

**ASOCIACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES ACADÉMICAS DE LECTURA Y
METACOMPRENSIÓN EN UNA MUESTRA DE NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA
SECUNDARIA DE UN CONTEXTO RURAL**

HANSEL FERNANDO RODRÍGUEZ GÓMEZ

**UNIVERSIDAD DE CALDAS
FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES,
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS
MAESTRIA EN EDUCACION
MANIZALES, CALDAS
2023**



Universidad de Caldas

**ASOCIACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES ACADÉMICAS DE LECTURA Y
METACOMPREENSIÓN EN UNA MUESTRA DE NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA
SECUNDARIA DE UN CONTEXTO RURAL**

HANSEL FERNANDO RODRÍGUEZ GÓMEZ

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar el título de:
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Director:
Dra. DIANA MARCELA MONTOYA LONDOÑO

**UNIVERSIDAD DE CALDAS
FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES
MAESTRIA EN EDUCACION
MANIZALES, CALDAS
2023**



Dedicatoria

A los estudiantes que hoy demuestran resiliencia y esfuerzo por transformar su propia realidad a través de la educación. A aquellos, que soportarán mi voz e idílicos discursos.

Agradecimientos

A los estudiantes muestra de esta investigación, a sus familias y a la I.E. por su disposición, aceptación y preocupación por mejorar los procesos de formación.

A la Dra. Diana Montoya, por su invaluable paciencia y compromiso para guiar este proceso.

A la Universidad de Caldas, por su calidad en el proceso de formación posgradual.

A mi madre, fuente de orgullo y admiración.

A mi familia, quién siempre preguntó cómo iba mi tesis...

Al todopoderoso, por permitirme escribir estas últimas líneas.

Resumen

El proyecto de investigación *Asociación entre las habilidades académicas de lectura y metacomprensión en una muestra de niños de educación básica secundaria de un contexto rural* se trazó con el propósito de determinar la asociación existente entre el proceso de lectura y el proceso metacognitivo que poseen los estudiantes de una Institución Educativa (I.E.) rural del departamento de Caldas, partiendo de la premisa de que el hacerse consciente del propio proceso de lectura, podría mejorar la habilidad de comprensión. Esta investigación nació de los resultados de evaluaciones internas y externas que valoran la lectura desde los diferentes niveles y se apoyó en las baterías de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) de Matute et ál., (2013) y la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA) de Puente et ál., (2009) para lograr un resultado de contraste. Dentro del soporte teórico, se referencian los postulados de Solé (1996), Cassany et al., (1997), Matute et al., (2013), Flavell (1987) (1993), Soto et al., (2018) y Puente et al., (2009). Este estudio se trabajó bajo el enfoque cuantitativo, descriptivo-correlacional de diseño no experimental y de corte transversal en una muestra de 32 estudiantes rurales del departamento de Caldas.

Al final del proceso investigativo se halló que son pocas las variables del proceso de lectura y metacomprensión con una correlación directa, por lo que una asociación explícita entre las habilidades de lectura y la metacomprensión no se logró concretar. Por tanto, la hipótesis no se logró comprobar. Sin embargo, estos estudiantes se clasificaron como lectores conscientes de su proceso comprensivo, desde las valoraciones que se presentan en las baterías ENI y ESCOLA.

Palabras clave: comprensión de lectura, metacomprensión, habilidades académicas.

Abstract

The research project Association between academic reading skills and metacomprehension in a sample of children of basic secondary education in a rural context was designed with the purpose of determining the existing association between the reading process and the metacognitive process that students of a rural Educational Institution (I.E.) of the department of Caldas have, based on the premise that becoming aware of the reading process itself, could improve the comprehension skill. This research was born from the results of internal and external evaluations that assess reading from different levels and was supported by the Child Neuropsychological Evaluation (CNE) batteries of Matute et al., (2013) and the Reading Awareness Scale (ESCOLA) of Puente et al., (2009) to achieve a contrasting result. Within the theoretical support, the postulates of Solé (1996), Cassany et al., (1997), Matute et al., (2013), Flavell (1987) (1993), Soto et al., (2018) and Puente et al., (2009) are referenced. This study worked under the quantitative, descriptive-correlational approach of non-experimental and cross-sectional design in a sample of 32 rural students from the department of Caldas.

At the end of the research process, it was found that few variables of the reading process and metacomprehension have a direct correlation, so that an explicit association between reading skills and metacomprehension was not achieved. Therefore, the hypothesis was not tested. However, these students were classified as conscious readers of their comprehension process, based on the evaluations presented in the CNE and ESCOLA batteries.

Key words: reading comprehension, metacomprehension, academic skills.

Tabla de Contenido

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | Descripción del Proyecto | 10 |
| 1.1. | Planteamiento del problema | 10 |
| 1.2. | Formulación del Problema | 19 |
| 1.3. | Antecedentes..... | 19 |
| 1.3.1. | Análisis de los Antecedentes | 30 |
| 1.4. | Justificación..... | 34 |
| 1.5. | Objetivos..... | 37 |
| 1.5.1. | <i>Objetivo General</i> | 38 |
| 1.5.2. | <i>Objetivos Específicos</i> | 38 |
| 2. | Marco Teórico..... | 38 |
| 2.1. | La lectura: el camino para significar y comprender el mundo | 38 |
| 2.2. | Las habilidades académicas de lectura | 44 |
| 2.3. | La metacompreensión: la conciencia de la libertad | 46 |
| 2.4. | Escala de Conciencia Lectora , ESCOLA | 50 |
| 3. | Metodología | 52 |
| 3.1. | Tipo de Estudio..... | 52 |
| 3.2. | Población y Muestra | 53 |
| 3.3. | Criterio de Inclusión | 54 |
| 3.4. | Criterio de Exclusión..... | 54 |

| | | |
|-------------|--|----|
| 3.5. | Procedimiento..... | 55 |
| 3.6. | Técnicas e Instrumentos | 57 |
| 3.6.1. | <i>Evaluación Neuropsicológica Infantil, ENI</i> | 57 |
| 3.6.2. | <i>Escala de Conciencia Lectora, ESCOLA</i> | 59 |
| 3.7. | Variables Utilizadas..... | 61 |
| 3.7.1. | <i>Sociodemográficas: edad, sexo y escolaridad</i> | 61 |
| 3.7.2. | <i>ENI: Precisión, comprensión y velocidad</i> | 62 |
| 3.7.3. | <i>ESCOLA: Planificación, supervisión, evaluación, tarea, texto y persona.</i> | 63 |
| 3.8. | Plan de Análisis Estadístico..... | 64 |
| 3.9. | Resultados..... | 66 |
| 3.9.1. | <i>Descripción de las variables</i> | 66 |
| 3.9.2. | <i>Correlación ENI – ESCOLA</i> | 70 |
| 4. | Discusión..... | 72 |
| 5. | Conclusiones | 79 |
| 6. | Limitaciones y nuevas posibilidades de investigación..... | 83 |
| Referencias | | 86 |
| Anexos | | 90 |

Lista de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. | |
| <i>Antecedentes de la investigación de la asociación de habilidades académicas de lectura y metacognición.</i> | 20 |
| Tabla 2 | |
| <i>Dominios, subdominios y tareas elegidas para evaluar de la ENI.</i> | 58 |
| Tabla 3 | |
| <i>Tareas de Lectura de la ENI.</i> | 63 |
| Tabla 4 | |
| <i>Variables utilizadas en la investigación</i> | 64 |
| Tabla 5 | |
| <i>Género del estudiante discriminado por grado</i> | 67 |
| Tabla 6 | |
| <i>Estadísticos ESCOLA discriminados por puntuaciones directas y perfiles</i> | 67 |
| Tabla 7 | |
| <i>Frecuencias y porcentajes ESCOLA discriminados por proceso</i> | 68 |
| Tabla 8 | |
| <i>Estadísticos ENI (puntuaciones directas y percentiles).</i> | 69 |
| Tabla 9 | |
| <i>Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk</i> | 70 |
| Tabla 10 | |
| <i>Correlación de Spearman entre ENI – ESCOLA (Pvalores)</i> | 72 |

Lista de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 | |
| <i>Puntaje promedio en lectura Prueba PISA 2018.</i> | 12 |
| Figura 2 | |
| <i>Promedio de Lectura Critica Prueba Saber 11 2017- 2021 en calendario A.</i> | 15 |
| Figura 3 | |
| <i>Promedio de Lectura Critica Prueba Saber 11 2017- 2021 en calendario B.</i> | 16 |
| Figura 4 | |
| <i>Síntesis del concepto leer. Castillo et ál., (2006).</i> | 43 |

Lista de Anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo 1 | |
| <i>Escala De Conciencia Lectora, ESCOLA- Forma 56</i> | 90 |
| Anexo 2 | |
| <i>Consentimiento participación en la investigación.</i> | 97 |
| Anexo 3 | |
| <i>Protocolo Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil, ENI (2007)</i> | 100 |

1. Descripción del Proyecto

1.1. Planteamiento del problema

La lectura es hoy un mar de conceptualizaciones que devienen de la discusión sobre las habilidades lingüísticas y académicas y el proceso cognitivo del aprendiz. Concebida por Roselli, Matute y Ardila (2004), como una habilidad académica desde una visión neuropsicológica y entendida como un proceso consecuente del desarrollo escolar, la lectura es un campo magno sobre el cual se discuten las formas de adquisición y de estudio, como las formas de medición y evaluación. Los académicos se distancian en la conceptualización de la lectura debido a que piensan este proceso desde diversos ámbitos (lingüístico, cognitivo, educativo). En la perspectiva de Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky (2013), es de resaltar que la lectura y la cognición son las que permiten el desarrollo de las demás habilidades académicas. A la vez, Matute (2004), coincide con Cassany, Luna y Sanz (1997), para reafirmar que el proceso lector es un producto de la escolarización.

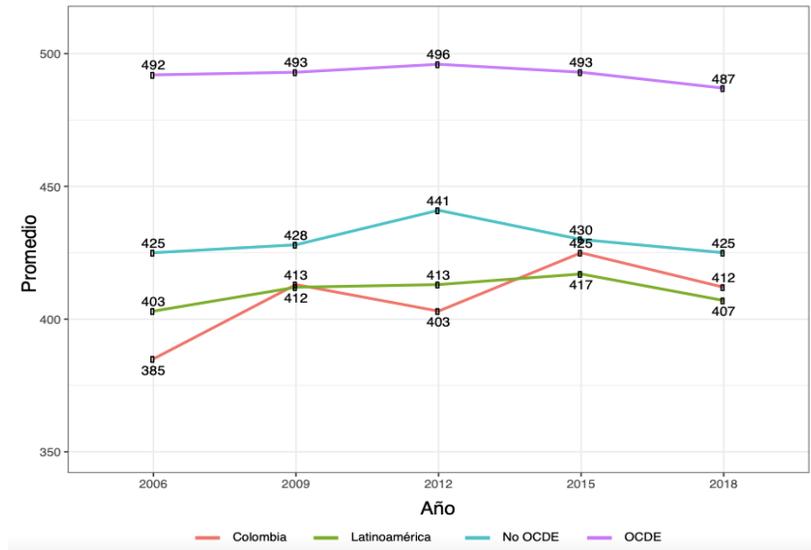
García et al., (2018), plantean que la lectura “requiere procedimientos, secuencias de acciones y procesos que deben ser encaminados intencionalmente y armonizados con habilidades, destrezas y acciones cognitivas para lograr la construcción de significados y la comprensión” (p.159). Por lo tanto, es claro que los procesos de lectura que se orientan sin un propósito definido, no socavan en la construcción de significados, sino que con ello se afecta de manera directa el rendimiento escolar de los estudiantes. Con esta premisa, se concluye que una de las posibilidades del fracaso escolar en Colombia, son las dificultades en los procesos de lectura, si se entiende que esta tiene como proceso inherente la comprensión (García et al.,

2018). En lo que atañe a esta investigación, la dificultad generalizada en el desempeño lector que tiene la población estudiantil rural y oficial del sistema escolar colombiano, es una problemática constante que aún no se logra resolver.

Según los resultados de la Prueba Saber (2018 - 2021) de los últimos años, como también el informe de los resultados de PISA (2018), el desempeño escolar en Colombia demanda una mirada de análisis urgente. Los resultados no alcanzan en su promedio las escalas internacionales (ICFES, 2020). Estos informes con los resultados han sido el espacio de discusión y reflexión sobre la formación de estudiantado en Colombia, porque indican a partir de una valoración mixta (cuantitativa y cualitativa), el estado académico de los estudiantes nacionales de países integrantes de la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE.

Como se ve en la Figura 1, el promedio de los países integrantes de este grupo se aproxima a los 500 puntos, que según los procesos evaluados y la escala de valoración de la prueba, alcanzan el nivel 3 (de 481 a 552 puntos). Sin embargo, en los estudiantes nacionales se denota que aunque la valoración ha subido progresivamente y sea positivo el incremento frente a otros países de la región, y además sobrepase los 408 puntos (nivel 2: 408 a 480 puntos), en ella, es visible la distancia de más de 75 puntos que separan a los estudiantes colombianos de los demás evaluados en países integrantes de esta organización (ICFES, 2020).

Figura 1
Puntaje promedio en lectura Prueba PISA 2018



Nota. La figura muestra el promedio en lectura de diferentes grupos de referencia. La línea de color rojizo que inicia en los 385 puntos, es el promedio de Colombia frente a los demás grupos de referencia según los años de aplicación de la prueba. Tomado de *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA* (p. 19), 2018 https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1125661/Informe_nacional_resultados_PISA_2018.pdf/4c66530f-027e-696a-81da-be6e5108e5e9?version=1.0&t=1646970884580

La comprensión de lectura se percibe como un problema para el avance académico de los estudiantes y por tanto, de las instituciones educativas. García et al., (2018) añaden que:

La importancia de reconocer la relación entre el nivel de comprensión y el rendimiento académico, a diferencia de otras variables predictivas propias del rendimiento académico, es que en este caso se pueden adelantar acciones de diseño pedagógico e implementación didáctica orientadas hacia el mejoramiento de la comprensión lectora (p. 160).

De esta manera, los resultados del proceso lector también se correlacionan con el desempeño social y cultural de las personas, si se tiene presente que leer es un proceso de significación cultural (Bustamante, 2016), de prácticas socioculturales que confluyen en un carácter democratizador del educando, con el cual se forjan experiencias que permiten la participación social, la reflexión, la formación en la autonomía y la configuración de una postura

crítica frente a los sucesos cotidianos. En la perspectiva de Certeau (1996), “leer es una práctica cultural donde coexisten todos los rasgos propios de una producción silenciosa, porque suscita la metamorfosis del texto, la expectación y la improvisación ante las significaciones.” (p. 52)

La dificultad en el desarrollo de las habilidades académicas de lectura puede verse incrementada en las aulas rurales, como lo anota Arias (2017), debido a las deficiencias del sistema en este contexto. En investigaciones sobre el tema, se denota que existen preocupaciones de docentes y entidades, que al final, terminan por formular estrategias para mejorar la situación problema. De ahí, que Ochoa y Espinosa (2005) digan que enseñar estrategias metacognitivas en el contexto natural de la clase, puede ser más útil para el desarrollo de la metacognición y el mejoramiento del proceso lector.

La metacognición de la comprensión de lectura se ha acuñado en el concepto de metacompreensión, el cual se entiende como los conocimientos que el lector posee sobre su propia comprensión. Al parecer, es como una conciencia inmediata sobre la forma en la que se percibe la lectura y cómo se usa para aprender.

Para el caso particular de la dificultad en el desarrollo de habilidades de lectura y su asociación con la metacompreensión en estudiantes del sector rural, es pertinente señalar que no es una discusión nueva. Aunque algunos autores vienen trabajando sobre la metacompreensión (concepto que engloba la conciencia del proceso lector) hace más de una década, la asociación de las habilidades académicas de lectura con la metacognición en un contexto rural, es una investigación que permite más perspectivas y trasciende las fronteras del conocimiento; porque amplía e incluye campos de acción que hacen parte de los sistemas educativos, pero que por su condición (vulnerables) son en ocasiones omitidos en los procesos de investigación.

Al seguir la idea de Matute (2011), sobre la cognición como una condición necesaria que permite la lectura, es posible pensar que si no hay un proceso de desarrollo de las habilidades de lectura, tampoco sería posible un proceso de metacompreensión. El reconocer y tener conciencia del proceso de formación, de lectura y de aprendizaje de la lectura, brinda ventajas en el momento de tener que ser crítico frente a las experiencias que se viven. Desde la perspectiva que tienen Matute et al., (2013) es ineludible que se aísle el desarrollo lector del desarrollo biológico y cognitivo de un estudiante.

De acuerdo con Bautista, Macia y González (2019), la brecha social en el país se acentúa con diferencias más pronunciadas entre los contextos cuando algunos procesos no se dirigen con propósitos de bienestar social. El proceso de enseñanza de la lectoescritura que se lleva a cabo en más de 30 mil sedes educativas oficiales de carácter rural, hace parte de estos propósitos que deben existir, como lo demanda el artículo 22 de Ley General de Educación de 1994. El desempeño académico de los estudiantes de las zonas rurales permanece por debajo de la media de otro contexto (urbano, privado)(ICFES, 2018).

La metacognición frente al proceso lector (metacompreensión) implica estimular en los escolares una tarea de reflexión en aras de su propio proceso de lectura. Es preciso anotar que a la luz del desarrollo de las habilidades académicas de lectura y la conciencia sobre el proceso lector, también existe una problemática, debido a que los resultados de la población estudiantil colombiana evaluada en pruebas nacionales e internacionales dan a entender que no se han alcanzado los desempeños requeridos para considerar que hay un desarrollo pleno de las habilidades académicas de lectura y de metacompreensión.

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2021), en su informe sobre resultados de Prueba Saber 11, deja firme que los resultados de los últimos años, arrojan un patrón persistente frente al desempeño lector de los estudiantes de los diversos niveles. Es decir, no varían sustancialmente en cuanto a promedios, desviaciones estándar y desempeños. Dice esta corporación que los resultados de la prueba de Lectura Crítica se han mantenido a lo largo del tiempo, entre 54 y 53 puntos, en una escala de 100 puntos máximo posibles, en el calendario A; frente a un panorama de mejoría en el calendario B, donde el promedio de puntuación es 64 puntos y menos del 10 % de los evaluados se ubican en los niveles insuficientes y mínimo. En la misma línea, la Prueba Saber no ha sobrepasado los 250 puntos globales en una escala de 500 puntos en los últimos años. En los cuatro años estudiados, la variación ha sido de tan solo un punto (2021). Igualmente, en los informes de Prueba Saber 3º, 5º y 9º (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2018) y Saber Pro (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2020) el análisis coincide con puntajes que no varían y por su parte, aumentan el porcentaje de resultados en los niveles insuficiente y mínimo.

Figura 2

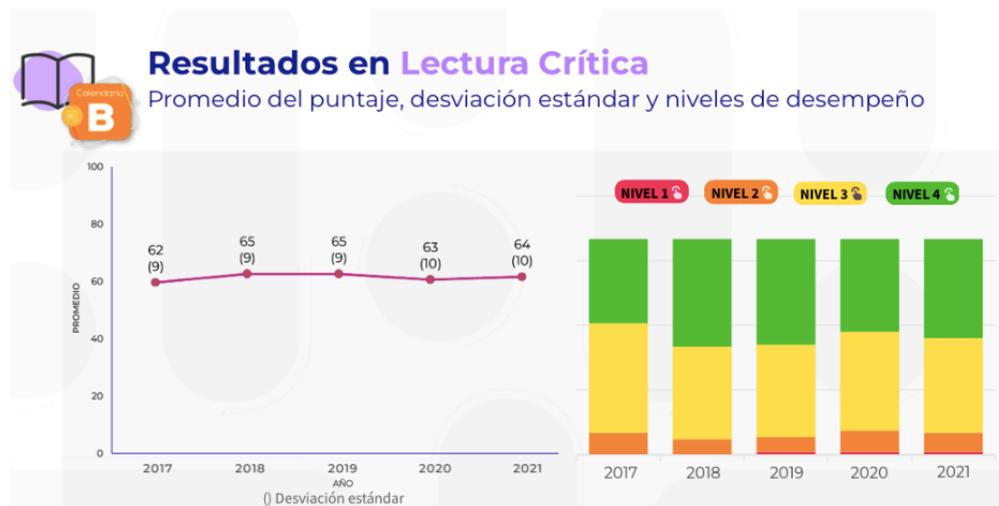
Promedio de Lectura Crítica Prueba Saber 11 2017- 2021 en calendario A.



Nota. La figura muestra el promedio en lectura (calendario A) en una escala de 1 a 100 puntos, junto con la desviación estándar en una escala que no debe superar los 15 puntos. Los colores representan la cantidad de estudiantes que alcanzan un desempeño (avanzado verde, amarillo satisfactorio, naranja mínimo y rojo insuficiente) según escala de valoración. Tomado de *Resultados agregados de examen saber 11° 2021* (p. 25), por ICFES, 2022, <https://view.genial.ly/61fda1b2e940aa00121bafa4>

Figura 3

Promedio de Lectura Crítica Prueba Saber 11 2017- 2021 en calendario B.



Nota. La figura muestra el promedio en lectura (calendario B) en una escala de 1 a 100 puntos, junto con la desviación estándar en una escala que no debe superar los 15 puntos. Los colores representan la cantidad de estudiantes que alcanzan un desempeño (avanzado verde, amarillo satisfactorio, naranja mínimo y rojo insuficiente) según escala de valoración. Tomado de *Resultados agregados de examen saber 11° 2021* (p.25), por ICFES, 2022, <https://view.genial.ly/61fda1b2e940aa00121bafa4>

Existe una constante frente al porcentaje de estudiantes que se ubican en los niveles de insuficiente y mínimo, los cuales cobijan el 40% y 50% de la población evaluada¹. Así mismo, se corrobora en el informe del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes PISA (2020), que Colombia no alcanza los puntajes promedio de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, ni puntajes promedio de países no OCDE.

¹ Estos datos pueden ser contrastados en los diversos informes de resultados de examen saber 3°, 5°, 7°, 9°, Saber 11° y Saber Pro, en las vigencias 2016 -2019 emitidos por el ICFES.

Según estas estadísticas, los países asociados a la OCDE permanecen en una línea unidireccional con promedio entre los 487 y 496 puntos (2020). Los países participantes no asociados a la OCDE, sobrepasan el promedio de los 425 puntos. Para el caso de Colombia, el promedio con el que termina es 412 (2020), con lo que se deja entrever que se conserva el patrón poblacional de más del 50% de los evaluados en los niveles de 0 a 2, que en la escala nacional corresponden a los desempeños insuficiente y mínimo en el proceso lector. Con estas cifras, es sustancial la diferencia de más de 75 puntos que separan y evidencian un problema estructural en la comprensión de lectura de los estudiantes de sistema escolar colombiano.

Si bien se ha hablado de lectura como un problema generalizado, también se ha hablado de comprensión de lectura, de las habilidades lingüísticas a lo largo de la conceptualización de los estudios sobre lenguaje, e incluso de la adquisición del sistema de comunicación desde la infancia, como si fuesen procesos independientes. Aún es vigente la discusión sobre la forma en la que se aborda y es recepcionada la lectura en la escuela. Se ha obviado que los procesos de adquisición de un sistema de comunicación y todo lo que este conlleva (reglas, símbolos) es una actividad que se aprende directamente en el aula de clase y por ello, a este proceso se le ha denominado habilidades académicas de lectura.

Roselli et al., (2004) establecen las habilidades académicas de lectura que son capaces de desarrollar los niños en el momento que inician y avanzan en su formación en la escuela. En la evaluación de la lectura tradicionalmente se evalúan las medidas de precisión, comprensión y velocidad; medidas que en el marco de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) son

valoradas mediante escalas de puntajes directos que se analizan desde percentiles que varían de acuerdo con el rango de edad del niño.

La precisión, la comprensión y la velocidad son habilidades de lectura que se desarrollan cuando los infantes ingresan al sistema escolar. Es este mismo el que permite evaluar dichas habilidades. Desde el jardín infantil donde los niños aprenden a reconocer de manera global palabras comunes y pasan por el aprendizaje formal de la lectura, hasta llegar a prestar atención sobre aspectos de morfología de la lengua. Esto se permite, si se tiene en cuenta, que en los niños el lenguaje es un proceso conjunto entre el desarrollo físico, psicológico y social (Matute et al., 2013).

Es así como el propósito de este estudio se establece en la asociación entre las habilidades académicas de lectura y la metacompreensión, en una muestra de estudiantes de un sector rural del departamento de Caldas. El desarrollo de las habilidades académicas de lectura y su asociación con la metacompreensión implican un estudio de contraste y análisis, porque los resultados son poco concluyentes en esta área de conocimiento. Incluir el proceso de metacompreensión allí, sirve como estrategia de mitigación, que permitiría abordar el problema desde otra óptica (ciencias cognitivas), frente a la multiplicidad de aportes didácticos que nacen de investigaciones similares. Con ello, se lograría tener información concisa, ya que en los estudios sobre la lectura, la metacognición aparece como un proceso conexo, pero no es ampliamente desarrollado en el ámbito rural.

1.2. Formulación del Problema

¿Cuál es la asociación entre las habilidades académicas de lectura y el desempeño en metacompreensión de una muestra de estudiantes de Básica Secundaria de una Institución de carácter oficial del sector rural?

1.3. Antecedentes

Este proyecto de investigación tiene bases bibliográficas que alimentan la construcción y a la vez, permiten el análisis y la discusión del conocimiento. Los artículos de investigación referenciados fueron buscados de acuerdo a los principios de categoría conceptual (habilidad académica de lectura-metacompreensión), temporalidad (2021-2014) y contexto (regional, nacional, internacional).

Cabe aclarar que en ocasiones, algunos aportes frente a las categorías conceptuales, no cumplen con los principios de inclusión, sin embargo, son valiosos para la discusión posterior y se hace necesario referenciarlos como revisión conceptual en función de alimentar y nutrir el análisis.

En la búsqueda realizada en las bases de datos, se logró hacer revisión a artículos que pusieran en cuestión las categorías conceptuales, antes mencionadas. Algunas de las bases de datos consultadas fueron Scopus, Web of Science, Taylor & Francis, Scielo, Jstor, Dialnet, Redalyc, etc. Con la información adquirida se construyó una tabla en la que se hace una revisión a cada uno de ellos.



Tabla 1.

Antecedentes de la investigación de la asociación de habilidades académicas de lectura y metacognición.

| Fuente | Título | Objetivo | Resultados | Conclusiones |
|--|---|---|---|---|
| (Bolaños García & Gomez Betancurt, 2009) | Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura | Identificar las características de las habilidades académicas de lectura: precisión, comprensión y velocidad en niños con TA. | <p>A partir de la edad, la escolaridad y el género, los niños con TA (Trastorno del Aprendizaje) comparten ciertas características al ser evaluados a nivel de las medidas de precisión, comprensión y velocidad.</p> <p>En el género masculino, se evidencia una tendencia a presentar un bajo desempeño en las tres habilidades académicas de lectura.</p> <p>Los escolares de 3° tiene un desempeño bajo en la habilidad académica de precisión, los de escolares de 4° en comprensión y los escolares de 5° en comprensión y velocidad.</p> <p>Frente a la ejecución de tareas, la que obtiene el rendimiento más bajo es la lectura de textos, según la medida de precisión; por su parte, la lectura en voz alta y la lectura silenciosa presentan un nivel bajo frente a la medida de velocidad.</p> <p>Los escolares de 8 y 9 años de edad se caracterizan por presentar bajo rendimiento en la lectura de texto, según la medida de precisión y bajo rendimiento en la lectura en voz alta y la lectura silenciosa, según la medida de velocidad. Por su parte, los escolares de 10 y 11 años de edad, tienden a presentar puntajes bajos en la lectura de textos, según las medidas de precisión, comprensión. Además, también se coinciden en puntajes bajos en la lectura en voz alta y lectura</p> | <p>El trastorno de lectura tiene varias manifestaciones según las variables demográficas (Escolaridad, género y edad).</p> <p>En los niños evaluados se presenta un desempeño aceptable en la lectura de sílabas, palabras y pseudopalabras y es un resultado similar al encontrado en las medidas evaluadas en niños sin TA.</p> <p>La medida de precisión es la que mayor dificultad presenta en los escolares con estas variables.</p> <p>Existe un bajo dominio en las habilidades fonológicas por parte del género masculino. Hay una constante frente a errores de sustitución semántica, derivacional y fonológica al leer las palabras funcionales.</p> |

silenciosa, según la medida de velocidad.

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| <p>(Galvis, Castillo Perilla, & Morales Castebianco, 2009)</p> | <p>Didáctica de la lectura basada en metacognición</p> | <p>Diseñar, elaborar y poner a prueba un programa de intervención para la enseñanza–aprendizaje de la lectura, teniendo como sustento teórico la metacognición.</p> | <p>El 52% estudiantes de grado 4º, al seguir las pruebas de entrada a la intervención investigativa, consideran que el objetivo que se intenta conseguir al leer un texto es: entender lo que dice el texto de forma general. A la salida de la intervención, este ítem se consolida con el 43% de los estudiantes evaluados.</p> | <p>Los estudiantes conciben la lectura como comprensión, porque articulan el proceso con la finalidad del ejercicio, el cual apunta a la comprensión de los contenidos.</p> |
| | | | <p>El 38% de los estudiantes de grado 5º, en la prueba de entrada, consideran que el objetivo que se intenta conseguir al leer un texto es: entender lo que dice el texto de forma general. En la prueba de salida, el ítem anterior se consolida con un aumento %, por lo que 56% de los estudiantes de grado 5º consideran que ese debe ser el objetivo a la hora de leer un texto.</p> | <p>Al concebir la lectura de este modo, se entiende que existen acciones que se deben tener en cuenta antes, durante y después del proceso lector.</p> |
| | | | <p>Los estudiantes de 4º tanto a la entrada, como a la salida, consideran que para leer bien hay que entender lo que dice el texto; con unos índices de 31% y 27% respectivamente. Por su parte, los estudiantes de 5º consideran que para leer bien hay que conseguir una idea general del contenido del texto con un índice 48% en la respuesta de los intervenidos. Este índice solo bajó a 32% y se consolidó como la respuesta con el índice más alto.</p> | <p>En estudiantes del 4º se denota que el conocimiento metalector aún está en proceso de integración y asimilación de esquemas cognitivos; lo que evidencia que la edad es un factor dentro del desarrollo metacomprendivo.</p> |
| | | | <p>El 92% de los estudiantes de 4º mientras leen, tienen en cuenta lo que saben acerca del tema. En</p> | <p>Es posible adelantar trabajos de este tipo con fórmulas didácticas en permanente compañía del docente.</p> |
| | | | | <p>La metacompreensión no debe ser solo trabajada en la clase de lenguaje, sin embargo, sí es en esta donde más acompañamiento y herramientas de desarrollo se deben proporcionar.</p> |
| | | | | <p>Se denota que los estudiantes intervenidos</p> |

la intervención de salida, este ítem sigue representando el más alto índice de respuestas con un 97%. Por su parte, el 70% de los estudiantes no simplemente leen y ya.

En el grado 5° el 97% considera que hay que tener en cuenta lo que sabe del tema a la hora de leer acerca de algo y por su parte, el ítem: “subrayas el texto y simplemente lees y ya”, son las actividades que menos hacen, con un porcentaje de 79% y 86% respectivamente.

son conscientes de que se debe definir por qué se va leer un texto, qué se sabe acerca del tema, cómo se estructura el texto; aparte reconocen que hay que releer sino comprenden.

Las pruebas de entrada y de salida configuran aspectos que permiten comparar y confrontar la noción del proceso lector que llevar los estudiantes.

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| (Blasco Serrano & Allueva Torres, 2010) | La metacompreensión en relación a la comprensión de lectura | Demostrar cómo diferentes variables influyen positiva o negativamente en el proceso de comprensión lectora de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. | <p>Existe correlación significativa y positiva entre las variables de comprensión lectora y estrategias de comprensión lectora (correlación de Pearson = 0,294).</p> <p>Existe correlación significativa y negativa entre las variables de Comprensión lectora y atención (correlación de Pearson= - 0,449).</p> <p>El 52,6% de la muestra señalada presenta dificultades lectoras de nivel medio – alto.</p> | <p>Los estudiantes con fracaso escolar se caracterizan por falta de hábitos y habilidades escolares, entre las que figuran las estrategias cognitivas y metacognitivas.</p> <p>Mejorar las habilidades de metacompreensión lectora facilita la asimilación de contenidos, aprendizajes y mejora los resultados académicos.</p> <p>A mayor dificultad en la capacidad de atención y recepción de texto, menor nivel de comprensión lectora y de metacompreensión.</p> <p>Las actividades para reforzar o recuperar no deben estar enfocadas en el desarrollo de las habilidades de metacognición (metacompreensión).</p> |
|---|---|--|---|---|

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| (Paba Barbosa & González Sanjuán, 2014) | La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado | Establecer la relación metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado | Los estudiantes no son capaces de realizar el tipo de lectura más básico que la prueba PISA busca medir. | Se debe incluir el currículo, un programa de desarrollo de las habilidades metacomprendivas. |
| | | | Solo el 32.5% de los estudiantes tomados en la muestra, evidencia estar en el nivel 4 y 5 donde se denota la capacidad reflexiva. | Los estudiantes intervenidos no alcanzan la media de 10.5, debido a que no logran desarrollar plenamente procesos elevados de pensamiento. |
| | | | En las variables de la actividad metacognitiva: conciencia, control y autopoiesis, teniendo en cuenta 45 reactivos del proceso, con promedio de 2,84 se evidencia un nivel bajo-medio en el nivel de actividad Metacognitiva de los estudiantes. | Los estudiantes muestran más capacidad para recuperar e interpretar información de los textos que para reflexionar sobre ellos. |
| | | | La prueba de actividad Metacognitiva permitió establecer el factor de conciencia de la actividad metacognitiva, después de encontrar que el 33.54% de los estudiantes está en el nivel insuficiente de la conciencia, el 37.91% en control y el 27.50% en autopoiesis; valores que son mayores en relación a la escala baja, media y alta de la actividad metacognitiva. | Es probable que el mejoramiento en la comprensión de lectora esté mediado por el docente o sus recursos. |
| | | | En esta investigación, el control, la conciencia y la autopoiesis son tomados como componentes básicos de la metacognición. | Los estudiantes no poseen una herramienta, ni una estructura propiamente dicha y desarrollada que les permita acercarse a los textos desde la conciencia y la reflexión. Las actividades de conciencia, control y autopoiesis no son secuenciales ni lineales, ni concurrentes. Pueden ser independientes y no cohesionales. |
| | | | La correlación de comprensión lectora y actividad | El nivel de comprensión lectora alcanzada por los estudiantes no guarda ningún tipo de nexo con el resultado del conocimiento que estos |

metacognitiva no se considera significativa al tener valor de .145 (Pearson) con 45 reactivos y de .122 (Pearson) con 36 reactivos.

tiene de su propia actividad mental.

La actividad metacognitiva es mas compleja que la tarea de comprender textos.

La correlación global de la actividad metacognitiva por factores comprensión lectora: Recuperación de información (L. Literal), Interpretación (L. Inferencial), Reflexión (L. Crítica-Intertextual) es negativa, pero igualmente no significativa en la escala Pearson.

Se evidencia confrontación con estudios similares, debido a que los resultados de estos son plenamente distantes.

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| (Rodríguez Ribero, Calderón Sánchez, Leal Reyes, & Arias Velandia, 2016) | Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia | Examinar los efectos de una estrategia de trabajo en comprensión de lectura desde la perspectiva de la metacomprensión. | Se evidencia un mayor desarrollo de la comprensión de lectura en los estudiantes intervenidos en la aplicación final, en el grupo 3 y 4 (intervención) de la sede C del colegio, en las formas A y B. | Se debe repensar el papel que los docentes están concediendo al estudiantes a la hora de permitirle un proceso metacognitivo en la lectura. |
| | | | Las formas A y B, corresponden al subtest utilizado para la evaluación final en los grupos de control. | Las estrategias metacognitivas y metacomprendivas se pueden abordar desde la ZDP, Zona de Desarrollo próximo, debido a que el estudiante puede desarrollar apoyos internos que le permiten transitar de procesos ya establecidos a procesos en elaboración. |
| | | | Por su parte, el grupo 3 y 4 (comparación) de la sede B, muestra indicadores similares en su evaluación final en comparación con la evaluación inicial. | |
| | | | En la prueba de Comprensión Lingüística Progresiva CLP, se evidencia que el 42,30 % de los estudiantes del grado 3° del grupo de intervención obtiene resultados por debajo de lo esperado en la prueba de inicio. Sin embargo, en la prueba final, ese porcentaje se reduce a 8%. En cambio, en el grupo de comparación, el porcentaje es el | El efecto potenciador que el desarrollo de las habilidades metacomprendivas genera en el proceso lector, permite que estas sean puente para los diferentes niveles de la comprensión lectora: de tipo literal, de retención, de organización, |

mismo en la prueba de inicio y inferencial, de
en la prueba final: 50%. interpretación, de
valoración y de creación.

En los estudiantes del 4º, la En la comprensión de
situación es más preocupante textos, resulta más fácil
con los del grupo de trabajar con textos del
comparación, debido a que solo género narrativo. Sin
el 20% en la CPL inicial, embargo, cuando se usan
obtiene resultados por debajo otras estructuras, los
del estándar, pero en el CPL estudiantes comprenden
final, ese porcentaje aumenta a la lógica del cambio y
30%. esto permite que aborden
de manera natural.

La evolución en las estrategias metacomprendivas de los estudiantes muestra que el porcentaje de estudiantes que manifiestan usar estrategias como predicción, subrayado, relectura y saber previo, aumenta en la CPL final.

Antes de la intervención, los estudiantes referían que comprender un texto consistía en recuperar lo dicho o resumirlo. Al final de la intervención, se observa que este patrón cambia por el de encontrar la idea principal.

| | | | | |
|----------------------------|--|---|--|---|
| (Berrocal & Ramírez, 2019) | Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora | Promover el desarrollo de la comprensión lectora mediante la aplicación de estrategias metacognitivas | <p>En la prueba diagnóstica se evidencia la incapacidad de los estudiantes para describir un plan de lectura.</p> <p>En las ideas previas, los estudiantes presentan dificultad para realizar las inferencias. Los estudiantes son capaces de generar hipótesis del contenido. Los estudiantes no saben hacer resúmenes porque no saben encontrar la idea principal de los textos.</p> <p>Los estudiantes tienen comprensión literal porque dan cuenta de información explícita de los textos.</p> | <p>La construcción de actividades teniendo en cuenta los saberes previos, mejora y hace conscientes a los estudiantes de su proceso de comprensión de lectura.</p> <p>El acompañamiento que recibe un estudiante por medio de su maestro, le permite hacerse responsable del proceso de comprensión de lectura y del nivel que tiene de este; en la medida en que el uso de estrategias</p> |
|----------------------------|--|---|--|---|

Con las estrategias metacognitivas se posibilita que el nivel literal y creativo, sean adecuados a la complejidad de los textos presentados y al desarrollo de la edad biológica.

metacognitivas ayuda a mejorar este aspecto.

Al plantear actividades de comprensión de lectura es conveniente siempre hacerlo de la mano de las estrategias metacognitivas.

Las estrategias metacognitivas en la comprensión de lectura permiten realizar autorreflexión y autorregulación del aprendizaje.

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| (Kassahun, Neuenhaus, Lingel, & Schneider, 2019) | Developmental Relationship between Declarative Metacognitive Knowledge and Reading Comprehension during Secondary School | Examinar las trayectorias de desarrollo de la comprensión lectora y el conocimiento metacognitivo declarativo y su interrelación desde el grado quinto hasta el octavo grado. | Se evidenció que la media de comprensión lectora en los estudiantes aumenta según el punto de tiempo (grado 5, 6, 7 y 8). Comenzando en 0.55 y alcanzando el 1.76 en una puntuación de estimación de probabilidad máxima ponderada (weighted maximum likelihood estimate) WMLE. | Hay un beneficio positivo en el desarrollo de la comprensión de lectura desde el grado 5 hasta el grado 8. |
| | | | La media de conocimiento cognitivo declarativo aumentó del grado 5 al grado 8, iniciando en 0.34 y terminando en 0.96 en puntajes WMLE. | La comprensión de lectura logra considerarse de conocimiento acumulativo. |
| | | | Los estudiantes demostraron un promedio de cambio por año en la comprensión lectora de 0.38 en el modelo incondicional (modelo de curva de crecimiento latente que consiste en las trayectorias del conocimiento metacognitivo declarativo y la comprensión lectora). En el modelo condicional (modelo multivariado de curva de crecimiento latente, que incluye | Hay un efecto particular de la capacidad metacognitiva en el desarrollo de la comprensión de lectura. Hay progresión del desarrollo en el conocimiento metacognitivo declarativo durante la secundaria. |
| | | | | Hay una brecha grande entre los estudiantes de bajo y alto rendimiento. |
| | | | | La edad aparentemente según el hallazgo desempeña un papel |

la capacidad cognitiva verbal como predictor de las intercepciones y pendientes de las trayectorias lineales de comprensión lectora y conocimiento metacognitivo declarativo) este puntaje baja a 0.20.

Existe correlación positiva y significativa entre la interceptación y la comprensión lectora en el modelo incondicional ($r = .26, p < .01$) y en el condicional ($r = .26, p < .01$).

El modelo de curva de crecimiento latente incondicional, consiste en las trayectorias del conocimiento metacognitivo declarativo y la comprensión de la lectura. Y el modelo de curva de crecimiento latente multivariado condicional, también incluye la capacidad cognitiva verbal como predictor de las intercepciones y pendientes de las trayectorias lineales de la comprensión lectora y el conocimiento metacognitivo declarativo.

La puntuación media en el conocimiento metacognitivo declarativo fue de 0.18 por año en el modelo incondicional. En el modelo condicional baja a 0.16.

importante por el impacto del desarrollo metacognitivo en la comprensión de lectura.

Debe haber una base temprana en la comprensión de lectura y el desarrollo metacognitivo para una mejora en la capacidad de lectura posterior.

| | | | | |
|---------------------|---|--|--|--|
| (Soto et al., 2019) | Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills | Explorar las relaciones entre el rendimiento de la comprensión lectora y los componentes autonotificados de la metacognición | Estudio 1: Se encuentra correlación positiva en los componentes de metacomprensión de planificación, monitoreo y evaluación, según el Estudio 1, teniendo en cuenta la escala Pearson. | El estudio 1 demostró la existencia de la relación entre el conocimiento de lectura evaluativa (ESCOLA) y el rendimiento en cuestiones de comprensión inferencial. |
|---------------------|---|--|--|--|

en niños de secundaria.

La planificación y la evaluación se correlacionan de manera fuerte con las preguntas de comprensión inferencial.

Se encuentra que la planificación, el monitoreo y la evaluación no son predictores significativos del proceso de comprensión basado en texto.

El predictor más cercano del rendimiento en la comprensión basada en texto es el monitoreo ($p= 0,007$).

Los resultados de regresión simultanea con preguntas se encontraron significativos.

La planificación y la evaluación son predictores significativos frente a preguntas de comprensión inferencial.

Estudio 2:

Se identifica que las preguntas basadas en el texto, tienen mayor puntaje, según el tipo de prueba.

Se identifica correlación negativa entre el rendimiento y la precisión de la metacomprensión, por lo cual, cuanto mayor sea el rendimiento de la comprensión, menor será la calibración errónea.

La pregunta inferencial en la prueba de extinción (instrumento de recolección de información) es un predictor significativo de la precisión de la metacomprensión de la pregunta inferencial $F(4,82) = 42,21, p = .001, R^2 = .53$.

La evaluación de la comprensión de los estudiantes

La planificación se convierte en un predictor positivo significativo para la comprensión de lectura inferencial.

En el estudio 2 se demuestra que la precisión global de la metacomprensión de los estudiantes está relacionada con el rendimiento en diferentes niveles de comprensión (literal-inferencial).

Los estudiantes con buen desempeño en preguntas inferenciales, también tienden a tener una alta precisión global de metacomprensión.

La comprensión de texto de los estudiantes depende del tipo de material que estén revisando.

Los educadores deben enfatizar en la importancia del razonamiento inferencial en el acompañamiento que hacen en el sistema escolar.

Los estudiantes que tienen altas habilidades inferenciales también son aquellos con un mayor conocimiento metacognitivo indicado mediante autoreporte.

depende del nivel en el que entendieron el texto, debido a que las predicciones y análisis que estos hacen, surgen sin impulsar y sin fomentar el resultado.

Las correlaciones entre el rendimiento de la comprensión lectora y la precisión de la metacompreensión revela que los coeficientes de correlación mas altos son para las preguntas a nivel inferencial $r = 0,32$ y $r = 0,92$ (preguntas a nivel de texto $r = 0,08$ y $r = 0,63$).

Las dos MANOVA indican que los estudiantes tienden a rendir mejor y manifiestan una mayor precisión de metacompreensión para el rendimiento de comprensión de nivel basado en texto, que para el nivel inferencial.

1.3.1. Análisis de los Antecedentes

Teniendo en cuenta que el periodo de tiempo en el que se sitúa la búsqueda de antecedentes (2021 - 2014), comprende un periodo de 7 años contados de manera regresiva desde el año 2021, se hace necesario ampliarlo, debido a que existen documentos base que inician y discuten la metacognición a través de la comprensión de lectura publicados en años anteriores al 2014. Es notable que la comprensión de lectura y la metacognición han estado presentes en el campo de la investigación académica desde principios del siglo XX. Sin embargo, las investigaciones referenciadas nacen de diversas preocupaciones frente al desempeño académico del estudiantado, especialmente en la educación básica primaria y secundaria. Se concluye que las intervenciones citadas tienen un giro en relación a la construcción de estrategias que permitan mejorar la comprensión de lectura. En ellas es visible el concepto y noción de

importancia que se le agrega a la metacognición en los procesos de aprendizaje actuales. No se centran en estrategias de tipo didáctico, por su parte, abordan aspectos de la salud como trastornos de aprendizaje, aspectos cognitivos como la lectura y su conciencia y aspectos sociales como contextos de aprendizaje y desarrollo, para esclarecer causas que permitan encontrar soluciones prácticas.

En el documento se referencian tres investigaciones que son claves para iniciar la discusión y construcción de este apartado. Bolaños et al., (2009), Galvis et al., (2009) y Blasco et al., (2010) destacan entre sí, la dificultad existente en la comprensión de lectura de niños en edad escolar y lo asocian a estrategias de metacognición que no se desarrollan en la etapa escolar. Ellos confluyen en que no desarrollar habilidades académicas de lectura conlleva al fracaso escolar, e incluso, señalan que el currículo debe incluir el desarrollo de la metacognición como parte esencial de la formación de los educandos.

Bolaños et al. (2009), identifica que el trastorno de aprendizaje en niños no influye directamente en el desempeño lector, debido a que hay tareas que los escolares responden según la media de escolares sin trastorno de aprendizaje. Por su parte, el contexto en el que se desarrolla la investigación de Galvis et al., (2009) y de Blasco et al., (2010), no implica una diferencia notoria frente a la relación del desempeño lector con el desarrollo de la metacognición, el cual es insuficiente en algunos estudiantes. Se puede decir que las conclusiones de estas investigaciones se alinean con la de Rodríguez et al., (2016) en la que se afirma que aún con la edad, sino se desarrollan en la escolaridad estrategias de metacognición, es

muy posible que persistan las mismas dificultades y las brechas entre estudiantes con desempeños lectores satisfactorios e insuficientes, sean cada vez más elevadas.

Rodríguez et al., (2016) dice que las estrategias de metacomprensión pueden apoyarse en la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigostsky, al partir de la idea de que sirve como un andamiaje que sostendría el proceso lector, conclusión que se evidencia en los demás trabajos referenciados este apartado. De esta forma, como lo dice Irrazabal (2007), se ratifica la íntima relación que poseen ambos procesos: leer y ser consciente de lo que se lee.

Situándose más cerca del presente, el trabajo de Berrocal et al., (2019) y Kassahun et al., (2019) se diferencian en un aspecto: establecer la edad como un factor que es determinante en el desarrollo de la metacomprensión. El factor de la edad es interesante, sin embargo, mediante avanza la maduración cerebral del individuo, es que este se provee de más herramientas que se verán reflejadas en muchos ámbitos de su vida, dentro de ellos el escolar y específicamente el desempeño lector. También, coincide con Rodríguez et al. (2016) en la idea de que si no se interviene el desempeño lector a partir de estrategias metacognitivas, cada vez será más desigual la balanza de la población que autorregule su proceso de lectura.

Aunque Rodríguez et al. (2016) establece que el papel de los docentes debe repensarse, premisa que da a entender que algo no anda bien en la orientación de la enseñanza de la lectura, Berrocal et al., (2019) añade que el acompañamiento que hace el maestro al estudiante, es lo que lo hace responsable de su proceso de lectura y conciencia de la misma, y Paba et al., (2014) delegue en el docente la mejoría o el fracaso de la comprensión. Las demás investigaciones no

sitúan al profesor como una pieza clave en el desarrollo de la metacompreensión en estudiantes. No obstante, esta es una idea que se asume de manera lógica si se tiene presente que la lectura es una habilidad que se desarrolla en la escolaridad, para lo cual es indispensable un maestro. Esta disparidad conlleva a la reflexión de la función y responsabilidad del maestro en el desarrollo de la metacognición como base autorreguladora del proceso de comprensión de lectura en un estudiante. De allí nace una pregunta en la investigación de Rodríguez et al., (2016) que deja la conversación entreabierta para el análisis y contraste de su investigación con otras: ¿Tienen los docentes conciencia del desarrollo de estrategias metacognitivas en sus estudiantes?

Soto et al., (2020) ven en dos de las variables de la Escala de Conciencia Lectora, ESCOLA: precisión y planificación, la potenciabilidad para la habilidad inferencial en el proceso de lectura de los estudiantes. Por lo tanto, se permite pensar que así, se puede hilar también parte de la hipótesis de esta investigación: a mayor conciencia del proceso lector, mayor comprensión lectora. En su estudio, Soto et al., (2020) hace uso del análisis estadístico MANOVA de las diferentes puntuaciones obtenidas desde la aplicación de la ESCOLA, batería que desde lo cuantitativo, les permite anotar que los estudiantes que tienen altas habilidades inferenciales, también son aquellos con un mayor conocimiento metacognitivo autonotificado. A esta idea, se acercan Paba et al., (2014) y Berrocal et al., (2019), que establecen que las estrategias de metacognición son las que mejoran y fortalecen diversos niveles de lectura.

Se ha de denotar que las investigaciones que se han hecho alrededor de los estudios de metacognición y comprensión de lectura, han pasado por alto el impacto y desarrollo formativo que se extiende en los contextos rurales. De manera más exacta, no se ha encontrado que

nacional y regionalmente, las investigaciones del campo de la educación se enfocaran en la metacomprensión como elemento primordial para el mejoramiento del desempeño escolar. Por lo tanto, es posible atribuirle a este trabajo de investigación, la característica de pertinente porque podrá aportar a los análisis y discusiones que se generen frente a la metacomprensión en estudiantes del sector rural.

De la misma manera, el desempeño lector sí ha sido una preocupación de la academia, pero a nivel local, los estudios nacen de los bajos resultados que se entregan en las pruebas de medición de la lectura y se enfocan en poblaciones y contextos que no tienen en cuenta la ruralidad. Los antecedentes demuestran en definitiva que existe un vacío del conocimiento a nivel local sobre la asociación de las habilidades académicas de lectura y la metacomprensión en estudiantes del sector rural.

1.4. Justificación

La educación ha podido maximizar las capacidades del ser humano y a la vez, ha disminuido las diferencias sociales de los mismos. Los retos que afronta el mundo y la sociedad nacional, en materia de igualdad, tiene camino a través de un sistema educativo que propicie la integralidad y la formación de sujetos autónomos que se reconozcan como ciudadanos y propongan alternativas de futuro. La educación es el único camino que permite entender la condición humana, el rol, el valor de la comunicación y convivencia y por supuesto, la realidad que permite alcanzar una igualdad social (Colbert, 2006). Sin embargo, el momento histórico que se vive puede ser clave para impactar el proceso de aprendizaje y la metacognición de gran parte de la población en edad escolar.

La investigación *Asociación entre las habilidades académicas de lectura y metacomprensión en una muestra de niños de educación básica secundaria de un contexto rural* implica una mirada de responsabilidad al proceso de formación de estudiantil. Esta investigación enfocada en el campo de la ciencia de la educación, la lingüística y el neuroaprendizaje, se convierte en un espacio de posibilidades de transformación. Ya lo decía Hernandez et al., (2014) que la investigación, sin importar el método y enfoque, es la posibilidad de transformar realidades, de aportar desde la academia a la construcción de mundo.

El concepto de lectura se ha perpetuado en un procedimiento mecanizado de imágenes acústicas, sobre las cuales no queda una reflexión significativa. Según Díaz y Hernández (2002) el acto de leer debe considerarse una actividad crucial en la edad escolar “dado que gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos” (p. 274). Sin embargo, como el enfoque con el cual se orientó por mucho tiempo estuvo centrado en la mecanicidad de repetición y la memoria. “(...) esta actividad fue descuidada por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura ”(p. 274).

Dentro del tiempo de evolución y cambio de las formas de enseñar y aprender, se viene hablando de los agudos vacíos procedimentales y conceptuales que tienen los estudiantes al momento de *leer*. La acepción de leer debe englobar procesos más complejos que no se edifican en la descodificación un código (García et al., 2018), sino en un proceso interactivo, un camino que evalúa la capacidad memorística y asociativa del estudiante, una actividad en la que se conjugan las experiencias, los motivos y la realidad. La significación es un subproceso que se

evidencia en la configuración de sentidos. Para Freire (2002) la lectura se puede ver como la posibilidad del ser humano para analizar y buscar la verdad. Esta verdad lograría la libertad de mismo ser. Dicho esto, la postura de Freire frente a los procesos de la lectura, conlleva a discernir entre los enfoques mecanizados de alfabetización y los enfoques de generación de pensamiento.

En esa misma línea, aunque el concepto de metacognición no es nuevo, no es un ejercicio sobre el cuál se haga énfasis de manera precisa o implícita en las aulas de clase. La metacognición de la comprensión de lectura o *metacomprensión*, como lo llama Dunlosky y Rawson (2005) logra relevancia en los estudios actuales de las ciencias de la salud y la educación, debido a la importancia de la cognición en el desarrollo y aprendizaje integral de las personas. La metacomprensión se determina entonces como proceso de conciencia y autorregulación de la comprensión lectora. Puente (1991), propone la metacomprensión como el conocimiento que el lector posee acerca de sus recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre sus estrategias como lector.

La oportunidad que aparece al investigar la correlación de estas categorías es puntual, debido a que el proceso de lectura puede mirarse desde una óptica cognoscitiva y además, llevarlo al campo de la conciencia. Es muy actual hablar de la metacognición, porque los procesos de investigación del aprendizaje que se están llevando a cabo, están teniendo en cuenta el factor de la conciencia del conocimiento. Es innegable la importancia de la metacognición en las habilidades del aprendizaje. La metacomprensión por su parte y la metodología de

investigación que se escogió para el trabajo en mención, se convierten en precedente para los estudios en contextos rurales y regionales.

Se convierte también en necesidad problematizar la situación con el propósito de encontrar respuestas más exactas y académicas sobre los resultados que obtienen los estudiantes colombianos frente a pruebas estandarizadas de carácter internacional y nacional² que miden el desempeño lector. A escala menor, es necesario hallar la razón y la posible solución de la situación desde el contexto regional, en función de la contribución de las instituciones a la generación de conocimiento y transformación de realidades.

Un estudio como el que se plantea en este documento, no es nuevo si se ve a la luz de las investigaciones en el campo de la metacognición y la comprensión de lectura, ni es una novedad un proceso de análisis que enfoque la investigación en procesos de aprendizaje en estudiantes rurales. Sin embargo, en esta investigación se aporta a la construcción de conocimiento y reflexión del estado de la educación del departamento de Caldas, en especial, de las comunidades estudiantiles ubicadas en zonas rurales. Al relatar sobre la realidad lectora, es posible que se permita encontrar algún precedente de las falencias que se tienen en el desarrollo de esta habilidad académica. Incluso, esta investigación se viabiliza debido a que se tiene acceso a una realidad de contexto, a una praxis en la misma, a bases académicas y a un interés en la labor profesional.

1.5.Objetivos

² Véase resultados Prueba Saber 3, 5, 7, 9. Saber 11 y PISA.

1.5.1. Objetivo General

Determinar la asociación entre las habilidades académicas de lectura y el desempeño metacomprendivo de una muestra de estudiantes de básica secundaria de una Institución de carácter oficial del sector rural.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Determinar el desempeño en lectura a partir de las medidas de precisión, comprensión y velocidad.
- Establecer el desempeño de la metacompreensión desde las medidas de planeación, supervisión y evaluación del proceso lector.
- Analizar la correlación de las habilidades académicas de lectura y metacompreensión en la muestra seleccionada.

2. Marco Teórico

2.1. La lectura: el camino para significar y comprender el mundo

*“Leer es transformar lo que se lee, lo cual deviene, de este modo,
un objeto refractado, interpretado, modificado.”*
Noé Jitrik

La lectura no es un tema que se deba debatir o con el cual se deba disertar en este proceso de investigación. Por su parte, la lectura permite significar la realidad (Noreña et ál., 2013). Dentro de un análisis de conceptos, la lectura viaja desde una mirada académica, cultural, cognitiva y social que ha permitido nombrar y conocer la historia de la humanidad.

Como lo indica la Real Academia de la Lengua Española (2022), la lectura es el sustantivo de la acción de leer. Solé (1992), identifica que el propósito de la lectura se asume desde la posibilidad de comprender algo a través de la interacción del recurso (el texto) y el lector. Según Solé (1992), la acción de leer se convierte en una actividad de significación de un código.

Un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito; en esta comprensión intervienen tanto el lector, su forma, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas, necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporte el texto y en nuestro propio conocimiento (p 18).

De esta manera, el proceso lector asume la responsabilidad del conocimiento. Según Pernía et ál., (2018), leer es más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, porque debe generar razonamientos hacia la construcción e interpretación de la información. La Lectura se ve entonces como una habilidad de comunicación receptora que posibilita abstraer el mundo. En la misma línea, Roselli et ál., (2004), dice que leer implica tener desarrolladas ciertas habilidades académicas en todos los seres humanos, las cuales se convierten en vitales a la hora de iniciar la vida escolar; ello con el propósito de que el sujeto lector interprete y no solo descodifique.

Cassany et ál., (1997), coincide con Roselli et ál., (2004) y Díaz et ál., (2002), al considerar que la lectura se constituye en un resultado de la escolarización y es crucial en esta etapa de crecimiento para el desarrollo cognitivo. De la misma manera, se establece que los procesos de lectura inician en la alfabetización de los infantes que llegan a la edad escolar para

desarrollar y fortalecer la habilidad comunicativa. Además, la acción de leer engloba la posibilidad del intercambio de información entre sujetos activos y sujetos pasivos; la cual, no se lograría por fuera del sistema escolar, si el sujeto activo no se hubiera alfabetizado.

Cabe aclarar que el término alfabetizado sugiere una relación que va allá de la aprehensión del código (Díaz et al., 2002). Aun cuando Roselli (2004) ha dejado clara la necesidad del aprendizaje y reconocimiento del código siguiendo la ruta sublexical; en palabras de Díaz et al., (2002), a parte de la evidente responsabilidad del sistema escolar en la alfabetización de niño, este proceso se convierte en genuino y se prolonga en actividades más complejas cuando el estudiante continua su proceso de formación (avance académico). Es decir, que la alfabetización no termina con el aprendizaje de los grafemas y fonemas, sino que continua con la capacidad de hacer más sofisticadas otras habilidades.

Cassany et al., (1997) dicen que un lector que haga uso de las microhabilidades lectoras (el vistazo, la anticipación, la lectura entre líneas) tiene mayor probabilidad de comprender un texto. Por su parte, Roselli et al., (2004) considera que este logro también se debe a la atención, la memoria, el lenguaje y la abstracción; un conjunto adicional de requisitos a los que llama inespecíficos de tipo cognoscitivo. Lo anterior permite que el lector pueda de darle toda la capacidad de atención al texto para que de esa manera, según Roselli et al., (2004), no caiga en la simple descodificación mecánica de palabras.

La cantidad de atención requerida en un texto dependerá de la familiaridad del lector con el texto y de sus habilidades lectoras. Un niño que se inicia en la lectura dirige su atención a decodificar los aspectos formales del texto en detrimento de la comprensión del mismo; en tanto

que un niño mayor, lector más eficiente, puede controlar estos dos elementos de manera simultánea. (p. 31)

Se infiere entonces que leer es una actividad crucial para que los horizontes de conocimiento de los sujetos lectores, se amplíen. Sin embargo, aunque sean necesarios aspectos que no toda la teoría considera absolutos, no se discute que la intención y el gusto del sujeto por la acción de leer, será primordial en el proceso. El lector, debe tener un propósito trazado para la lectura, en pro de establecer una relación interactiva con el contenido. En esto, Díaz et al., (2004) se refiere a Solé (1992), aduciendo que es una estrategia clave de autorregulación para la lectura. Es preciso acotar que el término lectura, implica el proceso de comprensión. La comprensión se vuelve implícita en la medida de que en el proceso es necesario ir más allá de la descodificación de los grafemas del código lingüístico.

La comprensión implica la significación de las cosas. Y la significación es un subproceso que se evidencia en la configuración de sentidos, cuando la lectura es dada a través de los procesos de cognición en los que se comprende la cultura como un fenómeno necesario para la codificación de una sociedad. Eco (2000), apuntaba que de por sí, la cultura era una significación y que por lo tanto, la humanidad y la sociedad, tal y como se conciben, existen cuando se tejen relaciones de comunicación y significación (lectura cultural).

La posibilidad de materializar esas relaciones cobra vida cuando se entiende, comprende y reflexiona sobre la propia realidad. Por ello, el proceso lector también se concibe desde el escenario de vida de cada individuo, porque es a través de este, que se puede comprender los fenómenos de la cotidianidad. La premisa anterior, Teberosky (2002) la recoge al visionar la

lectura como un camino por el cual el ser humano procesa la información que capta a través de grafías. A la vez, señala que el hombre ha imaginado y creado tantos artefactos que le facilitan la vida, pero que será la lectura la que lo llevará siempre a comprender la ciencia, a reflexionar sobre la existencia y el sentido propio del estar.

Freire (2005), agrega que el ser humano transita de la posición de opresión a la de libertad, cuando ha surtido un proceso de aprendizaje lector con esta intensidad (la de conocer). Claramente, la analogía de Freire hacia este proceso indica la capacidad del ser humano de conocer a través de la lectura, concibiendo el conocimiento como posibilidad de obtener algún tipo de poder. De esta forma, la idea de Roselli et ál., (2004), que dice que la lectura es plenamente un constructo académico, se relaciona con la posición de libertad, debido a que el niño que inicia su vida escolar, comienza a reconocer el sistema que le rodea, el cual le brindará las herramientas para ser libre, si se tiene en cuenta el constructo académico como conocimiento y este a su vez, como poder.

La lectura también ha sido vista como una posibilidad que permite y se permite en la experiencia (Larrosa, 2003). Respecto a esa idea, Benjamin (2001), añadiría que la experiencia es una elaboración del material vivido en forma de relato significativo, por lo que se podría pensar que la lectura alcanza su finalidad cuando la información extraída se convierte en significativa para sí mismo. Por tanto, la lectura como una experiencia cumpliría entonces su papel transformador y produciría pensamientos sobre sí mismos, más que sobre el texto. Lo anterior sucedería si se sigue el principio de considerar la lectura más que una erudición.

La lectura se sintetiza en una constante interacción propia del acto de conocer (Castillo et al., 2006). En la interacción recae todo el significado que el lector debe dar, a partir de la

transformación de lo previo y lo nuevo, en una representación mental o cognitiva (Castillo et, ál., 2006).

Figura 4
Síntesis del concepto leer. Castillo et ál., (2006).



Nota: elaboración propia a partir de la lectura de Castilla et ál., (2006). El concepto *Leer* se denota en jerarquía para poner en cuestión el término *interacción* con el lector que traza propósitos y posee conocimientos, el texto y su estructura y el contexto fuera y dentro de lo que se lee.

Si se da una mirada a los modelos que evalúan la lectura a nivel nacional e internacional, se denota que estos asocian la comprensión de lectura con la capacidad que posee el lector al reconocer categorías gramaticales y textos en el texto base. A su vez que deben procurar en ellos un pensamiento crítico, para que el estudiante sea capaz de construir un discurso frente a lo que percibe del escrito. La Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (s.f.), en la evaluación PISA, dice que la lectura debe llevar a comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento, sus capacidades y participar en la sociedad. Solé (1992) plantea como básicos estos principios para iniciar un proceso de lectura correcto, porque la capacidad de realizar

inferencias complejas entre el conocimiento del lector y lo que propone el texto, conocimientos previos para entenderlo y dialogar con él, son vitales al tener en cuenta el propósito propio de una lectura.

Con la anterior conceptualización, no se debe olvidar que la comprensión es el objetivo central de la lectura, es decir, que se lee para significar un mensaje. La lectura se puede resumir desde dos variantes. La primera, conlleva a que se convierte en un proceso que se aterriza en un aula de clase, porque es congruente establecer que se requiere de la alfabetización para lograr la comprensión. Y la segunda, se ve en la medida en que en la lectura converge la posibilidad de nombrar y conocer el mundo. La escuela debe entender la lectura como una de sus responsabilidades más allá de la mecanicidad, con el fin de que los alumnos capten más íntimamente la trascendencia que tiene la lectura para su vida. Los lectores, por su parte, deben tener claro el proceso de significación a partir del reconocimiento, análisis, reflexión e interacción de sí mismos con las cosas, con el texto y con su propio conocimiento.

2.2. Las habilidades académicas de lectura

“Tanto la percepción que el maestro tenga del niño y lo que este espera de su desempeño lector influyen en la motivación lectora del niño “
Matute (2013)

Se habla de habilidades académicas de lectura cuando se concibe la lectura como un constructo de la formación y del desarrollo cognitivo. Matute et ál., (2013), aduce que la lectura es una habilidad receptora que se divide en esferas que perfilan y consiguen el desarrollo locuaz de un lector hábil. Rosselli et ál., (2010), refiere que los subdominios de esta habilidad son la precisión, la comprensión y la velocidad y desde allí se puede evaluar cognoscitivamente la

competencia en lectura de un estudiante y también se logra determinar a partir de qué medidas se obtienen ciertos resultados.

Después de un estudio realizado por Matute en 1996 (Rosselli et ál., 2010), se halló que una cantidad de niños con problemas lectoescriturales, en su más temprana edad, ya habían presentado problemas lingüísticos. Sin embargo, al no existir una batería de evaluación confiable para el contexto latinoamericano, este tema de la habilidades académicas de lectura cobró relevancia en la década del 2000 con la Evaluación Neuropsicológica Infantil. Matute et, al., (2013) han determinado que los cambios en el comportamiento y la cognición pueden ser indicios de alteraciones cerebrales, a nivel del aprendizaje. Por ello, con la diferenciación de los subdominios y tareas de la lectura, se pueden obtener resultados que permiten abordar estos cambios y alteraciones a nivel escolar.

En palabras de Roselli et ál., (2010), la precisión se refiere al “reconocimiento exacto de las palabras escritas independientemente de la vía utilizada para hacerlo”(p. 151). En relación con los trastorno de lectura, motivo inicial del estudio de la habilidades académicas de lectura, se conoce que los errores en el subdominio se le llaman paralexias (Roselli et ál., 2010).

Por su parte, la velocidad engloba la cantidad de elementos leídos al determinar una unidad de tiempo. La velocidad es un subdominio de la lectura que se ve desde la eficiencia del impacto del tiempo en la comprensión cerebral de un proceso (Matute et al., 2013). Para medir la velocidad se considera el número de palabras, aun cuando hay autores que consideran el número de sílabas leídas por minuto (Roselli et ál., 2010). El estudio de la velocidad de la lectura ha

permitido encontrar uno de los principales causantes de dislexia en lectores hispanohablantes (Roselli et al., 2010).

Como lo dicen Matute (2013) y Roselli et ál., (2010), la comprensión es el fin último de la lectura. Como subdominio establece el sentido de las cosas. Se acuña que la memoria confluye con los saberes para lograr la comprensión y que la cantidad de atención requerida en un texto dependerá de la familiaridad del lector con el texto y de sus habilidades lectoras (precisión y velocidad) (Roselli et ál., 2004).

Por tanto, las habilidades académicas de lectura enfatizan en el proceso de aprendizaje de la lectura y a la misma vez, evalúan el desarrollo y la acción de leer. La evaluación de la precisión, la velocidad y la comprensión lectora se realiza mediante la utilización de pruebas específicas, que van a evaluar el nivel de lectura y la ruta para mejorar si existen aspectos que no permitan ubicar al sujeto lector, como un lector competente, según su edad.

2.3. La metacompreensión: la conciencia de la libertad

*“El aprendizaje más importante es aprender a aprender.
El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo.”
Nisbet et ál., (1986)*

La complejidad del ser consciente de lo que se hace, es lo que permite a los sujetos ir más allá de su propia subjetividad. La metacompreensión es un término que sintetiza en una palabra el proceso lector y la conciencia del lector a la hora de ejecutar esta acción. Como lo acuñó Irrazabal (2007), la metacompreensión es la conciencia del propio proceso de comprensión de lectura y el control de los mecanismos que se tienen para enfrentarse a ella.

La metacomprensión es un concepto compuesto que nace de otro término compuesto: la metacognición. El prefijo meta tiene origen en la raíz griega *μετά* que indica ir más allá. Por su parte, la cognición se define como la capacidad mental del ser humano para conocer. Se habla de cognición a partir del siglo XX, después de que la era conductista perdiera protagonismo. Sin embargo, las teorías cognitivas que se establecían en aquel entonces se enfocaban en el saber, más que en el aprender (Resnick & Allan, 1996).

Para Rodríguez (2007) la cognición es un proceso evolutivo que “implica procesos mentales, marcos de referencia mentales (mapas), estructura de redes mentales o neuronales, sistemas de información mental, nivel multidimensional de contactos y comunicación, niveles de interpretación, universos conceptuales, percepción, evaluación perceptiva y evaluación emotiva percibida.” (p. 1).

Es así como al hablar de metacomprensión, se convierte en indispensable hablar de metacognición. Definida como la capacidad del ser humano para conocer acerca del propio pensamiento y la capacidad que tiene para usar la misma conciencia al regular el resto de procesos cognitivos (Bruning et ál., 2012), la metacognición permite el conocimiento sobre el conocimiento. Flavell (1987), acuñó este concepto en la década del 70 cuando inicio sus investigaciones acerca de la metamemoria. Buron (1993), siguiendo a Flavell, amplió el concepto de metacognición al añadir que es el conocimiento sobre los propios procesos mentales de percepción, atención, memorización, lectura, escritura y comprensión.

Flavell (1987) divide la metacognición en dos procesos para distinguir entre lo que es capaz de hacer el ser humano que conoce acerca de su conocimiento y lo que es capaz de hacer con él. Flavell (1993) dice que “Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante” (p. 160). De ahí, es clave entender que el conocimiento metacognitivo incluye el conocimiento declarativo de los propios procesos cognitivos, para así hacer referencia a la persona, la particularidad de la tarea y las estrategias para llevarlas a cabo. A medida de que los niños van desarrollando los procesos metacognitivos, interiorizan un conjunto de conocimientos sobre las tres variables que es necesario activar para alcanzar las metas cognitivas.

En la perspectiva de Soto et al., (2018) una característica clave de la metacomprensión es el impacto positivo que revierte en el rendimiento estudiantil. A diferencia de Solé (1996) y algunos autores ya citados que consideran el saber previo como un pilar de la comprensión lectora, Soto et al., (2018) sostiene que en el conocimiento metacognitivo, las estrategias de lectura pueden ayudar al lector que tiene pocos conocimientos a utilizar la lógica y el sentido común en lugar de los conocimientos previos, para así llenar las lagunas conceptuales. A su vez, el conocimiento metacognitivo está relacionado con la transferencia del aprendizaje, para que el conocimiento adquirido pueda ser útil en un contexto diferente al que se aprendió originalmente. Esto último es una tendencia actual que se viene posicionando dentro de la pedagogía activa como parte final del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Soto et ál., (2018) aclaran que la mayoría de estudios metacomprendivos centran su mirada sobre el proceso de monitoreo. Entonces, cuando un lector se percata de algún error que se ha concretado de manera premeditada a la hora de hacer su lectura, está en proceso de construcción de significación y de conciencia. Al darse cuenta del error, está emitiendo resultado al proceso de monitorización que el estudio metacomprendivo requiere. La metacognición asume un rol especial en el aprendizaje porque es un sistema dinámico que posibilita la eficiencia en la comunicación, la comprensión, la atención y la resolución de problemas (Goldstein et al., 2022).

Para Puente et ál., (2009), un lector actúa metacognitivamente cuando reconoce su proceso lector y desarrolla aquellas habilidades que le permiten controlar y regular dicho proceso de manera consciente y deliberada. La metacomprensión se entiende desde Mayor et ál., (1993) como la conciencia del individuo acerca de su nivel de comprensión y el control durante el ejercicio de la lectura, al utilizar estrategias que conduzcan a la comprensión de un tipo de texto, en función de una determinada tarea. Se permite intuir que la metacomprensión es un proceso que no todos los individuos lectores alcanzan con facilidad. ¿Podría por tanto llamársele lector a quien no es consciente de su proceso de lectura?

Puente et ál., (2009), reconoce que la metacomprensión es un proceso en el que se desarrollan habilidades que permiten controlar y regular la lectura de manera dirigida. El conocimiento sobre el proceso de lectura debe conceptualizar en las personas preguntas como: cuánto se sabe del tema, de qué información se dispone, qué información se desconoce, cuáles estrategias se deberían usar y qué demandas son exigibles. Es necesario acotar que la

metacomprensión perfila un buen lector cuando este tiene un buen nivel del conocimiento declarativo, procedimental y condicional.

La metacomprensión se apoya en el conocimiento declarativo para establecer qué es lo que se sabe acerca de sí mismos como sujetos lectores; en el procedimental para establecer cómo se hace determinada cosa y en el condicional para tener clara la razón del conocimiento y el cuándo de la acción cognitiva. Se infiere entonces que para que un lector pueda hacerse las preguntas ya nombradas, el nivel de estos conocimientos tendría que mantenerse alineados por su variabilidad y diversidad para arrojar datos.

La literatura evidencia la metacomprensión como un concepto latente, vigente y ya abordado desde diversas ópticas. Al igual que la metacognición que ya lleva unas décadas en campo de la investigación, el hacerse consciente del proceso de lectura es pieza clave en la actualidad para entender cómo se lee y cómo mejorar este proceso en edad escolar. La metacomprensión más allá de ofrecer certeza sobre un proceso académico, cognitivo y personal, establece fallos y estrategias de mejora con el propósito, -desde ámbito educativo-, de favorecer el rendimiento escolar.

2.4. Escala de Conciencia Lectora , ESCOLA

Autoevaluar los procesos y condiciones de aprendizaje es básico para producir cambios significativos en la educación
Rodríguez et ál., (2010)

En América Latina, hablar de metacognición, de metacomprensión implica entender que el contexto y el sistema educativo es permeado por diversos actores que no confluyen en otros

escenarios como el norteamericano o europeo. De este modo, una forma de establecer el desempeño metacomprendivo en estudiantes de habla española es la Escala de Conciencia Lectora. En esta batería diseñada especialmente para los hispanohablantes, también se refieren los procesos de planificación, supervisión y evaluación, como también las tres variables: persona, texto y tarea como fundamentales para alcanzar la metacompreensión.

Puente et ál., (2009) determina que en la variable persona se perfila lo que diferencia a los propios procesos cognitivos, de los ajenos, no dejando por fuera los elementos que acercan los diferentes sujetos cognoscentes. La tarea refiere la naturaleza de la información que maneja el sujeto lector, cuando este identifica en que le puede beneficiar o afectar el conocimiento. El texto es la variable que reúne todas las características a nivel escritural, el cual tiene un impacto en el proceso de comprensión y memoria. La variable texto es importante porque a partir de factores como el vocabulario, la sintaxis, la coherencia y la intención del texto, se proporcionan herramientas para una lectura con eficacia por parte del sujeto en acción del conocimiento.

Puente et ál., (2009) esquematiza el ESCOLA a partir de la autorregulación y desde el proceso de planificación, supervisión y evaluación. Dice Jiménez et, ál., (2009) que el aprendizaje autorregulado también depende de factores motivacionales, “porque los estudiantes que se perciben a sí mismos como aprendices eficaces y capaces de controlar su propio aprendizaje, buscan aprender y dominar la tarea antes que demostrar a los demás su competencia para conseguir su aprobación” (p. 783). Lo anterior requiere la búsqueda de la información, control y verificación del éxito de las estrategias que se tienen en cuenta para alcanzar la metacompreensión. Incluso se reconoce que la metacompreensión depende las variables del

proceso metacognitivo (persona, tarea y estrategia), al sugerir que la variable estrategia se cambie por texto, debido a que la anterior debería notarse como transversal a todo proceso metacognitivo.

La ESCOLA es un instrumento desarrollado desde la carencia de baterías de evaluación para contextos de habla española, que además de medir procesos metacognitivos durante la lectura, posee dos objetivos. El primero, evaluar cómo los estudiantes se perciben a sí mismos como lectores y cuáles creen ellos son las mejores estrategias para resolver las dificultades que hipotéticamente encontrarán en el futuro. Y el segundo, -el cual es la idea fuerza-, es enfocarse en la elaboración de programas de intervención específicos tanto a nivel de grupo como individuales.

3. Metodología

3.1. Tipo de Estudio

La presente investigación se trazó desde la ruta de investigación cuantitativa, con el propósito de corroborar la hipótesis a partir de la correlación de las variables escogidas. La descripción entre variables, al igual que la relación entre las mismas, hacen parte de la ruta cuantitativa como lo anota Hernández y Mendoza (2018), esto con el fin de lograr construir elementos conceptuales que aporten y llenen el vacío del conocimiento.

El alcance de la investigación es descriptivo correlacional. El diseño de carácter no experimental y de corte transversal, se sustenta en el esquema donde el investigador intenta dar una respuesta a la hipótesis planteada (Hernández et al., 2018). En este sentido, Hernández et al.,

(2018) agrega que la correlación consiste en ver el comportamiento de una categoría a través de otra. El alcance correlacional entre las habilidades académicas de lectura y la metacompreensión, se cimienta en los principios descriptivos porque se requiere especificar características y recolectar información de un fenómeno, a través de las variables empleadas mediante las baterías de Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI y la Escala de Conciencia Lectora ESCOLA. De esta forma es que las *habilidades académicas de lectura* se pretenden ver a la luz de la *metacompreensión*.

El carácter no experimental de una investigación donde se intenta estudiar un fenómeno o una realidad en su naturalidad con variables preestablecidas, las cuales no modifican el estado natural del funcionamiento de la muestra. Con ello se permite también que la investigación se apoye en el uso de instrumentos psicométricos de amplio uso en el contexto educativo (ENI – ESCOLA) que son pruebas con adecuados valores psicométricos y con un reporte de alfa de Cronbach superior a 0.80 (es decir que los análisis estadísticos indican que son sólidas porque son confiables y validas) y además, que el uso de las mismas se ha dado en contextos de habla hispana, en especial el colombiano. Las propiedades psicométricas de estas baterías son adecuadas, lo que las hace útiles y además, de primera elección para investigaciones de esta naturaleza.

3.2.Población y Muestra

La presente investigación, tuvo como muestra a los estudiantes de grados sexto, séptimo, octavo y noveno en la vigencia 2021, de una Institución Educativa de carácter oficial de la zona rural del municipio de Supía.

De esta población, la muestra evaluada fue de tipo no probabilístico, de acuerdo a que se tomó a 32 estudiantes, que reunían los criterios de inclusión. El criterio de inclusión reside en el máximo rango de edad (15 años y 11 meses), el cual permitió vincular estudiantes de sexto, séptimo, octavo y noveno para, a través de la ENI y la ESCOLA, recolectar los datos pertinentes. De los 32 estudiantes escogidos, 15 fueron niñas con edades entre los 11 y 15 años de edad y 17 varones con edades entre los 12 y 15 años de edad. Toda la muestra hace parte de la población rural de la zona noroccidental, de las veredas Arcón, San Joaquín, La Loma y Murillo del municipio de Supía.

Teniendo en cuenta las variables sociodemográficas, de los 32 estudiantes, 14 hacían parte del grado sexto, 7 del grado séptimo, 7 del grado octavo y 4 del grado noveno. Véase tabla 3 y 4.

3.3. Criterio de Inclusión

Estudiantes matriculados en los grados del ciclo escolar de básica secundaria (6°, 7°, 8°, 9°).

3.4. Criterio de Exclusión

Estudiantes con edades mayores a 15 años.

Estudiantes que voluntariamente no quisieran hacer parte de la investigación.

3.5. Procedimiento

Esta investigación se dividió en cuatro fases: primero, se determinó el material creado y validado por expertos en las áreas de las categorías conceptuales en estudio (ENI-ESCOLA); segundo, se solicitó permiso a la Institución Educativa y se expuso a la comunidad educativa el proyecto, la razón del proceso de investigación y también se solicitó permiso a los acudientes responsables de los potenciales participantes. Tercero, se verificó la matrícula estudiantil según los criterios de inclusión y exclusión y por último, se realizó el análisis estadístico de la información y la elaboración del informe final.

Los instrumentos de recolección de información Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI y la Escala de Conciencia Lectora ESCOLA, fueron las baterías escogidas que permitieron a la investigación no perder su carácter de tipo cuantitativo y correlacional. La ENI es una medida que permite evaluar las habilidades cognitivas que el ser humano posee y desarrolla en su etapa clave de aprendizaje, en las cuales se incluye la evaluación de las habilidades académicas de lectura. Matute et, al. (2013), la definen como un instrumento confiable de medición de las características neuropsicológicas de los niños y jóvenes de habla hispana. De esta batería, siguiendo el propósito de la investigación, solo se seleccionaron las tareas de lectura de sílabas, lectura de palabras, lectura de no palabras, lectura de oraciones, lectura en voz alta de palabras con error, comprensión de oraciones, lectura en voz alta, lectura silenciosa, velocidad de la lectura en voz alta y la velocidad de la lectura silenciosa, medidas que permiten evaluar en la lectura oral y silenciosa, los indicadores de precisión, velocidad y comprensión.

Por su parte, la ESCOLA es un instrumento más abierto que nace de la preocupación por evaluar la conciencia de los estudiantes en los procesos de lectura. La metacognición se inicia en los estudios de Flavell y Welman (1977) y Puentes et al., (2009), trazan un instrumento que permite evaluar la percepción de los lectores y sus capacidades desde dimensiones metacognitivas. Del ESCOLA, se tomó la prueba ESCOLA 56, a fin de obtener un resultado exhaustivo sobre el rendimiento metacognitivo de los estudiantes mayores de 10 años, respecto al monitoreo que estos pueden realizar sobre su proceso de lectura. Esta prueba incluye los procesos de planificación, supervisión y evaluación a partir de las variables persona, tarea y texto.

En este sentido, la socialización del proceso investigativo con la comunidad educativa (directivos docentes, padres de familia y estudiantes) se incluyó como un procedimiento formal y responsable, para que hubiese conocimiento de lo que se iba a realizar y así, lograr la recolección de la información para su posterior análisis.

Siguiendo la línea procesual, se requirió la verificación de la matrícula total de los estudiantes de la básica secundaria de la I.E. De esta manera, también se identificó cuántos y cuáles estudiantes eran los potenciales de la muestra. Se hizo consulta en el Sistema Integrado de Matrícula, SIMAT, con corte al mes de mayo del año 2021 y se hizo el proceso de calibración de instrumentos y de cómo serían las aplicaciones de las baterías de evaluación ENI y ESCOLA, en relación al espacio y tiempo.

Finalmente, se hizo la recolección de información sobre los procesos de habilidades académicas de lectura y metacognición, aplicando las baterías de evaluación ENI y ESCOLA 56; sin pasar por alto las recomendaciones de aplicación de ambos instrumentos, a razón de la claridad de los resultados como lo manifiesta Matute et, al. (2013). Ellos recomiendan que la ENI se aplique en un ambiente tranquilo que limite la distracción, donde no haya premura, pero si control de un tiempo determinado según las tareas aplicadas de acuerdo a la prueba. De igual forma, Puente et al., (2009), sugieren escoger un espacio donde se disponga de libertad y tiempo.

3.6. Técnicas e Instrumentos

Para la investigación, se emplearon las tareas de las medidas de precisión, comprensión y velocidad la batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil y la Escala 56 de la batería de Escala de Conciencia Lectora. Para ello, es válido aclarar que las bases conceptuales y procedimentales para la aplicación, fueron asesoradas por una profesional en Psicología. Además, la sección de habilidades académicas puede ser aplicada por cualquier profesional con formación pedagógica.

3.6.1. Evaluación Neuropsicológica Infantil, ENI

La ENI es una batería que permite medir las diferentes habilidades que desarrollan los niños y jóvenes en su etapa escolar. El rango de aplicación de la ENI inicia en los 5 años cumplidos hasta los 16 años, con lo que se pretende tener mayor alcance de análisis a lo largo de la toda la vida escolar del estudiante. Para el caso de la investigación en cuestión, el dominio seleccionado fue el de *lectura*, para cual se aplicaron las pruebas ya diseñadas.

Tabla 2
Dominios, subdominios y tareas elegidas para evaluar de la ENI

| | | |
|-------------|-------------|--|
| Lectura | Precisión | Sílabas |
| | | Palabras |
| | | No palabras |
| | | Oraciones |
| | | Palabras con errores en la lectura en voz alta |
| Comprensión | Comprensión | Oraciones |
| | | Lectura en voz alta |
| | | Lectura Silenciosa |
| Velocidad | Velocidad | Lectura en voz alta |
| | | Lectura silenciosa |

La ENI prevé que para una confiabilidad de los datos y un análisis preciso, es indispensable la preparación en tres espacios. El primero refiere a una caracterización e historial, el cual se elabora de la mano de un familiar; el segundo recae en la aplicación de las pruebas diseñadas según las diversas habilidades académicas y el tercero, es el análisis de la información obtenida en la segunda fase.

La aplicación de la prueba conlleva varios pasos. El primero es determinar es poner en consideración del padre de familia la información a recolectar. Posteriormente, debe proveerse el ambiente idóneo para llevar a cabo la aplicación de la Batería. Se recomienda disponer de tiempo para los segmentos de la prueba no deba cortarse mientras se realiza. Es decir, que si mediante la ENI se va a evaluar la tarea de lenguaje, lectura y escritura, use una misma sesión para no dividir

el proceso neuropsicológico del estudiante participante. No es necesario, a criterio del evaluador, aplicar los 4 segmentos de la ENI; es posible que solo se requieran datos en un campo específico.

Cuando las tareas están resueltas, el evaluador procede a puntuar errores y aciertos siguiendo el manual guía de la ENI. En él se aclara que existen ítems que es necesario analizarlos de manera cualitativa y también cuantitativa. De este análisis sale una puntuación que debe revisarse a la luz del baremo correspondiente según la edad del estudiante. Esta revisión dará una puntuación final en percentiles que determinará el desempeño bajo, normal o avanzado en determinadas habilidades. Cabe resaltar que el percentil 26 es el indicador del desempeño bajo. Quien obtenga esta valoración o alguna valoración por debajo, requiere de acompañamiento pedagógico para subsanar la falencia cognitiva o académica encontrada en los resultados de la prueba.

3.6.2. Escala de Conciencia Lectora, ESCOLA

Puentes et al., (2009), proponen que para establecer el grado de conciencia sobre el propio proceso de lectura, hay que evaluar la percepción del lector y sus capacidades cognitivas. La Escala de Conciencia Lectora permite evaluar a la persona como lector lo que conlleva a formular estrategias de intervención que permitan subsanar las dificultades encontradas.

El rango de edades para la aplicación del ESCOLA radica entre los 8 y 13 años de edad. Sin embargo, no se establece este rango como camisa de fuerza para adentrarse en la conciencia lectora de la persona que lee. Para ello, la batería ESCOLA se divide en dos: El ESCOLA 56, que se recomienda para estudiantes mayores de 10 años que inician el ciclo de educación

secundario y sobre los cuales se requiere un informe exhaustivo del rendimiento lector y el ESCOLA 28, que se enfoca en preguntas para menores de 10 de años y sobre lo cuales se puede requerir aspectos precisos del desarrollo metacomprendivo. Este tipo de prueba se escoge al tener clara la finalidad de la intervención que el investigador quiere llevar a cabo.

En el momento de aplicación del ESCOLA 56 y 28, se recomienda que la prueba sea administrada en un espacio diferente al aula, de manera individualizada, donde se eviten las interrupciones después de haber dado la explicación de cómo se debe resolver. Se estima que la prueba debe durar tan solo 45 minutos para el ESCOLA 56 y 23 para el ESCOLA 28. Se pueden borrar las opciones de respuesta elegidas cuando el intervenido considera que se ha equivocado, se puede parar la prueba si se denota un ambiente de desmotivación y cansancio y no se debe dejar ningún ítem sin marcar. Durante este tiempo el aplicador debe asegurarse de que el estudiante no se sienta evaluado, debido a que no es como tal un examen. Esto con el fin de no sesgar algunas respuestas.

Cuando la prueba está completamente aplicada, se procede a la elaboración del perfil de la persona evaluada, de acuerdo al baremo establecido. Así, se logra establecer el intervalo en el que el estudiante intervenido se ubica, según el proceso y la variable, a fin establecer si la conciencia lectora es **muy deficiente** por encontrarse en el intervalo 0 – 25, **deficiente** por está en el intervalo 25 - 50, **adecuado** por encontrarse en el intervalo 50 - 75 y **Sobresaliente** por estar en el intervalo 75 - 100.

Para la aplicación de la prueba, es necesario tener en cuenta que el ESCOLA combina procesos y variables metacognitivas. La planificación, la supervisión y la evaluación; como las variables tarea, persona y texto, están inmersas en las preguntas que la prueba determina para los estudiantes a los que se les está revisando el proceso metacomprendido. Con los mencionados ítems, lo que se logra es que el evaluado pueda ser catalogado como lector experto (altamente estratégico) o principiante (carente de estrategias o que aun sabiendo, no hace nada al respecto). Puente et al., (2009), establecen que los estudiantes que se perciben a sí mismo como aprendices eficaces y capaces de controlar su propio aprendizaje, buscan aprender y dominar la tarea antes que demostrar a los demás su competencia para conseguir su aprobación; capacidad que se logra cuando el estudiante es consciente de su proceso metacognitivo.

3.7. Variables

Para el ejercicio investigativo y el enfoque de la investigación, se determinó que las variables que se tuvo en cuenta fueron las sociodemográficas (edad, sexo, y escolaridad), habilidades académicas (lectura- medidas de precisión, comprensión y velocidad) y habilidades de conciencia lectora: (Planificación, supervisión y evaluación).

Las variables de análisis y de recolección información fueron tomadas de las baterías ENI y ESCOLA. Véase Tabla 3.

3.7.1. Sociodemográficas: edad, sexo y escolaridad

Hacen parte de estas condiciones, el sexo, la edad y el grado escolar. Estas variables se tuvieron presentes para la cuantificación y análisis de resultados, con la finalidad de dar conclusiones a nivel de subgrupos.

3.7.2. ENI: Precisión, comprensión y velocidad

Las variables ENI están previstas para evaluar habilidades cognitivas y académicas y con las cuales se responden los procesos mentales que los niños deben adelantar en determinada edad escolar en relación con la prueba o subdominio de aprendizaje. Para Matute et al., (2013) la lectura implica precisión, entendida como la capacidad del infante para acertar en los ejercicios según la tarea asignada. Estos aciertos y errores son valorados cuantitativamente, excepto la tarea de lectura de oraciones.

En el caso de la comprensión, está responde a la habilidad para la retención y significación de información contenida en un texto.

Por su parte la velocidad, implica el tiempo tomado por el infante para leer determinado texto. Para ello se toma la cantidad de palabras leídas por minuto y se divide entre el tiempo que tomó en total dicha lectura.

Las tareas académicas que se evalúan con la precisión, la comprensión y a velocidad están relacionadas en la siguiente tabla.

Tabla 3
Tareas de Lectura de la ENI

| | | |
|--------------------|--|--|
| Precisión | Lectura sílabas: LectSílabasP | Se le muestra al evaluado, una a una, las sílabas y se le pide que las lea en voz alta. |
| | Lectura palabras: LectPalabrasPre | Se le muestra al evaluado, una a una, las palabras y se le pide que las lea en voz alta. |
| | Lectura no palabras: LectNOPalabrasPrec | Se le muestra al evaluado, una a una, las no palabras y se le pide que las lea en voz alta. |
| | Lectura oraciones: LectOracPre | Se le muestra al evaluado, una a una, las oraciones y se le pide que las lea en voz alta; además debe realizar lo que se dice allí, apoyados con la lámina de la libreta de estímulos. |
| | Número palabras con error lectura voz alta: NPCELVA | Se le presenta al evaluado el cuento <i>Tontolobo y el carnero</i> . El estudiante debe leerlo en voz alta y responder preguntas sobre la narración. |
| Comprensión | Lectura oraciones: LectCompORAC | Se toma en cuenta la ejecución de la tarea Precisión Lectura de Oraciones y se registra la información en la casilla de comprensión. |
| | Lectura voz alta: CompLVA | Después de haber leído el cuento <i>Tontolobo y el carnero</i> , el evaluado procede a responder unas preguntas consignadas en la libreta de estímulos. |
| | LVA pregunta 4: CLVAP4 | En esta pregunta se valora comprensión total del texto. |
| | Lectura silenciosa de un texto: CLSdeUT | Se le presenta al evaluado el texto <i>La Tienda</i> , se le indica que debe leerlo en silencio y posteriormente se le hacen unas preguntas. |
| Velocidad | Lectura voz alta: VLVA | En esta tarea lo que se hace es calcular la velocidad de lectura a través de la multiplicación de las palabras leídas por 60 minutos sobre el tiempo de lectura en segundos. |
| | Lectura silenciosa: VLS | En esta tarea lo que se hace es calcular la velocidad de lectura a través de la multiplicación de las palabras leídas por 60 minutos sobre el tiempo de lectura en segundos. |

3.7.3. ESCOLA: Planificación, supervisión, evaluación, tarea, texto y persona.

El proceso de conciencia lectora recoge subprocesos que permiten al lector llegar a la conciencia sobre su propio aprendizaje. Según Puentes et al., (2009), la planificación se contempla como un procedimiento de búsqueda de información, donde se mide la actitud de lector, las estrategias que este considera adecuadas para conseguir el objetivo pedido en la tarea.

La supervisión es, por naturaleza, un monitoreo a la atención y el esfuerzo del sujeto que se enfrenta a la tarea, al uso de las estrategias escogidas en la planificación y al manejo de la autoeficacia y perseverancia que tiene el lector para enfrentar las dificultades que le puede llevar comprender un texto. Por último, la evaluación mide el rendimiento lector y verifica la idoneidad de las estrategias antes escogidas.

En relación a las variables establecidas, dice Puentes et al., (2009) que son fundamentales para el desarrollo de la metacognición. La tarea se enfoca en el reconocimiento de la información que podría afectar el proceso de conocimiento del sujeto. En este aspecto, la ejecución de la tarea está predeterminada al grado de conciencia que tiene el sujeto. La persona como variable permite la distinción de los procesos mentales, en esto, la edad, el saber previo, la pertinencia, el interés, la motivación o la destreza sobre el tema es crucial. Por otro lado, la variable texto se refiere a las características que se aportan en la comprensión y en la memoria, como el vocabulario, la sintaxis, la intención de autor y la estructura formal.

3.8. Plan de Análisis Estadístico

Cuestionarios utilizados. Cuestionario ENI (Evaluación Neuropsicológica Infantil), Cuestionario ESCOLA (Escala de conciencia lectora).

Variables estudiadas. En la Tabla 4, se muestran las variables utilizadas en la investigación.

Tabla 4
Variables utilizadas en la investigación

| Tema | Variable | Tipo de variable |
|------|-----------------------|-----------------------|
| | Edad (años cumplidos) | Cuantitativa de razón |

| Tema | Variable | Tipo de variable | |
|---|--------------------------|---|-----------------------|
| Socio-demográficas | Grado | Cualitativa ordinal | |
| | Sexo | Cualitativa nominal | |
| ESCOLA | Planificación persona | Cuantitativa de razón | |
| | Planificación tarea | Cuantitativa de razón | |
| | Planificación texto | Cuantitativa de razón | |
| | Puntuación planificación | Cuantitativa de razón | |
| | Supervisión persona | Cuantitativa de razón | |
| | Supervisión tarea | Cuantitativa de razón | |
| | Supervisión texto | Cuantitativa de razón | |
| | Puntuación supervisión | Cuantitativa de razón | |
| | Evaluación persona | Cuantitativa de razón | |
| | Evaluación tarea | Cuantitativa de razón | |
| | Evaluación texto | Cuantitativa de razón | |
| | Puntuación evaluación | Cuantitativa de razón | |
| | Puntuación global | Cuantitativa de razón | |
| | ENI | Lectura sílabas precisión: LectSílabasP | Cuantitativa de razón |
| | | Lectura palabras precisión: LectPalabrasPre | Cuantitativa de razón |
| Lectura no palabras precisión: LectNOPalabrasPrec | | Cuantitativa de razón | |
| Lectura oraciones precisión: LectOracPre | | Cuantitativa de razón | |
| Número palabras con error lectura voz alta: NPCELVA | | Cuantitativa de razón | |
| Lectura comprensión oraciones: LectCompORAC | | Cuantitativa de razón | |
| Comprensión lectura voz alta: CompLVA | | Cuantitativa de razón | |
| Comprensión LVA pregunta 4: CLVAP4 | | Cuantitativa de razón | |
| Comprensión lectura silenciosa de un texto: CLSdeUT | | Cuantitativa de razón | |
| Velocidad lectura voz alta: VLVA | | Cuantitativa de razón | |
| Velocidad lectura silenciosa: VLS | Cuantitativa de razón | | |

3.8.1. Metodología estadística.

- Inicialmente se describieron las variables cuantitativas mediante la media, desviación estándar y coeficiente de variación; mientras que para las cualitativas se presenta la frecuencia y el porcentaje.
- Para las variables cuantitativas se determinó si se presentó una distribución normal, mediante la prueba de Shapiro-Wilk (Mohd Razali & Bee Wah, 2011), que la hipótesis a probar es:

Ho: La variable presenta una distribución normal (Mohd Razali & Bee Wah, 2011).

H₁: La variable no presenta una distribución normal.

- Para establecer la correlación entre ambas escalas (ESCOLA y ENI) se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (en caso de normalidad de los datos), o el de Spearman (en caso contrario) (Wayne y Lee, 2013)

Ho: No existe correlación entre las dos variables analizadas.

H₁: Existe correlación entre las dos variables analizadas.

Todos los análisis fueron realizados en el paquete estadístico R versión 4.0.4 (2021-02-15), y se trabajó con un nivel de significancia del 5%.

3.9. Resultados

3.9.1. Descripción de las variables

Se trabajó con 15 niñas (40,6%) y 17 niños (59,4%), con edades promedio de 12,8 (DE =1,3) años en ambos casos y pertenecientes a los grados mostrados en la tabla 5.

Tabla 5*Género del estudiante discriminado por grado*

| Género | Grado 6 | Grado 7 | Grado 8 | Grado 9 | Total |
|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| Femenino | 4 | 7 | 1 | 3 | 15 |
| Masculino | 10 | 0 | 6 | 1 | 17 |
| Total | 14 | 7 | 7 | 4 | 32 |

Para el test de ESCOLA se encontró (Tabla 6), que para los tres procesos de conciencia lectora: planificación, supervisión y evaluación, todos los niños se ubicaron en el perfil adecuado o sobresaliente (perfiles del 50,0% o superiores), siendo la supervisión donde se alcanzó el mayor valor medio; además es claro que, en general los estudiantes tuvieron resultados muy semejantes al interior de los procesos, puesto que la mayoría de los coeficientes de variación son inferiores del 30%.

Tabla 6*Estadísticos ESCOLA discriminados por puntuaciones directas y perfiles*

| Proceso | Media | | Desviación estándar | | Coef. variación (%) | |
|---------------------------------|---------------------------|---------------|----------------------------|---------------|----------------------------|---------------|
| | Puntuación directa | Perfil | Puntuación directa | Perfil | Puntuación directa | Perfil |
| Planificación persona | 7,8 | 64,6% | 1,9 | 15,8% | 24,5% | 24,5% |
| Planificación tarea | 14,8 | 61,8% | 2,9 | 12,1% | 19,5% | 19,5% |
| Planificación texto | 9,9 | 62,1% | 3,1 | 19,4% | 31,3% | 31,3% |
| Puntuación planificación | 32,6 | 62,6% | 5,6 | 10,8% | 17,1% | 17,3% |
| Supervisión persona | 4,8 | 59,8% | 1,4 | 17,0% | 28,5% | 28,5% |
| Supervisión tarea | 8,9 | 74,0% | 2,0 | 17,0% | 23,0% | 23,0% |
| Supervisión texto | 7,8 | 64,8% | 1,7 | 14,5% | 22,3% | 22,3% |
| Puntuación supervisión | 21,4 | 67,0% | 3,2 | 10,0% | 14,9% | 14,9% |
| Evaluación persona | 7,8 | 65,4% | 1,8 | 15,1% | 23,2% | 23,2% |
| Evaluación tarea | 4,6 | 57,4% | 1,5 | 18,5% | 32,2% | 32,2% |
| Evaluación texto | 4,7 | 59,0% | 1,5 | 18,6% | 31,5% | 31,5% |
| Puntuación evaluación | 17,2 | 61,3% | 2,7 | 9,6% | 15,7% | 15,7% |
| Puntuación global | 71,1 | 63,5% | 7,7 | 6,8% | 10,8% | 10,8% |

Al categorizar a los estudiantes de acuerdo con lo sugerido por Puente-Ferreras et al., (2009), se encuentra que las mayores deficiencias de los niños se encuentran en la planificación

del texto, supervisión persona y texto, evaluación de la tarea y del texto; así mismo, la calificación global de la supervisión es donde presentan menos dificultad (Tabla 7). También se observa que en la puntuación global todos los niños se ubicaron en “adecuado” o “sobresaliente”, lo que quiere decir que un niño que por ejemplo quedó en “deficiente” o “muy deficiente” en planificación texto, no fue quien quedó en “muy deficiente” en planificación de la tarea.

Tabla 7
Frecuencias y porcentajes ESCOLA discriminados por proceso

| Proceso | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------------------|----------------|------------|------------|
| Planificación persona | Deficiente | 6 | 18,8 |
| | Muy deficiente | 1 | 3,1 |
| | Adecuado | 19 | 59,4 |
| | Sobresaliente | 6 | 18,8 |
| Planificación tarea | Deficiente | 6 | 18,8 |
| | Adecuado | 23 | 71,9 |
| | Sobresaliente | 3 | 9,4 |
| Planificación texto | Muy deficiente | 1 | 3,1 |
| | Deficiente | 9 | 28,1 |
| | Adecuado | 14 | 43,8 |
| | Sobresaliente | 8 | 25,0 |
| Puntuación global planificación | Deficiente | 5 | 15,6 |
| | Adecuado | 23 | 71,9 |
| | Sobresaliente | 4 | 12,5 |
| Supervisión persona | Muy deficiente | 2 | 6,3 |
| | Deficiente | 9 | 28,1 |
| | Adecuado | 19 | 59,4 |
| | Sobresaliente | 2 | 6,3 |
| Supervisión tarea | Deficiente | 3 | 9,4 |
| | Adecuado | 16 | 50,0 |
| | Sobresaliente | 13 | 40,6 |
| Supervisión texto | Deficiente | 10 | 31,3 |
| | Adecuado | 18 | 56,3 |
| | Sobresaliente | 4 | 12,5 |
| Puntuación global supervisión | Deficiente | 2 | 6,3 |
| | Adecuado | 27 | 84,4 |

| Proceso | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------------|----------------------|------------|-------------|
| Evaluación persona | Sobresaliente | 3 | 9,4 |
| | Muy deficiente | 1 | 3,1 |
| | Deficiente | 4 | 12,5 |
| | Adecuado | 23 | 71,9 |
| Evaluación tarea | Sobresaliente | 4 | 12,5 |
| | Muy deficiente | 3 | 9,4 |
| | Deficiente | 11 | 34,4 |
| | Adecuado | 16 | 50,0 |
| Evaluación texto | Sobresaliente | 2 | 6,3 |
| | Muy deficiente | 2 | 6,3 |
| | Deficiente | 13 | 40,6 |
| | Adecuado | 14 | 43,8 |
| Puntuación global evaluación | Sobresaliente | 3 | 9,4 |
| | Deficiente | 5 | 15,6 |
| | Adecuado | 25 | 78,1 |
| Puntuación global | Adecuado | 31 | 96,9 |
| | Sobresaliente | 1 | 3,1 |

Para las habilidades académicas de lectura (ENI), los percentiles medios mostraron que únicamente para la comprensión lectora en voz alta, los niños llegaron al percentil 50, mientras que, para la velocidad lectura en voz alta y silenciosa, los percentiles son los más bajos (Tabla 8); se observó, además, una alta heterogeneidad en la puntuación de los estudiantes, ya que la mayoría de los coeficientes de variación son superiores al 70%.

Tabla 8
Estadísticos ENI (puntuaciones directas y percentiles)

| Variable | Lectura | | | Percentil | | |
|--|---------|------------|--------|-----------|------------|--------|
| | Media | Desv. Est. | CV (%) | Media | Desv. Est. | CV (%) |
| Lectura sílabas precisión: LectSilabasP | 7,7 | 0,7 | 8,9% | 42,5 | 20,6 | 48,6% |
| Lectura palabras precisión: LectPalabrasPre | 10,5 | 1,6 | 15,4% | 46,5 | 10,1 | 21,8% |

| Variable | Lectura | | | Percentil | | |
|--|---------|------------|--------|-----------|------------|--------|
| | Media | Desv. Est. | CV (%) | Media | Desv. Est. | CV (%) |
| Lectura no palabras precisión: LectNOPalabrasPrec | 6,9 | 0,9 | 12,7% | 30,9 | 24,3 | 78,5% |
| Lectura oraciones precisión: LectOracPre | 8,1 | 1,3 | 16,0% | 29,4 | 25,4 | 86,3% |
| Número palabras con error lectura voz alta: NPCELVA | 2,7 | 2,0 | 71,9% | 27,2 | 26,5 | 97,5% |
| Lectura comprensión oraciones: LectCompORAC | 7,6 | 1,4 | 18,1% | 28,5 | 27,1 | 95,0% |
| Comprensión lectura voz alta: CompLVA | 5,8 | 1,9 | 33,1% | 58,1 | 31,9 | 54,9% |
| Comprensión LVA pregunta 4: CLVAP4 | 1,5 | 0,8 | 54,6% | - | - | - |
| Comprensión lectura silenciosa de un texto: CLSdeUT | 3,9 | 2,2 | 56,1% | 41,4 | 35,4 | 85,5% |
| Velocidad lectura voz alta: VLVA | 101,1 | 29,5 | 29,2% | 23,0 | 24,1 | 104,8% |
| Velocidad lectura silenciosa: VLS | 119,3 | 47,1 | 39,5% | 26,6 | 27,6 | 103,9% |

3.9.2. Correlación ENI – ESCOLA

En la Tabla 9 se observa que varias de las variables no se comportan de manera normal según la escala de Shapiro Wilk, por lo que se trabajó con el coeficiente de correlación de Spearman para determinar si existe dependencia entre ellas.

Tabla 9
Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk

| Variable | Pvalor |
|---------------------------------|--------------|
| ESCOLA | |
| Planificación persona | 0,145 |
| Planificación tarea | 0,278 |
| Planificación texto | 0,604 |
| Puntuación global planificación | 0,209 |
| Supervisión persona | 0,019 |
| Supervisión tarea | 0,155 |
| Supervisión texto | 0,022 |
| Puntuación global supervisión | 0,093 |
| Evaluación persona | 0,022 |
| Evaluación tarea | 0,070 |
| Evaluación texto | 0,008 |
| Puntuación global evaluación | 0,280 |
| Puntuación global | 0,479 |

| Variable | Pvalor |
|--|----------|
| ENI | |
| Lectura sílabas precisión: LectSílabasP | < 0,0001 |
| Lectura palabras precisión: LectPalabrasPre | < 0,0001 |
| Lectura no palabras precisión: LectNOPalabrasPrec | 0,001 |
| Lectura oraciones precisión: LectOracPre | 0,001 |
| Número palabras con error lectura voz alta: NPCELVA | 0,058 |
| Lectura comprensión oraciones: LectCompORAC | 0,070 |
| Comprensión lectura voz alta: CompLVA | 0,003 |
| Comprensión LVA pregunta 4: CLVAP4 | < 0,0001 |
| Comprensión lectura silenciosa de un texto: CLSdeUT | 0,031 |
| Velocidad lectura voz alta: VLVA | 0,518 |
| Velocidad lectura silenciosa: VLS | < 0,0001 |

Las correlaciones encontradas fueron:

- La lectura palabras precisión; lectura no palabras precisión; número palabras con error Lectura voz alta; lectura comprensión oraciones; comprensión lectura voz alta; comprensión LVA pregunta 4; comprensión lectura silenciosa de un texto y velocidad lectura voz alta no se correlacionan con la planificación, supervisión, ni con la evaluación de la ESCOLA
- Los niños que tienden a calificar alto en Lectura sílabas precisión tienden a hacerlo también en evaluación texto.
- La lectura oraciones precisión se correlaciona directamente con la planificación texto, supervisión texto y puntuación global planificación.
- La Comprensión lectura silenciosa de un texto se correlaciona negativamente con la planificación de la tarea y positivamente con la evaluación de la tarea.
- La velocidad lectora en voz alta se correlaciona positivamente con planificación de la persona, planificación del texto, puntuación global planificación y puntuación global.

Tabla 10
Correlación de Spearman entre ENI – ESCOLA (Pvalores)

| Variable | Lectura sílabas precisión | Lectura palabras precisión | Lectura no palabras precisión | Lectura oraciones precisión | Número palabras con error lectura voz alta | Lectura comprensión oraciones | Comprensión lectura voz alta | Comprensión LVA pregunta 4 | Comprensión lectura silenciosa de un texto | Velocidad lectura voz alta | Velocidad lectura silenciosa |
|---------------------------------------|------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|--|-------------------------------|---------------------------------|
| Planificación persona | 0,750 | 0,491 | 0,978 | 0,870 | 0,611 | 0,713 | 0,797 | 0,201 | 0,479 | 0,010 | 0,716 |
| Planificación tarea | 0,578 | 0,507 | 0,560 | 0,213 | 0,069 | 0,612 | 0,133 | 0,418 | 0,003 | 0,120 | 0,590 |
| Planificación texto | 0,193 | 0,171 | 0,118 | 0,002 | 0,750 | 0,492 | 0,372 | 0,368 | 0,271 | 0,002 | 0,481 |
| Supervisión persona | 0,587 | 0,973 | 0,795 | 0,344 | 0,276 | 0,782 | 0,568 | 0,784 | 0,151 | 0,278 | 0,066 |
| Supervisión tarea | 0,828 | 0,518 | 0,214 | 0,715 | 0,388 | 0,271 | 0,811 | 1,000 | 0,058 | 0,420 | 0,092 |
| Supervisión texto | 0,860 | 0,806 | 0,944 | 0,031 | 0,876 | 0,728 | 0,434 | 0,391 | 0,948 | 0,650 | 0,260 |
| Evaluación persona | 0,771 | 0,315 | 0,293 | 0,229 | 0,478 | 0,243 | 0,310 | 0,678 | 0,342 | 0,723 | 0,252 |
| Evaluación tarea | 0,263 | 0,424 | 0,933 | 0,827 | 0,486 | 0,253 | 0,385 | 0,930 | 0,019 | 0,624 | 0,587 |
| Evaluación texto | 0,041 | 0,644 | 0,906 | 0,599 | 0,940 | 0,064 | 0,897 | 0,250 | 0,914 | 0,148 | 0,164 |
| Puntuación global planificación | 0,503 | 0,102 | 0,187 | 0,021 | 0,385 | 0,586 | 0,812 | 0,584 | 0,081 | 0,001 | 0,331 |
| Puntuación global supervisión | 0,543 | 0,938 | 0,712 | 0,666 | 0,967 | 0,461 | 0,930 | 0,971 | 0,128 | 0,170 | 0,211 |
| Puntuación global evaluación | 0,325 | 0,856 | 0,708 | 0,977 | 0,450 | 0,149 | 0,190 | 0,312 | 0,095 | 0,362 | 0,718 |
| Puntuación global | 0,523 | 0,349 | 0,357 | 0,091 | 0,871 | 0,688 | 0,542 | 0,931 | 0,943 | 0,002 | 0,360 |

4. Discusión

El objetivo de esta investigación propone determinar la asociación existente entre las habilidades académicas de lectura y el desempeño metacomprendivo en estudiantes de básica secundaria de una Institución de carácter oficial del sector rural. Así pues, hay que precisar que no hay la existencia a nivel regional de estudios que examinen las relación directa entre la metacognición y las habilidades de lectura. De la misma forma, los resultados de este ejercicio de investigación se pueden ver como fructíferos, debido a que se encuentra una asociación entre

algunas variables que fueron medidas mediante estas dos baterías de evaluación y estas se pueden presentar como precedente para educación rural del departamento de Caldas.

Sin embargo, los resultados encontrados permiten señalar que no se encontró en general asociación entre el desempeño lector y la metacompreensión o la conciencia del proceso de lectura. Los resultados encontrados solo permitieron señalar asociación entre algunas variables para el caso de:

- Los niños que tienden a calificar alto en Lectura sílabas precisión tienden a hacerlo también en evaluación texto.
- La lectura oraciones precisión se correlaciona directamente con la planificación texto, supervisión texto y puntuación global planificación.
- La Comprensión lectura silenciosa de un texto se correlaciona negativamente con la planificación de la tarea y positivamente con la evaluación de la tarea.
- La velocidad lectora en voz alta se correlaciona positivamente con planificación de la persona, planificación del texto, puntuación global planificación y puntuación global.

A la vez se coincide y se ratifica lo que Blasco et al., (2010) ya habían determinado: la asociación entre la comprensión de lectura es significativa con la metacognición, aunque no sea directa y correlacionada.

En la tabla 4 se puede apreciar una descripción de las variables que focalizan un método netamente cuantitativo y que permiten medir con exactitud las correlación entre las mismas. Con las variables de ambas baterías de evaluación se determina una exploración de habilidades que

desean establecer que si bien la asociación entre las habilidades académicas de lectura y la metacompreensión existe de manera natural, los estudiantes intervenidos no necesariamente desarrollan procesos de comprensión lectora al ser conscientes de su proceso de aprendizaje de la lectura. Desde Soto et ál., (2019), el desarrollo de metacompreensión muchas veces se concreta porque el lector se da cuenta inmediatamente de su posible error, durante el monitoreo que intrínsecamente le hace a su proceso lector.

Por su parte, en la tabla 6 se evidencia que los estudiantes intervenidos se perfilan como lectores conscientes adecuados y sobresalientes, según Puentes et al., (2009). Los anteriores conceptos coinciden con el de lector eficiente, determinado por Sole (1997). Esto podría permitir un análisis y reflexión más profunda para otro trabajo de investigación, porque los intervalos propuestos por el ESCOLA no determinan el momento de paso de una categorización a otra. Aunque el ESCOLA es la prueba en habla hispana más usada para medir la conciencia lectora, se ve como una medida muy abierta porque traslapa los resultados de sí misma. El primer intervalo es de 0 a 25 y el segundo inicia en 25 a 50, por tanto, se desconoce cuándo los resultados de los intervenidos que se estiman en 25 pertenecen a categoría muy deficiente o deficiente. Lo mismo sucede con los puntajes de 50 y 75, debido a ello se puede presentar confusión para perfilar la conciencia lectora de los estudiantes.

Por otro lado, en la tabla 7, en conexión con estos resultados, se admite que los estudiantes intervenidos poseen dificultad con la planificación del texto, a lo que Soto et al., (2019) aduce que la planificación se puede convertir en un predictor positivo significativo para la comprensión de lectura. Entonces, al encontrar falencias en la muestra, se considera la necesidad

de reforzar este proceso de búsqueda de información. De igual forma, la supervisión de la persona y del texto, al igual que la evaluación de la tarea y del texto, presentan perfilaciones deficientes y muy deficientes. Con ello no se está evidenciando que el lector se pregunte a sí mismo sobre su progreso o si son o no efectivas las estrategias que está utilizando para poder rectificar o si está alcanzando los objetivos propuestos en la fase de planificación. Incluso, en el caso de no estar comprendiendo el texto, detectarlo y saber las causas del porqué no lo está haciendo, teniendo en cuenta también las características del propio texto (variable) (Jiménez, 2004).

Por lo tanto, un estudiante que se profile como lector consciente debería sobrepasar los intervalos muy deficiente y deficiente en todas las variables; por lo que al seguir la premisa, se establece que un mejor desempeño en las demás variables es lo que permite perfilarlos en el intervalo 50 - 75 y 75 - 100. Sin embargo, no se puede desconocer la laguna que queda en este aspecto. Es de analizar que algunos puntajes considerados adecuados, arrastran a los perfiles deficientes. Se podría concluir de que algunos estudiantes de la muestra que son buenos en algún aspecto, no lo son en otro. Se podría decir que es incorrecto analizar este fenómeno a la luz de la edad o el grado escolar de la muestra, debido a que el baremo de la batería ENI discrimina la perfilación según la edad. Por su parte, en el ESCOLA se obtiene por conclusión general que la muestra posee conciencia de su propio proceso lector.

Este hallazgo es una prueba que permite analizar el rendimiento escolar como lo determina García et al., (2018). Desde sus perspectivas, una de las causas del fracaso escolar, se da a nivel de procesos cognitivos y formativos, entorno a la lectura. En terreno práctico, la idea

de García et al., (2018) gira entorno a considerar la lectura como un proceso ápice de la escolaridad y en delante, un principio regidor del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, falencias en el desarrollo de la misma, van a repercutir negativamente en el rendimiento escolar del estudiante.

En la tabla 8 es importante asumir que el percentil 26 es la medida usada para determinar significancia de alguna situación que debe reforzarse en los estudiantes evaluados, de acuerdo con el baremo del instrumento. Para las pruebas de comprensión, presión y velocidad, es notable que los resultados no son muy superiores a este percentil.

En relación a la habilidad de velocidad, se evidencia una dificultad. Esta subprueba arroja estar afectada, confirmando así una de las conclusiones de De los Reyes et al., (2008), la cual consiste en asociar la variable de velocidad con la afectación de la fluidez. Esto puede acarrear problemas en el reconocimiento de palabras separadas, la lectura oral y el entendimiento de frases completas. Una razón por la cual Roselli et at., (2006) encuentra lógica en la afectación de la habilidad de velocidad en la lectura en español en las muestras que se intervienen son el idioma y la edad. La edad de la muestra oscilaba entre los 11 – 15 años y es mediante el avance de la misma, que este proceso mejora, sin desconocer que la afectación ya existe, de acuerdo al baremo.

La velocidad es una variable y una habilidad estudiada desde la eficiencia del impacto del tiempo en la comprensión de un proceso (lectura) (Matute et al., 2013). Por lo tanto, es clave que el desarrollo de esta habilidad esté alineado a las demás para lograr un trabajo conjunto que lleve

al estudiante a ser un buen lector. Podría generarse la hipótesis de que el contexto y el modelo no tradicional con el cual se educa en la educación oficial rural, abren una brecha de resultados. Frente a una situación así, Roselli et al., (2006) la llamaría interacción significativa por la relación existente entre la edad y la escuela, frente al desarrollo de esta habilidad. La ENI tiene en cuenta la escolaridad y la edad del estudiante intervenido, sin embargo, el tipo de escuela no es una variable que permita desagregar y perfilar los estudiantes con otros valores.

El número de palabras con error en lectura en voz alta, la Lectura Comprensión de Oraciones y la Velocidad de Lectura Silenciosa presentan una media que sobrepasa muy sobre el límite bajo, el percentil 26. Roselli et al., (2006) encuentra que esto sucede como un indicador de la enseñanza en escuela pública. A la luz de un análisis donde se desee estimular para que estas tareas tengan mejor desempeño, se deberían intervenir también cuando quedan con medias tan bajas. Incluso, es de aclarar que el percentil 26 indica una medida de normalidad, más no de caracterización avanzada en los procesos de evaluación de las habilidades académicas. Por otro lado, en la Escala de Conciencia Lectora no existe manera de correlacionar, ni asociar la habilidad de velocidad medida por la ENI, debido que allí no se tiene en cuenta el tiempo de desarrollo de lecturas.

En las correlaciones específicas, se encuentra que algunas de las variables se correlacionan de manera negativa y positiva. Por lo tanto, no hay correlación entre las medidas de lectura y las medidas de metacompreensión de lectura. Ambas buscan y determinan valoraciones para procesos de lectura en dimensiones distintas que logran acercarse mínimamente, pero que en general, no demuestran conexión una de la otra.

Por último, se reafirma que la correlación se logró demostrar solo parcialmente para este caso en específico, debido a que hay variables que se correlacionan por la naturaleza del proceso cognitivo y la forma de medición. Puede decirse que calificar alto en la lectura de palabras y en la evaluación del texto es producto de la similitud de los procesos cognitivos que el estudiante debe hacer. La comprensión lectora silenciosa de un texto se correlaciona negativamente con la planificación de la tarea y positivamente con la evaluación de la tarea porque desde Puente et al., (2010), dentro del proceso de monitoreo los procedimientos de valoración no son uniformes para todas las actividades cognitivas.

La velocidad lectora en voz alta se correlaciona positivamente con planificación de la persona y la planificación del texto, a razón de que la velocidad puede responder a un producto de la capacidad, edad y contexto que posee el niño, ya que la variable persona permite la distinción de los procesos mentales, la edad, el saber previo, la pertinencia, el interés, la motivación o la destreza sobre el tema (Puente et al., (2009)).

Si bien pareciera no haber relación entre ser buen lector y tener conciencia del proceso de lectura, esto se debe a la función y naturaleza de la batería de evaluación. No hay relación desde la mirada estructural de las habilidades académicas de lectura con las tareas de la conciencia de la comprensión de lectura porque ambas evalúan procesos diferentes. La relación se acoge desde lo genuino que es leer a partir de la intención de hacerlo. En esta investigación se partió con la hipótesis de que para ser un buen lector, debía tenerse claro lo que es y lo que implica leer. Por lo mismo, la relación entre leer y ser consciente del proceso de lectura, es intrínseca y someterla

cuantitativamente a un proceso de investigación, es una forma de validar los procesos académicamente.

5. Conclusiones

Sintetizar los aspectos de una investigación como estas, conlleva a reflexionar sobre varios puntos planteados desde el inicio de este trabajo. El primero de todos es responder que la asociación entre las habilidades académicas de lectura y la metacompreensión no está presente de manera directa. No hay asociación completa, solo se encuentra parcialmente para el caso de estas medidas:

- Los niños que tienden a calificar alto en Lectura sílabas precisión tienden a hacerlo también en evaluación texto.
- La lectura oraciones precisión se correlaciona directamente con la planificación texto, supervisión texto y puntuación global planificación.
- La Comprensión lectura silenciosa de un texto se correlaciona negativamente con la planificación de la tarea y positivamente con la evaluación de la tarea.
- La velocidad lectora en voz alta se correlaciona positivamente con planificación de la persona, planificación del texto, puntuación global planificación y puntuación global.

Por su parte, el resto de procesos de la ENI están inmersos y los estudiantes los desarrollan de manera natural. Esta investigación no permite establecer que el estudiante que es consciente de su proceso de lectura, comprende mejor un texto, es más preciso o lee más rápido. Sin embargo, sí se asume su posibilidad al revisar los resultados de la aplicación de las medidas de ambas pruebas, los cuales, en su mayoría, son positivos. Los estudiantes, en palabras de Solé

(1996), Puente (2009) y Roselli et ál., (2013), son lectores competentes, adecuados, sobresalientes y metalectores.

Al determinar el desempeño en lectura a partir de las tareas en lectura de la ENI, se logró evidenciar las falencias que existen en la formación del estudiantado en la educación pública rural. Los estudiantes de básica secundaria del establecimiento rural logran acertar en los ejercicios de cada tarea, también retienen la información contenida en un texto y la significan. Aunque la media de los puntajes hicieran que la variable en casi todas las tareas se aprobara por encima del percentil 26, se ve reflejado un modelo de la evaluación educativa nacional, en donde a los estudiantes los arrastran algunas de sus habilidades más desarrolladas, es decir, si son más precisos o comprensivos que veloces, el resultado será un percentil por encima de 26. Con ello no se busca estigmatizar el modelo (modelo de evaluación nacional), pero sí da alertas para mejorarlo. Por lo tanto, el desempeño en precisión y comprensión es positivo en términos de la ENI. El desempeño en velocidad sí necesita una mirada más profunda y aunque con la medida no se evidencia por debajo el percentil 26, es viable abordar esta habilidad de manera precisa.

De la misma forma, con esta investigación se logró abrir un camino para que la habilidad de velocidad, se le permita una mirada especial para mejorar el desempeño, debido a que se determina como negativo porque se comprueba que los estudiantes estaban en un percentil bajo (23). Los estudiantes no leen la cantidad de palabras que se requieren en determinado tiempo. Se desconocen las causas, pero se asume que el contexto, es decir, el tipo de escuela, en palabras de Roselli et al., (2006), influye en este resultado. Al determinar el promedio de las tres habilidades, las dos primeras actúan como laso, al jalonar la velocidad y así, los resultados terminan con un

carácter positivo. Roselli et al., (2013) aclaran que es necesario revisarlas por separado para no sesgar el resultado.

Por su parte, se establece que el desempeño de metacompreensión a nivel de planificación es altamente satisfactorio. Más del 80% de los evaluados hacen un proceso que los clasifica como metalectores adecuados y sobresalientes. Con este mismo patrón se presentan los procesos de supervisión y evaluación, lo que permite globalizar la idea, al concluir que los 32 estudiantes participantes tienen un buen desempeño de conciencia de su lectura, entendiendo el buen desempeño como una medida que se determina por un resultado cuantificable.

Es importante reflexionar acerca de los valores que permiten establecer a los estudiantes como conscientes de su proceso lector. Ello debido a que terminan siendo contraproducentes, porque la ESCOLA sí asocia y globaliza los puntajes que los evaluados sacan en determinada variables. Establecer cuál variable se debe atender con mayor énfasis. Pero, cuando se entrega la perfilación del evaluado, se hace de forma global. En ese sentido, todos los estudiantes de básica secundaria intervenidos son lectores con una conciencia lectora sobresaliente y adecuada.

Los estudiantes evaluados se homogenizan en las características del proceso de lectura: son estudiantes que siguen indicaciones, patrones, reglas y modelos. Su libertad (Freire, 2005), no está clara. Aún no poseen herramientas que los lleven a leer de manera genuina. Sin embargo, su manera de forjar la conciencia de lectura, les permite ubicarse como estudiantes que responden ante su proceso de formación como conscientes de su proceso lector. Con ello, se concluye que la lectura, al parecer, se está desarrollando de forma no dirigida. Según los

resultados, análisis y evaluación, solo existe un intervenido que está por debajo de los 60 puntos globales de la clasificación en la Escala de Conciencia Lectora, lo cual tampoco lo hace un lector no consciente, porque tendría que quedar por debajo de 50 según Puentes et al., (2009). La conciencia lectora de los estudiantes con alto desempeño se evidencia al lograr mejores procesos de planificación de la tarea, supervisión de tarea y evaluación de la persona.

Por otra parte, se concluye que es necesario la inclusión de la metacognición desde grados inferiores para que no se denote la disparidad en algunos resultados de las diversas tareas evaluadas. Además, es pertinente decir que las baterías ENI y ESCOLA presentan una herramienta de tipo pedagógico que permiten intervenir un espacio de disertación y atención cuando se identifican niveles de lectura por debajo del percentil 26 y el rango de conciencia 0 – 50. La ENI y La ESCOLA son insumos que determinan el estado lector de un niño, e indican cuándo este debe mirarse con mayor detalle. Es pertinente hacer un seguimiento y un comparativo con el tiempo de formación académica para determinar si los patrones de comprensión de lectura y la conciencia de la lectura se mantienen en los mismos rangos.

En relación a lo enunciado, subyace una incógnita frente al resultado. Este se evoca en la relación de la metacompreensión y la habilidad académica de comprensión de lectura, con los resultados de pruebas internas y externas de la I.E., debido a que estos no son tan favorables en comparación al desempeño de los evaluados. Si bien en el análisis estadístico y en la discusión se muestran y se encuentran unos datos favorables para la evaluación de dichas habilidades, en la practicidad del aula y en los informes académicos, el desempeño que tienen en esta área del conocimiento es regular. ¿Será necesario determinar un estudio comparativo que haga

seguimiento y compruebe cuál puede ser el indicador de la situación? ¿Por qué en los resultados en la prueba de lenguaje se evidencia un desempeño no satisfactorio en este tipo de poblaciones?

6. Limitaciones y nuevas posibilidades de investigación

Es importante nombrar las limitaciones del estudio que emergen desde varios planos. El primero está visualizado desde la metodología; en la que se tiene en cuenta el tamaño de la muestra y la falta de estudios (metacomprensión en aulas rurales). La muestra en el caso preciso de esta investigación es pequeña porque se sujeta a las condiciones de inclusión que requieren las baterías de evaluación seleccionadas y también a la matrícula estudiantil de aquel momento. Avello et al., (2019) sostienen que los tamaños de muestra pequeños permiten que se escapen consideraciones significativas en los análisis en las conclusiones, debido a que una muestra grande asegura una distribución representativa en la investigación de tipo cuantitativo. Es esta una razón por la que este tipo de propuesta abre el campo de la investigación en las aulas rurales de la región, al permitir que emerja como una nueva posibilidad estudio en instituciones que tengan mayor matrícula o en las investigaciones que pretendan hacer algún tipo de contraste entre dos o más poblaciones rurales del departamento.

Cuando la limitación se refiere la falta de estudios previos, es preciso aclarar que bases teóricas e investigativas sobre el tema de esta investigación sí existen. Sin embargo, la correlación que se busca establecer no se ve estudiada, ni analizada en la región en la que el proyecto se implementó. Según Avello et al., (2019), tener presente esta limitación permite identificar la brecha entre el conocimiento y las investigaciones futuras. Por lo tanto, el tener presente que hablar de habilidades de lectura y metacomprensión ya tiene desarrollos

conceptuales, da la posibilidad de evidenciar la falta de estudios suficientes de estos campos en las aulas rurales de Colombia. Así, esta idea se puede convertir en la premisa de una nueva posibilidad de investigación.

El segundo plano radica en la limitación del investigador en relación a los efectos longitudinales y la limitación cultural. La limitación del investigador entorno a los efectos longitudinales y la limitación cultural no son tajantemente problemáticas, sino que se enfocan en situaciones que son externas a la propuesta investigativa. En el caso preciso, el tiempo disponible para la ejecución del estudio no permitía que hubiese un contraste entre pre y pos test, ni que se pudiese establecer un grupo control para llevar un análisis y registro de contraste frente a un grupo natural del contexto. A la mano de la limitación surge la posibilidad de un estudio que escatime estas situaciones y el nuevo horizonte permita más tiempo de ejecución y grupos de control y contraste.

La limitación cultural o el sesgo surge porque puede existir la posibilidad de haber seleccionado temas, datos, muestra, procedimientos y contexto de alguna variante personal. En ocasiones, como dicen Avello et al., (2019) con esto se generan imprecisiones que hay que saber manejar. El investigador en este caso, sin establecer imprecisiones, sí seleccionó ciertos aspectos desde su subjetividad, debido al campo de acción académica en el que se mueve, su proyección profesional y además, por el contexto en el que desenvuelve.

Los nuevos horizontes de investigación pueden subsanar lo descrito anteriormente e iniciar el camino con estudios que le apuesten a la ruralidad. Esta investigación es pionera en



correlacionar la metacomprensión con la habilidad lectora en una institución educativa rural del departamento. Por tanto, los rezagos que han quedado son los que permiten que se prosiga generando conocimiento con nuevos proyectos que amplíen la visión a tópicos como las habilidades de escritura, a otros contextos como el contraste rural-urbano, oficial-privado o a otro tipo de población, como la docente y su quehacer frente al desarrollo de estas habilidades.

Referencias

- Avello Martínez, Raidell, Rodríguez Monteagudo, Mabel A., Rodríguez Monteagudo, Pavel, Sosa López, Dailyn, Companioni Turiño, Bárbara, & Rodríguez Cubela, Rodrigo Leandro. (2019). ¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio?. *MediSur*, 17(1), 10-12. Recuperado en 24 de enero de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2019000100010&lng=es&tlng=es.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, 53 - 62.
- Bautista Macia, M., & González, G. (2019). Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado. Bogotá D.C.: Compartir.
- Berrocal, M., & Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 522-545.
- Blasco Serrano, A. C., & Allueva Torres, P. (2010). La metacompreensión en relación a la comprensión lectora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 721-730.
- Bolaños García, R., & Gomez Betancurt, L. Á. (2009). Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura. *Acta Colombiana de Psicología*, 37-45.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*, 5ª Edición. Pearson Educacion S.A. .
- Cardona Acevedo, M., Macías Prada, J. F., & Suescún Álvarez, P. A. (2008). La educación para el trabajo de jóvenes en Colombia, ¿mecanismo de inserción laboral y equidad? . Medellín: Fundación Carolina.
- Cassany, D. (1995). *La Cocina de la Escritura*. Barcelona : Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Certeau, Michel de. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, p. 52.
- Colbert, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 186-212.
- De los Reyes Alarcon, C., Lewis, S., Mendoza Rebolledo, C., Neira Meza, D., Leon, A., & Peña Ortiz, D. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde Caribe*.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Flavell, J. (1987) "Speculation about the motive and development of metacognition" en Weinert, F. y Klowe, R. (Eds.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (pp. 21-29).

- Flavell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. (nova edició revisada). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quién pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Galvis, S., Castillo Perilla, Á. W., & Morales Castebianco, M. C. (2009). *Didáctica de la lectura basada en metacognición*. Folios, 3 -24.
- García García, M. Á., Arévalo Duarte, M. A., & Hernández Suárez, C. A. (2018). *La comprensión lectora y el rendimiento escolar*. Cuadernos de lingüística Hispánica, 155-174.
- Goldstein J, Calero CI. ¿De qué hablamos cuando hablamos de metacognición en el aula?. JONED. *Journal of Neuroeducation*. 2022; 3(1): 53-68. doi: 10.1344/joned.v3i1.39565
- Halamish, V., & Elbaz, E. (2020). *Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper*. *Computers & Education* 145.
- Hernandez Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2018). *Resultados Nacionales Saber 3°, 5° y 9° 2012 - 2017*. Bogotá D.C.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Bogotá D.C.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020). *Informe Nacional Saber Pro 2016 - 2019*. Bogotá D.C.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2021). *Informe Nacional de resultados de examen saber 11° 2020*. Bogotá D.C.: Vol. I .
- Irrazábal, N. (2007). *Metacomprensión y Comprensión Lectora*. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 43-60.
- Jiménez Rodríguez, V., Puente Ferreras, A., Alvarado Izquierdo, J., & Arrebillaga Durante, L. (2009). *Medición de estrategias metacognitivas mediante la Escala de Conciencia Lectora: ESCOLA*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 779 - 804.
- Jiménez, E. D., Alarcon, R., & de Vicente-Yague, M. I. (2019). *Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato*. *Revista de Psicodidáctica*, 24-30.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA)*. Universidad Complutense de Madrid.
- Kassahun, A., Neuenhaus, N., Lingel, K., & Schneider, W. (2019). *Developmental relationship between declarative metacognitive knowledge and reading comprehension during secondary school*. *Eur J Psychol Educ* 34.
- Larrosa, J. *La experiencia de la lectura*. *Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE, 2003. p. 43.
- Matute, E. (11 de marzo de 2011). *Café Científique*. ¿Qué hace la lectura al cerebro y a la cognición? . (M. Viesca, Entrevistador)
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Ostrosky, F. (2013). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2)*. México D.F.: EL Manual Moderno.

- Mayor, J., Suengas, A., & Gonzalez, J. (1993). Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar. Síntesis.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Santafé de Bogotá.
- Miranda Contreras, B. E., Uribe Méndez, Á., & Cerpa Marmolejo, S. S. (2021). Comprensión lectora y pensamiento crítico de niños con problemas de lectura en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 149-164.
- Mohd Razali, N., & Bee Wah, Y. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of statistical modeling and analytics*, 21-33.
- Ochoa Angrino, S., & Espinosa Aragón, L. (2005). Comprensión Lectora y funcionamiento cognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 179 - 196.
- Paba Barbosa, C., & González Sanjuán, R. (2014). La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado. *Psicología desde el Caribe*, 79-101.
- Pernía Hernández, H. F., & Méndez Chacon, G. d. (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria. *Educere*, 107-115.
- Puente Ferreras, A., Jiménez Rodríguez, V., & Alvarado Izquierdo, J. M. (2009). ESCOLA. Escala de Conciencia Lectora Evaluación e Intervención de procesos Psicoeducativos de procesos y variables metacognitivas durante de la lectura. *EOS*.
- Ejecutivas en Tareas de Lectura. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 10(1), 96-116.
- Ramírez Leyva, E. (2009). ¿Qué leer? ¿Qué es la lectura?. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 23(47). doi:<http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2009.47.16961>
- Ramírez Noreña, C., & de Castro Daza, D. (2013). La lectura en la primera infancia. *Revista Grafías*, 7-22.
- Resnick, L., & Allan, C. (1996). Cognición y Aprendizaje. *Anuario de Psicología*, 189-197.
- Rodríguez Ribero, B. A., Calderón Sánchez, M. E., Leal Reyes, M. H., & Arias Velandia, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Folios*, 93-108.
- Rodriguez, J. A. (2007). *Cognición y ciencia cognitiva*. Universidad de Gotemburgo.
- Rodríguez, V. J., Izquierdo, J. M. A., Lozano, M. P. F., & Ferreras, A. P. (2010). La Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA): Un Instrumento para Evaluar Metacognición y Funciones
- Roselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2004). Características neuropsicológicas y aprendizaje de la lectura en escolares hispanohablantes. En E. Matute, *Aprendizaje de la lectura. Bases biológicas y estimulación ambiental* (págs. 29-54). Guadalajara, México: CUCSH-UdeG.
- Roselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2006). Predictores Neuropsicológicos en la lectura en español. *Revista de Neurología*, 202-210.

- Rosselli, M., Matute, E., & Alfredo, A. (2010). *Neuropsicología del Desarrollo Infantil. El Manual Moderno* .
- Solé Gallart, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. España: Editorial GRAÓ.
- Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Revista Signos* Nro, 20.
- Soto, C., Gutierrez de Blume, A. P., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., & Riffo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6:1, DOI: 10.1080/2331186X.2019.1565067.
- Soto, C., Rodriguez Poblete, M., & Gutierrez de Blume, A. (2018). Exploring the Meta-Comprehension Abilities of Students with Intellectual Disabilities. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION* , 233 - 247.
- Teberosky, A. (2002). *Proceso de Aprendizaje de la lectura y la escritura*.
- Vidales, C. (2008). El marco semiótico de la cultura un reto para el estudio de la comunicación. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 133-147.
- Wayne W, D., & Lee Cross, C. (2013). *Biostatistics: a foundation for analysis in the health sciences* (10th. ed.). JohnWiley & Sons.
- Wong, A., & Moss , J. (2021). *Metacomprehension and regressions during reading and rereading*.

Anexos

Anexo 1

Escala De Conciencia Lectora, ESCOLA- Forma 56

En la siguiente prueba se presenta un enunciado a pregunta y tres posibles respuestas, de las cuales hay que elegir la más adecuada según lo que usted crea. Revisemos un ejemplo:

Ejemplo: ----- Si leemos en forma habitual

- a) Mejoramos la visión
- b) Reforzamos nuestra capacidad de observación
- c) C) Enriquecemos nuestro vocabulario

Si se analizan con detenimiento las tres opciones, estaremos de acuerdo en que la respuesta más adecuada es la C, por lo que debemos marcar o elegir la letra C.

Instructivo de preguntas:

1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?
 - a. Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad.
 - b. Algunos son más difíciles de comprender que otros.
 - c. No importa la dificultad si se sabe leer.
2. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?
 - a. No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer.
 - b. Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer.
 - c. Elijo un lugar cómodo para leer.
3. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?
 - a. Ampliando los conocimientos por otros medios (profesor/a, enciclopedias, etc).
 - b. Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura.
 - c. Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica, aunque no las entienda.
4. Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que:
 - a. Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta.
 - b. Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras.
 - c. Leen veloz y correctamente las palabras.
5. Una vez leído el texto, ¿qué partes te saltas, si luego tienes que hacer un resumen?
 - a. Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo.

- b.** Me salto aquellas partes que no son importantes.
 - c.** No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante.
- 6. Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?
 - a.** El título y las ilustraciones no me ayudaran en nada.
 - b.** El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños.
 - c.** El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores.
- 7. Si sabes lo que el/la profesora quiere cuando manda la lectura
 - a.** Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el/la profesor/a.
 - b.** Me será más fácil buscar las ideas importantes.
 - c.** No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien.
- 10. En la clase hay niños/as que leen bien y otros no tan bien. Tu crees que los buenos lectores son aquellos que:
 - a.** Leen rápido, pero no se dan cuenta de los errores.
 - b.** Leen rápido, entonan bien, y se dan cuenta de los errores.
 - c.** Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen.
- 11. Si tienes que preparar un examen y el/la profesor/a te manda a estudiar algunos temas. ¿Qué haces mientras los estudias?
 - a.** Leo con la televisión y/o con la música puesta.
 - b.** Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas.
 - c.** Imagino las preguntas que me hará y leo los temas pensando en ellas.
- 12. Si conoces previamente el tema del que trata un texto...
 - a.** La comprensión será más fácil y rápida
 - b.** Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión
 - c.** Conocer el tema no ayudará en nada
- 13. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?
 - a.** Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales
 - b.** Analizando las oraciones más largas
 - c.** Recordando los detalles que se describen
- 14. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?
 - a.** Leerlo tantas veces como me sea posible
 - b.** Repasar las partes importantes del texto
 - c.** Leer despacio, comprendiéndolo y memorizándolo
- 15. Si lees un libro sobre un tema interesante...
 - a.** La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente.
 - b.** La lectura será más fácil, probablemente.
 - c.** La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente.
- 16. Para conseguir leer cada vez mejor. ¿Qué podrías hacer?
 - a.** Leer libros con muchas ilustraciones.

- b.** Leer más libros en mis ratos libres.
 - c.** Leer libros a otros y comentarlos con ellos.
- 15. Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender ¿qué haces?
 - a.** Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo.
 - b.** No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema
 - c.** Continúo leyendo para ver si se aclara el problema más adelante
- 16. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?
 - a.** Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes...
 - b.** Lo leo varias veces para asegurarme que lo he comprendido
 - c.** No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo.
- 17. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:
 - a.** Leer más lentamente
 - b.** Leerlo más veces
 - c.** Leerlo lento y comprensivamente
- 18. ¿Qué haces cuando te encuentras en la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?
 - a.** Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado
 - b.** Me olvido de la frase y continúo leyendo
 - c.** Releo la frase, así como las anteriores, y leo las posteriores, porque me ayudan a comprender el significado.
- 19. ¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda a estudiar un texto para después realizar un examen?
 - a.** Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles
 - b.** Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles
 - c.** Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes
- 20. Si el/la profesora le dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?
 - a.** Esperar a que el profesor/ la profesora me diga qué debo hacer
 - b.** Dedicar más tiempo a la lectura
 - c.** Darle cuenta de los errores y corregirlos
- 21. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tu crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...
 - a.** Algunos estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender, porque leen mejor
 - b.** Todos saben leer, pero algunos/as estudian más
 - c.** Leer bien o mal no tiene importancia
- 22. Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?
 - a.** Leer las partes más importantes del texto
 - b.** Leer preferentemente las palabras largas y nuevas
 - c.** Leer hasta donde me permita el tiempo
- 23. ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?
 - a.** Leer libros cortos que usen palabras fáciles
 - b.** Pedir a otras personas que me corrijan cuando leo

- c.** Dedicar tiempo a la lectura y tratar de comprender
24. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?
- a.** El texto, que es muy difícil de leer
 - b.** El/ la profesor/a que no me enseñó a leer bien
 - c.** La forma en que leo, que no es la adecuada
25. Cuando lees un texto...
- a.** Leo simplemente por leer
 - b.** Leo procurando comprender lo leído
 - c.** Leo para obtener información
26. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...
- a.** Leo solo el primer párrafo
 - b.** Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda
 - c.** Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos
27. ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?
- a.** Normalmente no se puede saber
 - b.** Por las palabras y pistas del texto
 - c.** Por lo que espero que me cuente el texto
28. Si tienes muy poco tiempo para leer un texto y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?
- a.** Leo solo la primera parte
 - b.** Leo los títulos de los encabezamientos y el contenido general
 - c.** Leo todo muy deprisa
29. Si tuvieras que ayudar a un compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?
- a.** Recomendarle que lea todos los días
 - b.** Leer con el/ella, ayudándolo a comprender el texto
 - c.** Leer juntos y comentar lo leído
30. ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?
- a.** Los que son más cortos y tienen la letra más grande
 - b.** Las que su contenido me resulta familiar
 - c.** Los que están adaptados a mi nivel de comprensión
31. Cuando lees un texto y no lo comprendes, lo mejor es...
- a.** Pedirle a una persona mayor que lo lea y me lo explique
 - b.** Volver a leerlo otra vez y si sigo sin entenderlo, dejarlo
 - c.** Volver a leerlo y darme cuenta de por qué no lo entiendo.
32. ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?
- a.** Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que dice, con mis palabras.
 - b.** Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes
 - c.** Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa

33. La mejor forma de empezar a leer un texto es...
- a. Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué va
 - b. Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo.
 - c. Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido.
34. Al llevar a cabo una actividad de lectura:
- a. Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito
 - b. Creo que la evaluación esta bien, pero la tiene que hacer una persona mayor.
 - c. No creo que después de leer, sea ya útil ninguna evaluación
35. Mientras estas leyendo, ¿Te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a que conclusiones llegará el/la autor/a?
- a. No, porque me desconcentro
 - b. Si, porque me ayuda siempre a entender la lectura
 - c. A veces, ya que me ayuda a entender aspectos poco claros.
36. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?
- a. Porque así lo exige la presentación del texto
 - b. Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior
 - c. Porque facilita la comprensión del texto
37. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?
- a. Saber de qué se trata el texto que he leído
 - b. Recordar los detalles de los que trata el texto
 - c. Poder resumir las ideas principales
38. ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?
- a. El que tiene un objetivo claro
 - b. El que tiene más tiempo
 - c. El que sólo lee, la parte que le gusta.
39. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?
- a. Busco el significado en un diccionario.
 - b. Intento comprender el significado de las palabras por el contexto.
 - c. Me salto la palabra y sigo leyendo.
40. ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar... te ayudaran a comprender y ahorrar tiempo en el estudio?
- a. Las estrategias solo me ayudan a entender mejor
 - b. Las estrategias solo me ayudan a no perder el tiempo.
 - c. Las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas.
41. Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test. ¿Cómo lo realizarías?
- a. Practico mis habilidades de adivinador/a
 - b. Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar
 - c. Trato de descubrir alguna pista que me ayude

42. Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?
- Releo las palabras anteriores y leo las posteriores
 - Busco en un diccionario
 - Adivino el significado por la ortografía de la palabra.
43. ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?
- Cuando me piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto.
 - Cuando tengo que explicar lo que opino de un personaje descrito.
 - Cuando tengo que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído.
44. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?
- Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia.
 - Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído.
 - No necesito leerla porque ya tengo la información.
45. ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?
- Esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo.
 - Algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender
 - Las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura.
46. Crees que mientras lees un cuento, o libro de texto ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?
- Si, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee
 - No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en el otro
 - No, el pensamiento es diferente, el cuento es más interesante.
47. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, desarrollo y desenlace)?
- Si, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto
 - Si, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes
 - No creo que sea muy importante para recordar las ideas.
48. Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto.
- Leo primero el párrafo y lo complemento con la lectura de las notas en las márgenes
 - Vuelvo a leer todo el texto
 - Leo solo el párrafo más importante
49. ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un comic o un libro divertido es igual?
- No es igual, puesto que, el libro de texto requiere mayor concentración
 - No importa, puesto que, la actividad es la misma.
 - Algunas lecturas se pueden hacer con la tv encendida y/o la música puesta.
50. ¿Qué haces cuando en la lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?
- Me la salto o sigo leyendo
 - Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra
 - Le marco para preguntar más tarde a un compañero/a o al profesor/a.

51. Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte, ni olvidarte de nada en la realización del examen?
- a.** Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden
 - b.** Leer y empezar a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones
 - c.** Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen.
52. Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?
- a.** Lo leo varias veces
 - b.** Utilizo marcadores y escribo notas en las márgenes mientras lo leo.
 - c.** Hago un resumen en mi cuaderno después de leer.
53. ¿Cómo sabes que has entendido la lectura?
- a.** Cuando soy capaz de explicársela a un/a compañero/a con mis propias palabras
 - b.** Cuando recuerdo ciertas partes de un texto, sin tomar en cuenta su importancia
 - c.** Cuando soy capaz de resumir las ideas principales
54. Cuando te preparas para un examen te parece importante...
- a.** Planificar el tiempo distribuyendo la materia
 - b.** Estudiar cuanto más tiempo, mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo, ni el lugar
 - c.** Leer la materia solamente el día anterior al examen.
55. ¿Qué haces para seleccionar una lectura?
- a.** Me fijo en el título y en la tabla de contenido o índice
 - b.** Me fijo en las ilustraciones y la extensión
 - c.** Me fijo en la parte final y conclusiones.
56. ¿cuándo comprendes mejor un texto?
- a.** Cuando lo leo en voz alta
 - b.** Cuando lo leo “para mí”
 - c.** Cuando escucho leer a otro.

autorizar la participación de mi hijo/a. Además, expresamente **autorizo al Equipo de Investigación para usar la información en otras futuras investigaciones.**

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles riesgos, inconvenientes, molestias y beneficios derivados de mi participación y la de mi hijo/a en este estudio, así como del carácter experimental de los resultados que se obtendrán, los cuales son de carácter investigativo.

Los investigadores responsables se han comprometido a darme **información oportuna** sobre cualquier condición **no prevista**, si esta información se considera importante para el cuidado y/o bienestar de mi hijo/a, así como a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, los riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación. Entiendo que **conservo el derecho de retirar a mi hijo/a del estudio en cualquier momento** en que lo considere conveniente, sin que por ello deba dar explicaciones. Los investigadores responsables me han dado seguridades de que no se me identificará en las presentaciones o publicaciones que deriven de este estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial.

ACEPTO LA PARTICIPACIÓN DE MI HIJO/A INCLUYENDO LA TOMA DE POTENCIALES COGNITIVOS: SI ___ NO ___

Nombre: _____ Firma o huella del padre/madre/acudiente: _____
Cédula Nro. _____

Nombre: _____ Firma del investigador responsable: _____
Cédula Nro. _____

Teléfono del investigador a quien acudir en caso de dudas o inquietudes: _____

Nota: Lo anterior para efecto de lo establecido en la Ley 23 de 1981, su decreto reglamentario 3380 de 1981; en la resolución 8430 de 1993, del Ministerio de Salud y en las demás normas que lo modifiquen.

Protocolo desarrollado con fines académicos e investigativos, basado en la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil, ENI (2007), con permiso de los autores.

| INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA | | | | | | | CÓDIGO: | | | | | |
|----------------------------------|------|-----------------|---------------------|-----|-----|-----------------------|---------|----|---------------------|---|---|-------|
| NOMBRES/APELLIDOS (Completos) | | | | | | | | | | | | |
| EDAD | SEXO | | FECHA DE NACIMIENTO | | | LATERALIDAD | | | IDENTIFICACIÓN (cc) | | | |
| | F | M | DÍA | MES | AÑO | DD | ZZ | AD | | | | |
| PROCEDENCIA | | | BARRIO | | | ESE (Factura de agua) | | | TELÉFONOS | | | |
| | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Cel: |
| | | | | | | | | | | | | Fijo: |
| GRADO | | ESTABLECIMIENTO | | | | | | | | | | |

| | | | |
|--|-----------------|------------|------------|
| | | | |
| DOCENTE: | JORNADA: | | |
| NOMBRE DEL PADRE O LA MADRE ACOMPAÑANTE | DÍA | MES | AÑO |
| | | | |

| | | | |
|--|--|------------------|-----------------------------|
| OBSERVACIONES CLÍNICAS DURANTE LA EVALUACIÓN (Marcar con X) | | | |
| Dificultades en lenguaje oral (fonológicas o gramaticales) | | Baja comprensión | Excesiva (inquietud motora) |
| Sospecha de problemas en: Capacidad auditiva | | Agudeza visual | Limitación motora |
| MEDICACIÓN ACTUAL: | | | |

| | | | |
|--|--------------------------|----------------------|---------------------------------|
| PROTOCOLO ADMINISTRADO (Marcar con X) | | | |
| Cuestionarios comportamentales | Checklist TDAH | Checklist TOD | Checklist TDC |
| | Cuestionario de Síntomas | Padres | Maestros |
| | Cuestionarios EMC | Padres | Maestros |
| Bateria ENI | Habilidades Cognostivias | | Habilidades académicas |
| WISC III Abreviado | | | Valoración médica |
| Entrevista psiquiátrica estructurada | | | Consentimiento Informado |

| |
|------------------------------|
| PROTOCOLO A CARGO DE: |
|------------------------------|

OBSERVACIONES:

Fecha: _____ **FIRMA:** _____

Anexo 3

Protocolo Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil, ENI (2007)

**UNIVERSIDAD DE CALDAS
FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN**



Universidad de Caldas

Protocolo desarrollado con fines académicos e investigativos, basado en la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil, ENI (2007), con permiso de los autores.

NOMBRE: _____ CÓDIGO: _____

COLEGIO: _____ EDAD: _____ GRADO: _____ ESE: _____

Proyecto de investigación: _____

A. LECTURA. Precisión

| LECTURA SÍLABAS | RESPUESTA | PUNTAJE | | ANÁLISIS CUALITATIVA | NÚMERO |
|--------------------|-----------|------------------|------------------|----------------------|--------|
| 1. bi | | 1 | 0 | SUSTITUCIONES | |
| 2. pro | | 1 | 0 | - Lexicalización | |
| 3. tle | | 1 | 0 | - Literales | |
| 4. nul | | 1 | 0 | OMISIONES | |
| 5. tian | | 1 | 0 | - Letra | |
| 6. grui | | 1 | 0 | - Segmento | |
| 7. clin | | 1 | 0 | ADICIONES | |
| 8. trans | | 1 | 0 | | |
| Total / 8 | | | | | |
| | | Percentil | P Escalar | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

Protocolo desarrollado con fines académicos e investigativos, basado en la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil, ENI (2007), con permiso de los autores

Proyecto de investigación: _____

| LECTURA PALABRAS | RESPUESTA | PUNTAJE | | ANÁLISIS CUALITATIVA | NÚMERO |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|----------------------|--------|
| 1. Nombre * | | 1 | 0 | SUSTITUCIONES | |
| 2. oso* | | 1 | 0 | - Semánticas | |
| 3. pelota* | | 1 | 0 | - Visuales | |
| 4. sal | | 1 | 0 | - Literales | |
| 5. tren | | 1 | 0 | - Derivacionales | |
| 6. gato | | 1 | 0 | OMISIONES | |
| 7. limpio | | 1 | 0 | - Letra | |
| 8. columna | | 1 | 0 | - Segmento | |
| 9. mochila | | 1 | 0 | ADICIONES | |
| 10. diccionario | | 1 | 0 | | |
| 11. globalización | | 1 | 0 | | |
| Total / 11 | | | | | |
| | | Percentil | P Escalar | | |
| | | | | | |

UNIVERSIDAD DE CALDAS
FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN



Universidad de Caldas

Proyecto de investigación: _____

| LECTURA NO PALABRAS | RESPUESTA | PUNTAJE | | ANÁLISIS CUALITATIVA | NÚMERO |
|---|-----------|------------------|------------------|----------------------|--------|
| 1. bul | | 1 | 0 | SUSTITUCIONES | |
| 2. troz | | 1 | 0 | - Lexicalización | |
| 3. leto | | 1 | 0 | - Literales | |
| 4. cieso | | 1 | 0 | OMISIONES | |
| 5. sileta | | 1 | 0 | - Letra | |
| 6. fampina | | 1 | 0 | - Segmento | |
| 7. epolítamo | | 1 | 0 | ADICIONES | |
| 8. crasseplántico | | 1 | 0 | | |
| Total / 8 | | | | | |
| Nota: Administrar si demuestra capacidad para leer palabras y obtuvo como mínimo 4 puntos. | | Percentil | P Escalar | | |
| | | | | | |



| LECTURA DE ORACIONES | | | | | |
|---|-------------------------|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| Instrucción: <i>“Lee esta oración en voz alta y luego, haz lo que dice, en esta lámina”.</i> | Precisión | | | Comprensión | |
| | 1. Señala un carro rojo | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 2. Señala un avión grande | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| 3. Señala un carro amarillo y un avión rojo | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| 4. Señala el carro amarillo pequeño y el avión azul grande | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| 5. Antes de tocar un carro amarillo toca el carro rojo pequeño | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| 6. Toca el avión pequeño que está junto a un carro rojo | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| 7. Antes de tocar el carro azul grande señala el avión verde pequeño | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| 8. Señala un avión pequeño y después toca el avión verde grande y un carro amarillo | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| 9. Señala el avión rojo pequeño, si hay un carro azul grande y un carro verde pequeño | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| 10. Antes de tocar el carro azul pequeño, toca un avión rojo y un carro verde | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| Total/10 | | | | | |
| Percentil | | Percentil | P. Escalar | Percentil | P. Escalar |
| | | | | | |
| OBSERVACIONES LECTURA ORAL (Marcar con X) | | | | | |
| Velocidad | Rápida | | Lenta | | Normal |
| Ritmo | Constante | | Monótono | | Variable |
| Tipo Lector | Subsilábico | | Silábico | | Vacilante |
| | Vacil/Corriente | | Corriente | | Expresivo |



| | | |
|--|--|--|
| LECTURA DE UN TEXTO EN VOZ ALTA | | |
| Para los niños de 7 a 16 años de edad: “Tontolobo y el carnero” (101 palabras) | | |
| TIEMPO (en segundos) | | CONTABILIZAR Nro DE PALABRAS LEÍDAS |
| Registro de errores: OMISIÓN: / (Sobre la letra: SUSTITUCIÓN y AGREGADOS: Transcribir debajo; BLOQUEOS Y REPETICIONES: B y R (Debajo) | | |
| “Tontobobo y el carnero”: Un lobo viejo que ya no tenía la fuerza y la astucia de otras épocas y al que por eso, | | |
| | | |
| Llamaban Tontolobo, persiguió a un carnero, que se puso a salvo subiéndose a una alta peña. | | |
| | | |
| <i>¿Por qué te esfuerzas tanto? – se burló el carnero. Si quieres comerme, sólo tienes que abrir la boca y yo saltaré dentro.</i> | | |
| | | |
| El lobo abrió la boca y el carnero saltó. Al saltar le dio tal cornada que lo derribó al suelo sin sentido. | | |
| | | |
| Cuando volvió en sí, Tontolobo ni siquiera se acordaba si se había comido o no al carnero. | | |
| | | |

| | | |
|--|-----------------|---------------|
| PRECISIÓN EN LA LECTURA DE UN TEXTO EN VOZ ALTA | | |
| ANÁLISIS CUALITATIVO | | |
| SUSTITUCIONES | Ejemplos | Número |
| Semántica | | |
| Literal | | |

| | | | |
|---|--|--------------|------------------|
| Derivacional | | | |
| Visual | | | |
| OMISIONES | | | |
| Letra | | | |
| Segmento | | | |
| Palabra | | | |
| ADICIONES | | | |
| Palabra | | | |
| VELOCIDAD | | Total | Percentil |
| LECTURA EN VOZ ALTA Número de palabras leídas: () x 60 = Palabras leídas/ minuto: Tiempo de lectura en segundos: () | | | P Escalar |
| | | Total | P Escalar |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| COMPRESIÓN LECTURA EN VOZ ALTA | | | |
|--|------------------|------------------|------------------|
| “Tontolobo y el carnero” | Respuesta | Puntaje | |
| 1. ¿Cómo se llama el lobo? 2: Tontolobo 1: Tonto o lobotonto 0: Otra respuesta o ausencia | | 2 | 1 0 |
| 2. ¿Qué dijo el carnero? 2: Dos ideas (esfuerzo/ comerme/ abrir boca/saltar) 1: Una idea (preguntar “qué más le dijo el carnero?”) 0: Respuesta incorrecta o ausencia | | 2 | 1 0 |
| 3. ¿Qué fue lo que hizo el lobo? 2: Dos ideas (persiguió al c/el lobo abrió la boca) 1: Una idea (preguntar “qué más hizo el lobo?”) 0: Respuesta incorrecta o ausencia | | 2 | 1 0 |
| 4. ¿Quién fue el más astuto y por qué? 2: Dos ideas (el carnero/logró engañar al lobo) 1: Una idea (si identifica al carnero) 0: Otra respuesta incorrecta o ausencia | | 2 | 1 0 |
| | | Percentil | P Escalar |
| | | | Total |

| COMPRESIÓN LECTURA SILENCIOSA DE UN TEXTO | | | | | |
|--|--|------------------|------------------|--|----------------|
| “La tienda” (92 palabras) ¿Cuáles veces se había parado Carlos frente a la vitrina de la tienda! Y ahora llegaban las fiestas de navidad: aquél atrayente local era todavía más extraordinario. Sobre la enorme mesa de nogal, ¡qué cosas tan deliciosas!; un enorme plato con dulces de brillantes colores y ricos aromas, rodeado de frutas: manzanas, mandarinas y naranjas. También en la tienda había frascos con dulce de fresa, pastel, grandes algodones de dulce y olorosos duraznos. Por el aire se extendía un suave aroma a torta recién hecha que llegaba hasta el corazón. | | | | | |
| Preguntas | | Respuesta | | | Puntaje |
| 1. ¿Qué había en la mesa? 2: Dos ideas: “Una plato con dulces o dulces? Y “frutas o manzanas o mandarinas o naranjas” 1: Una idea 0: Respuesta incorrecta o ausencia | | | | | 2 1 0 |
| 2. ¿Qué contenían los frascos? 2: “Dulces de fresa” 1: “Dulce ó fresa” y/o agrega otras palabras 0: Respuesta incorrecta o ausencia | | | | | 2 1 0 |
| 3. ¿A qué olía la tienda? 2: “Torta” o sinónimo 1: “Dulce” 0: Respuesta incorrecta o ausencia | | | | | 2 1 0 |
| 4. ¿En qué época del año visitó la tienda? 2: “Navidad” o sinónimo 1: Algo relacionado: Diciembre/invierno/fiestas 0: Respuesta incorrecta o ausencia | | | | | 2 1 0 |
| TIEMPO (en segundos) | | | | | Total |
| | | Percentil | P Escalar | | |
| VELOCIDAD | | Total | | | |
| $\frac{(92) \times 60}{\text{Tiempo lectura en segundos ()}} = \text{Palabras leídas/minuto:}$ | | Percentil | P Escalar | | |
| LECTURA SILENCIOSA | | | | | |

Protocolo desarrollado con fines académicos e investigativos, basado en la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil, ENI (2007), con permiso de los autores