

# unir

UNIVERSIDAD  
INTERNACIONAL  
DE LA RIOJA

**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

---

# Intervención para la mejora de la Metalectura en Lengua y Literatura en 2º de Bachillerato

---

Trabajo fin de máster presentado por: Violeta Victoria Hochman Rodríguez  
Titulación: Máster Universitario en Métodos de Enseñanza en  
Educación Personalizada  
Línea de investigación: Propuesta de intervención  
Directora: Dra. Fátima Olivares Iglesias

Quito  
29 de Julio 2019  
Firmado por:  
Violeta Victoria Hochman Rodríguez

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos pedagógicos

## **Resumen**

El objetivo general fue diseñar e implementar una propuesta de intervención para desarrollar, potenciar y mejorar la conciencia metacognitiva del lector y el uso de estrategias lectoras a través de actividades reales, significativas y contextualizadas. Primero, se revisó el estado actual de la cuestión para establecer la base teórica de la propuesta. Después se diseñó la intervención, que fue implementada completamente en trece sesiones dirigidas a dieciséis estudiantes de 2º curso de Bachillerato Internacional en la asignatura de Lengua y Literatura. La evaluación se realizó a través de la aplicación del pretest y del postest del Inventario de concienciación del uso de estrategias metacognitivas orientadas a la metalectura académica, MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b). Los resultados indican que los promedios generales de los puntajes, así como los de las estrategias globales, de resolución de problemas y de soporte se elevaron 0.5 puntos, lo cual atestigua que la intervención, tal y como fue diseñada, fue positiva.

## **Palabras clave**

Metacognición, Lectura estratégica, Aprendizaje a través de la experiencia, Comprensión de textos, 2º curso de Bachillerato Internacional

## **Abstract**

The general objective was to design and implement an intervention proposal to develop, enhance and improve the reader's metacognitive awareness and the use of reader strategies through real, meaningful and contextualized activities. First, the current state of the question was revised to establish the theoretical basis of the proposal. The intervention was then designed, which was fully implemented in thirteen sessions aimed at sixteen students from 2nd International Baccalaureate in the Spanish Language and Literature subject. The evaluation was carried out through the application of the pretest and the posttest of the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) (Mokhtari Y Reichard, 2002b). The results indicate that the overall averages of the scores, as well as those of the global strategies, of problem solving and of support 0.5 points were raised, attesting that the intervention, as designed, was positive.

## **Key Words**

Metacognition, strategic reading, learning through experience, comprehension of texts, 2nd year of International Baccalaureate

## Índice de contenidos

1. Introducción .....	7
1.1. Justificación de la temática .....	7
1.2. Planteamiento del problema .....	11
1.3. Objetivos .....	14
1.3.1. Objetivo General .....	14
1.3.2. Objetivos específicos .....	14
2. Marco Teórico .....	15
2.1. Constructivismo y primeros pasos en torno a la Metacognición.....	15
2.1.1. Constructivismo cognitivo y social: Piaget y Vygotsky .....	15
2.2. Metacognición y autorregulación .....	17
2.2.1. Metalectura, metacompreensión y metaatención.....	22
2.3. Propiedades textuales y del discurso .....	23
2.3.1. Géneros y secuencias (tramas) textuales .....	25
2.4. Niveles de comprensión lectora.....	26
2.5. Modelo de lectura Construcción-Integración.....	27
2.6. Enseñanza desde el punto de vista metacognitivo .....	31
2.7. Propuestas de intervención en uso de estrategias metacognitivas y comprensión de textos. Ventajas y limitaciones.....	33
3. Propuesta de intervención.....	36
3.1. Justificación de la propuesta de intervención .....	36
3.2. Diseño de la propuesta .....	37
3.3. Objetivos .....	38
3.4. Metodología a utilizar en las sesiones de la intervención.....	39
3.5. Desarrollo de la propuesta.....	40
3.6. Temporalización.....	41
3.7. Recursos necesarios para implementar la intervención .....	41
3.8. Implementación de la propuesta de intervención.....	41
3.8.1. Descripción de las características del centro .....	42
3.8.2. Descripción de los destinatarios .....	42
3.8.3. Descripción de la implementación de la propuesta.....	42
3.8.3.1. Sesiones 1-2. Nivel de superficie del texto y lectura literal. ....	45
3.8.3.2. Sesiones 3-6. Base del texto y lectura inferencial. ....	46
3.8.3.3. Sesiones 7-10. Modelo de situación y lectura en el nivel crítico. ....	48
3.8.3.4. Sesiones 11-13. Comprensión holística y elaboración del modelo C-I.....	51
3.8.4. Evaluación de la implementación de la propuesta.....	52

3.8.5. Discusión de los resultados de la evaluación.....	56
4. Propuestas de mejora de la intervención.....	60
5. Conclusiones .....	61
6. Limitaciones y prospectiva .....	64
6.1 Limitaciones .....	64
6.2. Prospectiva.....	64
7. Referencias bibliográficas .....	66
8. Anexos .....	71
8.1. Anexo 1. Instrumento de diagnóstico MARSÍ (español) .....	71
8.2. Anexo 2. Textos para las sesiones 1 y 2 (un texto instructivo, uno narrativo, uno expositivo y uno normativo) .....	74
9.2.1. Anexo 2.1. Instrucciones del MARSÍ .....	74
8.2.2. Anexo 2.2. Las estatuas.....	74
8.2.3. Anexo 2.3. Trucha, pez “alienígena” peligroso. A esta especie invasora se la denomina así. Y ha devastado los ecosistemas fluviales andinos .....	75
8.2.4. Anexo 2.4. Constitución Española 1978 (fragmento).....	75
8.3. Anexo 3. Textos para las sesiones 3-6. Un texto periodístico y uno ensayístico .....	76
8.3.1. Anexo 3.1. Viñeta Forges .....	76
8.3.2. Anexo 3.2. Una visión antropológica del aborto (Julián Marías).....	76
8.4. Anexo 4. Textos para las sesiones 7-13. Textos líricos.....	82
8.4.1. Anexo 4.1. La monja gitana .....	82
9.4.2. Anexo 4.2. Cambios de nombre .....	83
8.5. Anexo 5. Detalle de las sesiones .....	85
8.5.1. Anexo 5.1. Primera sesión .....	85
9.5.2. Anexo 5.2. Segunda sesión .....	85
8.5.3. Anexo 5.3. Tercera sesión .....	86
8.5.4. Anexo 5.4. Sesiones cuarta y quinta .....	86
8.5.5. Anexo 5.5. Sexta sesión .....	88
8.5.6. Anexo 5.6. Sesiones séptima y octava.....	89
8.5.7. Anexo 5.7. Sesiones novena y décima.....	90
8.5.8. Anexo 5.8. Sesiones decimoprimera, decimosegunda y decimotercera .....	90
8.5.9. Anexo 5.9. Principales estrategias trabajadas .....	91
8.6. Anexo Tablas de resultados del MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002b) .....	92
8.6.1. Anexo 6.1. Leyenda tablas .....	92
8.6.2. Anexo 6.2. Comparativa de promedios. Pretest y Postest.....	92
8.6.3. Anexo 6.3. Evolución de puntajes por estudiantes. Estrategias globales. Pretest y postest .....	92

8.6.4. Anexo 6.4. Evolución de los puntajes por estudiantes. Estrategias de resolución de problemas. Pretest y postest.....	93
8.6.5. Anexo 6.5. Evolución de los puntajes por estudiantes. Estrategias de soporte. Pretest y postest.....	93
8.7. Aneo 7.1. Recursos usados.....	94

## Índice de tablas

Tabla 1. Principales diferencias entre las teorías de Piaget y Vygotsky .....	17
Tabla 2. Pretest MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b) (7 de mayo de 2019) .....	37
Tabla 3. Relación entre sesiones, objetivos y metodología.....	40
Tabla 4. Temporalización de las sesiones .....	41
Tabla 5. Relación de categorías, sesiones y planificadores .....	44
Tabla 6. Postest MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b) (31 de mayo 2019).....	53

## Índice de figuras

Figura 1. Comprensión lectora. PISA-D Ecuador (2017).....	13
Figura 2. Modelo Construcción-Integración. ....	29
Figura 3. Comparativa de puntajes promedios generales pretest y postest. ....	54
Figura 4. Comparativa de estrategias globales. Pretest y Postest. ....	55
Figura 5. Comparativa de estrategias de resolución de problemas. Pretest y postest. ....	55
Figura 6. Comparativa de estrategias de soporte. Pretest y postest.....	56

## **1. Introducción**

El presente trabajo es una propuesta de intervención dirigida a desarrollar, potenciar y mejorar la conciencia metacognitiva, los procesos de autorregulación y el uso de estrategias lectoras (metalectura y metacompreensión) del alumnado de segundo curso de Bachillerato Internacional (BI).

La población objeto de estudio está conformada por dieciséis estudiantes de la asignatura de Lengua y Literatura en una Unidad Educativa privada y laica de la provincia de Pichincha, Quito (Ecuador) durante las últimas semanas del mes de mayo del año lectivo 2018-2019 de Régimen Sierra (septiembre-junio), en horario diurno.

El trabajo está estructurado en cinco capítulos: el primero corresponde a la introducción en la que se justifica la temática, se plantea la problemática detectada y se formulan los objetivos que guiarán el trabajo; el segundo se dedica al marco teórico en el que se lleva a cabo el análisis y la síntesis de las investigaciones, resultados, problemáticas y conclusiones a las que han llegado la investigación sobre la temática objeto del Trabajo de Fin de Máster (TFM). El tercero corresponde a la propuesta de intervención, en él se explica el diseño, su implementación, la metodología, los textos elegidos, la evaluación, entre otros aspectos. El cuarto responde a las propuestas de mejora de la intervención, en éste se proyectan aspectos mejorables para una posible futura puesta en marcha de una propuesta similar. El quinto lo integran las conclusiones, las cuales derivan de los objetivos planteados y se convierte en una de las partes más importantes del presente trabajo. El sexto capítulo versa sobre las limitaciones y prospectiva, en este segmento se destacan las falencias, los inconvenientes que se han dado en las fases de documentación y de intervención, así como sus posibles soluciones. Se resalta, del mismo modo, las bondades de la intervención y las futuras líneas de investigación que deja el presente trabajo. Por último, se incluyen las referencias bibliográficas, la bibliografía y, finalmente, los anexos.

### **1.1. Justificación de la temática**

La metalectura es el complejo y sofisticado proceso perceptivo, cognitivo, psicológico y lingüístico que se pone en marcha para comprender en profundidad un texto. Asimismo, todos los mecanismos mentales complejos y de pensamiento estratégico que se despliegan para leer forman parte de la metalectura, entre ellos se encuentran, por ejemplo, los objetivos que se establecen ante la lectura (estudiar, pasar el rato, informarse, etc.); saber qué estrategias se deben poner en juego para comprender lo que se lee, percibir si se entiende parcial o completamente un texto; identificar los problemas ante una lectura difícil o de una temática desconocida, entre otras. La capacidad de autorregulación y de autocorrección antes, durante y después de todo el proceso de lectura conforma la actitud estratégica y metacognitiva del sujeto lector. En este sentido, se establecen estrategias de tipo cognitivas y metacognitivas;

las segundas son más complejas y suponen la planeación, el monitoreo y la evaluación (metacompreensión). Las estrategias son acciones voluntarias, controladas e intencionadas para conseguir un objetivo prefijado (Ramírez, Rossel y Nazar, 2015).

En estos aspectos en concreto de la metacognición, la percepción del uso estrategias, el uso de éstas usadas en la metalectura, y la metacompreensión a través de estrategias metacognitivas y la autorregulación, se centra este trabajo. Es claro el interés del tema, pues leer implica una decodificación, un entendimiento de los aspectos léxicos, semánticos y gramaticales, así como una interrelación entre el conocimiento del mundo que cada lector posee, el diálogo establecido con la lectura y un posicionamiento respecto al texto. En este proceso, brevemente descrito, se inscribe el conocimiento y uso de un plan estratégico metacognitivo, así como los procesos implicados en la lectura comprensiva. En ésta intervienen, según Vallés (2005), procesos cognitivos que implican atención, estudio, descomposición del todo en partes, así como el proceso contrario y su recuperación de lo almacenado en la memoria. Con respecto a la construcción semántica del texto, es importante resaltar que Kintsch (1988, citado en Ramírez et al., 2015, p. 215) distingue “tres niveles de representación en la construcción de la representación semántica del texto. [...] el *nivel de representación superficial*, [...] el *nivel de representación del texto base*, [...] el *nivel de representación del modelo de situación* [...]”. Este modelo de “Construcción-Integración” (Kintsch y Rawson, 2005) (en adelante modelo C-I) es el elegido para construir, diseñar y ejecutar la propuesta de intervención.

Así las cosas, la metalectura, la metacompreensión y la autorregulación despiertan un gran interés en las investigaciones actuales ya que estas dimensiones metacognitivas son consideradas componentes imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante PEA), por tal razón la repercusión de este tema y su estudio son tan importantes y se convierten en claves en el ámbito académico e investigativo. Por otro lado, la vigencia del tema elegido para este trabajo es plenamente actual y se justifica enteramente la necesidad de realizar intervenciones e investigaciones para desarrollar en los estudiantes (en este caso de Bachillerato) la autopercepción del uso de estrategias metacognitivas y, por tanto, las competencias asociadas a la metalectura académica. De este punto, precisamente, se desprende la utilidad que tiene para la comunidad educativa y universitaria, la cual es totalmente clara, pues si no se detectan los problemas de comprensión de textos, si no se es consciente de lo que se sabe y de lo que no, si no se produce la enseñanza y el aprendizaje de la autorregulación de forma explícita y si no se sabe usar las estrategias correctamente tampoco se puede leer adecuadamente y, evidentemente, no se podrán generar las habilidades, destrezas y competencias lingüísticas necesarias para aprender a aprender ni se conseguirá un aprendizaje significativo, real, autorregulado, consciente y permanente.

Así pues, cuando se hace referencia a la metalectura, a la autorregulación y a la propia percepción del proceso de aprendizaje, se delimitan algunas de las formas que adopta la metacognición. Flavell (1971) es un referente significativo en esta materia y establece dos aspectos relacionados y solidarios que definen la metacognición: el primero de ellos es el conocimiento de lo que se sabe, es decir, de los procesos cognitivos; y el segundo aspecto es la regulación de estos.

Partiendo de esta base, conviene tener en cuenta la preocupación a nivel mundial de las deficiencias en comprensión de textos, debido al mal uso de las estrategias metacognitivas asociadas a la metalectura, que muestran los estudiantes cuando se enfrentan a un texto escrito, ya sea continuo, discontinuo, narrativo, descriptivo, argumentativo o lírico. Lo cierto es que la mayoría de los estudiantes permanece en un nivel de lectura literal, sin acercarse, siquiera, a los subsiguientes niveles: inferencial y crítico-valorativo. A este respecto Gordillo y Flórez (2009) distinguen tres niveles de comprensión lectora: literal (primario y profundo), inferencial y crítico.

Es importante destacar que las acciones e intervenciones en educación entienden que el aprendizaje es un proceso complejo en el que los estudiantes despliegan ideas, saberes, técnicas, estrategias, procedimientos y herramientas; cuando la enseñanza logra que el aprendizaje se concrete en la práctica y se convierta en saber procedimental en oposición al declarativo, que es el conocimiento conceptual, mas no se aplica a una actuación concreta (Miñano, Castejón y González, 2013), es entonces cuando la educación se separa del “saber qué” y se acerca al “saber cómo” e incluso al “saber cuándo”, que implica saber en qué situaciones se pueden usar, de qué modo y por qué razón utilizar el conocimiento y las estrategias (Monereo, 1995) y, de este modo, se transfieren los conocimientos adquiridos a contextos diferentes, en situaciones diversas. De este presupuesto se desprende que el aprendizaje significativo y el rendimiento académico tienen una relación completamente solidaria. El primero genera, inexorablemente, un mejor rendimiento académico porque se centra en el propio alumno. El discente se autoevalúa de manera casi intuitiva y esta sistematización del aprendizaje, de conocimientos y habilidades establece de forma clara las necesidades de aprendizaje del estudiante, que él mismo comienza a detectar.

En este sentido, es interesante apuntar lo que manifiestan al respecto Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000, citados en Miñano et al., 2013) respecto al enfoque metacognitivo y el aprendizaje autorregulado, los cuales pretenden asumir la comunión de todos los aspectos de la persona, a saber, los cognitivos, afectivos y emocionales (con sus implicaciones relacionales) y los aspectos conductuales y de comportamiento.

En este trabajo se abordan conceptos como estrategias de aprendizaje, habilidades de pensamiento, aprendizaje autorregulado, autocontrol, motivación, atribución, variables metacognitivas, así como también se revisarán dimensiones de la metacognición como la

metaatención y la metamemoria. Del mismo modo, saldrán a colación autores tan relevantes como Flavell, Zimmerman, Piaget y Vygotsky, entre otros.

Para concluir este apartado, es conveniente dejar claro en qué consiste el proceso de leer respecto a los procesos psicológicos implicados. Según Vallés (2005), en la comprensión profunda del texto intervienen la decodificación de la grafía y su asociación fonética, la asimilación de las palabras con los conocimientos y significados que se encuentran en la memoria, su relación con los conocimientos previos del estudiante y con el conocimiento del mundo que posee y, por último, la valoración y posicionamiento personales. Por lo cual, cuando una persona se comporta de manera metacognitiva, establece una actitud estratégica previa (planificación) al comienzo de la lectura; monitorea (regulación); y valora (evaluación) su desempeño y comprensión (Beltrán, 2003); del mismo modo, Beltrán (1993, 1996, 2006, citado en Miñano et al., 2013) realiza la clasificación de cuatro estrategias de aprendizaje: las primeras (de apoyo) comprenden la receptividad que presenta la persona frente a la información y su concreción se manifiesta en la predisposición ante la información, el estilo de atribución, la conducta, los comportamientos y la emocionalidad; las segundas (de procesamiento) corresponden a cuatro procesos: 1. reproducción de la información y almacenamiento en la Memoria de Corto Plazo (MCP); 2. la elección y clasificación jerárquica de la información; 3. Ordenamiento de la información personalizando ésta y relacionándola entre sí, a veces vinculada con el andamiaje propio y otras independiente de lo ya conocido; 4. A lo anterior se le suma la implicación y posicionamiento personal de la persona generando aprendizaje significativo; las terceras (de personalización) engloban la criticidad, el pensamiento divergente y la transferencia de los conocimientos a circunstancias reales y diferentes; en cuarto lugar se presentan las estrategias (las metacognitivas) que se manifiestan en tres momentos -inicio, durante, final-. En un primer estadio se pone en marcha la planificación, después se ejerce el control y la supervisión durante todo el aprendizaje y, por último, intervienen las que evalúan el proceso y sus resultados. Por tanto, todo este complejo proceso, necesariamente, debe incluir otras dimensiones metacognitivas como la metaatención, la metacompreensión y la metamemoria. Según Arias-Gundín, Martínez-Cocó, y Bolaños-Alonso (2011), para entender en profundidad un texto hay que poner en marcha varias actuaciones recurrentes a lo largo del proceso de lectura entre las que se destacan la activación de conocimientos previos, la generación de ideas y la relación entre ellas, así como la formación de pensamientos o juicios cada vez más amplios y con una cierta clasificación que aseguren que se realice una comprensión compleja y holística del texto.

Respecto a la inclinación personal para realizar este trabajo mediante una propuesta de intervención en la autopercepción del uso de las estrategias metacognitivas aplicadas a la metalectura académica cabe señalar que como docente Lengua y Literatura en Secundaria y Bachillerato General Unificado (BGU) y Bachillerato Internacional (BI); gran lectora y

constructora de textos líricos, es muy interesante trabajar la percepción del estudiantado respecto al uso de estrategias lectoras, la capacidad de autorregular el uso de las estrategias metacognitivas asociadas a la metalectura y lograr en los estudiantes la comprensión en profundidad de textos. La magia que tienen las palabras y el enigma de su reconocimiento que genera su comprensión convierte en maravillosa la acción educativa. Se trata de transmitir a los estudiantes el valor del propio aprendizaje, el placer de la construcción de las experiencias de cada uno y el camino único, personal y maravilloso de construirse como personas cada día. Se hace a través de la literatura, del lenguaje y su manipulación, con la constante pregunta socrática y con la impagable vocación de educadora.

## **1.2. Planteamiento del problema**

El PEA mecanizado vuelve en tedio el aprendizaje; esto genera desmotivación, atribuciones negativas, abandono y fracaso escolares, entre otras cosas, por lo que se justifica la intervención desde la planificación, desarrollo y ejecución de proyectos e intervenciones educativos en los que el diseño provoque actividades retadoras, motivadoras y con valor de crecimiento integral para los protagonistas del PEA. Con respecto a la educación institucionalizada cabe señalar que ya se ha abandonado la visión tradicional de la educación en la que el profesor se autoerigía en protagonista de la educación, transmisor de ideas y de conocimientos, instructor de discípulos sin capacidad de crítica; ésta se basaba en que la enseñanza era mucho más importante que el aprendizaje y el establecimiento de una relación de verticalidad tan estresante para el estudiante que dejaba de aprender o no aprendía. Ha quedado atrás la visión separada de enseñanza y aprendizaje; actualmente el aprendizaje es considerado una construcción constante y bidireccional (y multidireccional) entre todos los actores del proceso y diálogo didácticos. El profesor, inmerso en este enfoque, entiende que el aprendizaje exige de muchos procesos de pensamiento, que, unidos, se convierten en enormemente complejos y no observables a simple vista. Sin embargo, a pesar del viraje claro (muchas veces documental y no siempre práctico) de la educación al aprendizaje constructivo, en muchas ocasiones permanece la clase expositiva y el profesor que “dicta la clase” que se imponen sobre el aprendizaje real. Esta dinámica debe ser destruida para construir verdadero aprendizaje.

El enfoque estratégico entiende que el alumno construye de forma sinérgica su propio aprendizaje. Según Miñano et al. (2013), la relación entre este enfoque de aprendizaje, junto a sus estrategias de enseñanza y el fracaso o éxitos escolares van de la mano, pues el PEA metacognitivo supone la conversión de estudiantes mediocres en estratégicos. En este punto radica la intervención objeto de este trabajo.

Cuando se aborda un trabajo cuyo objeto de estudio es la metalectura se está planteando una investigación sobre aprendizaje autorregulado, estratégico y consciente del sujeto

aprendiz. El PEA que se da en la educación tiene una función clara: formar de manera integral a cada persona que se enrole en ella y, para ello, este proceso debe ser autorregulado por el estudiante y, necesariamente, la educación debe asumir el enfoque metacognitivo, esto quiere decir que el docente se coloca en un rol de facilitador, de guía y de potenciador del aprendizaje significativo autoconstruido, autoevaluado, definido y descubierto por el propio estudiante; en este sentido cobra una relevancia importante el rol mediador del docente inserto en una acción educativa facilitadora, instructiva y formativa.

En el PEA está implicada la metalectura y la metacompreensión de textos escritos en el ámbito académico en todos sus niveles. Monereo (1990) realiza una diferencia importante entre el aprendizaje desarrollado con una enseñanza directiva, el cual genera un aprendizaje superficial, sin el respectivo andamiaje y sin la generación de lo que después se convertirá en conocimientos previos, implicación de la Memoria de Trabajo (MT) Memoria de Largo Plazo (en adelante MLP), etc., y la no directiva. Este aprendizaje de tipo superficial contrasta esencialmente con el personal, profundo, reflexivo y autoconstruido, el relacionado con la singularidad (idiosincrasia) personal de cada sujeto.

Por otro lado, las pruebas del *Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes* (PISA) que desarrolla La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) evalúan el desempeño de los estudiantes en diferentes competencias. Para este trabajo se tendrán en cuenta sólo los resultados y desempeño relacionados con las habilidades y destrezas lingüísticas. Los resultados PISA arrojan resultados decepcionantes en cuanto al desempeño ineficiente de los estudiantes respecto a comprensión de textos escritos. En Ecuador las pruebas realizadas por Unicef, con respecto a la lectura, indican que los resultados son deficientes y más si se comparan con desempeño de los estudiantes de los países que conforman la América hispanohablante (Unicef Ecuador, 2019). Es por esta razón por la que se emplean todos los esfuerzos para potenciar hábitos lectores y programas para desarrollar la lectura en los estudiantes, tales como el *Curso de Lectura Crítica: estrategias de comprensión lectora. Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal* puesto en marcha por el Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc), (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011). Por otra parte, Ecuador en el 2007 se enroló en las pruebas PISA-D y los datos que proporciona la OCDE respecto a los resultados de las pruebas PISA-D (PISA para el Desarrollo) realizadas en Ecuador (octubre de 2017) en cuanto a comprensión lectora (ver Figura 1) indican que el promedio de la muestra seleccionada para rendir las pruebas en Ecuador se sitúa en el nivel 2, el cual corresponde a lectura literal y algunos procesos de inferencia sencillos respecto al texto. La media aritmética de la puntuación obtenida es de 409 puntos, lo cual manifiesta un nivel básico de habilidades. El 33% de los estudiantes ecuatorianos examinados en esta prueba se sitúa en el nivel 1a, lo que supone la comprensión de información explícita, identificación del tema principal, así como la

comprensión de la intención del autor siempre y cuando se trate de un tema conocido, estos estudiantes son los que están rozando el nivel 2 o desempeño básico en comprensión de textos. Además, hay un porcentaje aproximado del 15% de la muestra que se encuentra en el nivel 1b, lo que supone que logra resolver las actividades de comprensión lectora más sencillas de PISA-D. De la misma manera, aproximadamente el 4% llega al nivel 1c y un 1% se halla bajo éste, lo que implica que la competencia lectora es elemental (INEVAL, 2018).

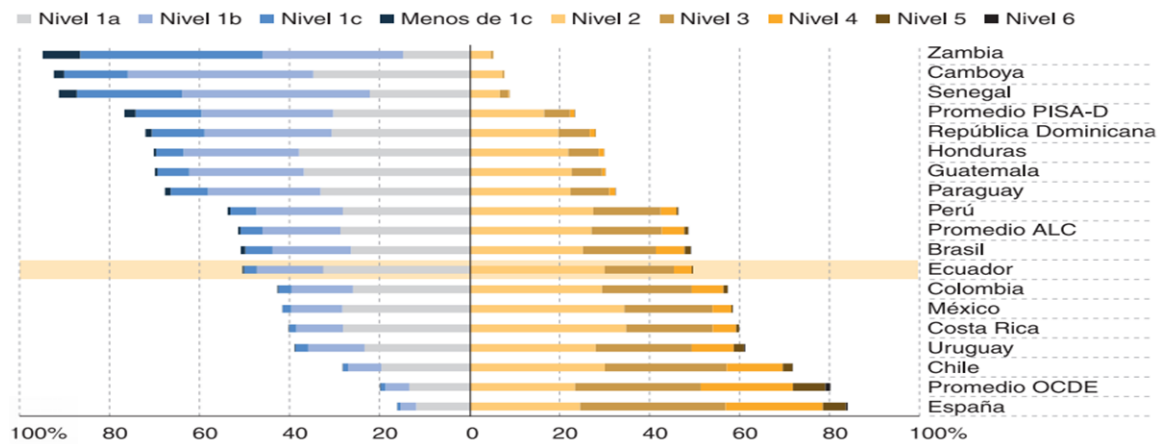


Figura 1. Comprensión lectora. PISA-D Ecuador (2017). Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), 2018, p. 12

En otro orden de cosas, es conocido que de entre las variables metacognitivas, la del sujeto y, en particular, la motivación intrínseca es esencial para asegurar un proceso de lectura autorregulado, eficaz y permanente. Por tanto y según Fidalgo y Arias-Gundín (2012) el concepto de autoeficacia resulta importante para crear hábito de lectura y establecerla como una herramienta en el ámbito educativo y personal. Asimismo, Zimmerman (2002) asegura que la motivación no tiene que ver con la tarea, sino con el propio sistema de autorregulación y autocontrol que repercute en el sistema de creencias y en el desempeño.

Con respecto a la intervención objeto de este trabajo, es necesario realizar un breve bosquejo de la misma: previa a su diseño y ejecución, se aplica tal y como señalan los autores la escala evaluativa el *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARS) (Mokhtari y Reichard, 2002b) en forma de pretest y de posttest; la propuesta de intervención consta de trece sesiones de 50 minutos cada una. Los textos de trabajo son de diferentes clases y tipos, con diversas tramas y con un grado ascendente de dificultad. Mediante la implementación de ésta se pretende desarrollar el modelo C-I y generar y potenciar la toma de conciencia del uso de estrategias lectoras, el desarrollo de competencias lectoras hasta lograr la identificación y desarrollo del modelo mencionado (superficie del texto, base textual y modelo de situación) y la lectura de textos en sus niveles inferencial y crítico. Los textos

elegidos están relacionados con el objetivo del desarrollo de las destrezas, las habilidades, los procesos de pensamiento y las estrategias a implementar.

Para concluir, Zimmerman (2002) advierte que pocos docentes animan a sus estudiantes a convertirse en aprendices autorregulados, autónomos, estratégicos y permanentes, pues no generan actividades que propicien el establecimiento de un plan estratégico para el aprendizaje idiosincrásico. Asimismo, se registran pocos estudiantes conscientes de la importancia de la autorregulación para el PEA. De aquí se desprende la necesidad, como docentes, de enseñar a los discentes a autorregularse y a autopercebir su desempeño respecto al uso de estrategias lectoras. Así pues, la relación entre éxito académico y autorregulación está clara y ésta repercute en la capacidad de metalectura de los estudiantes y, por tanto, de comprensión lectora (Zimmerman, 2002; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986).

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo General**

Diseñar e implementar una propuesta de intervención en metalectura para desarrollar potenciar y mejorar el conocimiento metacognitivo y los procesos de autorregulación a través del uso de estrategias lectoras en los estudiantes de segundo curso de bachillerato internacional en la unidad educativa privada de Quito-Educador.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

Los objetivos correspondientes al marco teórico son los siguientes:

1. Analizar los aspectos relevantes del aprendizaje desde el punto de vista de la metacognición.
2. Revisar los estudios e investigaciones destacadas sobre metacognición y, en particular, sobre metalectura
3. Identificar los modelos y las estrategias de comprensión profunda de textos implementadas en estudios relevantes
4. Sintetizar los resultados más importantes respecto a metacognición, metalectura, autorregulación y aprendizaje, a partir de la revisión bibliográfica.

Por su parte, los objetivos relativos a la intervención educativa son los siguientes:

5. Valorar el punto de partida metacognitivo que presentan los estudiantes respecto a metalectura.
6. Planificar y ejecutar actividades alternativas a los métodos de enseñanza tradicionales, insertas en un proyecto aplicable en la educación institucionalizada, para desarrollar la metalectura en los discentes y lograr autorregulación;
7. Evaluar el impacto de la intervención con respecto a la autorregulación, conocimiento y uso de estrategias metacognitivas relacionadas con metalectura, lograda por los estudiantes.

La metodología utilizada es documental, cualitativa y centrada en la investigación-acción.

## 2. Marco Teórico

### 2.1. Constructivismo y primeros pasos en torno a la Metacognición

Con respecto al enfoque constructivista conviene identificar las teorías que la integran. En ella encontramos a Ausubel con su teoría del aprendizaje significativo (verbal); la teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra; el constructivismo derivado de la teoría del procesamiento de la información; y la teoría sociocultural de Vygotsky.

Es interesante advertir que el constructivismo no es una teoría pedagógica, sino una teoría sobre el pensamiento y el aprendizaje. Aunque hay muchas variantes teóricas y prácticas, casi todas coinciden en que el constructivismo explica la construcción de significados y de aprendizajes del discente y que, a través de ésta, el sujeto expresa su realidad, o mejor, su percepción, su significado de la realidad (Castejón, Gilar y Pertegal, 2013).

Al respecto hay que mencionar que las teorías que engloban al procesamiento de la información, también llamadas “sistema ejecutivo” sustentan entre sus postulados que toda actividad cognitiva requiere una planificación, un control y una evaluación y por tanto estas teorías forman parte de los paradigmas explicativos de la metacognición (Miller, Galanter y Pribam, 1960, citados en Martí, 1995).

Para este trabajo sólo se van a tener en cuenta las teorías de Piaget y Vygotsky.

#### 2.1.1. Constructivismo cognitivo y social: Piaget y Vygotsky

Jean Piaget desarrolla su teoría que se materializa en la capacidad innata del ser humano para adaptarse al ambiente y está amparada en tres procesos o mecanismos fundamentales, estos son organización, adaptación y equilibración. La organización cognoscitiva consiste en ir formando estructuras de conceptos cada vez más sofisticadas, éstas reciben el nombre de *esquemas*. La adaptación comprende dos subprocesos solidarios y complementarios, a saber, *asimilación* y *acomodación*; el primero supone la incorporación a la red cognoscitiva de conocimiento nuevo y el segundo consiste en el engranaje de esta información a la ya existente, ampliando así la red de conocimiento. Cuando en los procesos precedentes se produce la incomodidad o la dificultad de integrar el nuevo conocimiento se produce la llamada *disonancia cognitiva*, este proceso es de equilibración; así pues, la actuación conjunta de la asimilación y de la acomodación generan la equilibración (Papalia, Feldman y Mantorell, 2012). Según Piaget (1980, citado en Martí, 1995) establece estos tres mecanismos con los nombres de “toma de conciencia”, “abstracción” y “equilibración” o procesos de autorregulación. Estos últimos son importantísimos en la teoría de Piaget pues estos sistemas suponen que el sujeto ante las disonancias cognitivas intenta modificar las actividades mediante dos mecanismos, es decir, uno retroactivo, en estos se modifica la acción por los resultados obtenidos; y otro anticipatorio que se adelanta a la modificación porque prevé la disonancia o perturbación cognitiva. Sumado a esto, Piaget desarrolla tres tipos distintos de

regulaciones en forma ascendente, son las siguientes: las *tipo alfa* consisten en que el sujeto no siente demasiada incomodidad ante una disonancia y modifica la actividad cognitiva o la anula; las *tipo beta* consisten en que el sujeto no ignora la disonancia, sino que la integra a su sistema cognoscitivo y hace que su red cognitiva se haga más estable y compleja; las de *tipo gamma* son aquellas que se adelantan a la perturbación y entran a formar parte de la red cognitiva. Este sistema de autorregulaciones se da de forma cíclica y permanente en cualquier momento del desarrollo. Es importante señalar que la relación establecida en los estudios piagetianos entre cognición y construcción del conocimiento se convierte en una diada indisoluble; así también, cabe indicar que el acceso a la conciencia de la regulación metacognitiva en Piaget queda establecida por los mecanismos de regulación automáticas (no accesibles a la conciencia) y por las regulaciones activas (sí accesibles a la conciencia), por tanto vemos que la teoría constructivista biopsicológica de Piaget desarrolla toda una teoría metacognitiva y una simbiosis necesaria entre el conocimiento declarativo y el procedimental (Martí, 1995).

Por su parte, Vygotsky plantea en su teoría sociocultural que el desarrollo cognitivo se da a partir de la interacción social. Entre sus postulados se encuentra la famosísima *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), brecha que separa la *Zona de Desarrollo Real* (ZDR) y la *Zona de Desarrollo Potencial*, es decir, ese espacio en el que cualquier aprendiz necesita un guía de aprendizaje (enseñanza mediada) porque aún no es capaz de hacer solo la actividad, pero que con esa guía o ayuda sí puede (Papalia et al., 2012).

Vygotsky plantea que la construcción del conocimiento está mediada tanto por las personas, por lo social, como por los elementos (instrumentos) culturales, principalmente conformados por signos y por herramientas, los primeros modifican al sujeto y los segundos generan alteraciones en los objetos (Chaves, 2001), que podríamos llamar mobiliario simbólico, tal como el lenguaje o los ritos, entre muchas otras manifestaciones. En su teoría, las relaciones intersubjetivas toman el máximo protagonismo, puesto que la regulación del aprendizaje se produce de forma inversa a la establecida por Piaget, asegurando que en las relaciones en las que se produce la comunicación interactiva se construye conocimiento y se lleva a cabo la autorregulación progresiva, constructiva y creativa por parte del sujeto. Si en Piaget la regulación es totalmente responsable del sujeto, en Vygotsky, ésta es realizada primero por la otredad, por lo externo al sujeto, es decir por lo intersubjetivo (o interpsicológico), y mediante un proceso de transformación activo, la internalización, el aprendiz logra interiorizar esa regulación y la convierte en propia, generando una relación intrasubjetiva (o intrapsicológica) con la regulación del conocimiento (Martí, 1995).

En la teoría sociocultural de Vygotsky adquiere una gran importancia la *Ley de Doble Formación* la cual consiste en que a través de la internalización tiene lugar la construcción de los procesos psicológicos, de los cuales los intrapsicológicos se dan primero y son posteriores

los intrapsicológicos. Juntamente con la internalización se establece la Zona de Desarrollo Próximo, todo esto mediado por el lenguaje, en primer lugar, el social y posteriormente el interiorizado (Vygotsky, 1975, citado en Henao, Ramírez y Ramírez, 2007).

Así las cosas, parece razonable pensar que este control compartido entre el sujeto y el guía, es decir una acción educativa mediada, es precisamente la que se da en las acciones educativas y que, en esta delegación del control sobre una tarea educativa, una actividad o una estrategia constituye el diálogo constructivo pedagógico entre un docente y un estudiante. La regulación (externa), heterónoma, pasa a ser autorregulación (interna), autónoma, cuando el aprendiz ha logrado interiorizar aquello que se estaba enseñando (mediando). Es interesante resaltar las diferencias que existen entre el constructivismo cognitivo de Piaget y el social de Vygotsky (ver Tabla 1).

Tabla 1. Principales diferencias entre las teorías de Piaget y Vygotsky

	PIAGET	VYGOTSKY
<b>PROCESOS</b>	Etapas de desarrollo universales Asimilación, acomodación y equilibración	Ley de Doble Formación Mediación social a través de personas e instrumentos culturales (signos y herramientas)
<b>INTELIGENCIA</b>	Su función es la adaptación al medio	Su función es la apropiación de los fenómenos culturales
<b>ESTRUCTURAS MENTALES</b>	Indispensables para el aprendizaje Las estructuras biopsicológicas son las responsables del desarrollo y del aprendizaje	Importantes, pero no decisivas La mediación social es la responsable del desarrollo y del aprendizaje
<b>LENGUAJE</b>	Primero el egocéntrico (habla consigo mismo) y después social (comunicación)	Primero social (comunicación con otros), después egocéntrico y, por último, interiorizado (comunicación con uno mismo)
<b>APRENDIZAJE Y DESARROLLO</b>	Perspectiva psicogenética El sujeto es constructor de su aprendizaje y presenta mecanismos de autorregulación El aprendizaje es una dinámica constructiva desde lo intrapsicológico a lo social Desarrollo biopsicológico De base biológica Se da gracias a las estructuras mentales innatas	Perspectiva histórico-cultural El sujeto se construye a partir de los otros (interpsicológico) Aprendizaje sociocultural, después desarrollo físico y psicológico El aprendizaje es anterior al desarrollo Base social, histórica y cultural Desde una dinámica externa (social) a una interna (intrapsicológica) Se da gracias a los entornos de comunicación interactivos

Fuente: elaboración propia a partir de Martí (1995), Chaves (2001), Henao et al. (2007) y de Niño (2013).

## 2.2. Metacognición y autorregulación

Flavell (1979) identifica la metacognición como el conocimiento de los procesos cognitivos, por una parte, y la regulación de dichos procesos, por otra; identifica tres categorías principales metacognitivas, a saber: *variables de persona*, *variable de tarea* y *variable de estrategia*. La metacognición es, por tanto, el conocimiento sobre lo que se sabe y el control estratégico de los procesos de pensamiento.

La *variable de persona* supone la distinción y el reconocimiento de las características personales de uno mismo y de los demás como procesadores de pensamiento, del mismo

modo, en esta categoría Flavell (1979) distingue otras: la percepción de la *intersubjetividad* y la *intrasubjetividad*, es decir, la distinción entre lo que se piensa (creencias) respecto al procesamiento de la información que realiza uno mismo (intra) y el procesamiento de esta misma información desarrollada por otra (inter). Además de estas subcategorías, Flavell distingue una tercera: la cognición de *carácter universal*, es decir, la capacidad de un sujeto de entender que existen procesos cognitivos generales y realizables por todos los sujetos.

Por su parte, *la variable de tarea* incluye determinar y distinguir elementos formales, estructurales y temáticos de ésta, saber si resulta difícil su comprensión, si se desconocen elementos que podrían dificultar su entendimiento completo, entre otros muchos procesos de discriminación. Cuanto mejor y más amplio conocimiento se tenga sobre la variable de tarea, mejor se desempeñará en una ejecución exitosa.

Respecto a la *variable de estrategia*, es interesante resaltar lo que afirma Flavell (1979), pues la elección correcta de la estrategia para desarrollar una determinada tarea es imprescindible para el logro de los objetivos planteados.

Por tanto, si se combinan correctamente las tres variables descritas (persona, tarea y estrategia) la ejecución de los procesos mentales metacognitivos respecto a la ejecución de las actividades necesarias en el PEA tendrá un éxito creciente porque, además, el control de estas variables supone la autorregulación progresiva por parte del sujeto, ejecutor de la metacognición.

De la misma manera, Flavell (1979) hace notar que la regulación de los procesos cognitivos puede ser de dos tipos: los accesibles a la conciencia y rescatados de la MLP y los que se han automatizado y que se ponen en marcha sin que el discente siquiera lo sepa.

Queda claro, pues, a la luz del pensamiento de Flavell (1971, 1979), que la metacognición es fundamental para asegurar el éxito del proceso de aprendizaje en todas las personas y en todas las edades, pues todos los sujetos son aprendices permanentes y mediante el control de la metacognición y con la autorregulación de los procesos mentales y emocionales se logra aprendizaje duradero, real y significativo para el aprendiz.

Con respecto a las estrategias de autorregulación Zimmerman y Martínez-Pons (1986) establecen que la autorregulación no sólo hace referencia a la capacidad de aprender de una manera autogestionada, sino que, también, hace hincapié en los procesos emocionales, tales como la motivación, las creencias de autoeficacia, el autoconcepto o el estilo de atribución. Asimismo, estos autores resaltan que los estudiantes podrían beneficiarse ampliamente del aprendizaje de estrategias autorreguladoras, tanto en entornos áulicos (digamos artificiales) como naturales ya que este conocimiento está relacionado con el éxito o fracaso escolares (Zimmerman 2002). Por otra parte, la autorregulación proporciona noción de necesidad de apoyos sociales (pares, adultos, padres o profesores) ante las tareas en las que los estudiantes entienden que necesitan mediación para llegar a cumplir los objetivos

previamente establecidos, es decir, el estudiante autorregulado sabe cuándo y en qué situaciones necesita ayuda de los demás para lograr las metas preestablecidas.

Por su parte, Zimmerman (2002) asegura que el conocimiento del propio desempeño que tiene el estudiante es crucial para convertirse en un aprendiz autorregulado. Así pues, si a los estudiantes se les ayuda a tomar conciencia de su estilo de aprendizaje, de sus capacidades, de sus fortalezas y de sus debilidades y, además, en el proceso es acompañado por el docente, se estará potenciando la conversión de un estudiante mediocre en uno autorregulado, capaz de usar estrategias específicas aplicables a sí mismo. Es por esto, que la autorregulación se debe entender como un direccionamiento activo y deliberado del aprendiz (conocimiento de sí mismo) para generar pensamientos, procesos y acciones encaminadas al aprendizaje autoconstruido y consciente que potencie la posibilidad de ser aprendiz permanente y autónomo. Por tanto, la autorregulación incluye el establecimiento de metas, la corrección de las estrategias en el curso de la tarea, la percepción del uso de estrategias, la capacidad de entender el desarrollo de la tarea en consonancia con los procesos mentales, la percepción de autoeficacia, la motivación intrínseca y el estilo de atribución, entre otros aspectos.

Zimmerman (2008) considera que el aprendizaje autorregulado (denominado SRL con sus siglas en inglés) es el control de las creencias, pensamientos y procesos mentales dirigidos a cambiar la programación preestablecida (neurolingüística, creencias, pensamientos, estilos atribucionales) con la finalidad de transformar el rendimiento académico y la forma de aprender. Por tanto, es un proceso creativo y proactivo de autoconocimiento y transformación y esta capacidad está relacionada con el estado motivacional del estudiante. Por lo tanto, parece existir una relación directa y positiva entre los procesos motivacionales y los procesos de aprendizaje autorregulado.

De esta forma, Zimmerman (2002) establece diferentes fases en la autorregulación, éstas son: *fase de previsión* (antes de la realización de la tarea), que a su vez se divide en procesos de *análisis de la tarea*, lo cual implica el establecimiento de metas y planteamiento un plan de estrategias; y de *automotivación*, que involucra principalmente el sistema de creencias y expectativas como aprendiz, así como la valoración del propio proceso de autoaprendizaje y el establecimiento de objetivos de aprendizaje por el interés propio.

La segunda fase, llamada *fase de rendimiento* (durante la realización de la tarea) se fragmenta, a su vez, en dos fases: *autocontrol*, lo que se produce por la implementación de estrategias pensadas en la primera fase (previsión); y la *autoobservación* que implica el monitoreo de las acciones puestas en marcha durante el proceso de realización de la tarea.

Por último, la *fase de autorreflexión* (después de la realización de la tarea) se fracciona en dos fases más: la primera es el proceso de *autojuicio* y la segunda es la de *autorreacción*. La primera implicaría, por ejemplo, atribuir el éxito a circunstancias incontrolables o no por el

propio sujeto. La segunda supone el sentimiento de satisfacción, lo que provoca un aumento de la motivación (intrínseca); aunque también se puede producir el efecto contrario, o paradójico, ante la necesidad de autoprotegerse del grupo mediante una conducta de evitación en el proceso de aprendizaje; por el contrario, las conductas adaptativas suponen el aprovechamiento del propio proceso de aprendizaje.

El estudiante autorregulado pide ayuda, detecta las necesidades de su propio proceso de aprendizaje, es proactivo, perseverante y autodidacta. Además, para potenciar la posibilidad de que los estudiantes sean autorregulados, el profesor debe generar posibilidades durante el PEA (Zimmerman, 2002; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986).

Al respecto, Olivares (2015) señala que Zimmerman reelabora un modelo de autorregulación que se compone de tres fases consecutivas, este modelo llamado "*cíclico del aprendizaje autorregulado*" (Zimmerman, 2013, citado en Olivares, 2015) toma en cuenta más elementos de la persona, generando un modelo ecléctico en el sentido de que valora el aspecto cognitivo (y meta), así como todo lo relacionado con los aspectos emocionales y afectivos de la variable de sujeto. En este modelo tiene enorme importancia las creencias de autoeficacia, pues de estas creencias dependerán la capacidad de autorregulación durante el proceso y el éxito académico.

En la primera fase, llamada *fase previa*, se destaca la capacidad de planificación, ésta es, en buena parte, la responsable de la autorregulación efectiva de los estudiantes estratégicos y la clave del éxito académico. La segunda fase, denominada *fase de ejecución*, se construye y se va elaborando el modelo de situación mediante estrategias autocontroladas y se supervisión. En ésta, el estudiante pone atención en la realización de la tarea y en los posibles problemas detectados, lo que le lleva, necesariamente, a la autorrectificación de aquellas estrategias no válidas para la tarea en cuestión; en esta etapa se distinguen dos subniveles, a saber, el autocontrol y la *autoobservación*. La tercera y última fase, de *autorreflexión* es una fase de evaluación, es decir, cuando ya ha finalizado la tarea de lectura; en ella se emiten autojuicios y se elaboran autorreacciones, lo cual permite al estudiante convertirse en un lector estratégico y autorregulado, metacognitivamente hablando.

De esta manera, Zimmerman (2013) plantea cuatro procesos para que el alumno logre los objetivos formulados para la emisión del modelo de situación, a través de la autorregulación. Mediante la observación -primer peldaño- (modelamiento metacognitivo) los estudiantes observan (aprendizaje vicario) y emulan -segunda fase- los aspectos relevantes del modelo o guía; en la tercera fase, tras la mediación, se genera un autocontrol liderado por el aprendiz, en lenguaje de Vygotsky sería la Zona de Desarrollo Próximo. La cuarta fase, constituye la autorregulación, meta de todo el proceso.

Por otro lado, Gaeta (2006) asegura que el involucramiento de estrategias volitivas sumadas a las metacognitivas se presume como positivo para la autorregulación en los estudiantes y el sostenimiento de la motivación intrínseca y el logro de los objetivos.

Según Torrano y González-Torres (2004) en las investigaciones realizadas en los últimos treinta años sobre metacognición y aprendizaje autorregulado, las características que comparten las personas que presentan autorregulación eficaz se podrían resumir de la siguiente manera: a) logran poner en juego diferentes estrategias de repetición, de elaboración y de elaboración para procesar correctamente la información; b) saben cómo controlar todo el proceso metacognitivo (planificación, control y evaluación); c) se autorregulan, gestionan y reparan eficazmente los procesos mentales y, de la misma manera, son buenos gestores a nivel afectivo y emocional; d) identifican su estilo de aprendizaje, el tiempo que les va a llevar terminar la tarea y logran autoproporcionarse el ambiente adecuado para llevar a cabo actividades cognitivas necesarias y beneficiosas para ellos mismos; e) muestran interés por participar en las actividades académicas para su planificación, control y ejecución; y, por último, f) son capaces de aplazar la gratificación mediante el control del impulso y el mantenimiento de la concentración y de la atención, es decir, ponen en juego estrategias de metaatención y de metacompreensión. Por tanto, estos alumnos son conscientes del carácter activo e integrador del aprendizaje.

Torrano y González-Torres (2004) realizan una investigación documental sobre los diferentes modelos de aprendizaje autorregulado y destacan el modelo de Pintrich (2000b) en el que el autor mencionado distingue cuatro áreas de autorregulación y cuatro fases, entre las primeras se distinguen *cognición*, *motivación* y *afecto*, *comportamiento* y *contexto*; respecto a las fases, la primera es la *preparación*, *planificación* y *activación*; la segunda corresponde a la *autoobservación o monitoreo*; la tercera consiste en el *control y regulación* y, en último lugar, la *evaluación*. Este modelo es dinámico, cíclico y recurrente en el sentido de que estas fases se dan en la ejecución de la tarea, pero no de forma lineal y no siempre de forma consciente. Este modelo es innovador en cuanto que incluye el área de contexto, generando la potencial capacidad de influencia y de cambio que puede tener el estudiante sobre éste.

En otro orden de cosas, se retoma el sentimiento de autoeficacia, la motivación intrínseca, la atribución interna y el trabajo orientado al aprendizaje y no tanto al rendimiento como elementos nutricios para una autorregulación positiva y gestora del logro de aprendizaje autodirigido en estudiantes estratégicos y con comportamientos metacognitivos. Así las cosas, los estudiantes orientados a metas de aprendizaje logran desarrollar comportamientos metacognitivos eficaces, asimismo, los modelos instruccionales encaminados a la autorregulación insisten en la importancia de generar procesos en los estudiantes que pongan en valor la autorreflexión, el aprendizaje mediado, la importancia del andamiaje como estrategias para lograr estudiantes autorregulados y la enseñanza de estas capacidades y

habilidades con capacidad de transferencia (Torrano y González-Torres, 2004). En este sentido, Cázares (2009) distingue entre orientación al desempeño o motivación extrínseca y orientación al dominio o motivación intrínseca con la consiguiente regulación del esfuerzo.

En palabras de Moral (2008) las condiciones para conseguir un aprendizaje autorregulado son la propia metacognición, las prácticas y destrezas eficaces de aprendizaje, la gestión emocional y las habilidades volitivas.

Rhee y Pintrich (2005, citados en Moral 2008) establecen cuatro clases de estrategias propias del aprendizaje autorregulado, estas son: regulación de la cognición, orientadas a la cognición académica; las estrategias relacionadas en la motivación y el afecto; estrategias reguladoras de conducta; y las estrategias de gestión y regulación del contexto.

### **2.2.1. Metalectura, metacompreensión y metaatención**

La *metalectura* es todo el proceso de planeación, control y evaluación que se pone en juego cuando un sujeto lee un texto. Burón (1993) indica que la metalectura es el compendio de conocimientos en torno a la lectura y la regulación de todos los procesos, estrategias y técnicas que se ponen en marcha para realizar una aprehensión completa de los significados del texto. Por tanto, la toma de conciencia de estos procesos es importante para llegar a desarrollar una metalectura madura y sofisticada.

El planteamiento de los objetivos de la lectura junto a la percepción del texto, así como el conocimiento estructural y temático de éste es imprescindible para la conversión de un aprendiz estándar en metalector o metalectora. Asimismo, la realización de inferencias durante el proceso de lectura supone un elemento fundamental dentro de este proceso.

Los buenos lectores, además de la decodificación de la grafía y su asociación fonética (decodificación elemental) deben establecer las relaciones sintácticas y semánticas de las estructuras textuales (proposiciones, sintagmas y oraciones) y realizan inferencias generando una especie de diálogo en diferido con el texto. Así, los buenos lectores saben *qué* están leyendo (naturaleza del texto, tipología textual, trama y tipo de discurso), *para qué* están leyendo (objetivo), la dificultad que entraña el texto (nivel de conocimientos, conocimiento del mundo, temática, creencias), las anomalías que presenta un texto o los errores semánticos (incoherencias de significado, faltas de cohesión) y ponen en marcha las herramientas y estrategias necesarias, procesos mentales autorregulados y estrategias de autocorrección para conseguir entenderlo, como por ejemplo, la búsqueda en el diccionario de palabras desconocidas, la petición de ayuda a pares o a adultos, búsqueda de significados a partir de los elementos textuales y extralingüísticos, leer más veces el texto si hay percepción de que no se ha entendido, entre otras acciones estratégicas. Del mismo modo, los buenos lectores captan si el tema tratado en el texto es conocido o desconocido y entienden la jerarquía de ideas (Mayor, 1995b).

Los procesos, por su parte, que incluyen el autocontrol, el monitoreo y la reparación de la acción lectora son conocidos como *metacomprensión*. La metacomprensión del texto supone todo ese proceso descrito en la metalectura, pues sólo si se realiza la decodificación textual, las inferencias necesarias, la integración de lo conocido con el texto y se mantiene en este proceso activas las estrategias metacognitivas se logra la comprensión completa y la aprehensión de significados. En este sentido, los modelos mentales establecidos por el sujeto para la comprensión profunda del texto son muy importantes, así mismo, la cantidad de interrupciones (desconocimiento de palabras, ambigüedades, no integración de razonamientos, entre otros) durante la lectura informa de la calidad de comprensión, por ello, cuantas más interrupciones haya, menos inferencias se habrán desarrollado y menor comprensión del texto se logrará (Irrazabal, 2007). Como se adelantó, en esta propuesta de intervención se trabaja con el modelo C-I, también llamado *modelo estratégico proposicional de Kintsch* (Olivares, 2015). Así pues, la metacomprensión incluye dos fases básicas: el monitoreo y la regulación, en la primera se detecta la comprensión, las inferencias y las interrupciones; la segunda es autocorrectiva, pues los problemas detectados en la primera fase se deben corregir en la última.

La *metaatención*, por otro lado, es el conocimiento de los procesos mentales involucrados en la atención, así como la regulación de dichos procesos. El conocimiento que se tiene sobre uno mismo con respecto a la capacidad de atención y a la de distracción (pérdida de concentración, elementos distractores, entre otros) forman parte de estas dimensiones metacognitivas, pues un sujeto competente con capacidad de metaatención es capaz, por ejemplo, de saber si el ruido le molesta en su concentración y, por tanto, puede manipular el ambiente y el contexto de estudio para lograr su objetivo. Asimismo, la capacidad de aplazamiento de la gratificación y la focalización de la atención en un pensamiento recurrente y controlador de impulsos (previamente planificado) convierte al aprendiz en estratégico (Mayor, 1995a).

### **2.3. Propiedades textuales y del discurso**

La diferencia entre el concepto de “texto” y el de “discurso” es difusa; mientras el discurso se desarrolla en la pragmática, el texto es la construcción dentro de la propia acción discursiva, dentro de ésta se distinguen dos aspectos, esto es, la *macroestructura* y la *supraestructura*, la primera se refiere al aspecto semántico del discurso, mientras que la segunda se refiere a la construcción normativa de los géneros textuales (Niño, 2013).

El texto, por su parte, es un todo semántico que tiene sentido completo y que podría estar formado por dos palabras o por infinitas oraciones coordinadas o subordinadas; el texto es un conjunto unitario semántico de significación y con capacidad relacionante con otras estructuras.

En el texto encontramos cualidades lingüísticas que incluyen la gramaticalidad o la corrección lingüística y la capacidad de interpretación del significado de la cadena textual, también denominada, *interpretabilidad semántica*. Estos dos criterios son importantes ya que el primero se establece sobre la base normativa de las reglas de las lenguas (naturales y cultivadas) y el segundo hace referencia a la posibilidad de entender el enunciado de forma correcta porque posee un sentido.

De la misma manera, entre las propiedades del lenguaje verbal se encuentra la recursividad y la creatividad, aspectos ambos que “juegan” con el texto de forma deliberada, es decir, los textos son objeto de ambigüedades, de ironía, sarcasmo (Niño, 2013) o de tropos literarios como la metáfora, es en estos casos tan comunes de la comunicación humana en los que el sistema de inferencias puesto en marcha es esencial para la aprehensión de los significados del texto.

Respecto a las propiedades textuales hay que hacer referencia a tres aspectos: la coherencia, la cohesión y la adecuación textual. La *coherencia* tiene que ver con la elección de la información y el modo de presentación lógica en el texto en la situación comunicativa. En ésta se distinguen varios tipos: lineal, global y externa. La *lineal* se refiere a las relaciones lógicas y semánticas locales e internas del texto, de la cadena textual; la *global* tiene que ver con la adecuación lógica entre las estructuras internas, locales y lineales de las proposiciones con las macroestructuras; por su parte, la *externa* es la extraverbal y contextual, también llamada relacional. La *cohesión* se refiere al aspecto conectivo del texto, es decir, el uso correcto de conectores textuales, colocación de las estructuras textuales típicas respecto de las características de las diferentes tramas (narrativa, argumentativa, expositiva), la unión adecuada de las oraciones dentro de los párrafos, entre otros aspectos. Y la *adecuación* tiene que ver con el uso correcto (pragmático) de la lengua (Niño, 2013).

En cuanto a las dimensiones del discurso cabe destacar que en él se encuentran la cognitiva, la semántica, la morfosintáctica, la fonológico-fonética, la semiótica, la pragmática y la sociológica, sin embargo, para el presente trabajo sólo se tendrán en cuenta las tres primeras.

El aspecto *cognitivo* engloba a los sujetos presentes en la situación comunicativa (emisor-receptor) y en esta dimensión está presente, del mismo modo, el referente u objeto en el que se centra la comunicación, el campo de experiencia y cosmovisión de los protagonistas de la comunicación.

Por su parte, en la dimensión *semántica* se debe realizar una distinción entre tema y rema: el tema es, en términos coloquiales, “sobre lo que va el texto” o el tópico central, sin embargo, el rema es la ampliación paulatina del tema, el cual va engrosando la información en torno al tema y para lo cual hay que poner en marcha el proceso de inferencias. Al tema, al rema, a la

red semántica y a la coherencia las envuelve la macroestructura, que es el esqueleto semántico de cualquier discurso, como ya se ha explicado previamente.

La última de las dimensiones a las que se va a referir este trabajo es la *morfosintáctica* que incluye tanto la gramaticalidad estructural, como la categorial. En esta dimensión hay que incluir los conectores o marcadores textuales (conjunciones, preposiciones), la función deíctica de la lengua (éste, aquella, lo dicho anteriormente, ...), los elementos sustitativos (pronombres, paráfrasis, apelativos, expresiones sinonímicas, ...), las correlaciones (expresiones que adicionan, oponen o completan significados) y el orden de las palabras (formas lógicas en oposición al hipérbaton latino) (Niño, 2013).

Así pues, la lectura y la comprensión de ésta debe entenderse como un acto perlocutivo en cuanto que se produce un diálogo entre el texto y el lector en torno a un referente, pues el acto perlocutivo es un acto del habla que incluye en su formulación una “petición inapelable” de respuesta generada por el emisor hacia el receptor, por tanto, entender esta bidireccionalidad como perlocutiva es esencial para conseguir una lectura, entendimiento y apropiación profundos del texto. Asimismo, el posicionamiento del lector ante un texto determina la relación textual entre ambos elementos.

### **2.3.1. Géneros y secuencias (tramas) textuales**

Se distinguen grandes categorías textuales, atendiendo a la dicotomía esencial y más vasta podemos afirmar que una es la literaria y otra la no literaria. Por su parte, cada género constituye categorías que engloban diferentes tipos de textos en función de sus características formales y temáticas, principalmente. Por otra parte, estos se expresan a través de las diferentes tramas textuales; al respecto, Elena (2011) diferencia secuencias textuales que se podrían definir como estructuras internas semánticas. Además, Ilich y Morales (2004) indican que existen tres tipos de superestructuras (estructuras globales y autónomas del contenido): narrativa, argumentativa y tratado científico. Por otro lado, la macroestructura textual obedece a la semántica del texto con coherencia lineal y global y, por último, la microestructura es la cadena de oraciones y párrafos en la que se estructura el texto.

Bustos (1996, citado en Ilich y Morales, 2004) aprecia cinco tramas textuales o estructuras retóricas diferentes, a saber, narrativa, argumentativa, descriptiva, expositiva e instruccional. Por su parte, Kaufman y Rodríguez (2001, citados en Ilich y Morales, 2004) señalan el informe experimental. Finalmente, la trama instruccional conversacional (Kaufman y Rodríguez, 2001 y Van Dijk, 1992, citados en Ilich y Morales, 2004).

La narrativa se compone de ciertos elementos: espacio, acontecimientos, narrador, personajes y tiempo; la trama narrativa contiene una gramática específica como es el uso del tiempo pretérito. Predomina en ella la función referencial y constituye una superestructura de inicio, desarrollo, punto climácico y desenlace. La argumentativa conlleva principalmente dos funciones: la apelativa, pues en ella se registra justamente el acto perlocutivo de cualquier

acto del habla, es decir, la función conativa influye en el receptor, pues argumenta, convence, insta o muestra. También predomina en ella la función referencial. La argumentación se diferencia claramente en su superestructura la introducción en donde se plantean las tesis y el problema; el desarrollo en el cual se argumenta con razonamientos las tesis; y el cierre donde se concluye rebatiendo o asumiendo las tesis planteadas. La trama descriptiva, por su parte, se centra en el referente y desarrolla minuciosamente el carácter de los elementos que refiere. La trama expositiva, asimismo, se centra en la función referencial y su objetivo principal es explicar de forma detallada propiedades, características, relaciones, transformaciones, entre otras acciones. La trama instruccional se refiere a la forma de realizar alguna actividad que requiere mantener el orden en ciertos pasos, es decir, informan sobre acciones de forma secuencial; las funciones del lenguaje predominantes son la conativa y la referencial. Por otra parte, la trama conversacional tiene que ver primordialmente con la pragmática de la situación comunicativa y, por tanto, con las funciones del lenguaje emotiva, referencial, apelativa y fática, principalmente. Por último, el informe experimental se basa en la ejecución del método científico.

#### **2.4. Niveles de comprensión lectora**

Según Gordillo y Flórez (2009) existen tres niveles de comprensión del texto: literal, a su vez en ésta se distinguen la lectura a nivel primario (nivel 1) y la comprensión literal en profundidad (nivel 2); nivel inferencial y nivel crítico.

El primer nivel, el *literal* comprende un proceso por parte del lector, en cierto sentido, pasivo, pues sólo debe reconocer la estructura básica del texto; en el nivel 1 de esta lectura el lector recurre a lo explícito presente en el texto, comprende, pues, ideas principales e ideas jerárquicas, secuencias, comparaciones, causas y consecuencias, pero siempre que estén de forma explícita en el texto y, también, se realiza la decodificación morfosintáctica y léxica. En el nivel 2 de la comprensión literal se profundiza en la comprensión iniciada en el nivel 1. Por tanto, este nivel es bastante elemental pues no supone realizar ningún tipo de inferencias (o muy básicas) y no se ponen en marcha procesos mentales complejos, ya que sólo hay que buscar en el texto.

En la comprensión *inferencial* el lector debe identificar elementos, ideas y procesos no presentes en el texto de manera literal, están presentes, aunque velados, y sólo se los descubre mediante la realización de deducciones respecto a lo dicho u omitido en éste. El lector formula hipótesis, se pregunta si sus razonamientos en torno a lo implícito son correctos y lo comprueba en función del avance en el texto, es decir, va construyendo un modelo mental del texto desde lo oculto de éste relacionando la información textual con los conocimientos previos y a través del sistema de inferencias. Para realizar inferencias el lector necesita llegar a activar sus conocimientos previos desde la MLP, generar una especie de

interdisciplinariedad lectora con lo que sabe del mundo, sus pensamientos, sus ideas y sus creencias; con todo ello, se llega a conclusiones elaboradas a partir de procesos mentales sofisticados como comparar, analizar, clasificar, deducir, sintetizar, entre muchos otros. Por tanto, en este nivel, el lector logra captar significados no explícitos, ideas en torno a la intención del autor, realiza suposiciones, se forma pesquisas para entender el uso de palabras, la presentación de acontecimientos previos o posteriores a otros, el ocultamiento deliberado de información; así pues, las operaciones mentales puestas en marcha en este nivel ya son ciertamente complejas.

Por su parte, Torres (2010) indica un nivel intermedio entre el literal y el inferencial que es el de comprensión global que consiste en la construcción semántica del texto, que el lector debe deconstruir. El texto está conformado por micro y macroestructuras, además afirma que el lector asume una actitud de interactividad con el texto (lo que se ha aludido en este trabajo como diálogo en diferido).

Por último, el tercer nivel, el *crítico*, supone un posicionamiento personal y razonado del lector respecto de la lectura. Además, se impone un vasto conocimiento del referente de la lectura y un enjuiciamiento ordenado y argumentado. Al tener un carácter evaluativo parece razonable pensar que este nivel de comprensión supone un control metacognitivo importante por parte del lector para realizar una lectura crítica con todas sus implicaciones aceptables, exactas y probables (Gordillo y Flórez, 2009). En este escalafón de la comprensión, el sujeto enjuicia la realidad o la fantasía del texto, la validez del criterio moral usado por el autor, la científicidad de lo leído y la capacidad de apropiación del contenido textual. En este último nivel se sitúa el modelo de situación.

Este último nivel se nutre de los anteriores y supone a juicio de este trabajo una construcción creativa y novedosa del texto original, es decir, el lector genera un *palimpsesto textual* (Quintana, 1990) que ya no es lo que era, es una creación innovadora y original, pues ya es una construcción mental única.

## **2.5. Modelo de lectura Construcción-Integración**

Previo a los modelos interactivos estuvieron vigentes los modelos mentalistas, de estos modelos se pueden resaltar el *ascendente* y el *descendente*. El primero implica que para una comprensión del texto hay que haber logrado una decodificación previa, es decir, la comprensión se realiza desde los elementos inferiores y “asciende” a los superiores, además se le da mucha importancia a la retención de la información (Trejo y Alarcón, 2006, citados en Torres, 2010), por lo que la pasividad respecto a la construcción del lector es manifiesta. Lo más grave de este modelo es la ausencia de inferencias (Torres, 2010).

Por su parte, el modelo *descendente* supone que el lector construye significados previos a la decodificación, lo que supone que el lector genera una red de inferencias, pero desde el

punto de vista del solipsismo. Ambos modelos realizan la lectura en una sola dirección, ya sea texto-lector o viceversa; y el proceso se basa en la jerarquía procedimental (Moreno 2003, citado en Torres, 2010), lo que limita realmente la aprehensión de los significados textuales.

Probablemente el proceso de comprensión en profundidad de textos incluye todos los procesos descritos en ambos modelos, pero de una manera dinámica y entrelazada, donde el lector debe tener recurrencias y anticipaciones para poder manejar de manera metacognitiva y autorregulada su proceso de lectura.

Superados estos modelos precedentes, Kintsch y Rawson (2005) proponen un modelo interactivo de Construcción-Integración en el que formulan conceptos básicos como: texto base, microestructura, macroestructura y modelo de situación. Este modelo soporta tres niveles: *texto de superficie*, *base textual* y *modelo de situación*. Éste responde a dos fases consecutivas, la primera de ellas es la construcción de ideas, unas significativas y otras deleznable, las segundas se pierden en la segunda fase, la de integración, en la cual sólo quedan las primeras, este proceso se concreta en una construcción mental (modelo de situación) congruente y adecuada (Olivares, 2015).

Los niveles de representación del modelo corresponden a tres niveles de comprensión: primer nivel de superficie, el segundo corresponde a la base del texto y, por último, el modelo de situación. El primero responde a un nivel perceptivo y de decodificación verbal del texto, se sitúa en el plano lingüístico y conforma la estructura proposicional del texto. El segundo es el análisis de significados del texto, es decir, ya es un nivel semántico y supone la interacción de la coherencia y de la cohesión textual entre proposiciones. La base proposicional del texto constituye la microestructura textual, ahora bien, este segundo nivel está integrado en una entidad superior, llamada macroestructura y la suma de ambas estructuras (microestructura y macroestructura) genera el texto base o segundo nivel de representación. Al respecto, Torres (2010) detalla las partes por las que está integrado el texto base, a saber, proposiciones, microestructura, macroestructura. La macroestructura está regida por macrorreglas; según Van Dijk (1980, citado en Niño, 2013) estas reglas son la selección, que incluye la supresión de elementos irrelevantes respecto a la estructura macro del texto; la generalización que asegura las inferencias en cuanto a contenido; y la construcción, que es la regla encargada de la transformación de la secuencia original en una nueva unidad global de contenido, en macroproposición. El tercer peldaño representacional corresponde al modelo de situación en el que el lector aúna la información construida a partir del texto con sus conocimientos previos, el conocimiento del mundo, las creencias y las metas planteadas hacia la lectura del texto, es en esta fase en la que se crea una imagen mental coherente, global e integrada de los significados presentes en el texto.

Señalan Kintsch y Rawson (2005) una particularidad interesante de la construcción del modelo de situación, pues éste no depende exclusivamente de control o dominio verbal del

sujeto, ya que dicha construcción se da a partir de la emocionalidad del sujeto, de las creencias, de su conocimiento particular del mundo, de sus experiencias y de sus expectativas. La consolidación del modelo de situación implica necesariamente realizar diferentes tipos de inferencias, unas más sencillas y otras más complejas, incluso desde el primer nivel. Junto a la formulación de las inferencias se genera conexión de conocimientos y se activa diferentes tipos de información andamiada en la mente del lector desde la MPL. Así las cosas, el modelo de situación depende de los conocimientos previos del lector, su rescate de éstos de la MLP, su conocimiento del mundo y sus objetivos de lectura, aunque en un primer momento la Memoria de Corto Plazo es indispensable para realizar las inferencias puente y para relacionar lo que se está leyendo y realizar la decodificación del primer plano de representación.

Este modelo implica (ver Figura 2), por tanto, una relación interactiva del lector para con el texto. En una primera etapa, supone un primer acercamiento gramatical (morfosintáctico y léxico) en el que se lleva a cabo la decodificación superficial; en una segunda el lector debe entender los significados a nivel proposicional, estableciendo relaciones de coherencia y de cohesión a un nivel de macroestructura y, finalmente, el lector debe, a través de la reactivación de los conocimientos previos, las creencias, los objetivos presupuestados al iniciar la lectura y el conocimiento del mundo generarse una aprehensión compleja de los significados del texto o imagen mental compleja, global y coherente.

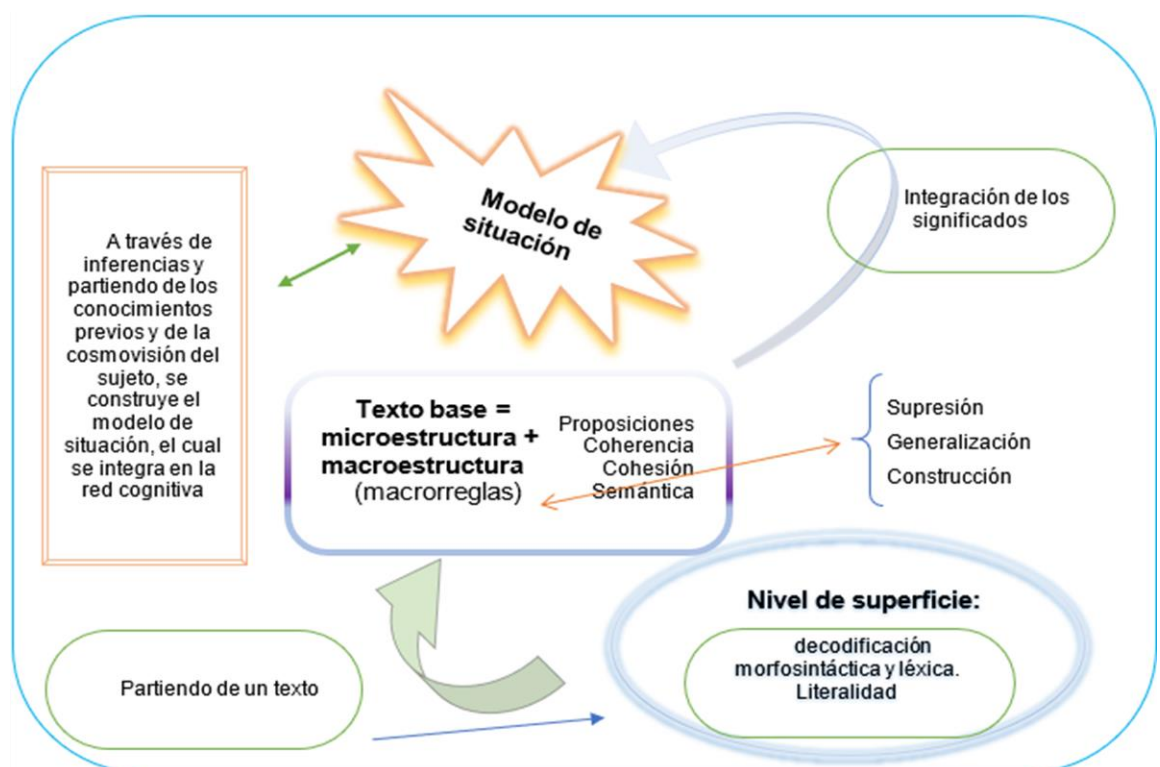


Figura 2. Modelo Construcción-Integración. Fuente: Elaboración propia a partir de Kintsch y Rawson (2005), Olivares (2015) y Torres (2010)

Por tanto, este modelo supone la reconstrucción e integración creativas por parte del lector desde la información presente en el texto, es decir, desde la literalidad de éste. Esta construcción e integración permanentes y cíclicas de significados suponen la elaboración de una imagen mental diferente a la que se le ha presentado de forma original en el texto. Por lo que lo que importa saber en este modelo no es cómo se comprende, sino cómo el sujeto lector elabora de forma creativa, holística e integrada su modelo de situación a partir de un texto dado (Olivares, 2015).

En otro orden de cosas, es importante rescatar la idea de que el texto se considera que puede presentarse en formato escrito, oral o en imagen (fija o en movimiento), por tanto, hay que darle la importancia necesaria a la lectura y comprensión compleja del texto multimodal (Parodi y Peronard, 2010).

El proceso de construcción e integración queda, por tanto, claro. Sólo cuando se realiza la lectura pasando por los planos de representación descritos el sujeto comprende en profundidad lo leído y es entonces cuando queda integrado el modelo de situación en la complejísima red cognitiva del sujeto.

Para concluir el modelo es importante hacer una breve referencia a la inferencia como concepto. La inferencia, para Cassany (2013), es la construcción de los significados no explícitos del texto, y se elaboran a través del propio texto y de la red de conocimientos previos del sujeto. Es una suerte de búsqueda continua de significados ocultos del texto.

Para comprender hay que poner en marcha ciertos mecanismos cognitivos y operaciones mentales; tales son la desambiguación, las anáforas, la elaboración de elementos implícitos, la asignación de referentes, la elaboración de deducciones, la realización de evaluaciones y la elaboración de críticas. Asimismo, la elaboración de inferencias es fundamental; León y Escudero (2008), basándose en un estudio de Trabasso y Magliano (1996) indican al respecto que se distinguen tres tipos de inferencias: explicaciones, predicciones y asociaciones. Las primeras son explicaciones, pero desde un punto de vista analéptico; las segundas se sitúan en la prolepsis temporal y las terceras son razonamientos que se dan de forma simultánea entre el texto y el lector. Estos mismos autores aseguran que las inferencias pueden producirse de rescatar el conocimiento del mundo anclado en la MLP o también se pueden elaborar en la Memoria de Trabajo, es decir, en la memoria que está almacenando en ese momento la construcción de significados. Del mismo modo, afirman que el tipo de texto condiciona la activación de cada tipo de memoria y potencia diferentes clases de inferencias; en este sentido, los textos narrativos generan más inferencias predictivas, mientras que los expositivos generan inferencias de tipo explicativo y resultan más complicados de comprender, de la misma manera, los periodísticos son textos que no generan demasiado dificultad de comprensión. Por lo tanto, se resalta el carácter sensible de los sujetos respecto

al tipo de texto y la expedición de la inferencia, sin embargo, parece que la inferencia es una propiedad universal que no obedece a aspectos culturales ni lingüísticos (León, 2001).

Por su parte, León (2003, citado en Cassany, 2013) indica que existen las siguientes inferencias: 1. *inferencia lógica*: consiste en un razonamiento a partir del discurso; es global y cierta; 2. la *inferencia pragmática*, la cual depende del conocimiento del sujeto y por tanto del grado de certeza es relativo; 3. la *inferencia de coherencia local*, que se basa en el razonamiento de una sección del discurso; 4. la *inferencia global*, la cual es un razonamiento del discurso completo; 5. la *inferencia automática* no es accesible a la conciencia, produce seguridad y no implica demasiados procesos cognitivos; 6. la *estratégica o elaborativa* es incierta, consciente y concierne bastantes procesos cognitivos; 7. la *inferencia retroactiva o explicativa* relaciona el razonamiento con elementos previos del texto; 8. la *preactiva, predictiva o proyección* genera significado en la prolepsis textual; 9. la *inferencia obligatoria o necesaria* es inexorable para la comprensión textual; 10. la *elaborativa* enriquece los significados construidos a partir del texto.

Por tanto, para entender en profundidad un texto y ubicarse en el modelo de situación idiosincrásico, hay que pasar por un proceso en bucle de decodificación, construcción e integración de los significados del texto, relacionándolos con los conocimientos previos, experiencias, creencias y objetivos del sujeto. Esto es, precisamente, lo que se pretende mediante la implementación de esta intervención: lograr la construcción e integración del modelo de situación para generar una verdadera autorregulación metacognitiva amparada en el conocimiento y uso consciente de las estrategias usadas en el proceso de lectura para así, establecer una comprensión profunda del texto atendiendo al modelo C-I descrito anteriormente con la finalidad de potenciar el presente desempeño académico y personal de los estudiantes y que se proyecte al desarrollo profesional ulterior.

## **2.6. Enseñanza desde el punto de vista metacognitivo**

La enseñanza es un elemento importante del proceso de construcción del aprendizaje por parte del alumno; debe encajar dentro del enfoque metacognitivo, a este respecto es importante apuntar la exposición de Monereo (1990) referente al uso de tres técnicas, a veces usadas en solitario y otras de forma simultánea, éstas son el modelamiento metacognitivo, la autointerrogación metacognitiva y el análisis y discusión metacognitiva.

El primero consiste en “modelar” procesos cognitivos en una acción educativa mediada para que el aprendiz “imite” el proceso cognitivo del modelo para llegar a automatizarlo a través de la implementación en diversas actividades; para que esta técnica tenga capacidad de réplica y de transferencia reales en el aprendiz se debe realizar de forma sistemática.

La segunda, la autointerrogación, supone el control estratégico de procesos autorreguladores de la propia elaboración y construcción de la metacognición para hacer

visibles y accesibles las estrategias usadas en el momento de la ejecución de determinada tarea. Esta técnica hace que el aprendiz se haga consciente de las estrategias que usa y de los procesos de reparación cuando las estrategias usadas no son las adecuadas o pertinentes para determinada tarea. En un primer momento es el profesor quien propone una actividad que implica un modelo interrogativo empleado en diferentes tareas, después es el estudiante quien lo pone a prueba de manera sistemática y, finalmente, se independiza de la necesidad de tener un modelo que le presente el patrón o molde interrogativo enseñado.

La tercera de las técnicas, el análisis y la discusión metacognitiva, implica la toma de conciencia de los procesos mentales que se ponen en juego cuando se realizan las tareas, en este caso, de lectura. Esta técnica se usa prioritariamente en parejas para, en voz alta, verbalizar el proceso o las estrategias usadas en determinada actividad. Ésta trata de que todo el grupo analice y discuta las estrategias seguidas por los compañeros para comenzar, monitorear y evaluar una actividad dada.

Lai (2011) destaca que en multitud de estudios se resalta la importancia de enseñar desde una perspectiva de toma de conciencia de las estrategias usadas, conformadoras de un plan estratégico y, sobre todo, haciendo que la enseñanza de comportamientos estratégicos se realice a través de la instrucción explícita, simultánea y contextualizada antes, mientras se realiza la tarea y en forma de evaluación, mediante la explicitación y toma de conciencia de estrategias, regulación de pensamientos, creencias, entre otros aspectos relacionados con la autorregulación. En este punto, el profesor es crucial para navegar en el universo de cada estudiante generando la capacidad de que cada uno de los discentes active sus conocimientos previos, inicie la actividad con conciencia metacognitiva, monitoree el proceso, genere acciones restaurativas si son necesarias y cierre el proceso mediante la aplicación de una autoevaluación. Por tanto, el docente debe saber cómo le proporciona la ayuda necesaria para establecer un andamiaje seguro y la capacidad de aprender de manera más autónoma.

El PEA desde el punto de vista metacognitivo debe hacerse, según Monereo (2003) siguiendo algunos principios fundamentales: compartir significados, metas y expectativas de la tarea docente y estudiante; delegar de forma gradual el control de la enseñanza para potenciar el control progresivo del estudiante sobre su aprendizaje así como la toma de conciencia de las estrategias usadas, como su capacidad de transferencia; y el permanente entrenamiento metacognitivo y autorregulatorio.

Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes es fundamental y un proceso constitutivo de la enseñanza y del aprendizaje como proceso sinérgico, interdependiente y codesarrollado por los autores del éste (Monereo, 2003). La evaluación formativa, formadora, contextualizada, ecológica, real, auténtica, integrada, problemática, permanente, cíclica y no sancionadora, que en sí misma se encuentre un instrumento de aprendizaje, resulta esencial para manejar un PEA metacognitivo en el que la enseñanza de la autorregulación es una

realidad con estudiantes estratégicos. En conjunto se busca una evaluación vinculada con el proceso de aprendizaje real de los educandos.

## **2.7. Propuestas de intervención en uso de estrategias metacognitivas y comprensión de textos. Ventajas y limitaciones**

Las propuestas de intervención para desarrollar en los estudiantes el conocimiento, uso y conciencia de estrategias metacognitivas tienen como objetivo principal incrementar en los discentes la autorregulación metacognitiva necesaria para crear en ellos unos comportamientos estratégicos que posibiliten un autoaprendizaje permanente.

Al respecto, Trías y Huertas (2009) intervienen con un grupo de ochenta y un estudiantes del penúltimo año de bachillerato en la capital de Uruguay, Montevideo. Los resultados de este estudio indican que el grupo experimental vio aumentada su lectura comprensiva a través de metodologías metacognitivas de toma de conciencia del uso de estrategias, de autorregulación, en este caso mediante verbalizaciones orales en voz alta; además, las tareas que requieren de mayor dificultad cognitiva son mejores resueltas cuando se evidencia la puesta en marcha de estrategias de autorregulación. Deja, claro, por otra parte, la necesidad de la enseñanza explícita de las estrategias metacognitivas. Esta intervención se centra en la comprensión de textos filosóficos mediante la enseñanza de estrategias de autorregulación.

Por su parte, Osés, Aguayo, Duarte y Ortega (2014) intervienen en el primer año de secundaria en una población escolar de doscientos veintiséis estudiantes, agrupados en seis grupos. El impacto de la intervención fue heterogéneo. Los autores arguyen que, en parte, los resultados se explican por el papel capital y activo, motivador o pasivo y no motivador que representan los docentes en la enseñanza de estrategias metacognitivas, además de otras limitantes como la excesiva cantidad de estudiantes por aula. La intervención se orientó a la enseñanza de estrategias de autorregulación para aumentar el desempeño académico de los estudiantes.

Por su parte, Lugo (2013) interviene sobre una muestra de treinta individuos pertenecientes a primer curso de Educación Media General y lo hace desde metodología metacognitiva, centrada en el desarrollo de inferencias, para la consecución de comprensión profunda de textos demuestra que se ha producido una mejora significativa de las competencias lectoras en el grupo experimental, respecto al de control.

En otro orden de cosas, las propuestas de intervención de comprensión lectora inciden en el intento de consecución de ésta en los estudiantes. Se centran en la presentación de textos para su completa comprensión con diferentes estrategias metodológicas. Se presentan en niveles de ejecución ascendente y, a veces, se complementan con escritura creativa.

Con respecto a la intervención de León (2018) con una muestra de quince estudiantes de Educación Media Superior se destaca que, a pesar de la intervención, no se ha conseguido

una comprensión lectora significativa respecto al punto de partida, aunque se menciona una ligera mejora en cuanto a comprensión de textos narrativos; del mismo modo, parece haberse elevado los niveles de motivación y de trabajo. Sin embargo, la comprensión en los estudiantes con resultados más mediocres se ha visto mejorada en su rendimiento académico general.

Respecto a la intervención de Garrido (2014), con una muestra de veinte estudiantes de séptimo grado (Educación Media), es interesante resaltar los mecanismos y técnicas desarrolladas durante su intervención, por ejemplo, el uso de pegatinas distintivas relacionadas con tipo de herramientas y estrategias metacognitivas para hacer conscientes a los estudiantes de sus procesos mentales durante el proceso de comprensión, aspecto éste interesante para llevar a cabo intervenciones con educandos de Educación General Básica (EGB), sin embargo quedan dudas de su posible éxito en discentes de grados educativos más altos, aunque es loable el aspecto lúdico que se plantea en esta intervención respecto a la lectura recreativa. Asimismo, la creación de un portafolio estudiantil resulta útil para potenciación de la autoevaluación por parte del discente, aspecto que proporciona una retroalimentación importante para establecer comportamientos metacognitivos. Los resultados de esta propuesta de intervención informan de que algunos de los estudiantes que se encontraban antes de la intervención en el nivel inferencial, tras ésta elevaron sus niveles de comprensión de textos al crítico; y de forma general los alumnos que se encontraban en el primer nivel lograron posicionarse en el inferencial.

Una de las primeras deducciones que se extraen de los resultados de estas intervenciones es que, si bien, los estudiantes mejoran su nivel de autorregulación y de comprensión lectora, las intervenciones deberían estar incluidas en el marco curricular, pues los procesos comprensivos se anclan en actividades, estrategias, herramientas y metodologías que necesitan ser implementadas de manera sistemática y permanente para generar un cambio real; además es crucial tener en cuenta que la enseñanza de la Lengua es una asignatura cuyo eje es transversal e inter y transdisciplinario para la comprensión de todas las ciencias, componentes educativos y textos a lo largo de la vida del discente, quien debe ser aprendiz permanente.

Por otro lado, se resalta en las intervenciones citadas que es muy relevante el estímulo interno y la motivación intrínseca presentes en los estudiantes. Asimismo, la realización de dichas intervenciones en forma de taller de lectura y escritura (muchas veces creativa) potencia las habilidades de cooperación y metacognitivas. Asimismo, las intervenciones relacionadas con la enseñanza de estrategias metacognitivas dejan claro que la enseñanza de éstas inserta en el ámbito instruccional, potencia y generan comportamientos metacognitivos y acciones autorreguladoras en los educandos, lo cual es beneficioso para el PEA y para el éxito académico y profesional.

Por su parte, Madariaga, Chireac y Goñi (2009) demuestran, con una muestra total de 457 entre educandos de tercero y cuarto de primaria en una primera fase y en la con una muestra total de 238 estudiantes de cuarto y quinto de primaria, que el entrenamiento y la formación integral del profesorado es fundamental para que el PEA de la metacomprensión y de la metalectura sean exitosos. El docente debe saber elaborar estrategias, actividades y metodologías acordes a los estudiantes y a sus intereses para lograr un aprendizaje real con capacidad de transferencia. Estos autores señalan algunas de las limitaciones respecto a la comprensión en profundidad de textos que presentan las intervenciones puestas en marcha, tales son: por un lado, la inclinación a la instrucción y no tanto a la formación y aprendizaje integrales de herramientas metacognitivas y, por otro, es que la persona que pone en marcha la intervención es foránea respecto de la Unidad Educativa y el profesor titular carece (muchas veces) de los conocimientos esenciales para la enseñanza de lectura comprensiva y de las habilidades de autorregulación y de los procesos de metalectura y metacognitivos. La intervención puesta en marcha por Madariaga et al. (2009) media en dos frentes: el profesorado y el alumnado y ésta se llevó a cabo a partir de la instrucción directa y orientada al procedimiento, más que al contenido conceptual. Sus resultados demuestran que se elevó el nivel de comprensión lectora en los estudiantes beneficiados por ésta.

Para concluir, es necesario advertir que los programas de instrucción y enseñanza de las estrategias metacognitivas orientadas al logro de la autorregulación logren la transferencia de aprendizaje y la activación de conocimientos previos a nuevas actividades, en contextos diversos y situaciones diferentes. Es, por tanto, necesario que las intervenciones en este sentido logren que las estrategias metacognitivas enseñadas sean verdaderamente aprehendidas por los educandos y se puedan aplicar a todas las materias del currículo escolar en todos sus niveles.

### **3. Propuesta de intervención**

La propuesta de intervención implementada que se presenta en este trabajo está pensada para desarrollar, mejorar y potenciar la concienciación y percepción del uso de estrategias, la autorregulación y uso de estrategias en metalectura para ejecutar tareas que impliquen la lectura académica. Del mismo modo, esta intervención pretende lograr la identificación y elaboración del modelo C-I por el estudiante y, por lo tanto, la elaboración de la comprensión apropiada y pertinente del texto, es decir, una comprensión profunda del texto que implique la ejecución de la lectura en todos sus niveles, para la construcción idiosincrásica de significados. Por tanto, la intervención se centra en la integración de herramientas metacognitivas que aseguren la ejecución correcta y eficaz de la metalectura en la vida académica, personal, así como el futuro desempeño profesional de los sujetos a los que va dirigida. Está planificada para ser desarrollada en trece sesiones.

#### **3.1. Justificación de la propuesta de intervención**

Los resultados del pretest (ver Tabla 2) realizado con el instrumento de evaluación MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002b) arrojan razones que, por sí solas, justifican la intervención, pues, si bien, los estudiantes se encuentran de forma general en niveles medios, estos no son uniformes lo cual indica un desempeño desigual en la autorregulación metacognitiva en la lectura y en el conocimiento y percepción del uso de las estrategias metacognitivas, así mismo, la intervención plantea la necesidad de aumentar esta autorregulación metacognitiva y el uso eficaz de estrategias metalectoras.

Mokhtari y Reichard (2002a) diseñan un instrumento (usado con uso diagnóstico en este trabajo) que sirve para detectar la conciencia del uso de determinadas estrategias metalectoras como tarea académica para evaluar a través del autoinforme a adultos y adolescentes. Por otra parte, el MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002a) evalúa la conciencia metacognitiva y la percepción sobre el uso de estrategias lectoras mientras se leen materiales académicos. Consta de tres subescalas, la primera correspondiente a estrategias globales (con 13 reactivos) se evalúan las estrategias globales de lectura (relacionadas con el análisis global del texto, propósito de la lectura, realización de predicciones, entre otros), la segunda subescala, estrategias para la resolución de problemas (con 8 reactivos) se refieren a las estrategias para resolver las dificultades encontradas durante la lectura de textos y, por último, las estrategias de apoyo a la lectura (con 9 reactivos) relacionadas con los materiales de apoyo externo a la lectura y que facilitan la comprensión). En total está conformado por 30 reactivos. Ha mostrado fiabilidad y validez adecuadas con un alfa de Cronbach entre .89 y .93, con una fiabilidad muestral total de .93 (Mokhtari y Reichard, 2002). La evaluación de éste presenta una escala cuyo nivel inferior es 2.4 y el superior es 3.4, de la siguiente manera: 3.5

o mayor = Alto; 2.5 – 3.4 = Medio; 2.4 o menor = Bajo (Mokhtari y Reichard, 2002, pp. 254-255).

Si se realiza un análisis por subcategoría, es decir, por estrategias globales (GLOB); estrategias de resolución de problemas (PROB) y estrategias de apoyo (SOP) se observa que sólo una estudiante alcanza un nivel alto en las tres. Casi el 44% de los estudiantes se sitúa en niveles bajos en alguna de las tres categorías. Atendiendo al promedio general, tres cuartas partes del grupo se encuentra en niveles medios y el resto, menos uno, se sitúa en el nivel bajo. Aproximadamente el 19% del grupo se halla en niveles mayoritariamente bajos.

Tabla 2. Pretest MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b) (7 de mayo de 2019)

E	GLOB	EC	PROB	EC	SOP	EC	P	EC
1	4,5	A+	4	A+	3,6	A+	4,1	A+
2	3,3	M+	3,3	M+	3,2	M+	3,3	M+
3	3,1	M+	3,1	M+	3,2	M+	3,1	M+
4	2,9	M+	3,4	M+	2,5	M	2,9	M
5	3	M+	3,3	M+	2,5	M	2,9	M
6	3	M+	3,5	A+	2,2	B	2,9	M
7	2,8	M	3,3	M+	2,7	M	2,9	M
8	2,8	M	3,7	A+	2,2	B	2,8	M
9	2,5	M	3,3	M+	2,5	M	2,7	M
10	2,5	M	3	M+	2,5	M	2,6	M
11	2,5	M	2,5	M	2,8	M+	2,6	M+
12	2	B	3,3	M+	2,7	M+	2,6	M+
13	2,3	B	3	M+	2,2	B	2,5	M+
14	2,4	B+	2,3	B	2,5	M	2,4	B+
15	2	B	3,6	A+	1,5	B	2	B
16	1,7	B	2,3	B	1,8	B	1,9	B

Alto (por encima de 4)	A+	Estudiante	E
Alto (de entre 3,5 a 4)	A	Estrategias globales	GLOB
Medio (de entre 3 a 3,4)	M+	Estrategias de resolución de problemas	PROB
Medio (de entre 2,5 a 2,9)	M	Estrategias de apoyo (soporte)	SOP
Bajo (2,4)	B+	Evaluación Cualitativa	EC
Bajo (por debajo de 2,4)	B	Promedio	P

Fuente: Elaboración propia

### 3.2. Diseño de la propuesta

La presente intervención se pone en marcha durante las últimas dos semanas del mes de mayo del año lectivo 2018-2019 en segundo curso de bachillerato Internacional (BI) en la asignatura de Lengua y Literatura en las horas planificadas para la impartición de ésta.

Se diseñan trece sesiones, que se implementan completamente. La dinámica consiste en la lectura y comprensión de diferentes textos y puesta en marcha de un plan para establecer la conciencia del uso de estrategias que mejoren la autorregulación, el conocimiento y el uso de estrategias metalectoras y el establecimiento de los planos metacognitivos (antes, durante y después de la tarea), así como la implementación del modelo C-I y, por lo tanto, la comprensión profunda del texto en la asignatura de Lengua y Literatura, atendiendo, también, a la transversalidad de la materia.

Las primeras dos sesiones son planteadas para reconocer la decodificación morfosintáctica y léxica presente en el texto en el nivel de superficie, así como la identificación de las estrategias usadas para la lectura en este nivel; de las sesiones tercera a sexta se trabaja el uso y reconocimiento de la utilización de estrategias de metalectura en el texto base y la lectura inferencial; las sesiones séptima, octava, novena y décima desarrollan la identificación de la semántica del texto a través del análisis del último nivel del modelo, el modelo de situación, y la lectura crítica-valorativa y, por último, con las últimas tres sesiones se pretende llegar a la toma de conciencia del modelo de situación y la puesta en común de la intervención a modo de retroalimentación.

Por otra parte, los textos seleccionados para las sesiones son literarios y no literarios, continuos y discontinuos: fragmentos de textos instructivos, narrativos, expositivos y normativos para las sesiones 1-2 (Anexo 2); un texto argumentativo (un ensayo) y un periodístico multimodal para las sesiones 3-6 (Anexo 3); textos líricos para las sesiones 7-10 (Anexo 4), con estos últimos textos se trabaja en las tres últimas sesiones para la integración del modelo de situación. El diseño tiene en cuenta que los textos sean variados, contextualizados y significativos.

Así las cosas, se acomete la intervención con la pretensión de atender a las necesidades personales de cada estudiante potenciando las capacidades metacognitivas particulares para asegurar tanto el éxito de ésta como la educación personalizada.

### **3.3. Objetivos**

La propuesta de intervención se diseña con los siguientes objetivos:

El objetivo general consiste en desarrollar, potenciar y mejorar la autorregulación, la autopercepción del uso de estrategias metalectoras y el conocimiento metacognitivo necesarios para desarrollar la metalectura y la comprensión profunda del texto mediante la identificación e implementación del modelo de situación, en los estudiantes.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Diagnosticar el nivel de partida de la conciencia del uso de estrategias en metalectura.
2. Identificar el nivel superficial del texto y la lectura literal.
3. Identificar el nivel de la base del texto y desarrollar la comprensión lectora inferencial.
4. Identificar el último nivel del modelo C-I y desarrollar la lectura comprensiva crítica.
5. Fomentar la comprensión profunda del texto mediante diferentes textos y tramas discursivas.
6. Potenciar la autorregulación y el uso de estrategias y procesos mentales complejos en la lectura académica.
7. Entender la manera de construir el significado a partir de los textos como lector y su capacidad de transferencia a otros contextos.

8. Implementar el modelo C-I en los estudiantes mediante estrategias metacognitivas.
9. Evaluar el impacto de la conciencia del uso de estrategias metalectoras.

### **3.4. Metodología a utilizar en las sesiones de la intervención**

La intervención se centra en hacer conscientes a los estudiantes del necesario enfoque estratégico (autoeducación y autorregulación) en todas las fases de lectura, es decir, la conciencia metacognitiva en las fases de planificación, de supervisión y de evaluación, centrándonos, principalmente, en las dos primeras, pues es en estas dos en las que el control estratégico puede generar cambios en la comprensión total del texto escrito; respecto a este punto señalan Ramírez et al. (2015) que justamente faltan actividades que potencien y generen comportamiento estratégico en las dos primeras fases y esto ratifica que aún se mantiene la perspectiva tradicional de orientación hacia el producto y no se da realmente el viraje al proceso propio del constructivismo. En esta intervención se privilegia el sistema de inferencias (realizar conjeturas, suposiciones, hipótesis, predicciones e interpretaciones) que se pone en marcha a la hora de comprender un texto y, como se ha mencionado anteriormente, se adopta el modelo C-I.

La intervención se plantea como un taller de lectura integrando los objetivos e indicadores de logro (objetivos de evaluación y de transferencia de los aprendizajes) del currículo de la Organización del Bachillerato Internacional (IBO) del Programa del Diploma (PD) con los objetivos propios de la intervención; además se pretende que los estudiantes generen un aprendizaje interdisciplinario, significativo y transferible.

Por otro lado, durante las sesiones se tiene en cuenta la atención a inteligencias múltiples y a los diferentes estilos de aprendizaje y las sesiones se ejecutan con metodologías variadas: demostrativa, de conversación, participativa y colaborativa, aprendizaje autónomo guiado, aprendizaje práctico, entre otras y con el uso de técnicas diversas como la lluvia de ideas, el seminario socrático, mesa redonda, debate, el aprendizaje entre pares, por citar las más usadas. Por su parte, la agrupación que se prioriza es la heterogénea y en grupos colaborativos seleccionados por la docente en función de las necesidades de cada sesión.

Respecto a la enseñanza de las estrategias en metalectura, ésta se realiza por inmersión y se lleva a cabo por parte de la docente a través de modelamiento metacognitivo, análisis y discusión metacognitiva y autointerrogación metacognitiva; y se realiza a través de la instrucción directa y constructiva, según la necesidad; pero siempre de manera inmediata, contextualizada y sincrónica con la necesidad de aprendizaje del alumno, es decir, cuando aparece la disonancia cognitiva, la necesidad de aprendizaje mediado y cuando se requiere le enseñanza de la estrategia apropiada o la reparación de alguna de ellas mal usada.

La relación entre sesiones (S), objetivos (O), contenidos y metodología se describe en la siguiente tabla (ver Tabla 3)

Tabla 3. Relación entre sesiones, objetivos y metodología

S	O	CONTENIDOS	METODOLOGÍA
0	1	Sin contenidos	
1-2	2 y 5	-Nivel de superficie -Lectura literal -Autorregulación -Discriminación de la información -Coherencia y cohesión -Decodificación -Construcción desde la literalidad del texto -Identificación de tramas y estructuras formales	-Lectura anticipada en casa (individual) -Narrativa -Por descubrimiento -Por inmersión -Aprendizaje autónomo guiado -Colaborativa (mesa redonda, debate, seminario socrático) -Lectura compartida -Modelamiento metacognitivo -Autointerrogación metacognitiva
3-6	3, 5, 6 y 7	-Identificación de la base del texto -Identificación de inferencias -Procesos mentales superiores -Autorregulación -Estrategias metacognitivas -Elaboración de inferencias -Construcción de significados presentes en el texto a través de conocimientos previos -Primera fase del modelo (construcción)	-Lectura anticipada en casa (individual) -Narrativa -Por descubrimiento -Seminario socrático -Construcción del conocimiento -Por inmersión -Aprendizaje autónomo guiado -Colaborativa (mesa redonda, debate, seminario socrático) -Lectura compartida -Modelamiento metacognitivo -Autointerrogación metacognitiva
7-10	4, 5, 6, 7 y 8	-Identificación del modelo de situación -Elaboración de inferencias -Formulación de hipótesis, anticipaciones, suposiciones, conjeturas, probabilidades y supuestos -Posicionamiento personal fundamentado -Elaboración de enunciados críticos amparados en creencias, conocimiento del mundo, expectativas y cosmovisión particular	-Lectura anticipada en casa (individual) -Narrativa -Por descubrimiento -Construcción del conocimiento -Por inmersión -Aprendizaje autónomo guiado -Colaborativa (mesa redonda, debate, seminario socrático) -Modelamiento metacognitivo -Autointerrogación metacognitiva -Análisis y discusión metacognitiva
11-13	7 y 8	-Identificación del modelo Construcción-Integración -Construcción del modelo de situación y retroalimentación	-Lectura anticipada en casa (individual) -Narrativa -Por descubrimiento -Construcción del conocimiento -Por inmersión -Colaborativa (mesa redonda, debate, seminario socrático) -Modelamiento metacognitivo -Análisis y discusión metacognitiva
13	9	Sin contenidos	

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la evaluación de la intervención se realiza con la aplicación de un pretest y posttest del cuestionario MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002b) traducido al español, así como a través de informes verbales, observación participante y no participante.

### 3.5. Desarrollo de la propuesta

La intervención comenzó con la aplicación al grupo el inventario de concienciación metacognitiva en el uso de estrategias metacognitivas relacionadas con la metalectura (MARSÍ) (Mokhtari y Reichard, 2002b). Posteriormente se tabularon los resultados y se arrojó un diagnóstico con el que se diseñaron las sesiones de la propuesta (ver Tabla 2); tras la ejecución de las sesiones, se aplicó de nuevo el mismo cuestionario y se pudo medir el

impacto de la intervención y, por tanto, evaluarla y discutir sus resultados, así como llegar a unas conclusiones, limitaciones y prospectiva.

La propuesta de intervención se planteó en forma de taller para trabajar los distintos niveles del modelo C-I y para hacer accesibles, a la par de usables, en los estudiantes, las herramientas y estrategias metacognitivas y de autorregulación. Por tanto, la capacidad de transferencia de los aprendizajes que desarrollen los estudiantes es fundamental para acceder a la posibilidad de éxito académico, personal y profesional. Por otro lado, todas las lecturas se hicieron de forma previa en casa de forma individual para así desarrollar cada sesión grupal con base en la lectura en solitario de los alumnos.

### 3.6. Temporalización

Para el desarrollo y ejecución de la propuesta de intervención se dispuso sólo de las dos últimas semanas de mayo, pues el mes de junio se destina a preparar los exámenes de acceso a la Universidad (Ser Bachiller) y el tiempo está comprometido, asimismo, con la preparación de los exámenes de fin de curso (ver Tabla 4).

Tabla 4. Temporalización de las sesiones

SESIONES	CONTENIDOS	FECHA Y HORA
Primera	Superficie del texto/Literalidad (ST/L)	L 13/05/2019; 11h30-12h20
Segunda	ST/L	X 15/05/2019; 12h20-13h10
Tercera	Texto base/Lectura inferencial (TB/LI)	J 16/05/2019; 11h30-12h20
Cuarta	TB/LI	V 17/05/2019; 08h30-09h20
Quinta	TB/LI	V 17/05/2019; 09h20-10h10
Sexta	TB/LI	L 20/05/2019; 11h30-12h20
Séptima	Comprensión profunda/Lectura Crítica (CP/LC)	X 22/05/2019; 12h20-13h10
Octava	CP/LC	J 23/05/2019; 11h30-12h20
Novena	CP/LC	L 27/05/2019; 11h30-12h20
Décima	CP/LC	X 29/05/2019; 12h20-13h10
Decimoprimera	Modelo de situación (MS)	J 30/05/2019; 11h30-12h20
Decimosegunda	MS	V 31/05/2019; 08h30-09h20
Decimotercera	MS	V 31/05/2019; 09h20-10h10

Fuente: Elaboración propia

### 3.7. Recursos necesarios para implementar la intervención

Para el desarrollo de la propuesta se requirieron pocos recursos materiales, aunque se exigieron bastantes recursos relacionados con el tiempo, la planificación y de tipo humano. Entre los materiales se destacan el aula de clase con su mobiliario, la tecnología de aula, el material de lectura, y las fotocopias de los textos para el trabajo individual y colaborativo. En cuanto a los recursos personales hay que poner en juego una gran dosis de entusiasmo, tiempo, trabajo y vocación. Para ver el detalle de los recursos usados, remitirse al Anexo 9.7.

### 3.8. Implementación de la propuesta de intervención.

Las trece sesiones diseñadas para la presente intervención se llevaron a cabo de forma completa entre la segunda y cuarta semanas del mes de mayo de 2019. La primera sesión tuvo lugar el día 13 y la última el 31. Todas ellas tuvieron una duración de 50 minutos y en el

horario en el que habitualmente se imparte la clase de Lengua y Literatura. Se aplicó a dieciséis estudiantes mediante diversidad de textos.

### **3.8.1. Descripción de las características del centro**

Se trata de una Unidad Educativa privada y laica, regentada y administrada por una familia extensa. La población escolar es de extracto socioeconómico medio, los padres de familia son mayoritariamente profesionales liberales y exalumnos. El centro escolar está situado en la provincia de Pichincha, en el distrito metropolitano de San Francisco de Quito, en el norte de la ciudad, perteneciente a la Región Sierra del país, cuya singularidad es que el año lectivo comienza en septiembre y acaba en julio, en contraste con la Región Costa. Es un colegio relativamente pequeño, con aproximadamente 500 alumnos matriculados. Perteneciente al "Mundo IB", es decir, oferta Bachillerato Internacional y se acoge a sus políticas y normativas. Es también miembro de la red "CorpEducar Ecuador", Corporación Ecuatoriana para la Calidad de la Educación. Oferta educación desde Prescolar a Bachillerato. Los cursos están distribuidos en dos o tres paralelos con un promedio de veinte estudiantes. Dispone de servicio de alimentación, oferta de actividades extracurriculares y de servicios de transporte sólo para estudiantes. Participa de forma regular en concursos intercolegiales y se acoge a las normativas del Ministerio de Educación del Ecuador.

### **3.8.2. Descripción de los destinatarios**

La población con la que se ha trabajado es de dieciséis estudiantes, de los cuales siete son varones y nueve mujeres de una edad comprendida entre dieciséis y diecisiete años. Son estudiantes activos, buenos comunicadores, equilibrados y reflexivos; ayudan al desarrollo de la clase y son sanos mental y físicamente. Es, además, un grupo altamente cohesionado y con una excelente relación pedagógica con la docente.

Una particularidad a resaltar es que durante todo el año lectivo 2018-2019 han recibido clase de Lengua y Literatura bajo metodologías constructivistas y activas, así como, se les han proporcionado herramientas y estrategias de autorregulación y cierto conocimiento metacognitivo.

### **3.8.3. Descripción de la implementación de la propuesta**

Las sesiones se agruparon por categorías de niveles de representación textual, según el modelo C-I. En la primera se trabajó todo lo relacionado con la identificación del **nivel superficial del texto**, la lectura y comprensión del nivel literal; esta primera categoría está integrada por dos sesiones (sesiones 1-2). La segunda se diseñó para trabajar la **base textual** (micro y macroestructuras textuales) y comprensión inferencial, integrada por cuatro sesiones (sesiones 3-6); la tercera corresponde a la identificación del **modelo de situación** y lectura comprensiva en el nivel crítico, también conformada por cuatro sesiones (sesiones 7-10) y, finalmente, la categoría relacionada con la misma elaboración del modelo C-I o modelo de

situación, estructurada en tres sesiones (sesiones 11-13). En todas se ha trabajado con la toma de conciencia del uso de estrategias metalectoras y con la progresiva autorregulación por parte de los educandos. Todos los textos de cada sesión fueron remitidos previamente mediante la plataforma institucional (con 24 horas de anticipación) a los estudiantes en forma de archivo o de enlace para su lectura individual.

Las sesiones han tenido un desarrollo didáctico y pedagógico apropiado para la construcción del aprendizaje en los estudiantes. Cada una de las sesiones se ha presentado con una anticipación, motivación y reactivación de conocimientos previos a la que le ha seguido la propia construcción del aprendizaje y, finalmente, se han cerrado con la aplicación y la concreción de lo aprendido, así como con la retroalimentación.

Se ha trabajado de manera sistemática con las técnicas de modelamiento, autointerrogación y análisis y discusión metacognitivos, para establecer un aprendizaje mediado con la finalidad de que los estudiantes identificaran el uso correcto de estrategias metacognitivas, la autopercepción de su uso y comprensión en profundidad del texto.

Se trabajó, igualmente, con el inventario de concienciación respecto al uso de estrategias metacognitivas (metalectura) como comportamiento estratégico (MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002b) aplicándolo como paratexto, con el objetivo de visibilizar, identificar y hacer conscientes a los estudiantes del comportamiento estratégico antes, mientras se ejecuta la lectura y después de ésta. Todas las estrategias se explicaron mientras se realizaba el desarrollo natural de las sesiones y en función de las necesidades planteadas, pero se privilegiaron las siguientes: 01. Cuando leo tengo un propósito “en mente”; 04. Hojeo con anticipación el conjunto del texto para ver de qué se trata antes de comenzar a leer; 05. Cuando un texto se vuelve difícil leo en voz alta para ayudarme a entenderlo; 06. Habitualmente hago un resumen sobre la información más importante del texto; 08. Leo lentamente pero cuidadosamente para asegurarme de entender lo que leo; 09. Discuto con otros sobre el contenido de lo que leo para corroborar mi comprensión del texto; 10. Primero leo “por encima” (a vuelo de pájaro) el texto para conocer su amplitud y organización; 11. Trato de volver atrás para encontrar “pistas” cuando pierdo concentración; 12. Subrayo o circulo información del texto para ayudarme a recordar mejor; 14. Decido lo que debo leer atentamente y lo que debo ignorar; 16. Cuando el texto resulta difícil pongo más atención en lo que estoy leyendo; 18. Cuando leo paro de vez en cuando para pensar sobre lo que estoy leyendo; 19. Uso claves contextuales para atender mejor lo que estoy leyendo; 20. Parafraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo; 21. Trato de hacer diagramas o visualizar la información para recordar mejor lo que leo; 22. Uso ayudas tipográficas, como letras negritas o cursivas para identificar la información importante; 23. Analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto; 24. Retrocedo y avanzo en el texto para encontrar relaciones entre las ideas que aparecen; 26. Trato de adivinar el

contenido del que se trata cuando leo; 28. Me hago preguntas a mí mismo, cuyas respuestas me gustaría encontrar en el texto; 29. Chequeo si mis conjeturas sobre el texto están acertadas o son erróneas; 30. Trato de adivinar el significado de palabras o frases que desconozco. Se estableció la siguiente dinámica: se leía el texto, la docente planteaba preguntas relacionadas con los procesos de pensamiento conscientes para leer, entender, realizar predicciones, evaluar la comprensión, etc., tras la explicación de lo anterior por parte de los estudiantes, se proyectaba el inventario para ser usado como paratexto, de esta manera se hacía consciencia sobre el proceso de metalectura y del plan estratégico para la comprensión profunda del texto. La actividad continuaba con lo establecido en cada sesión.

Asimismo, la agrupación ha sido heterogénea para complementar estilos de aprendizaje, caracteres, personalidades y necesidades del PEA. En la lectura inicial compartida de todas las sesiones la agrupación fue grupal, en forma de círculo o semicírculo, para privilegiar la relación interpersonal y generar dinámicas de integración y motivación, previas a la construcción del conocimiento. Durante las sesiones la agrupación varió entre parejas y tríos.

Los textos cortos se proporcionaron de manera impresa para privilegiar la agrupación del todo el grupo en la lectura compartida, los extensos o los que requerían observación detallada se proyectaron en la pizarra blanca, así la agrupación asumía forma de semicírculo.

A continuación se presentan cuatro fichas (planificadores) en las que se detallan objetivos, objetivos de evaluación o de transferencia, contenidos, actividades, metodología, destrezas, habilidades y competencias, estrategias metacognitivas, recursos, temporalización y evaluación de cada categoría en la que se agruparon las sesiones para hacer efectiva y viable la presente propuesta. Cada ficha resume la propuesta implementada pero los detalles de cada sesión se localizan en los Anexos 5.1 a 5.9. Con el objetivo de entender la relación entre categorías, sesiones y planificadores remitirse a la siguiente tabla (ver Tabla 5).

*Tabla 5. Relación de categorías, sesiones y planificadores*

CATEGORÍA	SESIONES	ANEXO
<b>Superficie textual</b>	1-2	3.8.3.1. Planificador de sesiones 1-2 (nivel de superficie del texto y lectura literal)
<b>Base del texto</b>	3-6	3.8.3.2. Planificador de sesiones 3-6 (base del texto y lectura inferencial)
<b>Modelo de situación</b>	7-10	3.8.3.3. Planificador de sesiones 7-10 (modelo de situación y lectura en el nivel crítico)
<b>Modelo de situación</b>	11-13	3.8.3.4. Planificador de sesiones 11-13 (comprensión holística y elaboración del modelo de Construcción-Integración)

Fuente: Elaboración propia

**3.8.3.1. Sesiones 1-2. Nivel de superficie del texto y lectura literal.**

<b>Título</b>		<b>Sesión</b>
La literalidad en el texto. Superficie del texto		1-2
<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	
2. Identificar el nivel superficial del texto y la lectura literal. 5. Fomentar la comprensión profunda del texto mediante diferentes textos y tramas discursivas.	-Nivel de superficie -Lectura literal -Autorregulación -Discriminación de la información -Coherencia y cohesión -Decodificación -Construcción desde la literalidad del texto -Identificación de tramas y estructuras formales	
<b>Objetivos de evaluación o de transferencia</b>	<b>Metodología</b>	
-Evidenciar el entendimiento estructural, formal y temático de varios de textos. -Demostrar la competencia en cuanto a yuxtaposición (comparación) de diversos textos. -Mostrar la capacidad de intercambiar ideas y la capacidad de esgrimir argumentos.  (Organización del Bachillerato Internacional, 2013).	-Lectura anticipada en casa (individual) -Narrativa -Por descubrimiento -Por inmersión -Aprendizaje autónomo guiado -Colaborativa (mesa redonda, debate, seminario socrático) -Lectura compartida -Modelamiento metacognitivo -Autointerrogación metacognitiva	
<b>Actividades</b>	<b>Destrezas, habilidades y competencias</b>	
<b>Sesión 1</b>	-Habilidades lingüísticas y de comunicación -Habilidades sociales -Aprender a aprender	
-Lectura individual del texto en casa (24 horas antes) "Instrucciones del MARSÍ" (Mokhtari Y Reichard, 2002b), (ver Anexo 2.1.). -Lectura compartida en grupo. <b>(5 minutos)</b> -Lectura en parejas. <b>(10 minutos)</b> .	<b>Estrategias metacognitivas (MARSÍ)</b>  <b>Estrategias globales</b> -01. Cuando leo tengo un propósito "en mente"; -10. Primero leo "por encima" (a vuelo de pájaro) el texto para conocer su amplitud y organización	
-Lectura individual del texto en casa (24 horas antes) "Las estatuas" de Anderson Imbert (ver Anexo 2.2.). -Lectura compartida en grupo. <b>(5 minutos)</b> . -Lectura en parejas. <b>(10 minutos)</b> .	<b>Estrategias de soporte</b> -05. Cuando un texto se vuelve difícil leo en voz alta para ayudarme a entenderlo -09. Discuto con otros sobre el contenido de lo que leo para corroborar mi comprensión del texto; -20. Parafraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo; -24. Retrocedo y avanzo en el texto para encontrar relaciones entre las ideas que aparecen;	
<b>Sesión 2</b>	<b>Estrategias de resolución de problemas</b> -08. Leo lentamente pero cuidadosamente para asegurarme de entender lo que leo;	
-Lectura individual del texto en casa (24 horas antes) "Trucha, pez "alienígena" peligroso. A esta especie invasora se la denomina así. Y ha devastado los ecosistemas fluviales andinos." (ver Anexo 2.3.). -Lectura compartida en grupo. <b>(5 minutos)</b> . -Lectura en parejas. <b>(10 minutos)</b> .		

-Lectura individual del texto en casa (24 horas antes) “Constitución Española 1978 (fragmento)” (ver Anexo 2.4.). -Lectura compartida en grupo. <b>(5 minutos).</b> -Lectura en parejas. <b>(10 minutos).</b>		-11. Trato de volver atrás para encontrar “pistas” cuando pierdo concentración; -16. Cuando el texto resulta difícil pongo más atención en lo que estoy leyendo; -18. Cuando leo paro de vez en cuando para pensar sobre lo que estoy leyendo; -21. Trato de hacer diagramas o visualizar la información para recordar mejor lo que leo.  (Mokhtari y Reichard, 2002a, p.253)	
<b>Ambas sesiones</b> -Presentación en clase de las primeras impresiones -Decodificación de las proposiciones e identificación de la coherencia y cohesión textuales. -Identificación de estrategias metacognitivas. -MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002b), como paratexto.			
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporización	
-Grupo completo (lectura compartida inicial) -En parejas	-Tecnología de aula -Fotocopias de los textos -Rotuladores de colores y fluorescentes -Carpeta de anillas (portafolio del estudiante)	<b>Sesión 1:</b> L 13/05/2019; 11h30-12h20 <b>Sesión 2:</b> X 15/05/2019 12h20-13h10	
Criterio de evaluación/Indicador de Evaluación/Técnica/Instrumentos de evaluación			
-Observación participante; conversación guiada de aprendizaje			

### 3.8.3.2. Sesiones 3-6. Base del texto y lectura inferencial.

Título		Sesión
Le lectura “entre líneas”		3-6
Objetivos	Contenidos	
3. Identificar el nivel de la base del texto y desarrollar la comprensión lectora inferencial. 5. Fomentar la comprensión profunda del texto mediante diferentes textos y tramas discursivas. 6. Potenciar la autorregulación y el uso de estrategias y procesos mentales complejos en la lectura académica. 7. Entender la manera de construir el significado a partir de los textos como lector y su capacidad de transferencia a otros contextos.	-Identificación de la base del texto -Identificación de inferencias -Procesos mentales superiores -Autorregulación -Estrategias metacognitivas -Elaboración de inferencias -Construcción de significados presentes en el texto a través de conocimientos previos -Primera fase del modelo (construcción)	
Objetivos de evaluación o de transferencia	Metodología	
-Evidenciar el entendimiento estructural, formal y temática de varios de textos. -Demostrar la competencia en cuanto a la construcción idiosincrásica de los significados. -Demostrar la competencia en cuanto a la toma de conciencia de la construcción del texto y de la intención del autor.	-Lectura anticipada en casa (individual) -Narrativa -Por descubrimiento -Seminario socrático -Construcción del conocimiento -Por inmersión -Aprendizaje autónomo guiado -Colaborativa (mesa redonda, debate, seminario socrático)	

<p>-Identificar el proceso de pensamiento respecto a la autorregulación y uso de herramientas metacognitivas. -Mostrar la capacidad de intercambiar ideas y la capacidad de esgrimir argumentos.</p> <p>(Organización del Bachillerato Internacional, 2013).</p>	<p>-Lectura compartida -Modelamiento metacognitivo -Autointerrogación metacognitiva</p> <p><b>Preguntas de reflexión (sesiones 4-6)</b> 1. ¿Qué implica ser persona? 2. ¿Existen diferencias entre algo y alguien? 3. ¿La moral puede cambiar si las necesidades cambian?</p>
<p><b>Actividades</b></p>	<p><b>Destrezas, habilidades y competencias</b></p>
<p><b>Sesión 3</b> -Lectura individual del texto en casa (24 horas antes) “Viñeta Forges” (ver Anexo 3.1.). -Lectura compartida en grupo. <b>(5 minutos).</b> -Lectura de imagen. <b>(5 minutos).</b> -Identificación de Texto híbrido. Lectura multimodal. Comprensión de la relación entre la imagen y el texto escrito. <b>(10 minutos).</b> -Lectura en grupos de tres personas: -Primer momento: lectura literal -Segundo momento: lectura inferencial -Identificación del sarcasmo y del doble sentido (recursividad del lenguaje). <b>(20 minutos).</b></p>	<p>-Construcción y elaboración de inferencias -Habilidades de autorregulación -Habilidades lingüísticas y de comunicación -Habilidades sociales -Aprender a aprender</p>
<p><b>Sesión 4</b> -Lectura individual del texto en casa (24 horas antes) “Una visión antropológica del aborto” de Julián Marías (ver Anexo 3.2.). -Lectura compartida en grupo. -Lectura literal, decodificación, inferencias puentes. -Inicio de lectura inferencial. -Aproximación a la construcción de inferencias. -Lectura inferencial. <b>(50 minutos).</b></p>	<p><b>Estrategias metacognitivas (MARSÍ)</b></p> <p><b>Estrategias globales</b> -01. Cuando leo tengo un propósito “en mente”; -10. Primero leo “por encima” (a vuelo de pájaro) el texto para conocer su amplitud y organización; -14. Decido lo que debo leer atentamente y lo que debo ignorar; -19. Uso claves contextuales para atender mejor lo que estoy leyendo; -22. Uso ayudas tipográficas, como letras negritas o cursivas para identificar la información importante; -25. Chequeo mi comprensión cuando atravieso información conflictiva; -26. Trato de adivinar el contenido del que se trata cuando leo; -29. Chequeo si mis conjeturas sobre el texto están acertadas o son erróneas.</p>
<p><b>Sesión 5</b> -Lectura -parcial- compartida en grupos de tres personas del texto “Una visión antropológica del aborto” de Julián Marías. -Análisis de la forma, de la estructura y de la temática del ensayo. -Construcción de significados y lectura “entre líneas”. -Elaboración de inferencias puente, explicativas y causales. -Modelamiento metacognitivo. -Autointerrogación metacognitiva para identificar estrategias de comprensión y de</p>	<p><b>Estrategias de soporte</b> -05. Cuando un texto se vuelve difícil leo en voz alta para ayudarme a entenderlo; -06. Habitualmente hago un resumen sobre la información más importante del texto; -09. Discuto con otros sobre el contenido de lo que leo para corroborar mi comprensión del texto; -12. Subrayo o circulo información del texto para ayudarme a recordar mejor; -20. Parafraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo;</p>

resolución de problemas por disonancias cognitivas siguiendo el MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b) como paratexto. <b>(50 minutos).</b>		-24. Retrocedo y avanzo en el texto para encontrar relaciones entre las ideas que aparecen; -28. Me hago preguntas a mí mismo, cuyas respuestas me gustaría encontrar en el texto.  <p style="text-align: center;"><b>Estrategias de resolución de problemas</b></p> -08. Leo lentamente pero cuidadosamente para asegurarme de entender lo que leo; -11. Trato de volver atrás para encontrar "pistas" cuando pierdo concentración; -16. Cuando el texto resulta difícil pongo más atención en lo que estoy leyendo; -18. Cuando leo paro de vez en cuando para pensar sobre lo que estoy leyendo; -21. Trato de hacer diagramas o visualizar la información para recordar mejor lo que leo; -30. Trato de adivinar el significado de palabras o frases que desconozco.  (Mokhtari y Reichard, 2002, p.253)
<b>Sesión 6</b> -Seminario socrático (respuesta a preguntas previas). -Identificación de las estrategias en la lectura de las sesiones anteriores y en la resolución de las preguntas planteadas en la sesión anterior. -Elaboración de significados propios relacionándolos con conocimientos propios (toma de conciencia). -Identificación de estrategias globales, de resolución de problemas y de soporte siguiendo el MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b) como paratexto. <b>(50 minutos).</b>		
<b>Todas las sesiones</b> -Inicio de la identificación y de la elaboración del modelo Construcción-Integración. -Toma de conciencia del primer segmento del modelo. -MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002b), como paratexto. - <i>Saber leer</i> (Parodi y Peronard, 2010) para uso de estrategias lectoras		
<b>Espacio y agrupamiento</b> -Grupo completo (lectura compartida inicial) -Grupos de 3 personas	<b>Recursos</b> -Tecnología de aula -Fotocopias de los textos -Rotuladores de colores y fluorescentes -Carpeta de anillas (portafolio del estudiante)	<b>Temporización</b> <b>Sesión 3:</b> J 16/05/2019 11h30-12h20 <b>Sesión 4:</b> V 17/05/2019 08h30-09h20 <b>Sesión 5:</b> V 17/05/2019 09h20-10h10 <b>Sesión 6:</b> L 20/05/2019 11h30-12h20
<b>Criterio de evaluación/Indicador de Evaluación/Técnica/Instrumentos de evaluación</b>		
-Observación participante; conversación guiada de aprendizaje; entrevista focal		

**3.8.3.3. Sesiones 7-10. Modelo de situación y lectura en el nivel crítico.**

Título		Sesión
Construyo mi propio significado		7-10
Objetivos	Contenidos	
4. Identificar el último nivel del modelo C-I y desarrollar la lectura comprensiva crítica. 5. Fomentar la comprensión profunda del texto mediante diferentes textos y tramas discursivas. 6. Potenciar la autorregulación y el uso de estrategias y procesos mentales complejos en la lectura académica.	-Identificación del modelo de situación -Elaboración de inferencias -Formulación de hipótesis, anticipaciones, suposiciones, conjeturas, probabilidades y supuestos -Posicionamiento personal fundamentado -Elaboración de enunciados críticos amparados en creencias, conocimiento del mundo, expectativas y cosmovisión particular	

<p>7. Entender la manera de construir el significado a partir de los textos como lector y su capacidad de transferencia a otros contextos.</p> <p>8. Implementar el modelo de situación en los estudiantes mediante estrategias metacognitivas.</p>	<b>Metodología</b>
<b>Objetivos de evaluación o de transferencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lectura anticipada en casa (individual)</li> <li>-Narrativa</li> <li>-Por descubrimiento</li> <li>-Construcción del conocimiento</li> <li>-Por inmersión</li> <li>-Aprendizaje autónomo guiado</li> <li>-Colaborativa (mesa redonda, debate, seminario socrático)</li> <li>-Modelamiento metacognitivo</li> <li>-Autointerrogación metacognitiva</li> <li>-Análisis y discusión metacognitiva</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evidenciar el entendimiento estructural, formal y temática de varios de textos.</li> <li>-Demostrar la competencia en cuanto a la construcción idiosincrásica de los significados.</li> <li>-Demostrar la competencia en cuanto a la toma de conciencia de la construcción del texto y de la intención del autor.</li> <li>-Identificar el proceso de pensamiento respecto a la autorregulación y uso de herramientas metacognitivas.</li> <li>-Mostrar la capacidad de intercambiar ideas y la capacidad de esgrimir argumentos.</li> <li>-Argumentar con criticidad los aspectos presentes en los textos en relación al significado.</li> </ul> <p>(Organización del Bachillerato Internacional, 2013). <b>50minutos).</b></p>	<p><b>Preguntas de reflexión (sesiones 7-10)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Cómo se construye la realidad poética desde la percepción de los sentidos?</li> <li>-¿Por qué la elaboración de significados culturales se trabaja a través de la lírica y de los símbolos compartidos?</li> <li>-¿Cómo se produce, por parte del sujeto, la comprensión de los significados presentes de forma oculta en el texto?</li> <li>-¿El significado es fijo o maleable en función de la construcción idiosincrásica?</li> <li>-El signo lingüístico está compuesto por dos planos: el significado y el significante, partiendo de esta premisa ¿qué aporta el contexto a su comprensión?</li> <li>-Existe dialéctica en la lírica ¿cómo se representa ésta en la decodificación consciente de sus significados?</li> </ul>
<b>Actividades</b>	<b>Destrezas, habilidades y competencias</b>
<p><b>Sesión 7</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lectura individual del texto en casa (24 horas antes) “La monja gitana” de Federico García Lorca. (ver Anexo 4.1.).</li> <li>-Lectura de texto lírico.</li> <li>-Lectura superficial (primer momento).</li> <li>-Lectura compartida en círculo.</li> <li>-Identificación de texto híbrido (romance narrativo).</li> <li>-Identificación de los símbolos e interpretación literaria, histórica y lingüística (recursividad del lenguaje).</li> </ul> <p><b>(50minutos).</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Construcción-elaboración de inferencias</li> <li>-Habilidades de autorregulación</li> <li>-Habilidades lingüísticas y de comunicación</li> <li>-Habilidades sociales</li> <li>-Aprender a aprender</li> </ul>
<p><b>Sesión 8</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lectura compartida del texto “La monja gitana” de Federico García Lorca. (ver Anexo 4.1.).</li> <li>-Inferencias.</li> <li>-Construcción de significados a través del contexto en el que fue escrito.</li> <li>-Construcción de significados a través de las creencias, sistema de valores,</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Estrategias metacognitivas (MARSÍ)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Estrategias globales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-01. Cuando leo tengo un propósito “en mente”;</li> <li>-10. Primero leo “por encima” (a vuelo de pájaro) el texto para conocer su amplitud y organización;</li> <li>-14. Decido lo que debo leer atentamente y lo que debo ignorar; -19. Uso claves contextuales para atender mejor lo que estoy leyendo;</li> <li>-22. Uso ayudas tipográficas, como letras negritas o cursivas para identificar la información importante;</li> <li>-23. Analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto;</li> </ul>

<p>conocimiento del mundo y expectativas (objetivo prefijado).                  -Elaboración consciente del modelo de Construcción-Integración.                  -Identificación de estrategias globales, de resolución de problemas y de soporte siguiendo el MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b) como paratexto.  <b>(50minutos).</b></p>	<p>-25. Chequeo mi comprensión cuando atravieso información conflictiva;                  -26. Trato de adivinar el contenido del que se trata cuando leo;                  -29. Chequeo si mis conjeturas sobre el texto están acertadas o son erróneas.  <b>Estrategias de soporte</b>                  -05. Cuando un texto se vuelve difícil leo en voz alta para ayudarme a entenderlo;                  -06. Habitualmente hago un resumen sobre la información más importante del texto;                  -09. Discuto con otros sobre el contenido de lo que leo para corroborar mi comprensión del texto;                  -12. Subrayo o circulo información del texto para ayudarme a recordar mejor;                  -20. Parafraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo;                  -24. Retrocedo y avanzo en el texto para encontrar relaciones entre las ideas que aparecen;                  -28. Me hago preguntas a mí mismo, cuyas respuestas me gustaría encontrar en el texto.  <b>Estrategias de resolución de problemas</b>                  -08. Leo lentamente pero cuidadosamente para asegurarme de entender lo que leo;                  -11. Trato de volver atrás para encontrar “pistas” cuando pierdo concentración;                  -16. Cuando el texto resulta difícil pongo más atención en lo que estoy leyendo;                  -18. Cuando leo paro de vez en cuando para pensar sobre lo que estoy leyendo;                  -21. Trato de hacer diagramas o visualizar la información para recordar mejor lo que leo;                  -30. Trato de adivinar el significado de palabras o frases que desconozco.                  Mokhtari y Reichard, 2002a, p.253</p>	
<p><b>Sesión 9</b>                  -Lectura previa individual del texto en casa (24 horas antes) “Cambios de nombre” de Nicanor Parra. (Ver Anexo 4.2.).                  -Lectura compartida del texto “Cambios de nombre” de Nicanor Parra.                  -Lectura literal, decodificación, inferencias puente.                  -Construcción de significados a través del contexto en el que fue escrito                  -Construcción de significados a través de las creencias, sistema de valores, conocimiento del mundo y expectativas (objetivo prefijado).                  -Elaboración consciente del modelo C-I.                  -Identificación de estrategias globales, de resolución de problemas y de soporte siguiendo el MARSÍ como paratexto.  <b>(50minutos).</b></p>		
<p><b>Sesión 10</b>                  -Lectura compartida del texto “Cambios de nombre” de Nicanor Parra.                  -Elaboración de significados propios relacionándolos con conocimientos propios (toma de conciencia).                  -Identificación de estrategias globales, de resolución de problemas y de soporte siguiendo el MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b) como paratexto.</p>		
<p><b>Todas las sesiones</b>                  -Construcción del modelo Construcción-Integración.                  -Toma de conciencia del primer segmento del modelo.                  -MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002b), como paratexto.                  - <i>Saber leer</i> (Parodi y Peronard, 2010) para uso de estrategias lectoras</p>		
<p><b>Espacio y agrupamiento</b></p>	<p><b>Recursos</b></p>	<p><b>Temporización</b></p>
<p>-Grupo completo (lectura compartida inicial)                  -Trabajo individual                  -Trabajo en parejas</p>	<p>-Tecnología de aula                  -Fotocopias de los textos                  -Rotuladores de colores y fluorescentes</p>	<p><b>Sesión 7:</b> X 22/05/2019                  12h20-13h10  <b>Sesión 8:</b> J 23/05/2019                  11h30-12h20</p>

-Todo el grupo -Mesa redonda -Debate	-Carpeta de anillas (portafolio del estudiante)	<b>Sesión 9:</b> L 27/05/2019 11h30-12h20 <b>Sesión10:</b> X 29/05/2019 12h20-13h10
<b>Criterio de evaluación/Indicador de Evaluación/Técnica/Instrumentos de evaluación</b>		
-Observación participante; conversación guiada de aprendizaje; entrevista focal y debate		

### 3.8.3.4. Sesiones 11-13. Comprensión holística y elaboración del modelo C-I.

Título		Sesión
Construyo mi modelo de situación		11-13
Objetivos	Contenidos	
7. Entender la manera de construir el significado a partir de los textos como lector y su capacidad de transferencia a otros contextos. 8. Implementar el modelo de situación en los estudiantes mediante estrategias metacognitivas. 9. Evaluar el impacto de la conciencia del uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la metalectura. <b>(sólo en la sesión 13).</b>	-Identificación del modelo Construcción-Integración -Construcción del modelo de situación y retroalimentación	
Objetivos de evaluación o de transferencia	Metodología	
-Evidenciar el entendimiento estructural, formal y temática de varios de textos. -Demostrar la competencia en cuanto a la construcción idiosincrásica de los significados. -Demostrar la competencia en cuanto a la toma de conciencia de la construcción del texto y de la intención del autor. -Identificar el proceso de pensamiento respecto a la autorregulación y uso de herramientas metacognitivas. -Mostrar la capacidad de intercambiar ideas y la capacidad de esgrimir argumentos. -Argumentar con criticidad los aspectos presentes en los textos en relación al significado. -Entender la forma de construcción del significado como lector y su capacidad de transferencia.  (Organización del Bachillerato Internacional, 2013).	-Lectura anticipada en casa (individual) -Narrativa -Por descubrimiento -Construcción del conocimiento -Por inmersión -Colaborativa (mesa redonda, debate, seminario socrático) -Modelamiento metacognitivo -Análisis y discusión metacognitiva	
Actividades	Destrezas, habilidades y competencias	
<b>Sesiones 11-13</b> -Conversación guiada de aprendizaje -Seminario socrático -Elaboración del modelo de situación -Retroalimentación -Intercambio de aprendizajes -Identificación de estrategias globales, de resolución de problemas y de soporte siguiendo el MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b) como paratexto. <b>(50minutos).</b>	-Construcción-elaboración de inferencias -Habilidades de autorregulación -Habilidades lingüísticas y de comunicación -Habilidades sociales -Aprender a aprender -Elaboración y reconocimiento del modelo C-I.	
	<b>Estrategias metacognitivas (MARSÍ)</b>	

		Se revisan todas las trabajadas en las sesiones.
<b>Espacio y agrupamiento</b>	<b>Recursos</b>	<b>Temporización</b>
-Grupo completo (lectura compartida inicial) -Todo el grupo -Mesa redonda -Debate	-Tecnología de aula -Fotocopias de todos los textos trabajados en el taller -Rotuladores de colores y fluorescentes -Carpeta de anillas (portafolio del estudiante)	<b>Sesión 11:</b> J 30/05/2019 11h30-12h20 <b>Sesión 12:</b> V 31/05/2019 08h30-09h20 <b>Sesión 13:</b> V 31/05/2019 09h20-10h10
<b>Criterio de evaluación/Indicador de Evaluación/Técnica/Instrumentos de evaluación</b>		
-Observación participante; conversación guiada de aprendizaje; entrevista focal; debate; MARSÍ (postest) (Mokhtari Y Reichard, 2002b)		

### 3.8.4. Evaluación de la implementación de la propuesta

Todos los objetivos se han cumplido.

Respecto al diagnóstico del nivel de partida de la conciencia del uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la metalectura se cumplió con la interpretación de los resultados de la aplicación del pretest del MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002b), anteriormente al comienzo de las sesiones.

En cuanto a la identificación del nivel superficial del texto y la lectura literal se cumplió al desarrollar las sesiones 1 y 2, asimismo, la identificación del nivel de la base del texto y el desarrollo de la comprensión lectora inferencial se llevó a cabo en el desarrollo de las sesiones correspondientes a la lectura del nivel de la base textual y lectura inferencial.

Por otro lado, la identificación del último nivel del modelo C-I y el desarrollo de la lectura comprensiva crítica se consiguió durante las sesiones dedicadas a la lectura en su nivel crítico y mediante la identificación del modelo de situación.

Respecto al fomento de la comprensión profunda del texto mediante diferentes textos y tramas discursivas se desarrolló a lo largo de todas las sesiones, pues este se lograría a través de la lectura de todos los textos.

Con respecto a la potenciación de la autorregulación y el uso de estrategias y procesos mentales complejos en la lectura académica; el entendimiento de la manera de construir el significado a partir de los textos como lector y su capacidad de transferencia a otros contextos y la implementación del C-I en los estudiantes mediante estrategias metacognitivas se lograron durante la ejecución de las sesiones 7-10, es decir, en las que se trabajó la comprensión lectora crítica y la elaboración consciente del modelo de situación.

Por su parte, los dos últimos objetivos planteados en el renglón inmediatamente anterior se trabajaron y desarrollaron también durante las últimas tres sesiones de la intervención, esto es, en las destinadas a la identificación y elaboración del modelo C-I.

Por último, la evaluación del impacto de la conciencia del uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la metalectura se logró en la sesión decimotercera y tras la tabulación e interpretación de los resultados del MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002b), así como a través de la comparación del postest con los resultados del pretest.

Los resultados del postest realizado con el instrumento de evaluación MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002b) arrojan la siguiente información: se encuentran niveles medios y altos (ver Tabla 6). Al realizar el análisis por subcategoría: estrategias globales (GLOB); estrategias de resolución de problemas (PROB) y estrategias de apoyo (SOP) se observa que dos estudiantes alcanzan un nivel alto en las tres. Una cuarta parte del grupo llega a un nivel alto en el uso de estrategias globales; respecto al uso de estrategias de resolución de problemas el 75% de los estudiantes manifiesta que se sitúa en un nivel alto; y en cuanto a la última subcategoría, estrategias de apoyo o de soporte, los resultados indican que la autopercepción es heterogénea ya que algo más del 56% se encuentra en el nivel medio, mientras que sólo el 19% se halla en el nivel bajo en una categoría. Si se atiende al promedio general, algo menos de la tercera parte de los discentes está en un nivel de desempeño alto y dos tercios se sitúan en el nivel medio, elementos que demuestran la mejora de la conciencia y autopercepción del uso de estrategias metacognitivas relacionadas con la lectura.

Así pues, estos resultados generan tres observaciones: en primer lugar, la intervención demuestra haber sido positiva para la toma de conciencia del uso de estrategias metacognitivas en los estudiantes, quienes las han hecho visibles y accesibles a la conciencia para un comportamiento estratégico, en el ámbito académico. En segundo lugar, atendiendo a los resultados del instrumento, parece claro que el planteamiento de la intervención es el correcto y apropiado para el grupo. Y en tercer lugar, el grupo, durante el año lectivo 2018-2019, ha trabajado con textos muy diversos y los estudiantes han sido instruidos de manera permanente en las estrategias metacognitivas, tareas de autorregulación y lectura comprensiva por parte de su docente de Lengua y Literatura, quien presenta este trabajo.

Por último, el trabajo mantenido y condensado en la intervención ha supuesto para los alumnos la consecución y la mejora en autopercepción de estrategias metacognitivas orientadas a la metalectura; esta última circunstancia explicaría los buenos resultados de la segunda aplicación del MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002b) (postest).

Tabla 6. Postest MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b) (31 de mayo 2019)

E	GLOB2	EC2	PROB2	EC2	SOP2	EC2	P2	EC2
1	4,8	A+	4,5	A+	4,4	A+	4,6	A+
2	4	A	4,1	A+	3,5	A	3,9	A
3	3,8	A	3,8	A	3,3	M+	3,7	A
4	3,3	M	4	A	3,5	A	3,6	A
5	3,3	M+	3,9	A	3,3	M+	3,5	A
6	3,5	A	3	M+	3,6	A	3,3	M+
7	3,3	M+	3,5	A	3,2	M+	3,3	M+

Intervención para la mejora de la Metalectura en Lengua y Literatura en 2º de Bachillerato

8	3	M+	3,6	A	3,1	M+	3,2	M+
9	2,8	M	4	A	2,4	B+	3	M+
10	2,7	M	3,5	A	2,8	M	3	M+
11	2,9	M	3,3	M+	2,4	B+	2,9	M
12	2,8	M	3,3	M+	2,7	M	2,9	M
13	2,8	M	3,8	A	3,1	M+	2,9	M
14	2,5	M	3,5	A	2,5	M	2,8	M
15	2,5	M	3,5	A	2,2	B	2,7	M
16	2,5	M	3	M+	2,6	M	2,7	M

Alto (por encima de 4)	A+	Estudiante	E
Alto (de entre 3,5 a 4)	A	Estrategias globales	GLOB
Medio (de entre 3 a 3,4)	M+	Estrategias de resolución de problemas	PROB
Medio (de entre 2,5 a 2,9)	M	Estrategias de apoyo (soporte)	SOP
Bajo (2,4)	B+	Evaluación Cualitativa	EC
Bajo (por debajo de 2,4)	B	Promedio	P

Fuente: Elaboración propia

La comparativa de los promedios teniendo en cuenta los resultados del pretest y del postest muestra un incremento en la puntuación media en los 16 estudiantes. Tras la intervención el 100% de los alumnos se sitúa en un nivel medio y alto en relación al conocimiento y percepción sobre el uso de estrategias metacognitivas (ver Figura 3).

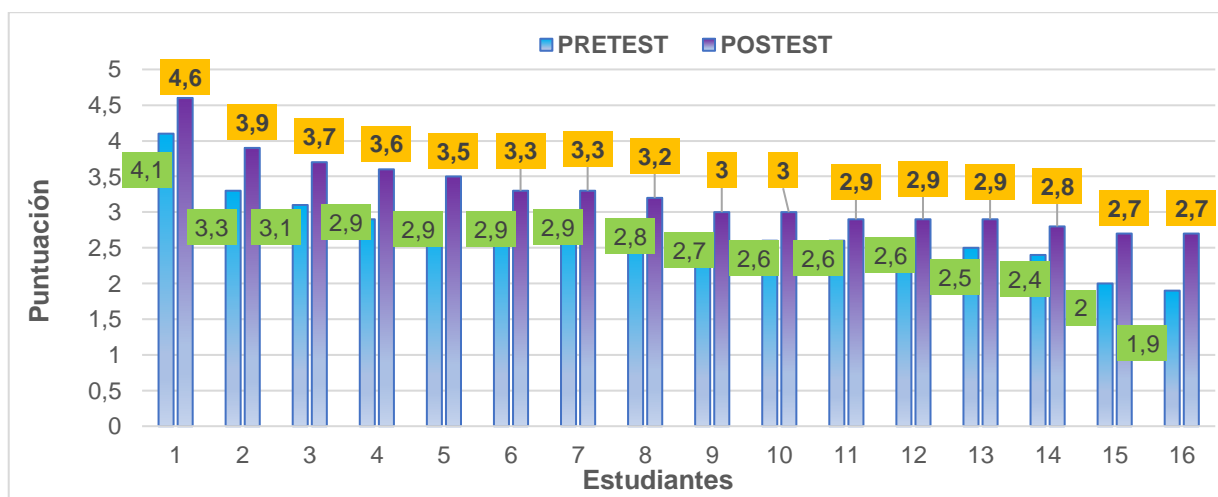


Figura 3. Comparativa de puntajes promedios generales pretest y postest. Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, los resultados de cada estudiante por grupos de estrategias (*estrategias globales, estrategias de resolución de problemas y estrategias de soporte o apoyo*) muestran que el uso de estrategias globales aumenta en 15 alumnos, sin embargo, la utilización de y estrategias de resolución de problemas y de soporte incrementa en 11 y 13 alumnos respectivamente (ver Figuras 4, 5 y 6). En los Anexos 9.6.1. - 9.6.5. se presentan las tablas en detalle, base de las siguientes figuras.

Así pues, el 93,75% de la muestra ha incrementado el puntaje del conocimiento y percepción del uso de todas las estrategias y, por tanto, tan solo el 6,25% del alumnado ha permanecido en las puntuaciones promedio del pretest.

Respecto a los resultados del alumnado tras la intervención en relación al uso de estrategias globales incrementaron en el 93,75%, situando a éste en un nivel medio y alto en relación al conocimiento y percepción sobre el uso de estrategias globales metacognitivas (ver Figura 4).

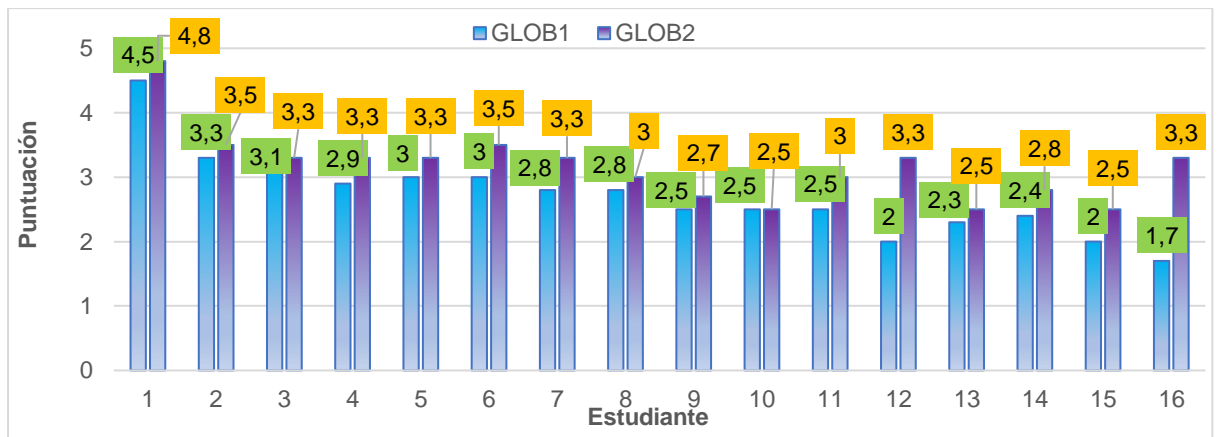


Figura 4. Comparativa de estrategias globales. Pretest y Postest. Fuente: Elaboración propia

Por su parte, los resultados en relación al uso de estrategias para resolución de problemas incrementaron en el 68,75% de los casos, mientras que el 31,25% de los casos mantiene la puntuación media de pretest. Lo que implica que el alumnado se encuentra en un nivel medio y alto en relación al conocimiento y percepción en cuanto al uso de estrategias metacognitivas de resolución de problemas (ver Figura 5).

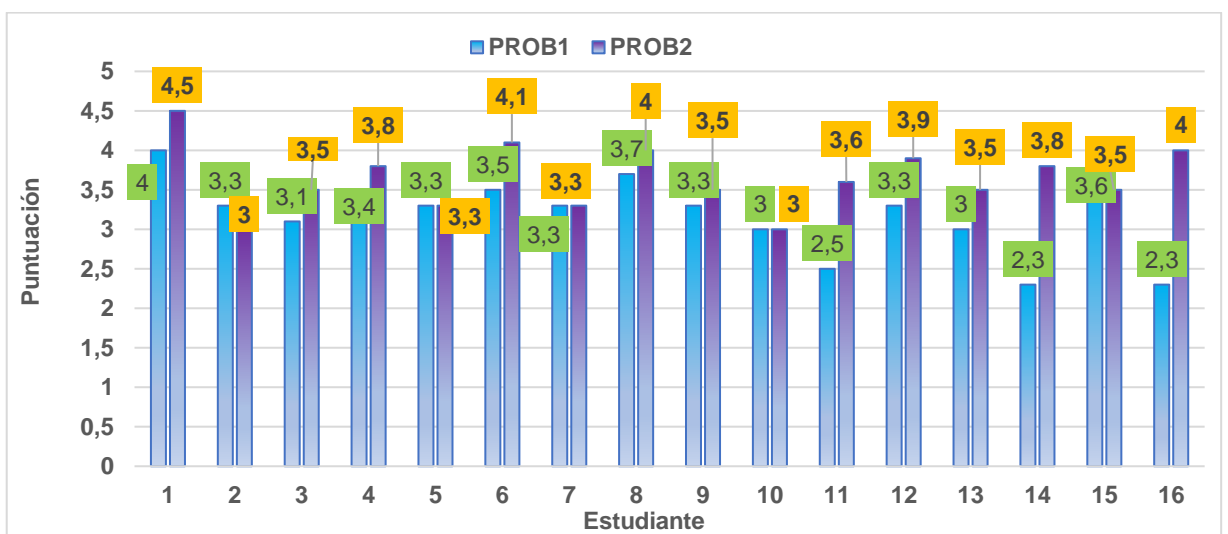


Figura 5. Comparativa de estrategias de resolución de problemas. Pretest y postest. Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, los resultados del alumnado en relación al uso de estrategias de soporte incrementaron en el 81,25% de los casos, mientras que un 18,75% mantiene la puntuación

media de pretest. Lo cual implica que el 18,75% se mantiene en niveles bajos en cuanto al conocimiento y percepción del uso de estas estrategias; por su parte, el resto del alumnado se encuentra en un nivel medio y alto respecto al conocimiento y percepción sobre el uso de estrategias metacognitivas de soporte (ver Figura 6).

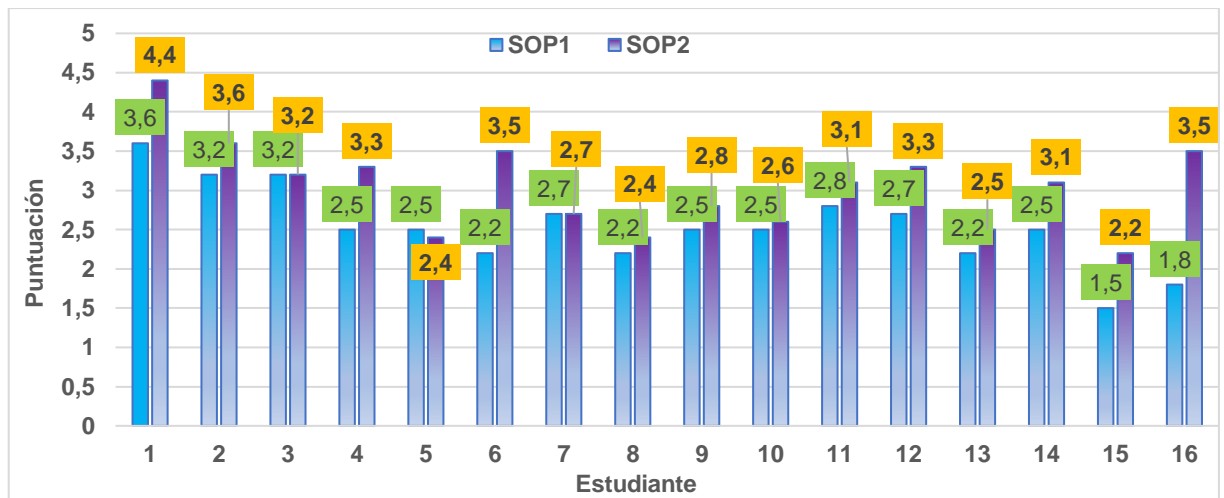


Figura 6. Comparativa de estrategias de soporte. Pretest y postest. Fuente: Elaboración propia

### 3.8.5. Discusión de los resultados de la evaluación

La implementación de la propuesta de intervención se ha dado de la manera que se planteó, se han logrado todos los objetivos planteados de forma secuencial tal y como se presentaron en el apartado de la metodología de la propuesta (ver Tabla 3) y se han logrado a través de los objetivos de evaluación o de transferencia programados en los planificadores (ver planificadores en los puntos 3.8.3.1 - 3.8.3.4), de las actividades y de las técnicas, estrategias y herramientas puestas en marcha de manera sistemática durante las sesiones.

Se advierte, por una parte, un aumento de los puntajes en todas las subcategorías y en las medias aritméticas, cuyo aumento es en promedio de 0.5 puntos. Así, casi todos los estudiantes han visto aumentando su promedio inicial y los resultados de postest respecto a las subcategorías de estrategias son, sin duda, mejores. Respecto a las estrategias globales los puntajes, en promedio se han elevado en 0.4 puntos; el aumento registrado en el puntaje promedio de estrategias de resolución de problemas es prácticamente 0.5 puntos; por último, se registra un aumento, en promedio, de algo más de 0.5 puntos en las estrategias de soporte.

Un elemento significativo a considerar es la explicación simultánea y sincrónica en cada sesión de las estrategias contempladas en el MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b), pues la explicación inmediata y contextualizada de las estrategias mientras se presenta el problema de comprensión o cuando se genera una inferencia implica que se construyen nuevos puentes de relaciones metacognitivas. El uso del inventario (MARSÍ) (Mokhtari Y Reichard, 2002b) como paratexto ha sido muy positivo para la construcción del estudiante estratégico.

Así pues, es necesario poner en consideración los treinta reactivos, agrupados en tres categorías, del inventario de concienciación respecto al uso de estrategias metacognitivas relacionadas con la metalectura académica (MARSI) (Mokhtari Y Reichard, 2002b). Si atendemos a las estrategias trabajadas en las sesiones con el MARSI (Mokhtari Y Reichard, 2002b) como paratexto, podremos entender cuál es el impacto real respecto al desempeño metacognitivo (metalectura y metacompreensión) y la autorregulación conseguida por los estudiantes, tras la intervención. En ésta se trabajaron prioritariamente veintidós de las treinta estrategias recogidas en el MARSI (Mokhtari Y Reichard, 2002b), aunque todas fueron explicitadas en algún momento. El detalle de los literales se encuentra en el Anexo 9.5.9.

Así las cosas, durante las sesiones se puso atención a las estrategias por categorías; en cuanto a las *globales* se trabajaron las siguientes: 01.; 10.; 14.; 19.; 22.; 23.; 26.; y 29 (Mokhtari y Reichard, 2002b). Estas estrategias suponen una planificación en la lectura, un monitoreo consciente y una evaluación del sistema de inferencias que el sujeto ha puesto en juego durante la lectura, convirtiéndolo en un proceso autorregulado de metalectura. Tras la intervención el alumnado es consciente de la necesidad del uso de estrategias globales.

Con respecto a las estrategias de *resolución de problemas* la intervención se centró en las siguientes de forma prioritaria: 08.; 11.; 16; 18.; 21.; y 30. (Mokhtari y Reichard, 2002b). La puesta en marcha de estas estrategias supone la rectificación de acciones no eficaces o no pertinentes, es decir, en bucle se repiten operaciones mentales complejas (operaciones reparatorias para ir resolviendo) los problemas y disonancias cognitivas, autoevaluadas durante el proceso, por el sujeto lector, constructor de nuevos significados idiosincrásicos.

En cuanto a las estrategias de *soporte o de ayuda* durante las sesiones se trabajaron todas, en función de las necesidades de cada sesión, del grupo y de sus integrantes, aunque se privilegiaron las siguientes: 05.; 06.; 09.; 12.; 20.; 24.; y 28. (Mokhtari y Reichard, 2002b).

Al respecto, es interesante entender que el uso de estas estrategias supone la toma de conciencia del proceso de planificación, monitoreo y evaluación que requiere cualquier plan estratégico, pues las estrategias globales implican planificación, control y evaluación. Ocurre algo similar con las estrategias de resolución de problemas, pero en este caso se privilegia el control de la tarea, es decir, mientras ocurre el proceso de lectura; además, el alumno debe ser autorregulado, pues de lo contrario no podría saber cuándo tiene un problema y cómo lo podría resolver. Igualmente, cuando se ponen en juego éstas se despliega el sistema de inferencias para crear significados profundos; y, por último, las de soporte son una suerte de las segundas, pues debe ser el estudiante lo suficientemente capaz para darse cuenta de los errores o aciertos que está cometiendo y de las estrategias y acciones que debe poner en marcha para la consecución del éxito de la tarea. Además, estas estrategias presuponen el uso de herramientas que ayuden al desarrollo de la tarea (Mokhtari y Reichard, 2002a).

Monereo (2003) deja claro el papel de los tramos en los que se desarrolla el plan estratégico de cualquier tarea. Las estrategias aprendidas suponen el establecimiento de metas al iniciar una tarea, la planificación, el monitoreo constante y la evaluación final. Del mismo modo, Ramírez et al. (2015) indican que la enseñanza de las estrategias debe centrarse en los dos primeros tramos del proceso: la planificación y monitoreo. Asimismo, Mokhtari y Reichard (2002a) dejan claro que enseñar a los estudiantes a iniciar, mantener y cerrar una actividad bajo un plan estratégico metacognitivo los convierte en lectores expertos y, por tanto, en sujetos que entienden en profundidad un texto. Zimmerman (2013) establece las fases y las etapas de autorregulación, por tanto, la importancia de un plan estratégico y la capacidad de autorregular todo el proceso. Además, el aprendizaje de la metacognición puede ser la diferencia entre el éxito y el fracaso académicos (Zimmerman, 2002, 2008, 2013).

Por otro lado, la instrucción directa ha demostrado ser un excelente mecanismo para enseñar y para lograr aprendizaje metacognitivo (Lai, 2011; Trías y Huertas, 2009). En este sentido Madariaga et al. (2009) demuestran que la instrucción directa de las estrategias es beneficiosa para la toma de conciencia de éstas y para el logro de la autorregulación. Torrano y González-Torres (2004), por su parte, hacen hincapié en la necesidad de la capacidad autorreflexiva del propio proceso de aprendizaje para lograr la transferencia necesaria de éste a diversas situaciones y contextos. Zimmerman (2002) afirma que la concienciación y el autoconocimiento han de ser prioritarios en el estudiante para convertirse en autorregulado.

Por tanto, la toma de conciencia del uso de estas estrategias supone el reconocimiento de la necesidad de ciertas ayudas para la comprensión del texto, es decir, el sujeto aprende a solicitar y a autoproporcionarse herramientas autorreguladas de solución de dificultades encontradas mientras se monitorea la actividad, o sea, mediante un proceso repetitivo y cíclico, no lineal, cada estudiante, mientras realizaba la actividad de lectura comprensiva del texto, ha ido detectando la necesidad de generar nuevos apoyos para cumplir con una comprensión lectora positiva.

Un factor que es necesario señalar es que en estos estudiantes se les ha enseñado a través de la propuesta a ir asumiendo el control de regulación de sus procesos mentales (desde el control heterónomo al autónomo), así como el uso correcto de estrategias metacognitivas en el momento adecuado. Esta transferencia desde la enseñanza mediada, a través de técnicas como el modelamiento, la autointerrogación y la discusión y análisis metacognitivos, al aprendizaje autorregulado, supone el germen del estudiante verdaderamente estratégico (Monereo, 2003). Por lo que la competencia de “aprender a aprender” se ha sembrado en los beneficiarios de la intervención.

De esta manera, los estudiantes, protagonistas de esta intervención, han logrado incrementar el manejo activo y consciente de las estrategias de metalectura para alcanzar una mejor comprensión en profundidad del texto con el establecimiento del modelo C-I gracias,

sobre todo, a las estrategias que suponen desarrollar y potenciar el sistema de inferencias y su relación con la activación de conocimientos previos, conocimiento del mundo, creencias y objetivos. Así pues, se puede afirmar que los estudiantes han desarrollado e incrementado la comprensión profunda del texto, debido a la enseñanza-aprendizaje de las estrategias metacognitivas agrupadas en el MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b), usado como paratexto en las sesiones de esta intervención y de la elaboración consciente del modelo de situación.

En este sentido, las conversaciones de aprendizaje, los debates, las mesas redondas y las sesiones realizadas mediante la técnica del seminario socrático han sido muy enriquecedoras para la comprensión y la construcción del modelo C-I. Por otro lado, la elección de los textos ha sido la adecuada, pues se han trabajado las diferentes tramas, la decodificación en su primera fase, la intención comunicativa de cada texto, el análisis semántico y todo ello ha generado la relación de todos los procesos implicados en la lectura en profundidad con la implementación del modelo C-I. Igualmente, la lectura previa (24 horas antes) de todos los textos ha sido acertada para ganar tiempo y trabajar sobre una lectura inicial superficial no estratégica, esto ha supuesto una ganancia de tiempo y de construcción de significados por parte de los estudiantes, previos a cada sesión

A modo de conclusión, se debe indicar que las propuestas similares citadas en este trabajo demuestran, casi siempre, que los estudiantes aumentan su comprensión profunda del texto, que se convierten en más estratégicos y autorregulados, además de que las intervenciones en metalectura resultan beneficiosas para los discentes. En este sentido, la presente intervención demuestra que los estudiantes aumentan sus comportamientos estratégicos respecto a la lectura académica; que, tras la intervención, son más conscientes del uso de estrategias metacognitivas y autorregulados (respecto a metalectura y metacompreensión) y que logran desarrollar una mejor lectura holística, pertinente, coherente, contextualizada y profunda del texto, amparada en la construcción de significados propios desarrollando el modelo C-I. Por tanto, la transferencia desde el control heterónimo por parte del estudiante al autónomo es importante (Mokhtari y Reichard, 2002a).

Por otro lado, como afirman Mokhtari y Reichard (2002a) la motivación de los estudiantes se ve elevada puesto que se les otorga el rol activo de aprendices y constructores de su propio aprendizaje, autorregulado y estratégico; se convierten en aprendices metacognitivos; aunque no se ha evaluado la motivación en esta intervención se puede asumir esta reacción.

Para concluir, cabe destacar que el MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002a) es un instrumento útil para docentes con la intención de enseñar estrategias lectoras en la cotidianeidad del PEA o para aplicar a intervenciones como ésta (Mokhtari y Reichard, 2002a). Esto último punto concuerda con lo establecido por Madariaga et al. (2009) y por Zimmerman (2002), entre otros.

#### **4. Propuestas de mejora de la intervención**

La intervención objeto de este trabajo hubiera requerido más tiempo para su ejecución, sin embargo no se dispuso de éste porque los estudiantes debían ajustarse a los tiempos y fechas de exámenes normados por el Ministerio de Educación del Ecuador. Por esta razón, las lecturas de los textos propuestos se hicieron con un tiempo limitado para lograr los objetivos (propios de la propuesta de intervención) presupuestados. Se logró la meta.

Por otra parte, hubiera sido interesante realizar en forma de pretest y postest la aplicación de algún instrumento de evaluación específico para medir el impacto de la comprensión lectora a través de la enseñanza de las estrategias metacognitivas. Y, de esa manera, realizar un análisis de correlación entre las variables independientes, la enseñanza de estrategias metacognitivas y la autorregulación, y la variable dependiente, el incremento de la comprensión lectora.

A pesar de estas limitantes, la intervención se ejecutó con éxito.

## 5. Conclusiones

Los objetivos planteados en la introducción de este trabajo se han cumplido en su totalidad. El objetivo general formulado fue: diseñar e implementar una propuesta de intervención en metalectura para desarrollar potenciar y mejorar el conocimiento metacognitivo y los procesos de autorregulación a través del uso de estrategias lectoras en los estudiantes de segundo curso de bachillerato internacional en la unidad educativa privada de Quito-Educador. Éste se logró a través del diseño y de la ejecución de la intervención y se comprueba su consecución puesto que los resultados de la intervención han mostrado un incremento en el conocimiento metacognitivo sobre el uso de estrategias lectoras en el alumnado de 2º de bachillerato.

En cuanto al análisis de los aspectos relevantes del aprendizaje desde el punto de vista de la metacognición se destaca la búsqueda documental que se realizó para la elaboración del sustento teórico del trabajo; la metacognición, desde que comenzó su estudio de forma sistemática, ha supuesto un cambio significativo a la hora de entender el aprendizaje y el control sobre éste. De esta manera el discente es empoderado con un rol activo y es el protagonista de su proceso de aprendizaje.

Asimismo, respecto a la revisión de los estudios e investigaciones destacadas sobre metacognición y, en particular, sobre metalectura; han sido enormemente útiles para la redacción del marco teórico, pues se encontró la manera adecuada de diseñar y ejecutar la intervención. La metalectura es una dimensión enormemente amplia de la metacognición que incluye los procesos de planificación y monitoreo necesarios para generar una lectura estratégica para la consecución de una lectura profunda y comprensiva del texto.

Respecto a la identificación de los modelos y las estrategias de comprensión profunda de textos implementadas en estudios relevantes se acudió al modelo de Construcción-Integración para desarrollar el diseño y la implementación de la intervención, modelo que se usó para el desarrollo de las sesiones. Basada la intervención en este modelo se trabajó en la identificación de los diferentes niveles, estos son: superficie del texto, base textual y modelo de situación para el logro de la comprensión profunda del texto, en este caso se trabajó el modelo a través de la lectura estratégica y de la reflexión de textos literarios y no literarios de diferentes tramas discursivas. El modelo C-I implica la construcción creativa de significados idiosincrásicos que construye e integra el sujeto en su red de conocimientos.

Si atendemos a la síntesis de los resultados más importantes respecto a metacognición, metalectura, autorregulación y aprendizaje, a partir de la revisión bibliográfica, cabe decir que esto supuso un elemento clave para llevar a cabo la intervención con la base teórica necesaria para la realización del trabajo. Se llegó a la conclusión de que la enseñanza orientada a la metacognición, metalectura y autorregulación generan estudiantes con la capacidad de autogestionar su aprendizaje, activos, reflexivos y proactivos. Estratégicos y capaces de

autorregular el proceso del aprendizaje amparado en la elaboración de planes estratégicos para la resolución exitosa de la tarea. Son, por lo tanto, generadores de soluciones perennes y pasan de ser aprendices heterónomas a autónomos, a través de un PEA mediado por un guía, que a través de diferentes técnicas (modelamiento; autointerrogación; y discusión y análisis metacognitivos) logra que los discentes apliquen lo observado a sus propios procesos metacognitivos con la finalidad de transferir lo aprendido a otras situaciones y contextos.

Por tanto, los objetivos para el desarrollo del marco teórico se llevaron a cabo en la revisión documental previa al diseño de la intervención.

En cuanto a los objetivos correspondientes a la propuesta de intervención el primer objetivo planteado consistía en la valoración del punto de partida metacognitivo que presentan los estudiantes respecto a metalectura. Esto se logró a través de la aplicación del pretest a los estudiantes, previo inicio del diseño de la intervención. Con la tabulación e interpretación de los resultados se pudo conseguir este objetivo.

Con respecto a la planificación y ejecución de actividades alternativas a los métodos de enseñanza tradicionales, insertas en un proyecto aplicable en la educación institucionalizada, para el desarrollo de la metalectura en los discentes y el logro de la autorregulación se logró mediante la propia etapa de diseño y la ejecución de las trece sesiones, a través de la lectura de los diferentes textos, la toma de conciencia de las estrategias registradas en el instrumento de evaluación que, a la vez, se convirtió en un instrumento didáctico al ser usado como paratexto.

Por último, la evaluación del impacto de la intervención con respecto a la autorregulación, conocimiento y uso de estrategias metacognitivas relacionadas con metalectura, lograda por los estudiantes, se consiguió a través de la aplicación del MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002b) como postest; tras la tabulación, interpretación y comparación con los resultados obtenidos en el pretest se pudo asegurar este objetivo.

Por otra parte, en la implementación de esta propuesta, se trabajaron los procesos mentales haciéndolos visibles y accesibles a la conciencia a través de la lectura sistemática del cuestionario de toma de conciencia del uso de estrategias metacognitivas que están relacionadas con la metalectura académica (MARSÍ) como paratexto para establecer procesos del control metacognitivos antes, durante y después de la lectura.

Cabe destacar, por tanto, que la introducción de estrategias metacognitivas en el PEA resulta muy beneficiosa para establecer conductas y comportamientos estratégicos en los discentes; además, la puesta en marcha de enseñanza contextualizada en forma de taller de lectura comprensiva es muy enriquecedora para el proceso didáctico, pues se generan dinámicas y sinergias positivas entre los protagonistas del diálogo pedagógico formal e institucionalizado.

Con esta intervención se ha demostrado que la lectura de textos de diferentes tramas discursivas y de temática diversa desarrollan el uso de estrategias metacognitivas orientadas a la metalectura que desarrollan y potencian el comportamiento estratégico y el conocimiento y uso de las estrategias metacognitivas que tienen que ver con la metalectura.

Asimismo, la gradual transferencia del control de la enseñanza (enseñanza mediada) de contenidos, estrategias y procesos mentales complejos metacognitivos se ha iniciado en los estudiantes, mediante las técnicas de modelamiento; autointerrogación; y discusión y análisis metacognitiva. Por tanto, la intervención demuestra que, a través de sesiones planificadas y detalladas, se logra la conciencia necesaria (autorregulación) en los estudiantes respecto del propio uso de estrategias de metalectura y el desarrollo de procesos mentales cada vez más complejos y sofisticados para la metalectura desde el modelo C-I, generando la elaboración de significados idiosincrásicos a partir de la información textual y, por lo tanto, el desarrollo, la potenciación y la mejora de la comprensión lectora de textos académicos.

Así pues, mediante la implementación de la intervención se ha logrado la toma de conciencia en los discentes del uso de estrategias metacognitivas relacionadas con la metalectura y la comprensión profunda del texto a través de la permanente reflexión establecida entre los textos, la docente y los estudiantes. Esto supone una, cada vez mayor, autorregulación de los procesos implicados en la lectura académica.

Las propuestas de intervención en metalectura son una herramienta que apoya el PEA y movilizan aspectos cognitivos, afectivos, emocionales y sociales muy importantes para el desarrollo eficaz del aprendizaje del discente, sin embargo, las metodologías de enseñanza de la lectura comprensiva y del reconocimiento y uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la metalectura, las técnicas y las actividades (que se han desarrollado en esta intervención) deberían estar insertas en los planes curriculares de los centros ya que si el docente de lengua y literatura enseña y transmite sólo conocimientos pero no enseña el método para aprender a leer y a ser consciente del uso de las herramientas y procesos mentales que se elaboran mediante el uso de un plan estratégico no se les está permitiendo a los estudiantes convertirse en aprendices estratégicos permanentes. Más aún, la formación específica (formación en pedagogía, filología, enseñanza de lectura, metacognición) del docente es capital para desarrollar una intervención para implementar, potenciar y mejorar la metalectura y la implementación del modelo elegido para esta intervención, así la formación del profesorado es importantísima para asegurar una instrucción, educación y formación del estudiante.

La intervención se ha desarrollado con normalidad y según los plazos establecidos en el diseño.

## **6. Limitaciones y prospectiva**

### **6.1 Limitaciones**

El tiempo establecido ha sido una limitante de la propuesta. Si se hubiera contado con al menos dos semanas más, se podría haber realizado un taller más completo con pruebas específicas de comprensión lectora y, por tanto, haber podido realizar una propuesta más compleja en cuanto a la correlación entre la enseñanza de las estrategias lectoras y la autorregulación con respecto a la comprensión lectora.

Otro inconveniente presentado es la imposibilidad, en muchas ocasiones, de descargar los artículos requeridos, pues muchos servidores y repositorios deniegan el acceso a determinados artículos. Estos artículos eran necesarios para ser citados como fuentes primarias, pues, aunque este trabajo tiene bastantes referencias citadas de esta manera, hubiera sido óptimo disponer de dichos artículos. Aún así, algunos de los artículos requeridos y no accesibles fueron proporcionados por la directora de este TFM.

Con respecto a la muestra poblacional con la que se ha trabajado, hay que apuntar que ésta es muy reducida, sólo de dieciséis personas ya que sólo se ha podido seleccionar este curso por limitaciones de horario y distribución de asignaturas optativas. Esta circunstancia supone que no se puede esperar el mismo comportamiento e interacción de otros estudiantes en intervenciones con una población o muestra mayores, aunque, por lo detallado de la intervención, sí podría ser ésta objeto de réplica.

### **6.2. Prospectiva**

La intervención es importante para la comunidad académica y educativa, pues todo lo que ayude a entender la enseñanza y el aprendizaje reales y duraderos y genere nuevas posibilidades de investigación y de cuestionamientos, eleva la posibilidad de mejora en la actividad docente, que no es otra que la de la instrucción, educación y formación de la persona en su integridad y singularidad. Así las cosas, para la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) la presente propuesta representa una posibilidad más de la que seguir investigando en el futuro inmediato.

Por otro lado, los objetivos, planteados tanto para el trabajo como los que fueron formulados para llevar a cabo la propuesta de intervención, se lograron en su totalidad, por lo que la propuesta diseñada e implementada y expuesta en este trabajo ha sido eficaz para lo programado. Los estudiantes elevaron significativamente los promedios de los puntajes del instrumento de evaluación aplicado antes y después de la ejecución de la propuesta.

En cuanto a la solución o merma del problema detectado y explicado en el planteamiento del problema en la introducción de este trabajo, cabe decir que sí se ha solucionado en la mayoría (menos uno) de los estudiantes beneficiarios de esta intervención, sin poder afirmar en qué medida permanecerá el impacto de la intervención que objetivamente ha presentado.

Respecto a las veintidós de las treinta estrategias trabajadas de forma prioritaria en esta intervención, sería interesante, para futuras intervenciones, trabajar todas las que figuran en el MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b), pero para lograr este objetivo es necesario disponer de más tiempo y abordarlas de forma sistemáticas desde el marco curricular.

Por otro lado, la instrucción y la formación del profesorado es indispensable para desempeñar intervenciones similares a la implementada, puesto que si no se comprende en profundidad el proceso de pensamiento y el de enseñanza y aprendizaje, por más conocimientos de la materia que se tengan, no se logrará una enseñanza que marque la diferencia; por tal razón, el docente debe ser pedagogo (o andragogo -docente especialista en aprendizaje de adultos) además de dominar la materia y ser un aprendiz permanente, en actualización y formación continuas.

Respecto a la posibilidad de ampliación y mejora de esta intervención hay que apuntar que sería interesante intervenir desde la metalectura en maridaje con la metaescritura e incluso con escritura creativa en formato de taller de producción de textos, pues si se logran metacomprensión, metalectura y mejora de comprensión lectora, se podría plantear con más tiempo y recursos la producción de textos académicos literarios y no literarios y sería muy interesante la creación de textos creativos, con el consiguiente desarrollo del pensamiento divergente.

Además, la evaluación formativa durante la intervención mediante instrumentos estrictamente aplicados para detectar el progreso de la comprensión lectora ayudaría notablemente para introducir estrategias restaurativas durante el proceso, pero para ello, la intervención tendría que ampliarse considerablemente en el tiempo y de forma sistemática.

Por último, sería interesante como ampliación y mejora de esta propuesta realizar un análisis de correlación entre las variables independientes, la enseñanza de estrategias metacognitivas y la autorregulación, y la variable dependiente, el incremento de la comprensión lectora. Esto enriquecería las intervenciones en las que se relacionen la enseñanza de estrategias metacognitivas e incremento de comprensión lectora.

## 7. Referencias bibliográficas

- Anderson Imbert, E. (2008). Las estatuas. En J. L. Borges, J. Cortázar, M. Láinez, S. Ocampo, E. Anderson Imbert, y V. Barbieri, *El cuento fantástico argentino. antología* (p. 93). Buenos Aires: Norma.
- Arias-Gundín, O. F., Martínez-Cocó, B., y Bolaños-Alonso, F.-J. (2011). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 613-620.
- Beltrán, L. J. A. (septiembre-diciembre de 2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación* 332, 55-73.
- Burón, J. (1993). Metalectura. En J. Burón, *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición* (pp.29-39). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama. Colección Compactos.
- Castejón, J. L., Gilar, R., y Pertegal, M. L. (2013). Teoría del aprendizaje situado y perspectiva constructivista. En J. L. Castejón, C. González, R. Gilar, y P. Miñano, *Psicología de la educación* (pp.119-138). Alicante: Editorial Club Universitario.
- Castejón, J. L., Miñano, P., y Pertegal, M. L. (2013). Teorías Cognitivas de Aprendizaje. En J. L. Castejón, C. González, R. Gilar, y P. Miñano, *Psicología de la educación* (pp.81-118). Alicante: Editorial Club Universitario.
- Castejón, J. L., Valero, J., y Gomis, N. (2013). Teorías Conductistas del Aprendizaje. En J. L. Castejón, C. González, R. Gilar, y P. Miñano, *Psicología de la educación* (pp.43-79). Alicante: Editorial Club Universitario.
- Cázares, A. (2009). El papel de la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la búsqueda efectiva de información online. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (35), 73-85.
- Chaves, S. A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. doi:10.15517/revedu.v25i2.3581
- Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978.
- El Comercio. (16 de abril de 2016). Trucha: un pez "alienígena" peligroso. A esta especie invasora se la denomina así. Y ha devastado los ecosistemas fluviales andinos. *El Comercio*. Obtenido de <https://especiales.elcomercio.com/planeta-ideas/planeta/planeta-10-4-2016/trucha--pez-alienigena-peligroso>
- Elena, P. (2011). Bases para la comprensión organizativa del texto. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 125-137. doi:10.4995/rlyla.2011.898

- Fidalgo R. R., y Arias-Gundín, O. (2012). Estudio de la auto-eficacia en la lectura desde una perspectiva evolutiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 125-132.
- Flavell, J. H. (1971). First's discussants comments: What is memory development the development of? *Human Development* 14, 272-278.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. doi:10.1037//0003-066x.34.10.906
- Gaeta, G. M. L. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-8.
- García Lorca, F. (2008). *Obra completa*. Madrid: Akal.
- Garrido, V. H. (2014). *La Metalectura como Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje a través del Texto Literario* [Trabajo de Maestría]. Universidad Militar de Nueva Granada. Bogotá. Obtenido de <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/.../1/GARRIDO%20VIVIANA%201.pdf>
- Gordillo, A. A., y Flórez, M. D. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 53(8), 95-107.
- Henoa L. G. C., Ramírez P. C., y Ramírez N. L. Á. (julio-diciembre de 2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora. USB*, 7(2), 223-240.
- Ilich M. E., y Morales, Ó. A. (julio-agosto de 2004). Análisis de textos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere*, 8 (26), 333-345. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602607>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. INEVAL. (2018). *Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el Desarrollo*. Quito. Obtenido de <http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/?download=Resumen%20ejecutivo%20resultados%20PISA-D%202018>
- Irrazabal, N. (2007). Metacomprensión y comprensión lectora. *UCES. Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 10, 43-60. Obtenido de [http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/132/Metacomprensi%C3%B3n\\_y\\_comprensi%C3%B3n\\_lectora.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/132/Metacomprensi%C3%B3n_y_comprensi%C3%B3n_lectora.pdf?sequence=1)
- Kintsch, W., y Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading* (pp.209-226). Malden, MA: Blackwell.
- Lai, E. (2011). Metacognition: A literature review. *Pearson Research Report*, 1-40. Obtenido de

[http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Metacognition\\_Literature\\_Review\\_Final.pdf](http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Metacognition_Literature_Review_Final.pdf)

- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso Un análisis para su estudio e investigación. *Rev. Signos*, 34 (49-50), 113-125. doi:10.4067/S0718-09342001004900008
- León, J. A., y Escudero, I. (2008). Procesamiento de Inferencias según el Tipo de Texto. *Universidad Autónoma de Madrid*, 1-6. Obtenido de [https://www.researchgate.net/profile/Jose\\_Leon8/publication/267788028\\_PROCESAMIENTO\\_DE\\_INFERENCIAS\\_SEGUN\\_EL\\_TIPO\\_DE\\_TEXTO/links/550933120cf26ff55f84f6a7/PROCESAMIENTO-DE-INFERENCIAS-SEGUN-EL-TIPO-DE-TEXTO.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jose_Leon8/publication/267788028_PROCESAMIENTO_DE_INFERENCIAS_SEGUN_EL_TIPO_DE_TEXTO/links/550933120cf26ff55f84f6a7/PROCESAMIENTO-DE-INFERENCIAS-SEGUN-EL-TIPO-DE-TEXTO.pdf)
- León G., M. L. (2018). *Estrategia de intervención para el desarrollo de comprensión lectora en alumnos de primer semestre de educación media superior* [Trabajo de Maestría en Desarrollo de Competencias para el Aprendizaje]. Universidad Iberoamericana Puebla. Obtenido de <https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/3778/Tesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Lugo, L. G. (2013). *Las inferencias como estrategia metacognitiva para el desarrollo de la comprensión lectora* [Trabajo de Maestría en Investigación Educativa]. Universidad de Carabobo. Valencia. Obtenido de [mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/847](http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/847)
- Madariaga, J. M., Chireac, S. M., y Goñi, E. (mayo-agosto de 2009). Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. *Revista Española de Pedagogía*. REP,243, 301-318. Obtenido de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3883/EntrenamientoAlProfesoradoParaLa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marías, J. (18 de septiembre de 1983). Una visión antropológica del aborto. *Cuenta y Razón*, 10, 9-14. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2036499>
- Martí, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32. doi:10.1174/02103709560561131
- Mayor, J. S. (1995a). Desarrollo de la metaatención. En J. S. Mayor, *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar* (pp.123-128). Madrid: Síntesis.
- Mayor, J. S. (1995b). Variables de la metacognición. En J. S. Mayor, *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar* (pp.75-94). Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora*. Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal. Quito. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Lectura-critica-1.pdf>

- Miñano, P., Castejón, J. L., y González, C. (2013). Estrategias y enfoques de aprendizaje. En J. L. Castejón, C. González, R. Gilar, y P. Miñano, *Psicología de la educación* (pp.259-279). Alicante: Editorial Club Universitario.
- Mokhtari, K., y Reichard, C. A. (2002a). assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. doi: 10.1037//0022-0663.94.2.249
- Mokhtari, K., y Reichard, C. (2002b). Metacognitive awareness of reading strategies inventory (MARS) Version 1.0. Obtenido de <https://www.nwfsc.edu/wp-content/uploads/2017/10/Marsi-test.pdf>
- Monereo, C. (julio de 2003). La Evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, 32, 71-89.
- Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Revista Aula de Innovación Educativa*, 34.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 3-26. doi:10.1080/02103702.1990.10822263
- Moral, C. (2008). Aprender a pensar-aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Bordón*, 60(2), 123-137.
- Niño, V. M. R. (2013). *Semiótica y lingüística. Fundamentos* (Sexta ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Olivares, F. I. (2015). *El rol de la auto-eficacia en la comprensión lectora: estudios de revisión, evaluación e instrucción* [Tesis doctoral]. Universidad de León. Obtenido de [https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/4612/tesis\\_004e57.PDF?sequence=1](https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/4612/tesis_004e57.PDF?sequence=1)
- Organización del Bachillerato Internacional. (2013). *Guía de Lengua A: Lengua y Literatura*. Wales: Organización del Bachillerato Internacional. Obtenido de <http://www2.cuny.edu/wp-content/uploads/sites/4/page-assets/about/administration/offices/registrar/resources/international-baccalaureate/IB-Language-A-Literature-en-Espanol.pdf>
- Osés, B. R. M., Aguayo, C. J. C., Duarte, B. E., y Ortega, J. I. M (enero de 2014). Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1).
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., y Mantorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (Duodécima ed.). México, D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Parodi, G., y Peronard, M. (2010). *Saber leer*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A. de Ediciones.

- Parra, N. (1962). Cambios de nombre (en Versos de salón). *Voy y vuelvo. Universidad de Chile*. Obtenido de <https://www.nicanorparra.uchile.cl/antologia/versosdesalon/index.html>
- Quintana Docio, F. (1990). Intertextualidad genética y lectura palimpsésica. Burgos. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/136146.pdf>
- Ramírez Peña, P., Rossel Ramírez, K., y Nazar Carter, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos, XLI*, 2, 213-231. doi:10.4067/s0718-07052015000200013
- Torrano, F., y González-Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2*(1), 1-34. doi: <https://doi.org/10.25115/ejrep.3.120>
- Torres, M. B. L. (2010). *Comprensión lectora y desempeño metacognitivo en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional: un estudio descriptivo*. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/27743.pdf>
- Trías, D., y Huertas, J. A. (mayo de 2009). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención. *Ciencias Psicológicas, 3*(1).
- Unicef Ecuador. (2019). Unicef Ecuador. *Unicef promueve la lectura*. Obtenido de [https://www.unicef.org/ecuador/media\\_9317.htm](https://www.unicef.org/ecuador/media_9317.htm)
- Vallés, A. A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit, 11*, 49-61.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70. doi: [http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166-183. doi:10.3102/0002831207312909
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135-147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676
- Zimmerman, B., y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614-628. doi: 10.3102/00028312023004614

## 8. Anexos

### 8.1. Anexo 1. Instrumento de diagnóstico MARSI (español)

#### Inventario de Concienciación Metacognitiva de Estrategias Lectoras

#### Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI)

#### Versión 1.0

Kouider Mokhtari and Carla Reichard

© 2002

**INSTRUCCIONES:** La lista que aparece más abajo contiene oraciones acerca de lo que hacen las personas cuando leen materiales académicos, tales como libros, artículos u otro tipo de impresos. Los cinco números que aparecen a continuación de cada oración (1, 2, 3, 4 y 5) significan lo siguiente:

- 1 Significa “No lo hago casi nunca o nunca”.
- 2 Significa “Lo hago solo ocasionalmente”.
- 3 Significa “A veces lo hago” (aproximadamente el 50% de las veces.).
- 4 Significa “Usualmente lo hago”.
- 5 Significa “Siempre o casi siempre lo hago”.

Después de haber leído atentamente cada oración, marca con un círculo uno de los números que están a la derecha (1, 2, 3, 4, o 5) que corresponde a lo que tú realmente haces. Ten en cuenta que no existen respuestas correctas o incorrectas para este cuestionario.

TIPO	ESTRATEGIA	Escala				
GLOB	01. Cuando leo tengo un propósito “en mente”.	1	2	3	4	5
SOP	02. Cuando leo tomo notas para ayudarme a leer lo que leo.	1	2	3	4	5
GLOB	03. Cuando leo pienso en lo que conozco sobre el tema para comprender mejor lo que leo.	1	2	3	4	5
GLOB	04. Hojeo con anticipación el conjunto del texto para ver de qué se trata antes de comenzar a leer.	1	2	3	4	5
SOP	05. Cuando un texto se vuelve difícil leo en voz alta para ayudarme a entenderlo.	1	2	3	4	5
SOP	06. Habitualmente hago un resumen sobre la información más importante del texto.	1	2	3	4	5
GLOB	07. Pienso si el contenido de un texto es apto para los propósitos de lectura.	1	2	3	4	5
PROB	08. Leo lentamente pero cuidadosamente para asegurarme de entender lo que leo	1	2	3	4	5
SOP	09. Discuto con otros sobre el contenido de lo que leo para corroborar mi comprensión del texto.	1	2	3	4	5
GLOB	10. Primero leo “por encima” (a vuelo de pájaro) el texto para conocer su amplitud y organización.	1	2	3	4	5
PROB	11. Trato de volver atrás para encontrar “pistas” cuando pierdo concentración	1	2	3	4	5

Intervención para la mejora de la Metalectura en Lengua y Literatura en 2º de Bachillerato

SOP	12. Subrayo o circulo información del texto para ayudarme a recordar mejor	1	2	3	4	5
PROB	13. Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo a lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
GLOB	14. Decido lo que debo leer atentamente y lo que debo ignorar.	1	2	3	4	5
SOP	15. Uso diccionarios u otras referencias para ayudarme a comprender lo que leo.	1	2	3	4	5
PROB	16. Cuando el texto resulta difícil pongo más atención en lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
GLOB	17. Uso tablas, diagramas y dibujos para incrementar mi comprensión del texto.	1	2	3	4	5
PROB	18. Cuando leo paro de vez en cuando para pensar sobre lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
GLOB	19. Uso claves contextuales para atender mejor lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
SOP	20. Parafraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.	1	2	3	4	5
PROB	21. Trato de hacer diagramas o visualizar la información para recordar mejor lo que leo.	1	2	3	4	5
GLOB	22. Uso ayudas tipográficas, como letras negritas o cursivas para identificar la información importante.	1	2	3	4	5
GLOB	23. Analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto.	1	2	3	4	5
SOP	24. Retrocedo y avanzo en el texto para encontrar relaciones entre las ideas que aparecen.	1	2	3	4	5
GLOB	25. Chequeo mi comprensión cuando atravieso información conflictiva	1	2	3	4	5
GLOB	26. Trato de adivinar el contenido del que se trata cuando leo.	1	2	3	4	5
PROB	27. Cuando el texto se torna difícil, raramente incremento mi comprensión.	1	2	3	4	5
SOP	28. Me hago preguntas a mí mismo, cuyas respuestas me gustaría encontrar en el texto.	1	2	3	4	5
GLOB	29. Chequeo si mis conjeturas sobre el texto están acertadas o son erróneas.	1	2	3	4	5
PROB	30. Trato de adivinar el significado de palabras o frases que desconozco.	1	2	3	4	5

**PUNTUACIÓN (RÚBRICA)**

Nombre:	Edad:	Fecha:	Curso:

**INSTRUCCIONES DE EJECUCIÓN:**

1. Escribe tu respuesta a cada una de las oraciones precedentes (1, 2, 3, 4 y 5) en cada una de las columnas siguientes
2. Suma el puntaje en cada columna. Coloca el resultado en la línea que se encuentra más abajo.
3. Divide la puntuación por el número de oraciones en cada columna para obtener el promedio de cada subescala.
4. Calcula el promedio del inventario sumando los puntajes de la subescala y dividiendo por 30.
5. Compara tu puntaje con los que se muestran más abajo.
6. Discute los resultados con tu profesor.

<b>SUBESCALA ESTRATEGIA GLOBAL</b>	<b>SUBESCALA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>	<b>SUBESCALA ESTRATEGIAS DE APOYO</b>	<b>ESTRATEGIAS TOTALES</b>
01. 03. 04. 07. 10. 14. 17. 19. 22. 23. 25. 26. 29.	08. 11. 13. 16. 18. 21. 27. 30.	02. 05. 06. 09. 12. 15. 20. 24. 28.	GLOB. = PROB. = SOP. (Apoyo) =
PJE. TOTAL= PROMEDIO=	PJE. TOTAL= PROMEDIO=	PJE. TOTAL= PROMEDIO=	

**CLAVE DE PROMEDIOS:**

3.5 o mayor = Alto    2.5 – 3.4 = Medio    2.4 o menor = Bajo

(Mokhtari Y Reichard, 2002a, p. 253)

## **8.2. Anexo 2. Textos para las sesiones 1 y 2 (un texto instructivo, uno narrativo, uno expositivo y uno normativo)**

### **8.2.1. Anexo 2.1. Instrucciones del MARSÍ**

La lista que aparece más abajo contiene oraciones acerca de lo que hacen las personas cuando leen materiales académicos, tales como libros, artículos u otro tipo de impresos. Los cinco números que aparecen a continuación de cada oración (1, 2, 3, 4 y 5) significan lo siguiente:

- 1** Significa “No lo hago casi nunca o nunca”.
- 2** Significa “Lo hago solo ocasionalmente”.
- 3** Significa “A veces lo hago” (aproximadamente el 50% de las veces.).
- 4** Significa “Usualmente lo hago”.
- 5** Significa “Siempre o casi siempre lo hago”.

Después de haber leído atentamente cada oración, marca con un círculo uno de los números que están a la derecha (1, 2, 3, 4, o 5) que corresponde a lo que tú realmente haces. Ten en cuenta que no existen respuestas correctas o incorrectas para este cuestionario.

(Mokhtari Y Reichard, 2002a, p. 253)

### **8.2.2. Anexo 2.2. Las estatuas**

En el jardín de Brighton, colegio de señoritas, hay dos estatuas: la de la fundadora y la del profesor más famoso. Cierta noche -todo el colegio, dormido- una estudiante traviesa salió a escondidas de su dormitorio y pintó sobre el suelo, entre ambos pedestales, huellas de pasos: leves pasos de mujer, decididos pasos de hombre que se encuentran en la glorieta y se hacen el amor a la hora de los fantasmas. Después se retiró con el mismo sigilo, regodeándose por adelantado. A esperar que el jardín se llene de gente. ¡Las caras que pondrán! Cuando al día siguiente fue a gozar la broma vio que las huellas habían sido lavadas y restregadas: algo sucias de pintura le quedaron las manos a la estatua de la señorita fundadora.

FIN

Fuente: Anderson Imbert (2008)

**8.2.3. Anexo 2.3. Trucha, pez “alienígena” peligroso. A esta especie invasora se la denomina así. Y ha devastado los ecosistemas fluviales andinos**

La trucha, una especie originaria de los ríos y lagos de Norteamérica al oeste de las Montañas Rocosas, fue introducida en el Ecuador en 1920, para la pesca deportiva y fines comerciales. Ha desplazado y ha amenazado a animales nativos en ecosistemas en los que su presencia ha sido devastadora, no solo como depredador sino también como un transmisor de patógenos letales. Ahora se la puede encontrar en la mayoría de los ríos y lagunas de los Andes ecuatorianos, donde muchas veces es la única especie de pez presente.

Fuente: El Comercio (2016)

**8.2.4. Anexo 2.4. Constitución Española 1978 (fragmento)**

TÍTULO II

De la Corona

Artículo 57.

1. La Corona de España es hereditaria en los sucesores de S. M. Don Juan Carlos I de Borbón, legítimo heredero de la dinastía histórica. La sucesión en el trono seguirá el orden regular de primogenitura y representación, siendo preferida siempre la línea anterior a las posteriores; en la misma línea, el grado más próximo al más remoto; en el mismo grado, el varón a la mujer, y en el mismo sexo, la persona de más edad a la de menos.

Fuente: Constitución Española (1978)

### 8.3. Anexo 3. Textos para las sesiones 3-6. Un texto periodístico y uno ensayístico

#### 8.3.1. Anexo 3.1. Viñeta Forges



Fuente: SER (2018)

#### 8.3.2. Anexo 3.2. Una visión antropológica del aborto (Julián Marías)

La espinosa cuestión del aborto voluntario, que en los últimos años ha adquirido una amplitud desconocida, hasta convertirse en una de las cuestiones más apremiantes en las sociedades occidentales, se puede plantear de maneras muy diversas. Entre los que consideran la inconveniencia o ilicitud del aborto, el planteamiento más frecuente es el religioso. Por supuesto, es una perspectiva justificada y aceptable, pero restringida. Se suele responder que, para los cristianos (a veces, de manera más estrecha, para los católicos), el aborto puede ser ilícito, pero que no se puede imponer a una sociedad entera una moral «particular». Es decir, los argumentos fundados en la fe religiosa no son válidos para los no creyentes.

Rara vez se mira si los argumentos así propuestos, aun procediendo de una manera cristiana de ver la realidad, no tienen fuerza de convicción incluso prescindiendo de ese

origen; el hecho es que todo el que no participa de esa creencia se desentiende de ellos y considera que no le pueden decir nada. Y los hechos deben tenerse en cuenta.

Hay otro planteamiento que pretende tener validez universal, y es el científico. Las razones biológicas, concretamente genéticas, se consideran demostrables, enteramente fidedignas, concluyentes para cualquiera. Por supuesto esas razones tienen muy alto valor, y se deben tomar en cuenta, pero sus pruebas no son accesibles a la inmensa mayoría de los hombres y mujeres, que las admiten por fe (se entiende, por fe en la ciencia, por la vigencia que ésta tiene en el mundo actual).

Hay otro factor que me parece más grave respecto al planteamiento científico de la cuestión: depende del estado actual de la ciencia biológica, de los resultados de la más reciente y avanzada investigación. Quiero decir que lo que hoy se sabe, no se sabía antes. Los argumentos de los biólogos y genetistas, válidos para el que conoce estas disciplinas y para los que participan de la confianza en ellas, no lo hubieran sido para los hombres y mujeres de otros tiempos, incluso bastante cercanos.

Creo que hace falta un planteamiento elemental, ligado a la mera condición humana, accesible a cualquiera, independiente de conocimientos científicos o teológicos, que pocos poseen. Es menester plantear una cuestión tan importante, de consecuencias prácticas decisivas, que afecta a millones de personas y a la posibilidad de vida de millones de niños que nacerán o dejarán de nacer, de una manera evidente, inmediata, fundada en lo que todos viven y entienden sin interposición de teorías (que en ocasiones impiden la visión directa y provocan la desorientación).

Esta visión no puede ser otra que la antropológica, fundada en la mera realidad del hombre tal como se ve, se vive, se comprende a sí mismo. Hay, pues, que intentar retrotraerse a lo más elemental, que por serlo no tiene supuestos de ninguna ciencia o doctrina, que apela únicamente a la evidencia y no pide más que una cosa: abrir los ojos y no volverse de espaldas a la realidad.

Se trata de la distinción decisiva entre cosa y persona. Sin embargo, dicho así puede parecer cosa de doctrina. Por verdadera y justificable que sea, evitémosla. Limitémonos a algo que forma parte de nuestra vida más elemental y espontánea: el uso de la lengua.

Todo el mundo, en todas las lenguas que conozco, distingue, sin la menor posibilidad de confusión, entre qué y quién, algo y alguien, nada y nadie. Si entro en una habitación donde no está ninguna persona, diré: «no hay nadie», pero no se me ocurrirá decir: «no hay nada», porque puede estar llena de muebles, libros, lámparas, cuadros. Si se oye un gran ruido extraño, me alarmaré y preguntaré: «¿qué pasa?» o «¿qué es eso?». Pero si oigo el golpe de unos nudillos que llaman a la puerta, nunca preguntaré: «¿qué es?», sino «¿quién es?». A pesar de ello, la ciencia y aun la filosofía llevan dos milenios y medio preguntando: «¿Qué es el hombre?», con lo cual han dibujado ya el marco de una respuesta errónea, porque sólo

muy secundariamente es el hombre un «qué»; la pregunta recta y pertinente sería: «¿Quién es el hombre?», o, con mayor rigor y adecuación: «¿Quién soy yo?».

Por supuesto, «yo» o «tú», o «él» siempre que se entienda de manera inequívocamente personal. Es significativo que los pronombres de primera y segunda persona (yo, tú) tienen una sola forma, sin distinción de género, mientras que el de tercera persona admite esa distinción, e incluso con tres géneros (él, ella, ello). El que habla y a quien se habla son inmediatamente realidades personales, y su género es evidente en la acción misma, mientras que no lo es cuando se habla de alguien no presente (y, además, se puede hablar de algo).

Se preguntará qué tiene esto que ver con el aborto. Lo que aquí me interesa es ver qué es, en qué consiste, cuál es su realidad. El nacimiento de un niño es una radical innovación de realidad: la aparición de una realidad nueva. Se dirá tal vez que no propiamente nueva, ya que se deriva o viene de sus padres. Diré que es cierto, y mucho más: de los padres, de los abuelos, de todos los antepasados; y también del oxígeno, el nitrógeno, el hidrógeno, el carbono, el calcio, el fósforo y todos los demás elementos que intervienen en la composición de su organismo. El cuerpo, lo psíquico, hasta el carácter viene de ahí, y no es rigurosamente nuevo.

Diremos que lo que el hijo es se deriva de todo eso que he enumerado, es reducible a ello. Es una «cosa», ciertamente animada y no inerte, diferente de todas las demás, en muchos sentidos única, pero al fin una cosa. Desde este punto de vista, su destrucción es irreparable, como cuando se rompe una pieza que es ejemplar único. Pero todavía no es esto lo importante.

Lo que es el hijo puede «reducirse» a sus padres y al mundo; pero el hijo no es lo que es. Es alguien. No un qué, sino un quién, alguien a quien se dice tú, que dirá en su momento, dentro de algún tiempo, yo. Y este quién es irreducible a todo y a todos, desde los elementos químicos a sus padres, y a Dios mismo, si pensamos en él. Al decir «yo», se enfrenta con todo el universo, se contrapone polarmente a todo lo que no es él, a todo lo demás (incluido, por supuesto, lo que es).

Es un tercero absolutamente nuevo, que se añade al padre y a la madre. Y es tan distinto de lo que es, que dos gemelos univitelinos, biológicamente indiscernibles, y que podemos suponer «idénticos», son absolutamente distintos entre sí y cada uno de todo lo demás; son, sin la menor restricción ni duda, «yo» y «tú».

Cuando se dice que el feto es «parte» del cuerpo de la madre, se dice una insigne falsedad, porque no es parte: está alojado en ella, mejor aún, implantado en ella (en ella, y no meramente en su cuerpo). Una mujer dirá: «estoy embarazada», nunca «mi cuerpo está embarazado». Es un asunto personal por parte de la madre.

Pero además, y sobre todo, la cuestión no se reduce al qué, sino a ese quién, a ese tercero que viene, y que hará que sean tres los que antes eran dos. Para que esto sea más claro aún,

piénsese en la muerte. Cuando alguien muere, nos deja solos; éramos dos y ya no hay más que uno. Inversamente, cuando alguien nace, hay tres en vez de dos (o, si se quiere, dos en vez de una).

Esto es lo que se vive de manera inmediata, lo que se impone a la evidencia sin teorías, lo que reflejan los usos del lenguaje. Una mujer dice: «voy a tener un niño»; no dice: «tengo un tumor». (Cuando alguna mujer se cree embarazada y resulta que lo que tiene es un tumor, su sorpresa es tal, que muestra hasta qué punto se trata de realidades radicalmente diferentes.)

El niño no nacido aún es una realidad viniente, que llegará si no lo paramos, si no lo matamos en el camino. Pero si se miran bien las cosas, esto no es exclusivo del niño antes de su nacimiento: el hombre es siempre una realidad viniente, que se va haciendo y realizando, alguien siempre inconcluso, un proyecto inacabado, un argumento que tiende a un desenlace.

Y si se dice que el feto no es un «quién» porque no tiene una vida «personal», habría que decir lo mismo del niño ya nacido durante muchos meses (y habría que volver a decirlo del hombre durante el sueño profundo, la anestesia, la arteriosclerosis avanzada, la extrema senilidad, no digamos el estado de coma).

A veces se usa una expresión de refinada hipocresía para denominar el aborto provocado; se dice que es la «interrupción del embarazo». Los partidarios de la pena de muerte tienen resueltas sus dificultades: ¿para qué hablar de tal pena, de tal muerte? La horca o el garrote pueden llamarse «interrupción de la respiración» (y con un par de minutos basta); ya no hay problema. Cuando se provoca el aborto o se ahorca no se interrumpe el embarazo o la respiración; en ambos casos se mata a alguien.

Y, por supuesto, es una hipocresía más considerar que hay diferencia según en qué lugar del camino se encuentre el niño que viene, a qué distancia de semanas o meses de esa etapa de la vida que se llama nacimiento va a ser sorprendido por la muerte.

Consideremos otro aspecto de la cuestión. Con frecuencia se afirma la licitud del aborto cuando se juzga que probablemente el que va a nacer (el que iba a nacer) sería anormal, física o psíquicamente. Pero esto implica que el que es anormal no debe vivir, ya que esa condición no es probable, sino segura. Y habría que extender la misma norma al que llega a ser anormal, por accidente, enfermedad o vejez. Si se tiene esa convicción, hay que mantenerla con todas sus consecuencias; otra cosa es actuar como Hamlet en el drama de Shakespeare, que hiere a Polonio con su espada cuando está oculto detrás de la cortina. Hay quienes no se atreven a herir al niño más que cuando está oculto —se pensaría que protegido— en el seno materno; lo cual añade gravedad al hecho: en una época en que cuando se encuentra a un terrorista con una metralleta en la mano, todavía humeante, junto al cadáver de un hombre acribillado a balazos, se dice que es «el presunto asesino», la mera probabilidad de una anomalía se considera suficiente para decretar la muerte del que está

expuesto al riesgo de ser más o menos anormal. Esta actitud no es nueva; ya se ha aplicado, y con gran amplitud, en la Alemania hitleriana, hace medio siglo, con el nombre de eugenesia práctica.

Lo que aquí me interesa es entender qué es aborto. Con increíble frecuencia se enmascara su realidad con sus fines. Quiero decir que se intenta identificar el aborto con ciertos propósitos que parecen valiosos, convenientes o por lo menos aceptables: por ejemplo, la regulación de la población, el bienestar de los padres, la situación de la madre soltera, las dificultades económicas, la conveniencia de disponer de tiempo libre, la mejora de la raza. Se podría investigar en cada caso la veracidad o la justificación de esos mismos fines (por ejemplo, se ha hecho campaña abortista en una región de América del Sur de 144.000 kilómetros cuadrados de extensión y 25.000 habitantes, es decir, despoblada). Pero lo que quiero mostrar es que esos fines no son el aborto.

Lo correcto es decir: para esto (para conseguir esto o lo otro) se debe matar a tales personas. Esto es lo que se propone, lo que en tantos casos se hace en muchos países en la época en que vivimos. Esta es la significación antropológica de esa palabra tan traída y llevada, que se escribe más veces en un solo día que en cualquier otra época en un año.

Y una prueba más de cómo se plantea el tema del aborto, eliminando arbitrariamente la condición personal del hombre, el carácter de quién en que consiste, es que en muchas legislaciones sobre este asunto —sin ir más lejos, en la que se propone actualmente en España— se prescinde enteramente del padre. Se atribuye la decisión exclusiva a la madre (la palabra no parece enteramente propia, sería más adecuado hablar de la hembra embarazada), sin que el padre tenga nada que decir. Esto es, que aun en el caso de que el padre sea perfectamente conocido y legítimo, por ejemplo si se trata de una mujer casada, es ella y sólo ella la que decide, y si su decisión es abortar, el padre no puede hacer nada para que no maten a su hijo.

Esto, por supuesto, no se dice así; se tiende a no decirlo, a pasarlo por alto, para que no se advierta lo que ello significa. En una época en que se habla tanto de la «mujer objeto» —no sé si alguna vez ha sido vivida así; sospecho que siempre se la ha visto como «sujeto» (o «sujeta») —, se ha abierto camino en la mente de innumerables gentes la interpretación del niño-objeto, del niño-tumor, que se puede extirpar como un crecimiento enojoso. Se trata de obliterar literalmente el carácter personal de lo humano. Para ello se habla del «derecho a disponer del propio cuerpo». Pero, aparte de que el niño no es el cuerpo de la madre, sino que es alguien corporal implantado en la realidad corporal de su madre, es que ese supuesto derecho no existe. A nadie se le permite la mutilación: si yo quiero cortarme una mano de un hachazo, los demás, y a última hora el poder público, me lo impiden; no digamos si se la quiero cortar a otro, aunque sea con su consentimiento. Y si me quiero tirar por una ventana

o desde una cornisa, acuden la policía y los bomberos, y por la fuerza me impiden realizar ese acto, del cual se me pedirán cuentas.

El núcleo de la cuestión es la negación del carácter personal del hombre. Por eso se olvida la paternidad; por eso se reduce la maternidad al estado de soportar un crecimiento intruso, que se puede eliminar. Se descarta todo posible uso del quién, de los pronombres tú y yo. Tan pronto como aparecen, toda la construcción elevada para justificar el aborto se desploma como una monstruosidad.

¿No se tratará acaso de esto, precisamente? ¿No estará en curso un proceso de despersonalización, es decir, de deshominización del hombre y de la mujer, las dos formas irreductibles, mutuamente necesarias, en que se realiza la vida humana?

Si las relaciones de maternidad y paternidad quedan abolidas, si la relación entre los padres queda reducida a una mera función biológica sin perduración más allá del acto de generación, sin ninguna significación personal entre las tres personas implicadas, ¿qué queda de humano en todo ello?

Y si esto se impone y se generaliza, si a fines del siglo XX la humanidad vive de acuerdo con estos principios, ¿no se habrá comprometido, ¿quién sabe hasta cuándo, esa misma condición humana?

Por esto me parece que la aceptación social del aborto es, sin excepción, lo más grave que ha acontecido en este siglo que se va acercando a su final.

J. M.\*

\* Escritor y catedrático de Filosofía. Miembro de la Real I Academia Española.

Fuente: Marías (1983)

## 8.4. Anexo 4. Textos para las sesiones 7-13. Textos líricos

### 8.4.1. Anexo 4.1. La monja gitana

#### La Monja gitana

Silencio de cal y mirto.  
Malvas en las hierbas finas.  
La monja borda alhelíes  
sobre una tela pajiza.  
Vuelan en la araña gris,  
siete pájaros del prisma.  
La iglesia gruñe a lo lejos  
como un oso panza arriba.  
¡Qué bien borda! ¡Con qué gracia!  
Sobre la tela pajiza,  
ella quisiera bordar  
flores de su fantasía.  
¡Qué girasol! ¡Qué magnolia  
de lentejuelas y cintas!  
¡Qué azafranes y qué lunas,  
en el mantel de la misa!  
Cinco toronjas se endulzan  
en la cercana cocina.  
Las cinco llagas de Cristo  
cortadas en Almería.  
Por los ojos de la monja  
galopan dos caballistas.  
Un rumor último y sordo  
le despega la camisa,  
y al mirar nubes y montes  
en las yertas lejanías,  
se quiebra su corazón  
de azúcar y yerbaluisa.  
¡Oh!, qué llanura empinada  
con veinte soles arriba.

¡Qué ríos puestos de pie  
vislumbra su fantasía!  
Pero sigue con sus flores,  
mientras que de pie, en la brisa,  
la luz juega el ajedrez  
alto de la celosía.

Federico García Lorca “la monja gitana” en *Romancero Gitano*

Fuente: García Lorca (2008)

#### 9.4.2. Anexo 4.2. Cambios de nombre

##### Cambios de nombre

A los amantes de las bellas letras  
Hago llegar mis mejores deseos  
Voy a cambiar de nombre a algunas cosas.

Mi posición es ésta:

El poeta no cumple su palabra  
Si no cambia los nombres de las cosas.

¿Con qué razón el sol

Ha de seguir llamándose sol?

¡Pido que se le llame Micifuz

El de las botas de cuarenta leguas!

¿Mis zapatos parecen ataúdes?

Sepan que desde hoy en adelante

Los zapatos se llaman ataúdes.

Comuníquese, anótese y publíquese

Que los zapatos han cambiado de nombre:

Desde ahora se llaman ataúdes.

Bueno, la noche es larga

Todo poeta que se estime a sí mismo

Debe tener su propio diccionario

Y antes que se me olvide  
Al propio dios hay que cambiarle nombre  
Que cada cual lo llame como quiera:  
Ese es un problema personal.

Nicanor Parra, "Cambios de nombre" en *Versos de salón*

Fuente: Parra (1962)

## **8.5. Anexo 5. Detalle de las sesiones**

### **8.5.1. Anexo 5.1. Primera sesión**

Durante la sesión 1 (lunes 13/05/2019, 11h30-12h20) se trabajó con dos textos: “Instrucciones del MARSI” (Mokhtari y Reichard, 2002b) impreso (ver Planificador-Ficha en el punto 3.8.3.1.) y “Las estatuas” (Anderson, 2008) de Anderson Imbert de forma impresa (ver Planificador-Ficha en el punto 3.8.3.1.). Ambos textos tienen una extensión muy limitada y permitió el trabajo de decodificación del nivel de superficie y la lectura literal. El primer texto es de naturaleza instruccional y el segundo, narrativa, concretamente, un microcuento. La elección de estos textos obedeció a la necesidad de alcanzar el objetivo de identificar el texto de superficie y la comprensión en su nivel literal, pues el texto instructivo permite entenderlo con la decodificación de la información estrictamente textual, sin embargo, “Las estatuas” si se lee de forma literal, sólo con la decodificación elemental, quedan muchos vacíos de significado y eso es, precisamente, lo que se buscaba para que los estudiantes notaran que les faltaba la construcción de inferencias necesarias para la comprensión completa de un texto. La lectura del primer texto llevó escasamente dos minutos y la del segundo, tres.

La primera lectura, las instrucciones, se entendió sin ayuda; la lectura del segundo texto se complicó por la instrucción explícita que se les dio de realizar la lectura estrictamente basada en la literalidad del texto, la cual se convirtió en una mera enumeración de hechos narrativos. Tras la lectura compartida, los estudiantes trabajaron en parejas para realizar la lectura.

Por otra parte, se tuvo en cuenta el MARSI (Mokhtari y Reichard, 2002b) como paratexto para la progresiva toma de conciencia del uso de estrategias lectoras.

La sesión duró lo establecido y no se registraron inconvenientes, el grupo se mostró colaborador en todo momento.

### **8.5.2. Anexo 5.2. Segunda sesión**

En la segunda sesión (miércoles 15/05/2019, 12h20-13h10) se leyeron los dos textos seleccionados: “Trucha, pez ‘alienígena’ peligroso. A esta especie invasora se la denomina así. Y ha devastado los ecosistemas fluviales andinos” (El Comercio, 2016) (ver Planificador-Ficha en el punto 3.8.3.1.) y el artículo 47, del Título II (De la Corona) de la Constitución Española de 1978 (ver Planificador-Ficha en el punto 3.8.3.1.); ambos textos impresos. El primer texto es descriptivo y el segundo normativo. Los estudiantes leyeron sin problema el primero de ellos, se les solicitó realizar una lectura literal, pero los estudiantes se dieron cuenta de que para entender el texto debían saber previamente qué es un pez, qué son los ríos y los afluentes, entre otros conocimientos previos. La lectura del artículo de la Carta Magna les resultó complicada por lo enrevesado de este tipo de lenguaje, pero después de realizar un

esquema en la pizarra, se entendió perfectamente. Ambas lecturas se trabajaron en parejas, tras la lectura compartida en grupo en torno a un círculo.

La elección de estos dos textos obedeció a la necesidad de que se percataran de que sin el uso de la compleja red de conocimientos previos no se puede realizar la comprensión profundamente mordaz de un texto y que la elaboración de inferencias, incluso en este nivel es necesaria. Además, la lectura del segundo texto, al ser de una temática desconocida para ellos, resultó muy interesante porque se percataron de que la comprensión no se logra sin cierto conocimiento del mundo.

La sesión duró lo establecido y no se registraron inconvenientes, el grupo se mostró colaborador en todo momento y les llamó la atención del proceso de sucesión monárquica en España.

### **8.5.3. Anexo 5.3. Tercera sesión**

La ejecución de la tercera sesión (jueves 16/05/2019, 11h30-12h20) consistió en el trabajo de la lectura de imagen de una viñeta de Forges (SER, 2018) (ver Planificador-Ficha en el punto 3.8.3.2.). La lectura de imagen implica el uso de otro tipo de recursos y estrategias intelectuales diferentes a las puestas en marcha en la lectura de información verbal, pues necesariamente requiere la elaboración de inferencias de diversos tipos que relacionen el texto con la ilustración. En este caso es un texto multimodal ya que mezcla imagen (ilustración) con texto escrito.

Durante esta sesión se les pidió a los estudiantes, en un primer momento, que realizaran una lectura compartida en grupo estrictamente superficial cuya finalidad era la toma de conciencia de la dificultad de entender un texto sólo con la mera decodificación del trazo y de la relación morfosintáctica y léxica. En un segundo momento, se les solicitó que realizaran inferencias y relaciones semánticas entre la ilustración con respecto a lo extralingüístico (gestos, posturas, vestimenta, posición de los ojos, nivel jerárquico de las figuras, colores, contraste de posiciones, etc.) y el texto escrito (verbal) como el juego de palabras; desde este momento se les agrupó en tríos para que reflexionaran en torno a los significados implícitos (presentes, pero ocultos) en el texto.

La sesión duró lo establecido y no se registraron inconvenientes, el grupo se mostró colaborador en todo momento y se reflexionó sobre las injusticias y la vulnerabilidad de los adultos mayores en España, pero sobre todo salió a colación la desprotección que sufre esta población en Ecuador y en la América hispanohablante.

### **8.5.4. Anexo 5.4. Sesiones cuarta y quinta**

Las sesiones cuarta y quinta (viernes 17/05/2019, 08h30-09h20 y 09h20-10h10) consistieron en la lectura del texto a través de la elaboración consciente de inferencias y de la identificación del modelo de situación a través del texto “Una visión antropológica del aborto”

de Julián Marías (Marías, 1983) (ver Planificador-Ficha en el punto 3.8.3.2.). Esta lectura es larga y compleja, por tal razón se dedicaron tres sesiones a la lectura atenta y detallada de éste.

Para comenzar la cuarta sesión se realizó una lectura compartida en grupo en forma de semicírculo en dirección a la pizarra blanca, donde se proyectó el texto por ser demasiado extenso. Se realizó una primera lectura superficial y se inició la lectura inferencial dedicada a entender la base del texto y la aproximación a la construcción de inferencias, la lectura consumió los 50 minutos de la sesión, a la que le siguió una más detallada con preguntas y retroalimentación por parte de todo el grupo y de la docente. La naturaleza del ensayo filosófico les resultó complicada en cuanto a la comprensión, pero muy enriquecedora. Los estudiantes manifestaron en varios momentos que este texto requería el uso de inferencias y de conocimientos teóricos sobre lógica y filosofía en general. Además de un posicionamiento moral previo y sujeto a cambios, es decir, mudable tras la lectura.

Esta sesión se unió a la quinta de forma natural; se realizó una retroalimentación previa a la construcción del conocimiento y se profundizó en el uso de ciertos conectores textuales, el uso de palabras con intenciones apelativas y con afán de reflexión, se profundizó en el trasfondo de la confusión de fines y medios, el uso intencional de la equivocación de lo accidental y lo esencial en el ser humano, de la persona, entre otras reflexiones más. Así pues, estas dos sesiones se convirtieron en una, en la que se realizó una lectura superficial, primero, y una lectura más profunda, después. Se trabajó con la autointerrogación metacognitiva para hacer conscientes a los discentes de qué estrategias se usan en cada momento para comprender, resolver la incomodidad cognitiva o entender de qué manera se resuelve el uso de estrategias incorrectas para la meta preestablecida. Se trabajó, del mismo modo, con el MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b) como paratexto para constatar qué tipo de estrategias se utilizan en cada momento de la lectura. Tras la lectura compartida, el grupo fue agrupado en tríos estratégicamente seleccionados para que estuvieran conformados por, por lo menos, una chica, y que, además, hubiera posiciones encontradas, pues el tema es controvertido.

Las sesiones duraron lo establecido y fueron altamente enriquecedoras, el grupo se mostró extremadamente colaborador en todo momento, le apasionó el texto, las reflexiones y profundidad del tema tratado. Una tercera parte del grupo se mostró polarizado en un primer momento (a favor del aborto), pero después de la segunda lectura y de la comprensión de los argumentos esgrimidos por el autor, muchos de los alumnos cambiaron de parecer ante el “derecho de la mujer a decidir”, pues el entendimiento de la persona como novedad radical, única e inimitable y la necesidad de comprender que la mujer (futura madre) necesita apoyo para serlo en plenas condiciones de libertad de elección en vez de la obscena fijeza de la sociedad de ver sólo lo accidental (económico, enfermedades, estabilidad laboral) resultó

maravilloso de ver en el aula. Se conversó, también, de la legitimidad moral de las leyes, de la moralidad de lo legislado y de la verdadera libertad moral ante lo injusto.

La sesión finalizó con la formulación de varias preguntas que debían traer resueltas para la siguiente sesión; se les solicitó que reflexionaran durante el fin de semana las siguientes cuestiones: 1. ¿Qué implica ser persona?, 2. ¿Existen diferencias entre algo y alguien?, 3. ¿La moral puede cambiar si las necesidades cambian? Con estas preguntas sobre el tapete se inició la sexta sesión mediante la técnica del seminario socrático.

#### **8.5.5. Anexo 5.5. Sexta sesión**

La sexta sesión (lunes 20/05/2019, 11h30-12h20) (ver Planificador-Ficha en el punto 3.8.3.2.) continuó con la comprensión en profundidad del texto, en ésta se trabajó en la identificación de las diferentes estrategias usadas en la comprensión del texto y para la resolución de las preguntas formuladas. Se recopilaron las impresiones de los integrantes del grupo en torno a las inferencias, su construcción y su uso. Asimismo, se trabajó en los comportamientos autorregulados y se centró la sesión en la anticipación, monitoreo y evaluación. El cuestionario MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b) fue el paratexto escogido, de nuevo, para identificar los tres tipos de estrategias recogidas en ellas. La agrupación fue en triadas. Igualmente, se trabajó en la elaboración de significados propios relacionándolos con conocimientos propios (toma de conciencia).

La sesión duró lo establecido y no se registraron inconvenientes, el grupo se mostró extremadamente colaborador en todo momento. Estas tres sesiones (4ª, 5ª, y 6ª) fueron especialmente motivadoras.

En las sesiones dedicadas a la lectura profunda, acertada y pertinente, así como a la comprensión del modelo de situación a través de las inferencias se identificaron muchas estrategias lectoras, se siguió a Parodi y Peronard (2010) para trabajar la comprensión, se llevaron a cabo acciones como las siguientes: relacionar la misma expresión o palabra cuando se alude a la misma idea con la misma unidad léxica o expresión; relacionar una expresión con otra diferente en los casos en los que se alude a lo mismo mediante un sinónimo o mediante pronombres pronominales. De la misma manera, se puso en marcha la estrategia de descubrir y llenar espacios vacíos, sobre todo con la utilización de verbos conjugados que nos ponen de manifiesto que hay un sujeto gramatical que está detrás de ese proceso o acto, generalmente este sujeto no está expresado de manera explícita, está omitido, pero está presente en las desinencias verbales. Se usó, también, la estrategia de relacionar causas y efectos, adiciones, oposiciones, entre muchas más manifestaciones del significado. Se desarrolló en los educandos el uso deliberado de su conocimiento del mundo, de sus creencias y de sus experiencias para reactivar los conocimientos previos y ponerlos al servicio de la construcción creativa y activa de los significados del texto para crear una comprensión

coherente de éste. Del mismo modo, se trabajó de forma sistemática con la identificación, reconocimiento y elaboración de inferencias.

#### **8.5.6. Anexo 5.6. Sesiones séptima y octava**

Las sesiones séptima y octava (miércoles 22/05/2019, 12h20-13h10 y jueves 23/05/2019, 11h30-12h20) se centraron en la lectura del poema de Federico García Lorca contenido en *Romancero Gitano* “La monja gitana” (García Lorca, 2008). (Ver Planificador-Ficha en el punto 3.8.3.3.). La comprensión del lenguaje lírico es compleja, pero este grupo ha estado trabajando durante el año lectivo 2018-2019 este tipo de lenguaje, por esta razón se parte desde una gran ventaja en este sentido.

La comprensión completa de éste supone la puesta en juego de muchos procesos de pensamiento complejos y la activación de conocimientos previos, así como el uso de estrategias metacognitivas sofisticadas. El grupo, como ya se ha mencionado, ha trabajado lírica española y ha estudiado a Lorca como autor, si bien esto es así, no se había trabajado antes este poema en concreto.

Por su parte, la comprensión del uso de símbolos lorquianos de todo tipo, el uso de arquetipos y la construcción poética tan sofisticada y compleja de la lírica lorquiana supone siempre un desafío más que retador para los estudiantes.

La primera sesión comenzó con una lectura compartida, en círculo, con fotocopias del texto, se realizó primero de forma superficial y después se realizó un análisis y comentario literario lírico completo de forma oral, con todo lo que ello implica (activación de conocimientos previos, pensamiento crítico, pensamiento divergente, procesos cognitivos complejos, entre otros). Como sabemos, la forma es subsidiaria del contenido y el análisis; teniendo clara esta premisa el análisis resulta mucho más enriquecedor. Por tanto, en esta sesión se trabajó la lectura crítica y la autorregulación como comportamiento estratégico. La segunda sesión comenzó recordando lo visto en la sesión anterior y en ésta el trabajo consistió en la lectura individual del mismo texto para la toma de conciencia de las estrategias usadas para su entendimiento teniendo como paratexto el MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b). Finalmente, se pusieron en común las apreciaciones en forma de debate o mesa redonda para compartir las experiencias individuales. Durante la última parte de esta octava sesión se empezó a compartir e identificar la elaboración del modelo C-I de forma consciente. Respecto a la forma de agrupación, ésta fue variable (parejas y grupo completo).

Ambas sesiones se trabajaron con técnicas grupales y colaborativas como el seminario socrático, debates, lluvia de ideas, entre otras. Las preguntas planteadas para la reflexión fueron las siguientes: 1. ¿Cómo se construye la realidad poética desde la percepción de los sentidos?; 2. ¿Por qué la elaboración de significados culturales se trabaja a través de la lírica y de los símbolos compartidos?; 3. ¿Cómo se produce, por parte del sujeto, la comprensión de los significados presentes de forma oculta en el texto?

Las sesiones transcurrieron con normalidad y el grupo se mostró fascinado con el texto. Los estudiantes siempre se mostraron colaboradores y muy activos y participativos en la sesión.

#### **8.5.7. Anexo 5.7. Sesiones novena y décima**

Las sesiones novena y décima (lunes 27/05/2019, 11h30-12h20 y miércoles 29/05/2019, 12h20-13h10) se dedicaron a trabajar otro texto lírico pero esta vez antipoético, "Cambios de nombre" en *Versos de salón* (Parra, 1962) del chileno Nicanor Parra (ver Planificador-Ficha en el punto 3.8.3.3.). Este gran poeta genera una deconstrucción del propio lenguaje poético, destruye la relación entre significado y significante, revierte el significado presente del texto y lo convierte en antisignificado o incluso en no significado, deconstruye la construcción lógica del lenguaje poético y presenta una nueva realidad maleada.

Esta sesión comenzó con la lectura compartida y el análisis del texto oral, asumiendo la deconstrucción poética. Tras esta fase de lectura se trabajó en mesa redonda el tema, los significados culturales presentes en éste y los aspectos lingüísticos. Como en las sesiones anteriores dedicadas a Lorca, se trabajó en la lectura crítica y en la construcción consciente del modelo de situación. Asimismo, se usó el MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002b) como paratexto para hacer conscientes a los educandos de las estrategias usadas en la construcción de significados propios. En ésta última sesión se hizo hincapié en construcción personal de los significados.

Ambas sesiones se trabajaron con técnicas grupales y colaborativas como el seminario socrático, debates, lluvia de ideas, entre otras. Las cuestiones formuladas para la reflexión fueron las siguientes: 1. ¿El significado es fijo o es maleable en función de la construcción idiosincrásica?; 2. El signo lingüístico está compuesto por dos planos: el significado y el significante, partiendo de esta premisa ¿qué aporta el contexto a su comprensión?; 3. Existe dialéctica en la lírica ¿cómo se representa ésta en la decodificación consciente de sus significados?

Esta sesión transcurrió con total normalidad, en el tiempo previsto y con mucha colaboración por parte del grupo, aunque el texto no despertó el interés que produjo Marías o Lorca.

#### **8.5.8. Anexo 5.8. Sesiones decimoprimer, decimosegunda y decimotercera**

Las sesiones decimoprimer (jueves 30/05/2019, 11h30-12h20) decimosegunda (viernes, 31/05/2019, 08h30-09h20) y decimotercera (viernes 31/05/2019, 09h20-10h10) (ver Planificador-Ficha en el punto 3.8.3.4.) se dedicaron a releer algunos fragmentos de los textos trabajados en las sesiones anteriores y a la toma de conciencia de la construcción del modelo de situación. Se tuvo presente en todo momento el MARSÍ (Mokhtari Y Reichard, 2002b) para la relectura de los grupos de estrategias (globales, de resolución de problemas y de apoyo).

Se trabajó siempre en grupo y con la técnica del seminario socrático. Estas tres sesiones se centraron en reflexionar sobre el proceso realizado durante la intervención y el aprendizaje producido, la capacidad de autorregulación, el conocimiento y uso de estrategias metacognitivas.

Las últimas tres sesiones transcurrieron con normalidad, como toda la intervención y se llegaron a conclusiones valiosas.

Por otra parte, se diseñó la propuesta con autores y escritores varones, sin embargo, en los textos trabajados se tratan temas humanos tan importantes y con enorme profundidad tanto para varones como para mujeres.

### 8.5.9. Anexo 5.9. Principales estrategias trabajadas

En color rosa figuran las estrategias *globales*; en celeste, las de *resolución de problemas*; y en naranja, las de *sopORTE*.

01. Cuando leo tengo un propósito “en mente”.
04. Hojeo con anticipación el conjunto del texto para ver de qué se trata antes de comenzar a leer.
05. Cuando un texto se vuelve difícil leo en voz alta para ayudarme a entenderlo.
06. Habitualmente hago un resumen sobre la información más importante del texto.
08. Leo lentamente pero cuidadosamente para asegurarme de entender lo que leo
09. Discuto con otros sobre el contenido de lo que leo para corroborar mi comprensión del texto.
10. Primero leo “por encima” (a vuelo de pájaro) el texto para conocer su amplitud y organización.
11. Trato de volver atrás para encontrar “pistas” cuando pierdo concentración
12. Subrayo o circulo información del texto para ayudarme a recordar mejor
14. Decido lo que debo leer atentamente y lo que debo ignorar.
16. Cuando el texto resulta difícil pongo más atención en lo que estoy leyendo.
18. Cuando leo paro de vez en cuando para pensar sobre lo que estoy leyendo.
19. Uso claves contextuales para atender mejor lo que estoy leyendo.
20. Parafraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.
21. Trato de hacer diagramas o visualizar la información para recordar mejor lo que leo.
22. Uso ayudas tipográficas, como letras negritas o cursivas para identificar la información importante.
23. Analizo críticamente y evaluo la información presentada en el texto.
24. Retrocedo y avanzo en el texto para encontrar relaciones entre las ideas que aparecen.
26. Trato de adivinar el contenido del que se trata cuando leo.
28. Me hago preguntas a mí mismo, cuyas respuestas me gustaría encontrar en el texto.
29. Chequeo si mis conjeturas sobre el texto están acertadas o son erróneas.
30. Trato de adivinar el significado de palabras o frases que desconozco.

Fuente: (Mokhtari y Reichard, 2002a, p. 253)

**8.6. Anexo Tablas de resultados del MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002b)****8.6.1. Anexo 6.1. Leyenda tablas**

Alto (por encima de 4)	<b>A+</b>	Estudiante	<b>E</b>
Alto (de entre 3,5 a 4)	<b>A</b>	Estrategias globales	<b>GLOB</b>
Medio (de entre 3 a 3,4)	<b>M+</b>	Estrategias de resolución de problemas	<b>PROB</b>
Medio (de entre 2,5 a 2,9)	<b>M</b>	Estrategias de apoyo (soporte)	<b>SOP</b>
Bajo (2,4)	<b>B+</b>	Evaluación Cualitativa	<b>EC</b>
Bajo (por debajo de 2,4)	<b>B</b>	Promedio	<b>P</b>

Fuente: Elaboración propia

**8.6.2. Anexo 6.2. Comparativa de promedios. Pretest y Postest**

P 1	EC 1	P 2	EC 2
4,1	<b>A+</b>	4,6	<b>A+</b>
3,3	<b>M+</b>	3,9	<b>A</b>
3,1	<b>M+</b>	3,7	<b>A</b>
2,9	<b>M</b>	3,6	<b>A</b>
2,9	<b>M</b>	3,5	<b>A</b>
2,9	<b>M</b>	3,3	<b>M+</b>
2,9	<b>M</b>	3,3	<b>M+</b>
2,8	<b>M</b>	3,2	<b>M+</b>
2,7	<b>M</b>	3	<b>M+</b>
2,6	<b>M</b>	3	<b>M+</b>
2,6	<b>M</b>	2,9	<b>M</b>
2,6	<b>M</b>	2,9	<b>M</b>
2,5	<b>M</b>	2,9	<b>M</b>
2,4	<b>B+</b>	2,8	<b>M</b>
2	<b>B</b>	2,7	<b>M</b>
1,9	<b>B</b>	2,7	<b>M</b>

Fuente: Elaboración propia

**8.6.3. Anexo 6.3. Evolución de puntajes por estudiantes. Estrategias globales. Pretest y postest**

E	GLOB1	EC1	GLOB2	EC2
1	4,5	<b>A+</b>	4,8	<b>A+</b>
2	3,3	<b>M+</b>	3,5	<b>A</b>
3	3,1	<b>M+</b>	3,3	<b>M+</b>
4	2,9	<b>M</b>	3,3	<b>M+</b>
5	3	<b>M+</b>	3,3	<b>M+</b>
6	3	<b>M+</b>	3,5	<b>A</b>
7	2,8	<b>M</b>	3,3	<b>M+</b>
8	2,8	<b>M</b>	3	<b>M+</b>
9	2,5	<b>M</b>	2,7	<b>M</b>
10	2,5	<b>M</b>	2,5	<b>M</b>
11	2,5	<b>M</b>	3	<b>M+</b>
12	2	<b>B</b>	3,3	<b>M+</b>
13	2,3	<b>B</b>	2,5	<b>M</b>

14	2,4	B+	2,8	M
15	2	B	2,5	M
16	1,7	B	3,3	M+

Fuente: Elaboración propia

**8.6.4. Anexo 6.4. Evolución de los puntajes por estudiantes. Estrategias de resolución de problemas. Pretest y postest**

E	PROB1	EC1	PROB2	EC2
1	4	A	4,5	A+
2	3,3	M+	3	M+
3	3,1	M+	3,5	A
4	3,4	M+	3,8	A
5	3,3	M+	3,3	M+
6	3,5	A	4,1	A+
7	3,3	M+	3,3	M+
8	3,7	A	4	A
9	3,3	M+	3,5	A
10	3	M+	3	M+
11	2,5	M	3,6	A
12	3,3	M+	3,9	A
13	3	M+	3,5	A
14	2,3	B	3,8	A
15	3,6	A	3,5	A
16	2,3	B	4	A

Fuente: Elaboración propia

**8.6.5. Anexo 6.5. Evolución de los puntajes por estudiantes. Estrategias de soporte. Pretest y postest**

E	SOP1	EC1	SOP2	EC2
1	3,6	A	4,4	A+
2	3,2	M+	3,6	A
3	3,2	M+	3,2	M+
4	2,5	M	3,3	M+
5	2,5	M	2,4	B+
6	2,2	B	3,5	A
7	2,7	M	2,7	M
8	2,2	B	2,4	B+
9	2,5	M	2,8	M
10	2,5	M	2,6	M
11	2,8	M	3,1	M+
12	2,7	M	3,3	M+
13	2,2	B	2,5	M
14	2,5	M	3,1	M+
15	1,5	B	2,2	B
16	1,8	B	3,5	A

Fuente: Elaboración propia

### 8.7. Aneo 7.1. Recursos usados

<b>Insumos escolares</b>	Mobiliario, rotuladores de colores y fluorescentes, carpeta de anillas y hojas perforadas tamaño A4 (portafolio del estudiante)
<b>Material bibliográfico</b>	Textos fotocopiados y proyectados
<b>Tecnológicos</b>	Tecnología de aula
<b>Humanos</b>	Docente y estudiantes
<b>Personales</b>	Entusiasmo, tiempo, trabajo y vocación

Fuente: Elaboración propia