padres.					
91. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí.					
92. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.					
93. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo que los profesores me tengan aversión.					
94. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos.					
95. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo obtener alguna recompensa de mis padres.					
96. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener algo importante que depende de mis notas en los estudios.					
97. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados.					
98. Yo me esfuerzo en mis estudios porque evitar los enfrentamientos con mis padres					
99. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento.					
100. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder algo de lo que ahora disfruto (pagas, salidas, etc.).					
101. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.					
102. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.					
103. Yo me esfuerzo en mis estudios porque en el futuro no me gustaría engrosar las listas de paro.					
104. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo perderme la oportunidad de disfrutar en el futuro de un trabajo importante.					
105. Generalmente, no me esfuerzo en clase si veo que quedare como estúpido.					
106. Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga.					
107. Si veo que puedo fracasar en un examen, trabajo, etc. suelo no esforzarme desde el principio.					
108. Es muy importante para mí no sentirme un estúpido en clase.					
109. Creo que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz.					
110. Solo participo en las actividades de clase que me permiten quedar en el grupo de los mejores.					
111. Evito esforzarme en aquellas tareas que creo que no seré capaz de hacerlas bien.					

ANEXO 5



UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACION HUMANA



INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL (EDAOM)

Código de identificación: _____

Fecha: _____



		A			B		C	
		Frecuencia con que lo hago			Facilidad con que lo hago		Calidad de mis resultados	
		Siempre o la mayoría de las veces	La mitad de las veces	Nunca o muy pocas veces	Fácilmente	Difícilmente	Muy bueno / positivo	Muy pobre / negativo
1	Recuerdo lo que estudié hace tiempo.							
2	Puedo concentrarme en el estudio.							
3	Organizo mis actividades de estudio de acuerdo con el nivel de dificultad de la tarea a realizar.							
4	Al terminar de estudiar el material, evalúo su utilidad para mi aprendizaje.							
5	Me hago preguntas sobre qué tan claro, comprensible, fácil y/o recordable me resulta el material que estoy aprendiendo.							
6	Selecciono los mejores materiales para que mi aprendizaje sea más sólido.							
7	Elijo la mejor técnica de aprendizaje para la actividad de estudio que debo realizar.							
8	Soy eficiente preparando exámenes							
9	Sin importar la dificultad que represente la tarea que debo realizar, me interesa resolverla.							
10	Administro mi tiempo de estudio de acuerdo con lo que necesita el material a aprender.							
11	Sé cómo hacer del estudio una actividad estimulante y atractiva.							
12	Prefiero trabajar con materiales de una sola asignatura antes de estudiar los materiales de otras.							

13	Me siento seguro cuando estudio mucho.							
14	Estudiar mucho, mejora mis calificaciones.							
15	Dedico de 6 a 12 horas semanales extras para estudiar cuando la situación lo requiere.							
16	Estudio porque quiero hacerlo.							
17	Elaboro ideas interesantes más allá de los contenidos aprendidos en clase.							
18	Estudio más de lo que me piden.							
19	Sé que estrategias usar para resolver diferentes niveles de complejidad de una tarea.							
20	Resuelvo tareas que requieren prestar atención a varias cosas a la vez.							
21	En vacaciones, dedico buen tiempo a planear cómo resolver tareas que no pude superar durante la clase.							
22	Aunque no me guste la actividad de aprendizaje, mantengo el interés en la tarea.							
23	Busco el entendimiento profundo de mis materiales.							
24	Para lograr una meta difícil, incremento el esfuerzo invertido en estudiar.							
25	Me cuesta trabajo controlar emociones y/o conductas que pongan en riesgo mi logro académico.							
26	Evalúo mi rendimiento para identificar mis necesidades de ayuda.							
27	Sólo estudio para satisfacer a mis padres.							
28	No me detengo hasta que aprendo plenamente.							
29	Mantengo el interés aun cuando los materiales de estudio sean complicados y/o confusos.							
30	Tengo problemas de atención y por eso fallo al estudiar.							
31	Sólo aprendo lo difícil cuando recibo ayuda de otro(s) compañeros(s).							
32	Aunque no me atraiga lo que aprendo, puedo identificar su utilidad en mi preparación.							
33	Independientemente de lo que piensen los demás, me siento seguro de mi capacidad de aprender.							

34	Al estudiar puedo dejar de lado mis problemas emocionales.							
35	Al presentar examen, estoy tan nervioso(a) que sólo me acuerdo de lo fácil.							
36	Sé tomar decisiones que favorecen el logro de mis objetivos de aprendizaje.							
37	Estudio mucho para no ser mal visto por mi profesor.							
38	Busco ser competente en mis cursos.							
39	Cuando las metas del curso son vagas, le pido al profesor que las defina claramente.							
40	No sé cómo elegir buenos materiales de estudio.							
41	Sé seleccionar las porciones significativas de los materiales de estudio para profundizar mi comprensión.							
42	Me angustia ser el primero en presentar la clase.							
43	No me afecta que otros me critiquen por mi rendimiento académico.							
44	Me hace sentir menos el sacar una calificación más baja que la de mis compañeros.							
45	Sé cómo resolver mis problemas económicos para no abandonar mis estudios.							
46	Mantengo malos hábitos de estudio.							
47	Lograr ser competente sólo depende de mí.							
48	Me afecta ser menos popular por saber menos que los demás.							
49	Para que mis amigos me reconozcan me esfuerzo en el estudio.							





**INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL
(EDAOM)**

Código de identificación: _____ **Fecha:** _____

ESCALA DE AUTORREGULACIÓN: Dimensión Persona

Subescala Eficacia percibida			
	Puntaje		
Reactivo	A	B	C
1 - 1			
9 - 2			
24 - 8			
32 - 10			
35 - 11			
54 - 28			
69 - 35			
Total			

Subescala Contingencia interna			
	Puntaje		
Reactivo	A	B	C
37 - 13			
38 - 14			
39 15			
67 - 33			
68 - 34			
85 - 45			
86 - 46			
Total			

Subescala Autonomía percibida			
	Puntaje		
Reactivo	A	B	C
30 - 9			
40 - 16			
41 - 17			
42 - 18			
58 - 32			
63 - 31			
87 - 47			
Total			

Subescala Aprobación externa			
	Puntaje		
Reactivo	A	B	C
51 - 27			
73 - 37			
82 - 42			
83 - 43			
84 - 44			
88 - 48			
89 - 49			
Total			

Subescala logro de metas			
	Puntaje		
Reactivo	A	B	C
47 -23			
48 -24			
49 -25			
50 26			
71 -36			
76 -38			
77 -39			
Total			

Subescala Tarea en si			
	Puntaje		
Reactivo	A	B	C
10 -3			
21 -7			
43 -19			
44 -20			
45 -21			
46 -22			
60 -30			
Total			

Subescala Materiales			
	Puntaje		
Reactivo	A	B	C
11 -4			
12 -5			
18 -6			
36 -12			
57 -29			
80 -40			
81 -41			
Total			



ANEXO 5
 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
 FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA



TAREA DE VOCABULARIO

Nombre: _____ **Fecha:** _____

REACTIVO	RESPUESTA	PUNTUACIÓN
Sombrero		
Valiente		
Obedecer		
Bicicleta		
Antiguo		
Abecedario		
Remedar		
Fábula		
Emigrar		
Isla		
Absorber		
Salir		
Transparente		

Molestia		
Raramente		
Preciso		
Obligar		
Rivalidad		
Disparate		
Previsión		
Aflicción		
Arduo		
Unánime		
Dilatorio		
Enmienda		
Inminente		
Aberración		
Locuaz		

Puntuación total



GRIPE

PROGRAMA DE ACOL PARA LA VACUNACIÓN VOLUNTARIA CONTRA LA GRIPE

Como usted probablemente ya sabe, la gripe se propaga rápida y extensamente durante el invierno. Los que la sufren pueden estar enfermos durante semanas.

La mejor manera de vencer a este virus es cuidar lo más posible la salud de nuestro cuerpo. El ejercicio diario y una dieta rica en frutas y vegetales es lo más recomendable para contribuir a que nuestro sistema inmunitario esté en buenas condiciones para luchar contra el virus invasor.



ACOL ha decidido ofrecer a su personal la oportunidad de vacunarse contra la gripe, como recurso adicional para evitar que este insidioso virus se extienda entre nosotros. ACOL ha previsto que una enfermera lleve a cabo el programa de vacunación dentro de la empresa en horas de trabajo, durante la mitad de la jornada laboral de la semana del 17 de mayo. Este programa se ofrece gratuitamente a todos los empleados de la empresa.

La participación es voluntaria. Los empleados que decidan utilizar esta oportunidad deben firmar un impreso manifestando su consentimiento e indicando que no padecen ningún tipo de alergia y que comprenden que pueden experimentar algunos efectos secundarios sin importancia.

El asesoramiento médico indica que la inmunización no produce la gripe. No obstante, puede originar algunos efectos secundarios como cansancio, fiebre ligera y molestias en el brazo.



¿Quién debe vacunarse?

Cualquiera que esté interesado en protegerse del virus.

Esta vacunación está especialmente recomendada para las personas mayores de 65 años y, al margen de la edad, para CUALQUIERA que padezca alguna enfermedad crónica, especialmente si es de tipo cardíaco, pulmonar, bronquial o diabético.

En el entorno de una oficina, TODAS LAS PERSONAS corren el riesgo de contraer

la enfermedad.

¿Quién no debe vacunarse?

Las personas que sean hipersensibles a los huevos, las que padezcan alguna enfermedad que produzca fiebres altas y las mujeres embarazadas.

Consulte con su doctor si está tomando alguna medicación o si anteriormente ha sufrido reacciones adversas a la vacuna contra la gripe.



Si usted quiere vacunarse durante la semana del 17 de mayo, por favor, avise a la jefa de personal, Raquel Escribano, antes del viernes 7 de mayo. La fecha y la hora se fijarán conforme a la disponibilidad de la enfermera, el número de participantes en la campaña y el horario más conveniente para la mayoría de los empleados. Si quiere vacunarse para este invierno pero no puede hacerlo en las fechas establecidas, por favor, comuníquese a Raquel. Quizá pueda fijarse una sesión de vacunación alternativa si el número de personas es suficiente.

Para más información, contacte con Raquel en la extensión 5577.

Apuesta *Por tu salud*

Raquel Escribano, directora del departamento de recursos humanos de una empresa llamada ACOL, preparó la información que se presenta en esta página y en la anterior para distribuirla entre el personal de la empresa ACOL.

Responde a las preguntas que se formulan a continuación, teniendo en cuenta la información que aparece en las hojas de información.

Pregunta 1

1 0 9

¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe una característica del programa de inmunización de ACOL contra la gripe?

- A Se darán clases de ejercicio físico durante el invierno.
- B La vacunación se llevará a cabo durante las horas de trabajo.
- C Se ofrecerá un pequeño bono a los participantes.
- D Un médico pondrá las inyecciones.

Pregunta 2

2 1 0 9

Podemos hablar sobre el contenido de un escrito (lo que dice). Podemos hablar sobre su estilo (el modo en el que se presenta). Raquel quería que esta hoja informativa tuviera un estilo cordial y que animase a vacunarse. ¿Crees que lo consiguió?

Explica tu respuesta refiriéndote a los detalles tales como el diseño, el estilo de redacción, los dibujos o los gráficos de la presentación de la hoja informativa.

Pregunta 3

1 0 9

Esta hoja informativa sugiere que si uno quiere protegerse del virus de la gripe, la inyección de una vacuna de la gripe es...

- A Más eficaz que el ejercicio y una dieta saludable, pero más arriesgada.
- B Una buena idea, pero no un sustituto del ejercicio y la dieta saludable.
- C Tan eficaz como el ejercicio y una dieta saludable y menos problemática.
- D No es necesaria si se hace ejercicio y se sigue una dieta sana.

Pregunta 4

1 0 9

Parte de la información de la hoja dice:

¿QUIÉN DEBE VACUNARSE?

Cualquiera que esté interesado en protegerse del virus.

Después de que Raquel distribuyera la hoja informativa, un colega le dijo que debería no haber escrito las palabras "cualquiera que esté interesado en protegerse del virus" porque podían malinterpretarse.

¿Estás de acuerdo con que estas palabras podían malinterpretarse y hubiera sido mejor no haber escrito esa frase? Explica tu respuesta.

Pregunta 5

109

Según la hoja informativa, ¿cuál de estos empleados de la empresa debería contactar con Raquel?

- A Ramón, del almacén, que no quiere vacunarse porque prefiere confiar en su sistema inmunológico natural.
- B Julia, de ventas, que quiere saber si el programa de vacunación es obligatorio.
- C Alicia, de recepción, que quería vacunarse este invierno pero dará a luz dentro de dos meses.
- D Miguel, de contabilidad, al que le gustaría vacunarse pero tiene que salir de viaje la semana del 17 de mayo.

GRIPLE: RESPUESTAS Y CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Pregunta 1

109

¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe una característica del programa de inmunización de ACOL contra la gripe?

- A Se darán clases de ejercicio físico durante el invierno.
- B La vacunación se llevará a cabo durante las horas de trabajo.
- C Se ofrecerá un pequeño bono a los participantes.
- D Un médico pondrá las inyecciones.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: B La vacunación se llevará a cabo durante las horas de trabajo.

Sin puntuación:

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto continuo.

Tipo de textos: Expositivo (Circular Informativa).

Situación: Lectura para fines profesionales (Entorno laboral).

Proceso de comprensión: Obtención y recuperación de información.

Tipo de respuesta: Elección múltiple.

Pregunta 2

2109

Podemos hablar sobre el contenido de un escrito (lo que dice). Podemos hablar sobre su estilo (el modo en el que se presenta). Raquel quería que esta hoja informativa tuviera un estilo cordial y que animase a vacunarse. ¿Crees que lo consiguió?

Explica tu respuesta refiriéndote a los detalles tales como el diseño, el estilo de redacción, los dibujos o los gráficos de la presentación de la hoja informativa.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 2: Respuestas que se refieren con precisión al texto y relacionan el estilo con la finalidad, y reconocen la Intención del autor de ser cordial y animar a vacunarse. La respuesta debe hacer al menos una de las siguientes posibilidades:

- (1) Referirse a uno de los rasgos en detalle (disposición del texto, estilo, imágenes u otros gráficos, u otros detalles similares); esto es, a una parte o cualidad concreta de un rasgo; y/o,
- (2) Utilizar términos valorativos distintos de "cordial" y "animar a vacunarse" (nótese que términos como "interesante", "legible" y "claro" no son suficientemente concretos por sí mismos).

La opinión acerca de si Raquel lo consiguió puede ser explícita o implícita. Por ejemplo:

- No, fue una mala idea poner la imagen de una jeringuilla al comienzo. Asusta [Se refiere a una parte concreta del diseño (1).
Utiliza un término valorativo: "asusta" (2)].
- Sí, las imágenes rompen el texto y lo hacen más fácil de leer [Describe un aspecto concreto del diseño (1)].
- El dibujo de tipo tebeo es cordial [Se refiere a un aspecto concreto ("dibujo tipo tebeo") de una ilustración (1)].
- No, las ilustraciones son infantiles y poco relevantes [Utiliza sus propios términos ("infantil", "poco relevante") para valorar uno de los aspectos mencionados en el enunciado de la pregunta (2)].
- Sí, el estilo es relajado e informal [Utiliza sus propios términos ("relajado", "informal") para valorar uno de los aspectos mencionados en el enunciado de la pregunta (2)].
- Sí, el estilo es cálido e invita a vacunarse [Utiliza sus propios términos para valorar el estilo (2)].

- Hay demasiado texto. La gente no se va a molestar en leerlo [Se refiere a un aspecto relevante de la presentación: la cantidad de texto (1).
Utiliza sus propios términos valorativos (2)].
- No, el estilo del texto es muy formal [Discutible pero verosímil aplicación de un término valorativo propio: "formal" (2)].

Código 1: Respuestas que se refieren con precisión al texto y relacionan

información y contenido (en lugar de estilo) con la finalidad, y reconocen la intención del autor de ser cordial y animar a vacunarse. La opinión acerca de si Raquel lo consiguió puede ser explícita o implícita. Por ejemplo:

- No, no hay forma de que un mensaje acerca de ponerse una inyección sea cordial y anime a vacunarse.
- Sí, lo consiguió. Da muchas oportunidades en cuanto al momento de la vacunación. También ofrece recomendaciones de salud.

Sin puntuación:

Código 0: Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:

- Sí, consigue que parezca que es una buena idea.
- Sí, es cordial y anima a vacunarse [Los términos no se aplican a detalles concretos].
- No, no funciona.
- No, porque una parte de la información no es correcta [Se refiere al contenido sin realizar ninguna conexión con la idea de un estilo "cordial y que anima a vacunarse"].
- Sí, las ilustraciones animan a la vacunación y el estilo de la nota también es aceptable ["Las ilustraciones animan a la vacunación" no rebasa los términos de la pregunta. "El estilo de la nota también es aceptable" es demasiado vago].
- Lo consiguió, fácil de leer y claro [Los términos no son suficientemente concretos].
- Que ella lo ha conseguido plenamente. Ha seleccionado imágenes y ha escrito un texto interesante [Las imágenes no son valoradas y "texto interesante" es demasiado vago].

O bien:

- Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:
- Sí, a todos hay que ponerles la inyección [Irrelevante e impreciso].
- No, las imágenes no tienen nada que ver con el mensaje [Impreciso].
- Sí, porque quiere que la gente se preocupe de no coger la gripe [Entra en conflicto con la idea de un estilo cordial y que anima a vacunarse].
- Es bueno, pero sólo es una opinión [Irrelevante].
- Sí, dio una breve información de lo que van a hacer para frenar la gripe [Irrelevante: se refiere al contenido sin ninguna concreción].
- Sí, sólo enumera los hechos [Irrelevante].
- Sí, porque hay que inmunizar a más gente [Expresa una opinión global sobre el tema de la inmunización pero no se refiere al estilo o a detalles del contenido].
- Sí, lo haré porque nadie quiere ponerse enfermo. Todo el mundo quiere buena salud [Irrelevante].

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto continuo.

Tipo de textos: Expositivo (Circular Informativa).

Situación: Lectura para fines profesionales (Entorno laboral).

Proceso de comprensión: Reflexión y valoración.

Tipo de respuesta: Abierta construida.

Pregunta 3

100

Esta hoja informativa sugiere que si uno quiere protegerse del virus de la gripe, la inyección de una vacuna de la gripe es...

- A Más eficaz que el ejercicio y una dieta saludable, pero más arriesgada.
- B Una buena idea, pero no un sustituto del ejercicio y la dieta saludable.
- C Tan eficaz como el ejercicio y una dieta saludable y menos problemática.
- D No es necesaria si se hace ejercicio y se sigue una dieta sana.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: B Una buena idea, pero no un sustituto del ejercicio y la dieta saludable.

Sin puntuación:

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto continuo.

Tipo de textos: Expositivo (Circular Informativa).

Situación: Lectura para fines profesionales (Entorno laboral).

Proceso de comprensión: Interpretación e Integración

Tipo de respuesta: Elección múltiple.

Pregunta 4

100

Parte de la información de la hoja dice:

¿QUIÉN DEBE VACUNARSE?

Cualquiera que esté interesado en protegerse del virus.

Después de que Raquel distribuyera la hoja informativa, un colega le dijo que debería no haber escrito las palabras "cualquiera que esté interesado en protegerse del virus" porque podían malinterpretarse.

¿Estás de acuerdo con que estas palabras podían malinterpretarse y hubiera sido mejor no haber escrito esa frase? Explica tu respuesta.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: Respuestas que evalúan el fragmento de texto en relación con el término malinterpretarse indicando que hay una posible contradicción (¿Quién debe vacunarse? Cualquiera... frente a ¿Quién no debe vacunarse?). Puede o no explicar en qué consiste la contradicción. El acuerdo o desacuerdo puede ser explícito o implícito. Por ejemplo:

- Sí, porque la vacuna sería peligrosa para ciertas personas (p.e. las mujeres embarazadas) [Describe la contradicción.]

- No, porque sólo tienes que leer unas pocas líneas más para darte cuenta de que algunas personas no deben ponerse la inyección, y en general quiere que la gente se la ponga.
- Sí, porque dice que cualquiera puede y luego dice la gente que no se debe vacunar [Se identifica la contradicción.]
- La línea afirma que todo el mundo debe vacunarse, pero eso no es cierto [Se indica brevemente la contradicción.]
- Sí, hasta cierto punto. Debería ser Cualquiera que esté interesado en protegerse del virus pero que no padezca alguno de estos síntomas o enfermedades [La nueva redacción sugerida implica que se ha identificado la contradicción.]

O bien:

Respuestas que evalúan el fragmento de texto en relación con el término malinterpretarse indicando que la afirmación puede ser una exageración (p. e. no todo el mundo necesita vacunarse, o la vacuna no ofrece una protección completa). Puede o no explicar en qué consiste la exageración. El acuerdo o desacuerdo puede ser explícito o implícito. Por ejemplo:

- Olvídelo porque la vacuna no es una garantía de no coger la gripe.
- No estoy de acuerdo, aunque se dé a entender que se cogerá la gripe si no se pone uno la vacuna.
- Ponerse la inyección no supone una protección completa.
- No haría caso porque no todo el mundo coge la gripe, especialmente si estás bien y en forma.
- Sí, estoy de acuerdo porque la cosa parece mejor de lo que es [implica exageración, aunque sin explicitarla.]

Sin puntuación:

Código 0: Respuestas que evalúan el fragmento de texto, pero no en relación con el término malinterpretarse. Por ejemplo:

- Indica que la afirmación es fuerte, eficaz y/o que anima sin mencionar la potencial contradicción o el elemento de malinterpretación. (1)

O bien:

Indica que la afirmación Cualquiera interesado en protegerse del virus es redundante porque está explicitando lo obvio (2). Por ejemplo:

- Está bien puesta porque anima a la gente. [1]
- Debe incluirse porque hace que el mensaje destaque. [1]
- Penso que se podían haber evitado esas palabras porque está claro que todo el mundo desea protegerse del virus, aunque esto no se logre mediante la vacunación. [2]

O bien:

Respuestas que son insuficientes o vagas, o vuelven a utilizar la expresión malinterpretar sin explicarla. Por ejemplo:

- Déjala, está bien [No hay explicación].

- Tendrían que haber puesto otra ilustración ahí en lugar del titular [No hay explicación.]
- Si, esa frase puede interpretarse mal y crear problemas [No hay explicación].

O bien:

Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:

- Habría que haberlo quitado porque todo el mundo tiene derecho a decidir por sí mismo [Comprensión deficiente de la función del texto: no es una orden].
- Pienso que la expresión DE LA GRIPE se debería haber puesto a continuación de DEL VIRUS, porque cuando se echa un simple vistazo al texto se puede pensar que se está hablando de otro virus y no del de la gripe [Explicación inverosímil para las palabras que podían malinterpretarse].
- Si, la gente puede estar interesada pero puede tener miedo de las agujas [Irrelevante].

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto continuo

Tipo de textos: Expositivo (Circular informativa).

Situación: Lectura para fines profesionales (Entorno laboral).

Proceso de comprensión: Reflexión y valoración.

Tipo de respuesta: Abierta construida.

Pregunta 5

109

Según la hoja informativa, ¿cuál de estos empleados de la empresa debería contactar con Raquel?

- A Ramón, del almacén, que no quiere vacunarse porque prefiere confiar en su sistema inmunológico natural.
- B Julia, de ventas, que quiere saber si el programa de vacunación es obligatorio.
- C Alicia, de recepción, que quería vacunarse este invierno pero dará a luz dentro de dos meses.
- D Miguel, de contabilidad, al que le gustaría vacunarse pero tiene que salir de viaje la semana del 17 de mayo.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: D. Miguel, de contabilidad, al que le gustaría vacunarse pero tiene que salir de viaje la semana del 17 de mayo.

Sin puntuación:

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto continuo

Tipo de textos: Expositivo (Circular Informativa).

Situación: Lectura para fines profesionales (Entorno laboral).

Proceso de comprensión: Interpretación e Integración.

Tipo de respuesta: Elección múltiple.

Anexo 7

Post Test.-Estímulo de Comprensión Lectora Liberado, Texto Discontinuo (Madrid 2013)



LA SEGURIDAD DE LOS TELÉFONOS MÓVILES

¿Son peligrosos los teléfonos móviles?		
	Sí	No
	1. Las ondas de radio emitidas por los teléfonos móviles pueden elevar la temperatura de los tejidos del organismo y tener efectos dañinos.	Las ondas de radio no son lo suficientemente potentes como para dañar el organismo elevando su temperatura.
<i>Punto clave</i> Los informes contradictorios sobre los peligros que tienen para la salud los teléfonos móviles aparecieron a finales de los años noventa.	2. Los campos magnéticos creados por los teléfonos móviles pueden modificar el funcionamiento de las células del organismo.	Los campos magnéticos son increíblemente pequeños y por tanto es improbable que afecten a las células del organismo.
	3. Las personas que realizan llamadas de larga duración con los teléfonos móviles se quejan, en ocasiones, de fatiga, dolor de cabeza y pérdida de concentración.	Estos efectos nunca se han observado en las investigaciones realizadas en los laboratorios y pueden deberse a otros factores presentes en la vida moderna.
<i>Punto clave</i> Hasta el momento, se han invertido muchos millones de euros para investigar científicamente los efectos de los teléfonos móviles.	4. Los usuarios de teléfonos móviles tienen 2,5 veces más probabilidades de desarrollar un cáncer en las zonas del cerebro próximas a la oreja en que se pone el móvil.	Los investigadores admiten que no está claro que este aumento tenga relación con el uso de los teléfonos móviles.
	5. El Centro Internacional de Investigación sobre el Cáncer descubrió una relación entre el cáncer infantil y las líneas eléctricas. Al igual que los teléfonos móviles, las líneas eléctricas también emiten radiaciones.	La radiación producida por las líneas eléctricas es un tipo distinto de radiación, mucho más potente que la procedente de los teléfonos móviles.

6. Las ondas de radiofrecuencia similares a las de los teléfonos móviles alteraron la expresión de los genes de los gusanos nematodos.

Los gusanos no son seres humanos, por lo que no existen garantías de que las células de nuestro cerebro vayan a reaccionar del mismo modo.

Si usas teléfono móvil...

Punto clave
Dado el enorme número de usuarios de teléfonos móviles, incluso un pequeño efecto adverso sobre la salud podría tener importantes repercusiones sobre la salud pública.

Haz

Limita la duración de las llamadas.

Mantén el móvil alejado del cuerpo cuando lo lleves en modo de espera.

Compra un móvil con gran «autonomía en llamadas». Es más eficaz y las emisiones son menos potentes.

No hagas

No uses el teléfono móvil si la recepción es débil, puesto que el teléfono necesita más potencia para comunicarse con la estación base y las emisiones de ondas de radio son más fuertes.

No compres un teléfono móvil con una tasa «SAR»¹ elevada. Esto significa que emite más radiación.

No compres aparatos de protección a menos que hayan sido probados por un organismo independiente.

Este texto procede de un sitio web.

Utilízalo para responder a las siguientes preguntas.

¹ SAR (Tasa específica de absorción, en sus siglas en inglés): mide la cantidad de radiaciones electromagnéticas absorbidas por los tejidos del organismo cuando se usa un teléfono móvil.

Pregunta 1

1 0 9

¿Cuál es la finalidad de los puntos clave? El propósito de estas cartas es...

- A Describir el peligro que entraña el uso de los teléfonos móviles.
 - B Dar a entender que hay un debate abierto sobre la seguridad de los teléfonos móviles.
 - C Describir las precauciones que deben tomar quienes utilizan los teléfonos móviles.
 - D Dar a entender que no hay ningún problema de salud causado por los teléfonos móviles.
-

Pregunta 2

1 0 9

Es difícil demostrar que una cosa ha sido, definitivamente, la causa de otra.

¿Qué relación tiene esta información con las afirmaciones del Punto 4 que aparecen en las columnas *Sí* y *No* de la tabla *¿Son peligrosos los teléfonos móviles?*

- A Respalda el argumento de *Sí*, pero no lo demuestra.
 - B Demuestra el argumento del *Sí*.
 - C Respalda el argumento de *NO*, pero no lo demuestra.
 - D Muestra que el argumento del *NO* es falso.
-

Pregunta 3

1 0 9

Fíjate en el Punto 3 de la columna *No* de la tabla. En ese contexto ¿cuál podría ser uno de esos "otros factores"? Justifica tu respuesta.

Pregunta 4

1 0 9

Fíjate en la tabla titulada *Si usas teléfono móvil...*

¿En cuál de estas ideas se basa la tabla?

- A No hay peligro en el uso de los teléfonos móviles.
- B Hay un riesgo probado en el uso de los teléfonos móviles.
- C Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero vale la pena tomar precauciones.
- D Las instrucciones de la columna *Haz* están dirigidas a quienes se toman la amenaza en serio; y las de la columna *No hagas*, a todos los demás.

LA SEGURIDAD DE LOS TELÉFONOS MÓVILES: RESPUESTAS Y CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Pregunta 1

1 0 9

¿Cuál es la finalidad de los puntos clave? El propósito de estas cartas es...

- A Describir el peligro que entraña el uso de los teléfonos móviles.
- B Dar a entender que hay un debate abierto sobre la seguridad de los teléfonos móviles.
- C Describir las precauciones que deben tomar quienes utilizan los teléfonos móviles.
- D Dar a entender que no hay ningún problema de salud causado por los teléfonos móviles.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: B Dar a entender que hay un debate abierto sobre la seguridad de los teléfonos móviles.

Sin puntuación:

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto discontinuo.

Tipo de textos: Expositivo (Normas de uso).

Situación: Lectura de uso público.

Proceso de comprensión: Integración e Interpretación.

Tipo de respuesta: Elección múltiple.

Es difícil demostrar que una cosa ha sido, definitivamente, la causa de otra.

¿Qué relación tiene esta información con las afirmaciones del Punto 4 que aparecen en las columnas *Sí* y *No* de la tabla ¿*Son peligrosos los teléfonos móviles?*

- A Respalda el argumento de *SÍ*, pero no lo demuestra.
- B Demuestra el argumento del *SÍ*.
- C Respalda el argumento de *NO*, pero no lo demuestra.
- D Muestra que el argumento del *NO* es falso.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: C Respalda el argumento de *NO*, pero no lo demuestra.

Sin puntuación:

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto discontinuo.

Tipo de textos: Expositivo (Normas de uso).

Situación: Lectura de uso público

Proceso de comprensión: Reflexión y valoración.

Tipo de respuesta: Elección múltiple.

Fijate en el Punto 3 de la columna *No* de la tabla. En ese contexto ¿cuál podría ser uno de esos "otros factores"? Justifica tu respuesta.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: Identifica un factor presente en la vida moderna que podría estar relacionado con la fatiga, el dolor de cabeza o la pérdida de concentración. La explicación puede ser obvia o estar incluida.

- No dormir lo suficiente. Si no lo haces, te fatigarás.
- Estar demasiado ocupado. Es lo que hace que te canses.
- Demasiados deberes, eso te cansa y te da dolor de cabeza.
- El ruido, te da dolor de cabeza.
- El estrés.
- Trabajar hasta tarde.
- Los exámenes.
- El mundo es, ciertamente, demasiado ruidoso.
- Las personas ya no se toman un tiempo para descansar.
- Las personas no dan prioridad a las cosas importantes, por eso se ponen de mal humor y enferman.
- Los ordenadores.
- La contaminación.
- Ver demasiada TV.
- Las drogas.
- Los microondas.
- Demasiada comunicación a través del correo electrónico.

Sin puntuación:

Código 0: Da una respuesta insuficiente o vaga.

- La fatiga. *[Repite la información del texto].*
- El cansancio. *[Repite la información del texto].*
- La pérdida de concentración. *[Repite la información del texto].*
- El dolor de cabeza. *[Repite la información del texto].*
- El estilo de vida. *[Vaga].*
- Muestra una comprensión inexacta del material o da una respuesta inverosímil o irrelevante.
- El dolor de oídos.
- Las hueveras.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto discontinuo.

Tipo de textos: Expositivo (Normas de uso).

Situación: Lectura de uso público.

Proceso de comprensión: Reflexión y valoración.

Tipo de respuesta: Abierta construida.

Fíjate en la tabla titulada *Si usas teléfono móvil...*

¿En cuál de estas ideas se basa la tabla?

- A No hay peligro en el uso de los teléfonos móviles.
- B Hay un riesgo probado en el uso de los teléfonos móviles.
- C Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero vale la pena tomar precauciones.
- D Las instrucciones de la columna *Haz* están dirigidas a quienes se toman la amenaza en serio; y las de la columna *No hagas*, a todos los demás.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: C Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero vale la pena tomar precauciones.

Sin puntuación:

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto discontinuo.

Tipo de textos: Expositivo (Normas de uso).

Situación: Lectura de uso público.

Proceso de comprensión: Interpretación e Integración.

Tipo de respuesta: Elección múltiple.

ANEXO 8

Pre Test.-Estímulo de Comprensión Lectora Liberado, Texto Continuo (Madrid 2013)



OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

Hay mucha gente en el mundo muriéndose de hambre y enfermedades, mientras nosotros nos preocupamos más de los avances futuros. Dejamos atrás a esa gente intentando olvidarlos y seguir adelante. Las grandes compañías gastan billones de pesetas cada año en la investigación espacial. Si el dinero gastado en la exploración del espacio se empleara en beneficio del necesitado y no del codicioso, se podría aliviar el sufrimiento de millones de personas.

Ana

El desafío de explorar el espacio es fuente de inspiración para mucha gente. Durante miles de años hemos estado soñando con el universo, queriendo alargar la mano y tocar las estrellas, deseando comunicarnos con algo que sólo imaginamos que existe, anhelando saber... ¿Estamos solos?

La exploración del espacio es una metáfora del conocimiento y el conocimiento es lo que mueve nuestro mundo. Mientras que los realistas siguen recordándonos nuestros problemas actuales, los soñadores amplían nuestras mentes. Son las visiones, esperanzas y deseos de los soñadores los que nos conducirán al futuro.

Beatriz

Nos cargamos las selvas tropicales porque hay petróleo en el subsuelo, excavamos minas en terreno sagrado para obtener uranio. ¿Destruiríamos también otro planeta sólo por conseguir la solución a problemas creados por nosotros mismos? ¡Por supuesto!

La exploración del espacio confirma la poderosa creencia de que los problemas del hombre pueden solucionarse mediante nuestra siempre creciente dominación del medio ambiente. Los seres humanos seguirán creyendo que tienen derecho a abusar de los recursos naturales como los ríos y las selvas tropicales, si saben que siempre queda otro planeta a la vuelta de la esquina esperando ser explotado.

Hemos hecho suficiente daño a la tierra. Deberíamos dejar tranquilo el espacio exterior.

Diego

Los recursos de la tierra están desapareciendo a gran velocidad. La población de la tierra está creciendo a un ritmo desenfrenado. La vida no puede mantenerse si continuamos viviendo de este modo. La contaminación ha producido un agujero en la capa de ozono. Las tierras fértiles se están agotando y pronto nuestros recursos alimentarios se reducirán. Ya hay casos de hambre y enfermedades causados por la superpoblación.

El espacio es una enorme región vacía que podemos usar en nuestro beneficio. Apoyando la exploración del espacio, podremos encontrar un día un planeta donde vivir. De momento, esto parece impensable, pero la idea de viajar por el espacio parecía imposible en el pasado. Interrumpir la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos muestra una gran estrechez mental y una visión a corto plazo. Debemos aprender a pensar no sólo en esta generación sino en las generaciones futuras.

Félix

Ignorar lo que la exploración del espacio tiene que ofrecer sería una gran pérdida para la humanidad. Las posibilidades de alcanzar una mayor comprensión del universo y sus orígenes son demasiado valiosas para desaprovecharlas. El estudio de los cuerpos celestes ya ha aumentado nuestra comprensión de los problemas medioambientales y del posible futuro de la Tierra si no aprendemos a gestionar nuestras actividades.

También hay beneficios indirectos de la investigación para los viajes espaciales. La creación de la tecnología láser y otros tratamientos médicos puede atribuirse a la investigación espacial. Substancias como el teflón han sido descubiertas gracias al interés de la humanidad por los viajes espaciales. Por lo tanto, las nuevas tecnologías creadas para la investigación espacial pueden tener beneficios inmediatos para todo el mundo.

Teresa

Pregunta 1

100

¿Cuál de las siguientes preguntas parecen estar contestando los estudiantes?

- A ¿Cuál es el problema más importante al que se enfrenta el mundo hoy?
 - B ¿Estás a favor de la exploración del espacio?
 - C ¿Crees en la vida más allá de nuestro planeta?
 - D ¿Qué avances recientes ha habido en la investigación espacial?
-

Pregunta 2

100

¿Cuál de los autores contradice más directamente la exposición de Félix?

- A Diego.
 - B Ana.
 - C Teresa.
 - D Beatriz.
-

Pregunta 3

100

Pensando en las principales ideas expuestas por los cinco estudiantes, ¿con cuál de los estudiantes estás de acuerdo?

Nombre del estudiante _____

Utilizando tus propias palabras, explica las razones de tu elección haciendo referencia a tu propia opinión y a las principales ideas expuestas por el estudiante.

Pregunta 4

109

Algunas afirmaciones son cuestiones de opinión, basadas en las ideas y valores del autor. Otras afirmaciones son cuestiones de hecho, que pueden ser probadas objetivamente y bien son correctas o incorrectas.

Rodea con un círculo "cuestión de opinión" o "cuestión de hecho" junto a cada una de las citas de las redacciones de los estudiantes que aparecen a continuación.

La primera está hecha a modo de ejemplo.

Citas de las redacciones de Los estudiantes	¿Es una cuestión de opinión o es una cuestión de hecho?
"La contaminación ha producido un agujero en la capa de ozono" (Pablo)	Cuestión de opinión / <u>Cuestión de hecho</u>
"Las grandes compañías gastan billones de dólares cada año en la investigación espacial" (Ana)	Cuestión de opinión / Cuestión de hecho
"La exploración del espacio refuerza la peligrosa creencia de que los problemas humanos pueden resolverse mediante nuestro siempre creciente dominio del entorno natural" (Diego)	Cuestión de opinión / Cuestión de hecho
"Internacionalizar la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos demuestra una gran estrechez mental y una visión a corto plazo" (Pablo)	Cuestión de opinión / Cuestión de hecho

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES: RESPUESTAS Y CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Pregunta 1

1 0 9

¿Cuál de las siguientes preguntas parecen estar contestando los estudiantes?

- A ¿Cuál es el problema más importante al que se enfrenta el mundo hoy?
- B ¿Estás a favor de la exploración del espacio?
- C ¿Crees en la vida más allá de nuestro planeta?
- D ¿Qué avances recientes ha habido en la investigación espacial?

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: B ¿Estás a favor de la exploración del espacio?

Sin puntuación:

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto continuo.

Tipo de textos: Argumentación.

Situación: Lectura para fines educativos.

Proceso de comprensión: Integración e Interpretación.

Tipo de respuesta: Elección múltiple.

Pregunta 2

1 0 9

¿Cuál de los autores contradice más directamente la exposición de Félix?

- A Diego.
- B Ana.
- C Teresa.
- D Beatriz.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: A Diego.

Sin puntuación:

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto continuo.

Tipo de textos: Argumentación.

Situación: Lectura para fines educativos.

Proceso de comprensión: Integración e Interpretación.

Tipo de respuesta: Elección múltiple.

Pregunta 3

1 0 9

Pensando en las principales ideas expuestas por los cinco estudiantes, ¿con cuál de los estudiantes estás de acuerdo?

Nombre del estudiante _____

Utilizando tus propias palabras, explica las razones de tu elección haciendo referencia a tu propia opinión y a las principales ideas expuestas por el estudiante.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: Muestra comprensión precisa de la postura del estudiante elegido respecto a la exploración del espacio Y explica la razón por la que está de acuerdo con ella. Debe identificar un argumento o un grupo de argumentos único para el estudiante elegido (p. ej., necesita hacer más que decir si el estudiante está a favor o en contra de la Investigación espacial). Debe, explícita o implícitamente, hacer referencia a uno de los argumentos principales del estudiante elegido, para:

- Introducir su propio argumento que lo apoye (en este caso la respuesta puede citar o parafrasear de cerca el texto); Y/O
- usar sus propias palabras para interpretar o resumir el argumento del estudiante elegido.

A continuación se presentan los resúmenes de los argumentos de cada alumno:

Ana: Ha de implicar que Ana está en contra de la exploración del espacio y referirse explícita o implícitamente a su argumento sobre que deberíamos usar los recursos para ayudar a los humanos (necesitados) más que para la investigación espacial.

- Es más importante ayudar a la gente de la Tierra que malgastar el dinero en tecnología espacial. [Usa sus propias palabras para parafrasear el argumento].
- Ana – Siento que deberíamos tener cuidado con lo que está pasando en nuestro propio mundo antes de que gastemos todo nuestro dinero en la exploración espacial. Entiendo la importancia de algunas exploraciones, pero pienso que la enfermedad y el hambre necesitan solucionarse antes en este mundo. [Resume el argumento de Ana con sus propias palabras y añade sus propios comentarios].

Beatriz: Debe establecer o implicar que Beatriz está a favor de la exploración espacial y referirse explícita o implícitamente a su argumento de que la investigación espacial es una expresión positiva del esfuerzo humano. Puede referirse a la preocupación de Beatriz al adoptar una visión a largo plazo, pero debe distinguir explícita o implícitamente su posición de la de Félix.

- Beatriz – «La exploración del espacio es una metáfora del conocimiento». Creo que no perjudica abrir nuestro horizonte. [Cita del pasaje y añade su propio argumento que lo apoya en la segunda frase].

Diego: Debe establecer o implicar que Diego está en contra de la exploración espacial y hacer referencia explícita o implícitamente a su argumento de que la exploración espacial está conectada con el daño medioambiental. O que los humanos dañarán el espacio si tienen una oportunidad. O que la exploración del espacio nos anima a dañar más la Tierra. Acéptense las respuestas que sugieran que la prioridad de Diego es mejorar el medioambiente de la Tierra. O que necesitamos cambiar a nosotros mismos o nuestras actitudes.

- Diego – Estoy de acuerdo con él porque está comprometido con el medioambiente y piensa que deberíamos dejar el espacio solo. [Usa sus propias palabras para resumir la parte principal del argumento de Diego].
- Diego: Diego dice que deberíamos parar de cargar el medioambiente. Creo que es la cuestión más importante que atañe a nuestro planeta. [Resume uno de los puntos más importantes de Diego y añade comentarios que lo refuerzan. Muestra comprensión implícita de la posición de Diego sobre la investigación espacial].

Félix: Debe implicar que Félix está a favor de la exploración espacial y referirse explícita o implícitamente a su argumento de que los humanos necesitan encontrar otro planeta para vivir en él Y/O que la vida en la Tierra no puede sostenerse. Puede referirse a la preocupación de Félix por el medioambiente, pero debe, explícita o implícitamente, distinguir su posición de la de Diego. Puede referirse a su preocupación por adoptar una visión a largo plazo, pero debe explícita o implícitamente distinguir su posición de la de Beatriz.

- Félix: Estoy de acuerdo con Félix porque a menos que ayudemos a afrontar la extinción, no habrá otro lugar para ir después de que nos hayamos cargado la Tierra. *[Parafrasea uno de los principales argumentos de Félix]*.

Teresa: Debe establecer o implicar que Teresa está a favor de la exploración del espacio y referirse explícita o implícitamente a su argumento de que la exploración espacial conlleva un incremento del conocimiento Y/O podemos aplicar lo que hemos aprendido de la exploración del espacio a otras cosas.

- Teresa: Estamos ampliando nuestro conocimiento todo el rato de diferentes formas a causa de la investigación espacial. *[Resume el argumento principal]*.

Sin puntuación:

Código 0: Da una respuesta Insuficiente o vaga o se centra en un detalle (trivial) del argumento.

- Ana: No debemos dejar gente atrás cuando intentamos olvidar y seguir adelante. *[No va más allá de acercarse a parafrasear]*.
- Ana: Estoy de acuerdo con Ana porque el dinero gastado en la investigación espacial debería usarse en beneficio de los necesitados. *[No va más allá de acercarse a parafrasear]*.
- Teresa: porque da los mejores argumentos. *[Imprecisa]*.
- Félix: Félix dice que la vida en la Tierra no puede sostenerse, así que necesitamos encontrar otro planeta en el que vivir. *[No va más allá de acercarse a parafrasear]*.
- Félix – el más guay. *[Respuesta Imprecisa]*.
- Ana – su artículo es verdad y es correcto. *[No hace ninguna referencia a las principales ideas de su argumento]*.
- Félix porque el agujero en la capa de ozono es un serio problema. *[Se centra en un detalle del argumento]*.
- Félix – él está realmente comprometido con el medioambiente. Y él es un tío guay que respeta la naturaleza. *[No distingue la posición de Félix de la de Diego: los dos están comprometidos con el medioambiente]*.
- Beatriz porque estoy de acuerdo con que la exploración del espacio es importante para nuestro futuro. *[No distingue la posición de Beatriz de la de Félix: los dos están a favor de la investigación espacial y ambos se refieren a una visión a largo plazo]*.

O bien:

Muestra una comprensión Inexacta del material o da una respuesta Inverosímil o Irrelevante.

- Beatriz: La raza humana no será capaz de sobrevivir en el planeta Tierra mucho más tiempo, así que necesitamos mudarnos a otro lugar. *[Imprecisa referencia al argumento de Beatriz]*.
- Teresa – está en lo cierto porque la Tierra pronto se quedará sin recursos y entonces, ¿qué haremos? *[Resumen Impreciso del argumento de Teresa (parece confundirlo con el de Félix)]*.
- Reto – Lo que más me gusta son los retos. *[Respuesta Irrelevante]*.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto continuo.

Tipo de textos: Argumentación.

Situación: Lectura para fines educativos.

Proceso de comprensión: Reflexión y valoración.

Tipo de respuesta: Elección múltiple.

Pregunta 4

1 0 8

Algunas afirmaciones son cuestiones de opinión, basadas en las ideas y valores del autor. Otras afirmaciones son cuestiones de hecho, que pueden ser probadas objetivamente y bien son correctas o incorrectas.

Rodea con un círculo "cuestión de opinión" o "cuestión de hecho" junto a cada una de las citas de las redacciones de los estudiantes que aparecen a continuación.

La primera está hecha a modo de ejemplo.

Citas de las redacciones de Los estudiantes	¿Es una cuestión de opinión o es una cuestión de hecho?
"La contaminación ha producido un agujero en la capa de ozono" (Pablo)	Cuestión de opinión / <u>Cuestión de hecho</u>
"Las grandes compañías gastan billones de pesetas cada año en la investigación espacial" (Ana)	Cuestión de opinión / Cuestión de hecho
"La exploración del espacio refuerza la peligrosa creencia de que los problemas humanos pueden resolverse mediante nuestro creciente dominio del entorno natural" (Diego)	Cuestión de opinión / Cuestión de hecho
"Interrumpir la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos demuestra una gran estrechez mental y una visión a corto plazo" (Pablo)	Cuestión de opinión / Cuestión de hecho

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Citas de las redacciones de Los estudiantes	¿Es una cuestión de opinión o es una cuestión de hecho?
"La contaminación ha producido un agujero en la capa de ozono" (Félix)	Cuestión de opinión / Cuestión de hecho
"Las grandes compañías gastan billones de pesetas cada año en la investigación espacial" (Ana)	Cuestión de hecho
"La exploración del espacio refuerza la peligrosa creencia de que los problemas humanos pueden resolverse mediante nuestro siempre creciente dominio del entorno natural" (Diego)	Cuestión de opinión
"Interrumpir la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos demuestra una gran estrechez mental y una visión a corto plazo" (Félix)	Cuestión de opinión

Máxima puntuación:

Código 1: 3 correctas.

Sin puntuación:

Código 0: 2 o menos correctas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto continuo.

Tipo de textos: Argumentación.

Situación: Lectura para fines educativos.

Proceso de comprensión: Reflexión y valoración.

Tipo de respuesta: Elección múltiple.

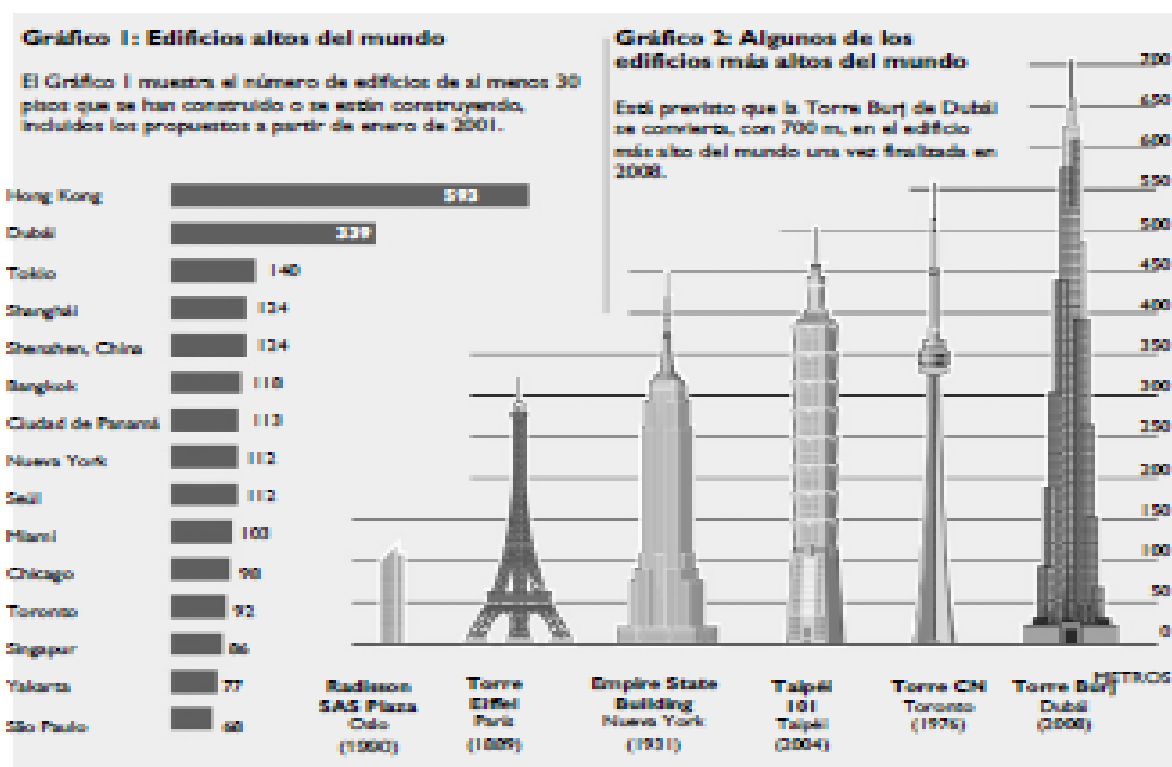
ANEXO 9

Pre Test.-Estímulo de Comprensión Lectora Liberado, Texto Discontinuo (Madrid 2013)



EDIFICIOS ALTOS

«Edificios altos» es un artículo de una revista noruega publicado en 2006.



Pregunta 1

109

Cuando se publicó el artículo, ¿cuál era el edificio más alto finalizado según el gráfico dos?

Pregunta 2

109

¿Qué tipo de información proporciona el Gráfico 1?

- A Una comparación de la altura de distintos edificios.
- B El número total de edificios en distintas ciudades.
- C El número de edificios que superan una determinada altura en varias ciudades.
- D Información sobre el estilo de los edificios de distintas ciudades.

Pregunta 3

109

El Radisson SAS Plaza de Oslo (Noruega), sólo tiene 117 metros de altura. ¿Por qué se ha incluido en el Gráfico 2?

Pregunta 4

109

Imagínate que un artículo como éste, sobre edificios altos, se publica de nuevo dentro de 20 años.

A continuación se incluyen dos elementos del artículo original. Indica si es o no probable que estos elementos cambien en 20 años rodeando con un círculo «Sí» o «No» en la tabla siguiente.

Elemento del artículo	¿Es probable que cambie en 20 años?
El título del Gráfico 2.	Sí / No
El número de edificios mencionados en el Gráfico 1.	Sí / No

EDIFICIOS ALTOS: RESPUESTAS Y CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Pregunta 1

1 0 9

Quando se publicó el artículo, ¿cuál era el edificio más alto finalizado según el gráfico dos?

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: La Torre CN.

Sin puntuación:

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto discontinuo.

Tipo de textos: Exposición.

Situación: Lectura para fines educativos.

Proceso de comprensión: Obtención y recuperación de la información.

Tipo de respuesta: Abierta construida cerrada.

Pregunta 2

1 0 9

¿Qué tipo de información proporciona el Gráfico 1?

- A Una comparación de la altura de distintos edificios.
- B El número total de edificios en distintas ciudades.
- C El número de edificios que superan una determinada altura en varias ciudades.
- D Información sobre el estilo de los edificios de distintas ciudades.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: C El número de edificios que superan una determinada altura en varias ciudades.

Sin puntuación:

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto discontinuo.

Tipo de textos: Exposición.

Situación: Lectura para fines educativos.

Proceso de comprensión: Integración e Interpretación.

Tipo de respuesta: Elección múltiple.

Pregunta 3

1 0 9

El Radisson SAS Plaza de Oslo (Noruega), sólo tiene 117 metros de altura. ¿Por qué se ha incluido en el Gráfico 2?

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: Se refiere al hecho de que el artículo es de una revista noruega o a que los lectores van a ser probablemente noruegos.

- Es de una revista noruega.
- Está escrito para los noruegos, para darles un sentido de perspectiva.
- ¡Para mostrar a los noruegos que en realidad no tienen edificios muy altos!

Se refiere a que el SAS Plaza constituye un punto de referencia o de comparación sin mencionar a los lectores noruegos.

- Para comparar.
- Para tener un punto de referencia.
- Para que comprendas el significado de la escala.

Sin puntuación:

Código 0: Da una respuesta insuficiente o vaga.

- 117 metros siguen siendo mucha altura.
- Porque es uno de los edificios más altos del mundo.
- Tiene una altura de 30 pisos o más.
- Es el edificio más alto de Noruega. [Demasiado vaga; no lo relaciona con los lectores a los que va dirigido el texto].
- Porque es noruego. [Demasiado vaga; no lo relaciona con los lectores a los que va dirigido el texto].

Muestra una comprensión inexacta del material o da una respuesta inverosímil o irrelevante.

- Es el único que es un hotel. [Verdadero, pero no es la razón por la que se ha incluido en el texto].
- Es el único que no tiene aguja. [Verdadero, pero no es la razón por la que se ha incluido en el texto].

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto discontinuo.

Tipo de textos: Exposición.

Situación: Lectura para fines educativos.

Proceso de comprensión: Reflexión y valoración.

Tipo de respuesta: Abierta construida.

Pregunta 4

1 0 9

Imagínate que un artículo como éste, sobre edificios altos, se publica de nuevo dentro de 20 años.

A continuación se incluyen dos elementos del artículo original. Indica si es o no probable que estos elementos cambien en 20 años rodeando con un círculo «Sí» o «No» en la tabla siguiente.

Elemento del artículo	¿Es probable que cambie en 20 años?
El título del Gráfico 2.	Sí / No
El número de edificios mencionados en el Gráfico 1.	Sí / No

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: Las dos correctas; No, Sí, en este orden.

Sin puntuación:

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto discontinuo.

Tipo de textos: Exposición.

Situación: Lectura para fines educativos.

Proceso de comprensión: Reflexión y valoración.

Tipo de respuesta: Múltiple compleja.