



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Tesis de Maestría

¿Qué te hace decir eso? Un estudio longitudinal acerca de la metacognición y su incidencia en el desarrollo de las habilidades inferenciales en la lectura de una segunda lengua en niños de cuarto grado de la escuela primaria

Autora: Delfina María Martelletti

Directora: Dra. Melina Furman

Buenos Aires, Junio 2022

Dedicatoria

A mis padres quienes me motivan a seguir mis sueños y me acompañan en cada paso.



Universidad de
San Andrés

Agradecimientos

Agradezco a los maestros, mi equipo de trabajo, quienes dedicaron horas de sus clases para implementar las actividades de esta investigación y me alentaron durante mi formación.

A mi tutora de tesis, Dra. Melina Furman, quien me enseñó y acompañó durante todo el proceso de investigación.

A Miguel Nollmann quien me ayudó con la estadística para el análisis de los datos.

A Mariana Luzuriaga por su ayuda para interpretar y comunicar los hallazgos de la investigación.



Universidad de
San Andrés

Índice

Índice de figuras	vii
Índice de tablas	vii
Índice de cuadros	viii
INTRODUCCIÓN	1
Objetivos de investigación	3
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	5
1.1 La lectura como proceso complejo	5
1.1.1 Las inferencias en el proceso lector	10
1.1.1.1 La importancia de las inferencias	10
1.1.1.2 Clasificación de inferencias	11
1.1.2 La metacognición	15
1.2 La lectura en una lengua diferente a la materna	17
1.3 La lectura en una L2, ¿un problema de lectura o de idioma?	20
Síntesis	22
CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE	24
2.1 La comprensión lectora en una segunda lengua	24
2.2 La comprensión lectora y el rol de las habilidades inferenciales	26
2.2.1 La comprensión lectora y el rol de las habilidades inferenciales en una segunda lengua	30
2.3 La metacognición y el éxito escolar	37
2.4 La metacognición vinculada a las habilidades inferenciales en la lectura	40
Síntesis	43
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	46
3.1 Perspectiva metodológica	46
3.2 Diseño y método	46
3.3 Contexto del estudio	48
3.3.1 Características de la implementación	48
3.3.2 Características de la institución educativa	49
3.3.3 Participación docente	49
3.3.4 Características del grupo de alumnos	50
3.3.5 División de grupos	50
3.4 Secuencia de actividades	51
3.4.1 Formato de la puesta en acción	52

3.5 Instrumento para la recolección de datos	53
3.5.1 Evaluaciones Pretest – Postest	53
3.5.2 Evaluación Test Diferido	57
3.6 Secuencia de actividades con foco en el desarrollo de las habilidades Inferenciales	60
3.6.1 Grupo Control	60
3.6.2 Grupo Experimental	60
3.7 Análisis de datos	66
3.7.1 Procedimiento elegido para el análisis de datos	66
3.7.2 Descripción de las categorías elaboradas a partir de la evidencia	67
3.7.3 Herramientas para el análisis de datos	67
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	70
4.1 Evidencia de la incidencia de la secuencia didáctica planteada sobre las habilidades inferenciales	71
4.1.1 Análisis intragrupo	71
4.1.2 Análisis intergrupo	76
4.2 Efecto positivo de la secuencia didáctica sobre el desarrollo de las habilidades metacognitivas	78
4.2.1 Análisis intragrupo	78
4.2.2 Análisis intergrupo	81
4.3 Efecto duradero de la secuencia didáctica sobre el desarrollo de las habilidades metacognitivas	83
4.3.1 Estudio intergrupo del desarrollo de las habilidades metacognitivas	85
4.4 Las habilidades metacognitivas inciden significativamente en el desarrollo de las habilidades inferenciales en el grupo de nivel Bajo y en la perdurabilidad de las mimosas en todos los niveles	90
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	98
Bibliografía	103
Anexos	108
Anexo 1 Primera actividad de la secuencia didáctica del Grupo Control.	108
Anexo 2 Primera actividad de la secuencia didáctica del Grupo Experimental	109
Anexo 3 Segunda actividad de la secuencia didáctica del Grupo Control	110
Anexo 4 Quinta actividad de la secuencia didáctica del Grupo Experimental	111
Anexo 5 Tercera actividad de la secuencia didáctica del Grupo Control	112

Anexo 6 Sexta actividad de la secuencia didáctica del Grupo Experimental	114
Anexo 7 Rúbrica descriptiva para categorizar respuestas	116



Universidad de
San Andrés

Índices de figuras, tablas y gráficos

Figuras

Figura 1: Esquema de la intervención	48
Figura 2: Cuadro de actividades	52
Figura 3: Pretest y Postest	54
Figura 4: Test Diferido	57
Figura 5: Primera actividad metacognitiva	61
Figura 6: Segunda parte de la primera actividad metacognitiva	62
Figura 7: Segunda actividad metacognitiva	63
Figura 8: Segunda parte de la segunda actividad metacognitiva	64
Figura 9: Tercera actividad metacognitiva	65
Figura 10: Cuarta actividad metacognitiva	66

Gráficos

Gráfico 1: Desarrollo de las habilidades inferenciales del Grupo Control en el Pretest y el Postest, por nivel	73
Gráfico 2: Desarrollo de las habilidades inferenciales del Grupo Experimental en el Pretest y el Postest, por nivel	75
Gráfico 3: Desarrollo de habilidades inferenciales del Grupo Control y Grupo Experimental divididos por nivel, en el Pretest y el Postest	77
Gráfico 4: Desarrollo de habilidades metacognitivas del Grupo Control y Grupo Experimental, divididos por nivel en el Pretest y en el Postest	82
Gráfico 5: Habilidades metacognitivas del Grupo Experimental y Control en las instancias Pretest, Postest y Test diferido	84
Gráfico 6: Promedios de las habilidades metacognitivas en el Pretest, Postest y Test Diferido del Nivel Bajo de los grupos control y experimental	86
Gráfico 7: Promedios de las habilidades metacognitivas en el Pretest, Postest y Test Diferido del Nivel Intermedio de los Grupos Control y Experimental	87
Gráfico 8: Promedios de las habilidades metacognitivas en el Pretest, Postest y Test Diferido del Nivel Alto de los Grupos Control y Experimental	89
Gráfico 9: Desarrollo de las habilidades inferenciales del Grupo Control y Grupo Experimental en los tres momentos evaluativos: Pretest, Postest y	

Test Diferido	90
Gráfico 10: Promedios de la habilidad inferencial de Nivel Bajo de los GC y GE en las tres instancias evaluativas	92
Gráfico 11: Promedios de la habilidad inferencial del Nivel Intermedio de los GC y GE en las tres instancias evaluativas	93
Gráfico 12: Promedios de la habilidad inferencial de Nivel Alto de los GC y GE en las tres instancias evaluativas	94

Tablas

Tabla 1: Promedios del Pretest y Postest del Grupo Control, desglosado por nivel (Bajo, Intermedio y Avanzado) y valores estadísticos de “p” que muestran diferencias entre el Pretest y Postest	72
Tabla 2: Promedios del Pretest y Postest del Grupo Experimental, desglosado por nivel (Bajo, Intermedio, Alto). Valores estadísticos de “p” que muestran diferencias entre el Pretest y Postest	74
Tabla 3: Promedios de las habilidades metacognitivas del Pretest y Postest del Grupo Control, desglosado por nivel (Bajo, Intermedio, Alto). Valores estadísticos de “p” que muestran diferencias entre el Pretest y Postest	79
Tabla 4: Promedios de las habilidades metacognitivas del Pretest y Postest del Grupo Experimental, desglosado por nivel (Bajo, Intermedio, Alto). Valores estadísticos de “p” que muestran diferencias entre el Pretest y Postest	80
Tabla 5: resultados de las habilidades inferenciales del Grupo Control y Grupo Experimental en el Pretest y Postest. Los valores de “p” representan la diferencia estadística entre los resultados logrados por cada nivel de cada grupo	81
Tabla 6: Promedios de las habilidades metacognitivas en el Pretest, Postest y Test Diferido del Nivel Bajo de los Grupos Control y Experimental	85
Tabla 7: Promedios de las habilidades metacognitivas en el Pretest, Postest y Test Diferido del Nivel Intermedio de los Grupos Control y Experimental	87
Tabla 8: Promedios de las habilidades metacognitivas en el Pretest, Postest y Test Diferido del nivel alto de los Grupos Control y Experimental	88

INTRODUCCIÓN

La lectura en una segunda lengua es un proceso el cual ha sido estudiado a lo largo de los años y sobre el cual la comunidad académica internacional (especialmente Canadá y EE.UU) ha mostrado un creciente interés debido a los procesos inmigratorios (Jiménez y O'shanahan, 2010).

Este trabajo aborda el estudio de la lectura en una segunda lengua, en este caso el inglés, y analiza particularmente la incidencia de la metacognición sobre la habilidad de generar inferencias durante la lectura (una habilidad central en la comprensión de textos) en niños argentinos de 4to grado de la escuela primaria.

Dos conceptos clave a definir para este estudio que serán ampliados en el marco teórico: El primero, la metacognición. Ésta se refiere “al conocimiento y control de los procesos cognitivos. Entonces, conocer sobre lo que uno sabe es la esencia de la metacognición” (Ceballos *et al.*, 2013: 100). El segundo, es la habilidad de generar inferencias. Inferir significa construir significado, conectando información implícita y/o explícita en el texto. Las inferencias dependen de los saberes previos y esquemas del lector para que el lector pueda construir significado del texto. Ésta es reconocida como una habilidad de pensamiento de orden superior, clave a la hora de desarrollar la comprensión lectora (Ritchhart *et al.*, 2011).

Con el fin de indagar sobre estas habilidades en la lectura de una segunda lengua, se diseñó un estudio longitudinal cuasi-experimental. Como se ampliará en la sección de metodología, el mismo consistió en el diseño e implementación de una secuencia didáctica de tres semanas basada en el trabajo con un texto literario, con el fin de desarrollar habilidades inferenciales. Este trabajo se realizó en 117 alumnos de 4to grado de una escuela privada bilingüe. Los alumnos fueron divididos en un Grupo Control, compuesto por 3 secciones de 4to grado, el cual trabajó con la secuencia mencionada, y en un Grupo Experimental, formado por otras 3 secciones. El Grupo Experimental trabajó con la misma secuencia didáctica, la cual fue enriquecida con el agregado de tareas metacognitivas, con el fin de desarrollar la metacognición. Así, la secuencia didáctica del Grupo Experimental no sólo intentó desarrollar las habilidades inferenciales de los alumnos, sino que también las metacognitivas.

Para evaluar el desarrollo de las habilidades inferenciales y metacognitivas, se diseñaron e implementaron tres *tests* para medir los estadios de ambas habilidades en ambos grupos al comienzo, al final del trabajo con la secuencia y luego de 4 semanas de finalizada la intervención.

Personalmente, mi interés por el tema surge desde mi rol como docente de inglés en la escuela primaria. Una como docente intenta buscar la mejor forma de enseñar a cada alumno y en el caso de la lectura del inglés, la bibliografía e investigaciones se encuentran basadas generalmente en alumnos de otros países. En Argentina no es frecuente la investigación sobre la lectura en una segunda lengua o lengua extranjera, aunque la enseñanza de la misma sea de carácter obligatorio en el país (de 4to grado de la primaria hasta finalizar la secundaria) y por lo tanto ésta sea parte de los aprendizajes propuestos en los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritario) y en particular en la provincia Buenos Aires, donde me desempeño, sea un contenido y habilidad presente en el Diseño Curricular.

Como docente, también, me fui acercando al uso de estrategias de desarrollo de la metacognición y la lectura de investigaciones sobre el tema, que en general tampoco han sido realizadas en el contexto local y es un contenido transversal en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Mi búsqueda personal por mejorar la enseñanza me llevó a elegir este tema para mi tesis.

Particularmente las investigaciones sobre la enseñanza del inglés en Argentina son variadas pero con la limitación que los estudios que se han realizado han sido mayormente en el nivel universitario y en estudiantes que se especializan en la enseñanza del inglés o que cursan una materia en ese idioma en el nivel superior. Se precisa entonces de mayor cantidad de investigaciones en las aulas del nivel primario y secundario, así como también se necesitan de estudios longitudinales ya que las existentes son limitados en sus lapsos de tiempo (Porto *et al.*, 2021). Existe una “urgente necesidad de explorar lo que los docentes y los estudiantes realmente hacen en las aulas con diseños de investigación innovadores que aborden las microdimensiones del aprendizaje y vayan más allá del uso predominante de instrumentos como encuestas y cuestionarios.”¹

Se espera, así, presentar una experiencia que arroje luz sobre qué sucede en una escuela bilingüe en Argentina, con niños hispanohablantes que hablan inglés como

¹ Este es un manuscrito revisado por pares y aceptado por los autores del siguiente artículo de investigación: Porto, M., López-Barrios, M., & Banegas, D. (2021). Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en Argentina (2014-2018). Enseñanza de idiomas, 1-33. doi:10.1017/S0261444821000082. El documento no presenta numeración de páginas.

segunda lengua. Esta es una pieza más en el gran rompecabezas que es la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés en este país. Cuanto más conozcamos cómo aprenden los alumnos y en particular *nuestros* alumnos, mejor van a poder ser nuestras intervenciones como docentes y educadores, brindando una educación de mayor calidad.

Para poder estudiar el proceso lector en una segunda lengua se parte desde la perspectiva psicolingüística, “ciencia que tiene como objeto de estudio la adquisición del lenguaje, la producción y comprensión del lenguaje” (Castaño, 2006: 90), la cual ha definido y explicado los mecanismos cognitivos que se llevan a cabo en la adquisición del lenguaje y particularmente durante el proceso lector. Esta perspectiva fue importante para la formación de lo que se conoce como psicología cognitiva (estudia los procesos mentales) un lugar central cuando se piensa en la adquisición del lenguaje y la lingüística.

Bajo la psicología cognitiva Abusamra *et al.* (2016) plantean que al momento de leer existen 11 áreas, cada una centrada en una habilidad de pensamiento diferente, que son elementales para la comprensión. Todas estas habilidades son fundamentales para lograr la comprensión, pero los autores se detienen particularmente en tres: los conocimientos o esquemas de los lectores, las habilidades cognitivas de base, en particular las inferenciales y por último la metacognición.

Por esta razón, este estudio se centrará en el estudio del desarrollo de la metacognición y su incidencia (o falta de incidencia) sobre el desarrollo de las habilidades inferenciales. Se plantean a continuación los objetivos que estructuran la presente investigación.

Objetivos de Investigación

Por lo anteriormente expuesto, el objetivo general del estudio es entonces: indagar en qué medida el desarrollo de habilidades metacognitivas incide sobre el aprendizaje de la habilidad de hacer inferencias acerca de un texto en inglés como segunda lengua en alumnos de 4to grado.

A su vez, se definen tres objetivos específicos. Estos son:

Analizar en qué medida se desarrolla y perdura la habilidad de realizar inferencias sobre textos en inglés como segunda lengua en alumnos de 4to grado cuando trabajan con una secuencia didáctica de 3 semanas con foco en el desarrollo de habilidades inferenciales.

Evaluar en qué medida se desarrolla y perdura la habilidad de metacognición en

alumnos de 4to grado cuando trabajan con una variante de dicha secuencia didáctica, enriquecida con actividades para el desarrollo de la metacognición.

Indagar sobre algún posible tipo de incidencia del desarrollo de la metacognición sobre el desarrollo y perdurabilidad de la habilidad de realizar inferencias sobre textos en inglés como segunda lengua.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

A lo largo de este capítulo se describen y establecen nociones que permiten enmarcar la presente investigación. En primer lugar se realiza una descripción del proceso lector en general. Luego se profundiza en dos procesos cognitivos importantes en la lectura: las habilidades inferenciales y las habilidades metacognitivas. Finalmente, se provee un marco para el aprendizaje de la lectura en una lengua diferente a la materna.

1.1 La lectura como proceso complejo

La lectura es considerada un proceso complejo (Ferreiro y Palacio (2002), Wurr (2003), Dominguez (2010), León (2010), Canet-Juric *et. at.* (2011), Abusamra *et. al.* (2016), Ceballos *et. al.* (2013), entre otros). A lo largo de los años, diversos autores han intentado definir, describir y/o identificar los mecanismos que constituyen la lectura.

Las concepciones más actuales consideran la lectura como un conjunto de procesos a través de los cuales se construye significado. Estos procesos involucran al lector -con determinadas características- quien interactúa con el texto, y a partir de dicha interacción se construye significado (Abusamra *et al.* 2016).

Al inicio del siglo XX, Huey (1908) un pionero de la psicología, según Goodman,² consideró a la lectura como una actividad compleja y constructiva que tenía como objetivo la búsqueda de significado. Esta perspectiva tuvo gran influencia en los siguientes 10 años, pero luego fue opacada por un cambio de foco en la educación estadounidense. La atención se centró específicamente en el lector principiante, en un esfuerzo de fortalecer las escuelas primarias y secundarias. Así nació una tendencia fuertemente “cientista” en el campo de la lectura, donde se priorizó la enseñanza a través de lecturas secuenciadas, vocabulario controlado y en el desarrollo de una jerarquía de habilidades. Leer era considerado el dominio de reconocer palabras y sonidos y adquirir vocabulario. Los tests fueron los protagonistas de esta época y de a poco la lectura se convirtió en un aspecto central del currículum. Con el correr de los años surge la teoría psicolingüística, donde se sitúa Goodman, como puente entre la psicología cognitiva y la lingüística. Ésta tuvo como

² La obra de Goodman titulada El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo es uno de los ensayos compilados por Ferreiro y Palacio (2002) para brindar una perspectiva interdisciplinaria sobre la adquisición de la lengua escrita desde diversas áreas: psicología, psicolingüística, antropología y lingüística.

objetivo el estudio del vínculo entre el lenguaje y el pensamiento, siendo Goodman, uno de los primeros autores en sentar bases de cómo entendemos hoy en día la lectura.

Goodman sostiene que en el proceso lector, las características del texto son igual de importantes que las características del lector, ya que la lectura es la interacción entre ambas partes. Para que el proceso lector sea exitoso, no sólo el sujeto debe tener una capacidad relativa, sino que además existen factores como el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, que también son esenciales en este proceso. Asimismo, Goodman sostiene que cada lector le otorga significado a lo que lee en base a las interpretaciones que realiza según sus conocimientos previos y las creencias que trae consigo, entonces la lectura es un producto que construye el lector con el texto.

Según el idioma, los textos escritos presentan ciertas características, las cuales varían de acuerdo al lenguaje. Estas variaciones pueden darse en su direccionalidad (se escriben de izquierda a derecha, horizontalmente o verticalmente), en ser o no alfabéticos, en su sistema fonológico, en su sistema ortográfico, en su sistema de puntuación, en su estructura semántica, etc. (Goodman en Ferreiro y Palacio, 2002)

Las características del lector dependen de las estrategias que implementa en su proceso lector. Se define una estrategia como “un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (21) Estas estrategias se desarrollan y se van modificando a medida que el lector lee. Goodman considera que “el muestreo, las predicciones y las inferencias son estrategias básicas de lectura” (22) y que “los lectores que están constantemente controlando su propia lectura para asegurarse que tenga sentido” (22).

Durante la lectura, el lector es presentado con la información y debe seleccionar los ítems más relevantes para ir construyendo el significado del texto (estrategia de muestreo) y, conforme a la estructura del texto, predecir lo que viene a continuación. El uso de estas dos estrategias (muestreo y predicción) se implementa de manera simultánea y juntas van construyendo el significado del texto a medida que se emplean: se muestrea el texto y se eligen ciertos índices para procesar y en base a esos índices se predice lo que viene, y viceversa.

Como el lector predice, luego confirma o descarta sus predicciones o confirma y/o corrige inferencias que realizó incorrectamente. Este proceso de control activo es altamente eficiente para que el lector aprenda a leer ya que le es útil para modificar o ajustar las estrategias que utiliza y de esta manera aprende a obtener significado con la menor cantidad de tiempo, esfuerzo y energía (eficiencia). Otros autores se refieren a

dicho control sobre el propio proceso como una estrategia de la *metalectura* o *metacognición*. La metacognición es la habilidad de pensar acerca de y controlar el propio proceso cognitivo, en este caso, el propio proceso lector (Ceballos *et al.*, 2013). Ahondaremos sobre la metacognición y su relación con la lectura en detalle más adelante.

La tercera estrategia que Goodman considera esencial en la lectura es la inferencia, la cual define como “un medio poderoso por el cual las personas complementan la información utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen” (21). Algunos ejemplos de esto son: “decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre muchas otras cosas. Incluso puede utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de la imprenta.” (22). El autor plantea que las inferencias generalmente se utilizan de manera inconsciente y entonces los lectores no suelen reconocer si encontraron la información explicitada en el texto o si la infirieron ellos.

Asimismo, Goodman considera que el proceso lector es de carácter universal ya que todas las sociedades tienen las mismas necesidades de comunicación, la de ser comprendidos por los otros. Es por eso que sostiene que existe un único proceso de lectura, más allá de la ortografía y estructura de cada idioma o lengua. Lo que separa los buenos lectores de los malos lectores es el uso que hacen de ese único proceso lector. Es aquí en donde el autor introduce el concepto de flexibilidad. Si el proceso lector es flexible, el lector podrá adaptar su proceso a cualquier tipo de texto, al propósito lector, a las características del texto y será posible sortear diferencias en las estructuras del lenguaje al leer en diferentes lenguas. Lo que debe mantenerse en todo el proceso es que debe comenzar con un texto, el cual se debe procesar como lenguaje y terminar en la construcción de significado.

Entonces, las ideas de Goodman enmarcan nuestra investigación: La lectura como proceso complejo y universal para la cual se desarrollan y se ponen en juego estrategias como es el muestreo, predicción y la realización de inferencias, a través de las cuales se construye significado y ese significado se logra necesariamente a través de la interacción entre el lector y el texto, el cual debe ser controlado constantemente por el propio lector.

Desde la perspectiva de psicología cognitiva, Canet-Juric y asociados (2011) definen la comprensión lectora como “una habilidad compleja en la cual intervienen distintos procesos cognitivos, como monitoreo, memoria de trabajo, supresión de interferencias y resolución de inferencias” (99). Particularmente acerca de los procesos cognitivos de los lectores, los autores reconocen, al igual que Goodman, diversos procesos

cognitivos que hacen a la lectura comprensiva y suman a su descripción la categorización de los mismos en dos grupos: básicos y superiores. Los procesos más básicos son decodificar los grafemas, reconocer palabras y realizar un análisis sintáctico. Los procesos superiores son los de integrar las oraciones para construir el significado del texto, construir una representación mental coherente de lo que se lee y realizar inferencias. Estos procesos logran como resultado la construcción de un modelo mental coherente y organizado en la mente de cada lector y construyen la comprensión.

La comprensión de textos puede darse en dos niveles, según el tipo de procesos que se pongan en juego al momento de leer (León, 2010). Se habla de una comprensión profunda cuando el lector, además de tomar información explícita del texto, construye el significado aportando su propio conocimiento, haciendo coherente lo implícito, es decir realiza inferencias que construyen el “modelo mental”. El lector podrá luego aplicar este modelo a una nueva situación problemática. Este proceso debe estar acompañado por el control “de la comprensión de las palabras y oraciones, la detección de problemas de comprensión y de las acciones para resolverlos” (3). Esto es parte de las estrategias lectoras y se denomina *conciencia metacognitiva*.

En línea con lo expuesto por Goodman, Canet-Juric *et al.* y León (2010) y realizando una descripción y análisis de la lectura comprensiva más actual, Abusmamra *et al.* (2016) en su libro *Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos*, indagan sobre la comprensión lectora que definen como “una actividad esencialmente multidimensional que integra competencias independientes” (9) que

constituye uno de los comportamientos más complejos y diferenciales de la especie humana. Comprender un texto implica un proceso de construcción activa de significado mediante la puesta en marcha simultánea de habilidades lingüísticas (decodificación, análisis sintáctico), memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo, conocimiento de estrategias de lectura, etc (11).

Se reconocen 11 áreas esenciales en el proceso lector, que cada una tiene que ver con una habilidad cognitiva. Estas son: esquema básico del texto; hechos y secuencias; semántica léxica; estructura sintáctica; cohesión textual; inferencias; intuición del texto; jerarquía del texto; modelos mentales; flexibilidad; errores incongruentes.

Los autores coinciden con Goodman al considerar la lectura como un producto entre el lector y el texto, por lo que ponen el foco de su estudio en las características específicas de cada lector, las cuales influyen de manera directa la comprensión.

³ Este trabajo no cuenta con numeración de páginas. Esta cita se encuentra en la página 4 del siguiente documento: ISSN-e 1699-6569.

Existen tres diferencias clave que pueden presentar los lectores, las cuales son altamente significativas a la hora de leer.

En primer lugar y como ya se ha mencionado previamente, las investigaciones muestran que los conocimientos generales o específicos de cada lector tienen una influencia determinante sobre la comprensión y la memoria. Si el esquema previo que tiene el lector es ordenado y robusto, podrá realizar las inferencias necesarias para poder comprender mejor. Por ejemplo, si al lector se le presenta un texto acerca del funcionamiento de los aviones, su comprensión va a estar influida por lo que él ya conoce de los aviones, de su funcionamiento, de sus experiencias personales, etc. No es lo mismo que un piloto lea ese texto, a que un viajero frecuente lo lea, a que alguien que nunca viajó en avión lo lea. Esto es porque la comprensión depende de ese esquema mental que tiene el lector acerca del tema que trata el texto y de cuán ordenado sea su esquema.

En segundo lugar, Abusamra *et al.*, sostienen que los lectores se diferencian a partir del grado de desarrollo de sus habilidades cognitivas de base como son, la decodificación, la memoria de trabajo, la capacidad inferencial, entre otras, y a partir de las estrategias con las que cuenta. Así, se afirma que:

Una de las habilidades cognitivas más estudiadas en relación a la comprensión de textos es la generación de inferencias. Una inferencia refiere al proceso integrativo que conecta dos piezas de información explícitas del texto o la información de superficie (información textual con la almacenada en la memoria de largo plazo del lector). Generar una inferencia permite la reposición de lo no dicho, contribuye a asignar significado a partir del contexto y a desambiguar el significado de una palabra polisémica. Todas estas operaciones son muy importantes durante la comprensión y colaboran en la construcción de la representación mental del texto. La habilidad para generar inferencias está asociada con el nivel de dominio o experiencia alcanzado en la lectura tanto en la adultez como durante el desarrollo: los niños pequeños, por ejemplo, no logran realizar el mismo número de inferencias que los niños de mayor edad. La capacidad de recuperar información que no está disponible explícitamente en el texto, parece ser decisiva para la comprensión, aún en etapas muy tempranas (Yuill y Oakhill, 1988, 1991). (12)

En tercer lugar, y vinculado con las estrategias previamente mencionadas, se reconoce la metacognición como un factor decisivo en el proceso de la comprensión. La metacognición, la cual ha sido ampliamente vinculada con el éxito de la comprensión lectora, la definen como:

el conocimiento que tiene un sujeto acerca de sus propias capacidades cognitivas y al control que puede ejercer sobre ellas. Analizar la comprensión desde una perspectiva metacognitiva significa considerar los conocimientos que el lector tiene de sí mismo como lector, sobre el tipo de texto, sobre el objeto de la lectura y sobre las estrategias que puede poner en juego para alcanzar dicho objetivo (Brown 1988) (12)

Tanto Goodman como Abusambra y otros autores mencionan específicamente la

inferencia entre las habilidades cognitivas esenciales para lograr la comprensión. También hacen hincapié en estrategias metacognitivas como una pieza clave en la lectura. Por esta razón y por interés propio de la investigación se indagará en la realización de inferencias y la habilidad metacognitiva, cuyas definiciones teóricas se amplían a continuación.

1.1.1 Las inferencias en el proceso lector.

1.1.1.2 La importancia de las inferencias

Entre las áreas o dimensiones importantes que componen el proceso lector, hay quienes han puesto el foco en la habilidad de generar inferencias, como una habilidad clave para que la comprensión sea exitosa (Ceballos (2013), Goodman *et al.* (1991), Canet *et. at.* (2011), Abusamra (2012), entre otros).

Las habilidades inferenciales en la lectura tienen que ver con la realización de conexiones. Hay diversos tipos de inferencias que tienen que ver con diferentes tipos de procesos. Al inferir se realizan conexiones entre diversas partes: entre partes del texto, entre el texto y/o los esquemas mentales del lector. Inferir es reponer lo no dicho, conectando la información explícita y la implícita. Es deducir significado de las palabras que no se conocen, al conectar el contexto de la palabra con los saberes previos del lector. Inferir es poder entender las emociones de los personajes de un texto sin que estén explícitamente escritas, pero conectando los hechos que presenta la narración con el esquema de situación con los que el lector cuenta. Es desambiguar el significado de palabras polisémicas, conectando la información contextual con el conocimiento léxico del lector. Todo esto y más constituye a la habilidad inferencial.

La revisión bibliográfica titulada “Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas” analiza las inferencias durante la comprensión lectora. Sostiene que:

actualmente existe un consenso sobre el papel imprescindible que las inferencias ejercen en la comprensión e interpretación de cualquier discurso oral o escrito. Tanto es así, que muchos especialistas se han ido sumando a la idea de que las inferencias constituyen el núcleo mismo de los procesos de comprensión (Escudero, 2004). Es más, la presencia de inferencias se hace tan necesaria actualmente que constituye un requisito imprescindible en la elaboración de teorías o modelos sobre comprensión más recientes. Todo esto no sólo hace crecer de manera paulatina la importancia que se otorga a las inferencias en los procesos de comprensión, sino también la sorprendente capacidad que posee nuestra mente para

generarlas.⁴

Por su parte, el trabajo de Canet y asociados (2011) titulado “Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante”, indaga sobre las variables lingüísticas e identifica las habilidades inferenciales como fundamentales en los buenos lectores. La importancia de las inferencias es reconocida también por García *et al.* (1999) y Cain *et al.* (2004) quienes a partir de sus investigaciones concluyen que la generación de inferencias discrimina entre los buenos y malos lectores.

1.1.1.3 Clasificación de inferencias

Curiosamente, más allá del consenso que existe acerca de la importancia de las inferencias, al día de hoy no existe tal consenso en su clasificación. Diversos han sido los autores que han intentado clasificar las inferencias según distintos criterios. Algunos ejemplos son:

Ripoll Salcedo (2015) reconoce diferentes clasificaciones e identifica que se genera un problema cuando los autores nombran con el mismo término a tipos de inferencias que, a su entender, son distintas. Es por esto que Ripoll ofrece una nueva clasificación y las denominan con números, para que estos sean neutrales.

Campos (2008) reconoce la importancia de las inferencias tanto en el campo de la psicología cognitiva como de la lingüística y ofrece dos posibles clasificaciones de las inferencias que acerca a estos dos campos.

Escudero y León (2007) proponen por su parte clasificar las inferencias a partir de los tipos de textos que se le presentan a los lectores, habiendo constatado la importancia de los mismos para tal motivo. Sumado a esto, los autores reconocen tres tipos de inferencias que se realizan más allá del género del texto: las inferencias asociativas; las explicativas o antecedentes causales; y las inferencias predictivas o hacia adelante.

León (2001) en su artículo titulado “Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso; un análisis para su estudio e investigación” resume en líneas generales diversos esfuerzos por categorizar las inferencias y las agrupa según:

- su direccionalidad, se distinguen dos grandes grupos: hacia atrás y hacia adelante.
- Inferencias hacia atrás (también conocidas como puente, integrativas o

⁴ La Revisión no presenta numeración de páginas. Esta cita se encuentra en el primer párrafo del punto “2.1.1.-LOS INICIOS”

conectivas): permiten reconocer las referencias pronominales y nominales del texto, eliminan ambigüedades léxicas. Éstas suceden durante el proceso de comprensión lectora. En general, se estima que la mayoría de las inferencias son de este tipo.

- Inferencias hacia adelante: Pareciera que no se generan durante la comprensión lectora “(Just y Carpenter, 1987; Graesser y Clark, 1985; Graesser et al, 1994)”. Se estima que la menor cantidad de inferencias son hacia adelante.
- el tipo y la frecuencia con la que se genera una inferencia no sólo depende de la tarea o el tipo de lector, sino que además de su naturaleza probabilística y/u opcional (Just y Carpenter, 1987).
- el tipo de género. Según el estudio de León *et al.* (2000), el género del texto influye sobre las inferencias. Los textos expositivos fomentaron mayor cantidad de inferencias de tipo explicativas que los textos narrativos. Asimismo, los textos narrativos evocaron mayor cantidad de inferencias predictivas. Según los resultados del estudio, las diferencias lingüísticas o culturales no restringió la realización de inferencias y es por eso que se podría considerar la universalidad de estos mecanismos.
- su incidencia en la comprensión: Existe la Posición Minimalista fuerte (sostiene que las inferencias no afectan a la comprensión) hasta la Posición Maximalista o global (sostiene que todas las inferencias son conexiones legítimas y que se realizan durante la comprensión), pasando por diversas teorías en el medio.
- cuándo suceden: durante la comprensión lectora (*on-line*) o posterior a la lectura (*off-line*) (se le pide al lector reconstruir el texto).
- el grado de autonomía de las inferencias respecto del conocimiento general del sujeto. Aquí aparecen la teoría de la Modularidad de la mente que sostiene que las inferencias que se basan en el lenguaje son de carácter automático, inmediato, encapsulado y tienen que ver directamente con los conocimientos previos del lector; y el enfoque Interaccionista-Contextual el cual sostiene que los conocimientos previos de los lectores interactúan con el procesamiento del lenguaje a través de las inferencias. Éstas dependen del conocimiento previo y su organización que el lector posee al momento de leer.
- qué factores o componentes desencadenan la elaboración de inferencias. Aquí se encuentra la Hipótesis Minimalista (McKoon y Ratcliff, 1986, 1992) que hace

foco en las características del texto y sostienen que las inferencias sobre palabras se realizan sólo en caso de necesitar establecer coherencia textual. Por otro lado, la Hipótesis construccionista pone su foco en el lector, el cual debe elaborar un modelo situacional en su mente el cual consiste en una representación de la situación explicada en el texto.

Finalmente, Dominguez (2010) Suma a la clasificación de León (2001) algunos criterios según:

- los recursos cognitivos implicados: Automáticas (inconscientes, requieren pocos recursos cognitivos, de rápida generación) o estratégicas (mayor nivel de procesamiento y tiempo de realización)
- la necesidad de comprender: estas son las necesarias u obligatorias (son decisivas para la formación de un modelo mental) y se dividen en puente, repetición de argumentos, anafóricas y antecedentes causales. Por otro lado, las elaborativas (sólo enriquecen ese modelo mental) pueden ser hacia adelante o proactivas, instrumentales y/o predictivas.
- la coherencia local o global: se diferencian a partir de nivel de procesamiento. Las locales establecen conexiones o puentes entre frases (son automáticas). Las globales conectan partes que están muy separadas en el texto (E.j: instrumentales y predictivas).
- el tipo de contenidos: es decir, según la información que proveen. Si dan información de contenido pueden ser “instrumental, temática, superordinada, de rasgo, clínica, emocional, etc”⁵ Esto va a depender mucho del tipo de texto. Si las inferencias responden a una pregunta (por qué, cómo, qué sucede después) éstas varían. Para responder *por qué*, se suelen utilizar las inferencias causales antecedente y explicativas; para el *cómo*, se generan inferencias instrumentales: para el *qué pasa después*, se generan inferencias causales consecuente y predictivas.
- las fuentes de información: las basadas en el texto y las basadas en los conocimientos previos del lector.
- el nivel de representación: Si se generan cuando el lector está construyendo la estructura de las preposiciones, las inferencias servirán para asociar conceptos y mantener la coherencia local. Si se generan cuando el lector construye su modelo

⁵ Esta revisión no presenta numeración de páginas. La cita se encuentra en la página 12 del documento.

de situación, se ponen en juego las inferencias elaborativas, contextualizando la información leída para realizar interpretaciones. (ej.: predictivas)

- su generación en la memoria: Estas dependen de: si cuando se generan se activan los conocimientos que el lector tiene acerca del mundo (ej.: asociaciones), si se mantienen en la memoria de trabajo (ej: explicaciones) o si se recuperan desde la representación del texto que el lector maneja en la memoria de largo plazo (ej: predicciones).

“Debido a la naturalidad y rapidez con que la mente trabaja, desvelar el tipo, número y función de las inferencias generadas en cualquier situación de lectura, sigue siendo una tarea enormemente compleja.” (León, 2001). León propone así, estructurar categorías que no sean dicotómicas, sino continuas, teniendo en cuenta la probabilidad de la generación de las inferencias en función de los factores que inciden en su realización (habilidad lectora de cada sujeto, objetivo de la lectura, el método utilizado, el tipo de inferencia, la tarea, etc.). Sería posible hablar del grado de realización de inferencias y no de si se generan o no. Por otro lado, lo que cada vez está más claro en la generación de las inferencias es la importancia del modelo situacional que cada lector trae consigo para interactuar con el texto.

Abusamra y asociados realizan un breve resumen de las inferencias y su clasificación, basándose en Gutierrez Calvo (1999). Éstas se dividen en dos grandes grupos, según la función que tienen en la comprensión: las de tipo conectivas y las de tipo elaborativas.

Las inferencias conectivas son las que articulan los elementos textuales y suceden cuando se infiere sobre contenidos explícitos del texto. Éstas se dividen a su vez en: referenciales o anafóricas, puente y causales. Las inferencias conectivas son las que comprometen la comprensión.

Las inferencias elaborativas amplían la información del texto, pueden ser inferencias sobre el texto base o sobre el modelo situacional. Las inferencias elaborativas sobre el modelo situacional, son de mayor complejidad ya que el lector integra diferentes elementos del contexto descrito por el texto y elabora un modelo mental de la situación. Éstas son generadas de manera opcional, no son automáticas y a partir de ellas el lector logra anticipar información que encontrará en el texto. Esto también les da el nombre de predictivas o proactivas.

Si bien todas las clasificaciones de las inferencias son útiles como referencia para

la presente investigación, la de Abusamra *et al.* es tomada al momento de realizar el diseño de las actividades para este trabajo. Las actividades se describen en detalle en el capítulo metodológico.

A continuación, ahondaremos sobre la metacognición, otra habilidad reconocida clave para el proceso lector, tanto en una primera lengua como en una segunda lengua o lengua extranjera.

1.1.2 La metacognición

Otra noción a desarrollar en este capítulo es la metacognición. Muchas son las definiciones del término metacognición. Flavell introdujo el término por primera vez y lo definió como “la propia conciencia del individuo y la consideración de sus procesos cognitivos y estrategias” (1979) es decir, la conciencia y consideración del propio proceso cognitivo y sus estrategias. Flavell y sus colegas (1995) reconocen que los alumnos más grandes son más exitosos a la hora de aprender porque han internalizado mayor cantidad de información metacognitiva. Esta habilidad se la reconoce como propia del ser humano ya que precisa de la autoreflexión para, no sólo pensar, sino pensar acerca del propio saber y del propio proceso de pensamiento (Fisher, 1998).

Existen cuatro tipos de fenómenos que interactúan permitiendo el monitoreo de la cognición. Estos son: saber metacognitivo, experiencias metacognitivas, objetivos o tareas, y acciones o estrategias (Flavell, 1979).

El saber metacognitivo tiene que ver con el conocimiento que cada persona tiene de su propio proceso cognitivo, reconociendo sus debilidades y fortalezas. Es poder reconocer qué factores y variables actúan e interactúan a la hora de realizar alguna actividad cognitiva. Estas variables son; la tarea, la persona y las estrategias. Cada persona aprende de manera diferente y hay actividades que les facilitan más o menos a la hora de realizar un proceso cognitivo. Este autoconocimiento resulta fundamental a la hora de seleccionar las estrategias óptimas para estudiar y aprender. También constituye el saber metacognitivo el hecho de reconocer qué actividades son más difíciles que otras, si la información con la que uno cuenta es suficiente para resolver una tarea, saber cómo manejar esa información, seleccionar lo importante y recordar lo esencial.

A su vez, las experiencias metacognitivas tienen que ver con la noción de saber cuán probable es el fracaso o éxito del proceso cognitivo y cuál es el estadio del progreso

en el que cada uno se encuentra: saber qué falta por desarrollar y qué es lo que ya se ha desarrollado, qué falta saber y qué es lo que ya se ha aprendido. Estas experiencias suceden generalmente cuando se planifica y se evalúa una tarea o proceso, ya que en estas instancias se hace visible el proceso cognitivo de cada individuo a través del pensar y sentir lo que sucede en las diferentes etapas.

Gracias a las experiencias y al conocimiento metacognitivo, cada persona es capaz de evaluar la tarea y el estadio de su proceso y así proponerse nuevas metas, cambiar el objetivo o tarea en la que se está trabajando, elegir nuevas estrategias que le sean más útiles para abordar un problema y buscar la forma más efectiva de construir la comprensión (Flavell, 1979).

De Jager (2005) identifica dos elementos que constituyen la metacognición: las habilidades y el conocimiento. Las habilidades tienen que ver con la puesta en práctica de la metacognición y tienen que ver con los momentos de la tarea: antes de iniciar una tarea (planificación), durante la tarea (monitoreo, diagnóstico, prueba) y al finalizar la tarea (evaluación y ajuste). De esta forma, el conocimiento que los alumnos obtienen al finalizar una tarea puede servir como parte de la planificación de la siguiente. Por otro lado, en concordancia con Flavell, De Jaeger sostiene que el conocimiento de la metacognición consiste en comprender el proceso de aprendizaje que tiene cada uno, identificando cómo funciona su propia cognición.

Consensuando con Flavell y De Jaeger, Baker y Brown también identifican la existencia de un componente clave de la metacognición: el conocimiento de la cognición, agregando la regulación de la cognición como un segundo elemento clave de la habilidad:

El primero se refiere al conocimiento sobre las fuentes cognitivas y la compatibilidad que hay entre las demandas de la situación de aprendizaje y los recursos de los individuos para aprender, mientras que la regulación de la cognición involucra los mecanismos autorreguladores que se utilizan durante el proceso de aprendizaje (Ceballos *et al.*, 2013: 102)

La metacognición, según Fisher (1998), requiere dirigir la atención a lo que se está asimilado, a entender la relación entre conocimientos previos y nueva información, a entender los procesos que facilitan esta relación y ser conscientes cuando algo nuevo se ha aprendido. El autor cita a Perkins y Salomon (1989) cuando dicen que los estudiantes aprenden a monitorear y dirigir su propio proceso, preguntando acerca de lo que están haciendo, si es productivo o no, cuando buscan alternativas para resolver el mismo problema, todas preguntas que ayudan a los alumnos a evitar seguir caminos

improductivos. Es por esto que la metacognición se piensa como productiva y que ayuda a evitar fracasos.

Autores como de Jager, Fisher y Perry (2018) coinciden en que es fundamental el rol del docente para poder asistir con el desarrollo de la metacognición ya que ésta no se desarrolla naturalmente, sino que debe desarrollarse de manera consciente y paulatinamente.

En cuanto a la relación específica entre la comprensión lectora y la metacognición, alumnos autores la denominan metalectura. Llamazares *et al.* (2013) sostienen que:

Leer es una actividad compleja para entender e interpretar textos escritos, con diferentes intenciones y objetivos, para lo que se necesita recurrir al conocimiento del mundo y a los conocimientos textuales y dominar las habilidades de descodificación y las estrategias para procesar activamente el sentido y los significados del texto. Dichas estrategias son procedimientos de alto nivel, que implican metas, planificación de acciones para su consecución y una permanente evaluación para ajustar o cambiar dichas acciones. (309)

Un lector se considera habilidoso cuando puede utilizar una variedad de tácticas y predecir lo que va a suceder en una historia y chequear su comprensión mientras va leyendo. La metacognición vinculada con la lectura es entonces la habilidad que ayuda a la selección y uso independiente de las estrategias de este proceso de lectura (Jacobs, 1987).

Al realizar las actividades de pensamiento de orden superior y reconocer los diferentes tipos de pensamiento en clase, los alumnos se vuelven más conscientes de su propio proceso de pensamiento, es decir se vuelven más metacognitivos (Ritchhart, Turner, Hadar, 2009). Las actividades de regulación y medición de la comprensión lectora son parte del hacer metacognitivo.

1.2 La lectura en una lengua diferente a la materna

Acercándonos al terreno de la lectura en una lengua diferente a la materna específicamente, se recupera la revisión de Grabe (1991) titulado “Avances actuales en la investigación de la lectura en un segundo idioma”⁶ que sintetiza el estado del arte acerca de la lectura en una segunda lengua o lengua extranjera hasta el momento. La revisión comenta que previo a 1970 se creía que la lectura en una segunda lengua no tenía tanta importancia como la oralidad, la gramática o el vocabulario.

⁶ En inglés: “Current Developments in Second Language Reading Research”

La década del 70 fue una de cambios que comenzaron con Goodman y Smith y a partir de los 80, el estudio del aprendizaje del inglés como segunda lengua comenzó a mirar más las investigaciones realizadas acerca de la lectura en una primera lengua. Se consideró importante para un lector que habla ESL⁷ (Inglés como segunda lengua) saber cómo lee el alumno en la lengua materna y pensar la lectura en una segunda lengua en base a eso.

Se toma la teoría de Goodman (1967, 1985) y Smith (1971, 1979, 1982) que propusieron mirar a la lectura desde el modelo psicologista, en el que, no sólo se obtiene información de un texto, sino que cuando se lee se predice información, se pone el texto a prueba y se confirman las predicciones realizadas.

Clarke y Silberstein (1977) consideraron a la lectura como un proceso activo para el cual es necesario enseñarles a los alumnos estrategias para poder llevarlo a cabo con éxito como son realizar inferencias, adivinar por el contexto, definir expectativas de lectura, entre otras.

Coady (1979) reinterpreta el modelo psicologista de Goodman para enfocarlo en hablantes L2, sosteniendo tres componentes claves en la lectura: estrategias de procesamiento, conocimientos previos y habilidades conceptuales. En estos componentes se evidencian las diferencias entre los lectores principiantes y avanzados. Los lectores principiantes se enfocan mayormente en las estrategias de procesamiento, como por ejemplo la identificación de palabras, ya que son habilidades más básicas. Los lectores avanzados llevan su atención a habilidades conceptuales más abstractas y logran utilizar mejor sus conocimientos previos en la construcción de significado. Ellos realizan un proceso más eficiente, utilizando solamente la información del texto necesaria para confirmar o predecir información que se presenta. Esto sucede, tanto en los lectores L2 como L1, confirmando la universalidad del proceso lector que plantea Goodman.

Luego de considerar a diversos autores, el artículo de Grabe señala que para la lectura en una segunda lengua existen tres factores que influyen sobre la lectura, que no están presentes al leer en una primera lengua: adquisición de la L2 y entrenamiento de diferencias de saberes previos; diferencias en el procesamiento del lenguaje; y diferencias en el contexto social.

El primer factor (adquisición de la L2 y entrenamiento de diferencias de saberes previos) se refiere al hecho de que los lectores de una primera lengua ya saben entre 5 mil

⁷ En inglés: English as a Second Language

y 7 mil palabras antes de comenzar una instrucción formal en el colegio y tienen otro tipo de intuición acerca de la gramática de la lengua. Esto no suele suceder con lectores de una segunda lengua, quienes comienzan a leer sin haber adquirido tanto vocabulario ni tampoco conocer la gramática. Se menciona una ventaja que tienen los alumnos L2 que es su edad. Por lo general estos lectores comienzan a leer de más grandes su L2 y ya cuentan con un conocimiento y sentido del mundo desarrollado, conocen más información fáctica del mundo y son capaces de realizar inferencias lógicas del texto en su L1. El vocabulario entonces pasa a ser una cuestión de ponerle una etiqueta a un concepto que ya entienden o reconocen. Se observó también que los alumnos más grandes tienden a utilizar más estrategias metacognitivas y estar motivados por alguna meta en particular, lo que beneficia su aprendizaje.

El segundo factor que puede representar otra dificultad con la que los alumnos L2 se pueden encontrar son diferencias en el procesamiento del lenguaje. Las transferencias de una lengua a la otra pueden entorpecer la comprensión, como sucede con los “falsos cognados” (palabras que se escriben igual o parecido en las dos lenguas, pero tienen diferentes significados), lo cual influye en el reconocimiento de vocabulario. La transferencia de la sintaxis también puede confundir a los lectores ya que difiere en el orden de las palabras en la oración y otras estructuras sintácticas del texto. Por otro lado, las diferencias en la ortografía parecieran afectar a algunos lectores principiantes, pero no está claro qué papel juega en los lectores más avanzados. “En general, la transparencia ortográfica [el español presenta una ortografía transparente, no así el inglés] no pareciera llevar a diferentes estrategias lectoras fluidas. (Just & Carpenter, 1987; Rayner y Pollatsek, 1989).” (387). Estas diferencias de procesamiento son entonces potenciales dificultades que atender al momento de realizar una lectura en L2.

En tercer lugar, el factor que se tiene en cuenta son las diferencias en el contexto social. Esto es representado por el nivel de alfabetización en su L1, su acceso a libros y su concepción y expectativas acerca de la lectura. Todo esto contribuye al desarrollo y performance de los lectores en su L2. Las estrategias que el lector utiliza en su L2 se encuentran directamente afectadas por las que utiliza en su L1. En esta instancia se observa un vínculo estrecho entre la L1 y su L2.

Hasta aquí se logran reconocer diversos factores que afectan la comprensión lectora en una segunda lengua

- Características del texto (vocabulario, gramática, estructura)
- Características del lector

- Saberes previos, modelos o esquemas mentales, contexto social, expectativas de la lectura
- Habilidades cognitivas: muestreo, predicción - monitoreo- confirmación o descarte (metacognición), procesamiento del lenguaje, habilidades inferenciales

1.3 “La lectura en una L2: ¿un problema de lectura o de lenguaje?”⁸

Paralelamente, existe un debate acerca de si la lectura en una segunda lengua se trata de un problema de lectura en sí o de lenguaje (Wurr, 2003). Autores como Brown, Goodman y Marek (1996) parecieran apoyar la hipótesis de Goodman que sostiene que la lectura es universal (165), por lo que, indistintamente del idioma en que se lea, hay ciertos procesos que siempre están involucrados en la lectura como son realizar predicciones, el muestreo del texto, testear y confirmar o rechazar predicciones o inferencias realizadas. Las estrategias que un lector utiliza en su L1, se aplican también en la lectura de una L2, proceso de transferencia de estrategias el cual debe ser instruido si no sucede naturalmente.

Por un lado, Wurr (2003) menciona diversos modelos de lectura en una L1 en los cuales se basaron los investigadores para lograr echar luz al proceso lector en una L2 “bottom-up [de abajo hacia arriba] (LaBerge & Samuels, 1974), top-down [de arriba hacia abajo] (McConkie & Rayner, 1975), interactive [interactivo] (Dell, 1995; MarslenWilson, 1975; Rumelhart, 1977), and compensatory [y compensatorio] (Stanovich, 1980)” (158), los cuales no lograron terminar de describir exactamente los procesos de lectura en una L2 por basarse en la L1 y por considerar el proceso lector como un proceso semiautomático que sucede como extensión de la oralidad en esa lengua.

Por otro lado, el autor reconoce al modelo psicolingüístico (Goodman, 1967, 1982) y el modelo basado en esquemas (Rumelhart, 1984) como modelos que consideran la lectura como un proceso activo de construcción de significado, en el cual los conocimientos previos del lector afectan directamente la forma en la que construye el significado con el texto. Junto con Goodman (1971) otros autores sostienen que el proceso de lectura de una L1 y una L2 dependen de los mismos o parecidos procesos cognitivos “(Coady, 1979; Jolly, 1978; Rigg, 1977)” (158), lo cual posicionaría a estos autores en el grupo de los que piensa que la lectura en una L2 es un problema de lectura en sí, el cual

⁸ “Reading in a Second Language: A Reading Problem or a Language Problem?” (Wurr, 2003).

se ve estrechamente vinculado con el lenguaje.

Otros factores fundamentales que no se han mencionado antes son la percepción del propio lector hacia la lectura en diferentes lenguas y la percepción de sí mismo como lector. Según cómo un lector perciba la lectura en su L1 y L2 y cómo se perciba a sí mismo como lector, el tipo de estrategias que van a utilizar en su lectura, aunque el proceso sea el mismo “(Carrell, 1987; Devine, 1984; Jung, 1992; Rigg 1977)” (158). Jung sostiene que si un lector considera que la lectura es encontrar el significado de lo escrito, entonces tomará un rol activo y aplicará las estrategias y recursos que necesite para tal fin. Si el lector percibe la lectura de una L2 simplemente como decodificar palabras e intentar encontrar significado juntando las partes leídas, entonces se concentrará en analizar esas partes según sus saberes lingüísticos.

Lo que plantea Wurr como complejo es lograr saber hasta qué punto los lectores pueden transferir las estrategias y procesos que utilizan en su L1 a su L2. Desde la perspectiva de universalidad de Goodman, basado en la teoría de estructuras léxico-gramaticales universales (“Chomsky (1959), Halliday and Hasan (1976), and Halliday (1985)” (159), se podría asumir que los lectores podrían realizar transferencias desde su L1 hacia su L1 sin problemas.

En contraposición, como se mencionó previamente, autores como Alderson (1984) sostienen que no todas las transferencias de una lengua a la otra son necesariamente positivas, como, por ejemplo, la utilización de pistas sintácticas de su L1 para predecir patrones en el texto L2. Esto puede traer mayores dificultades al lector para comprender el texto según la sintaxis de cada idioma. Por su lado, Grabe (1986) sostiene que, aunque exista un único proceso lector, esto no garantiza la transferencia de las habilidades de una L1 a una tarea en una L2.

El uso del lenguaje (para qué se usa) es otro factor que afecta la lectura de una L2. Frecuentemente sucede que se utiliza la lengua madre para cuestiones e intereses personales y una segunda lengua para cuestiones académicas. Estas diferencias, tienen que ver, entre otras cosas, con los esquemas mentales mencionados previamente.

Como respuesta al debate acerca de si la lectura en una segunda lengua es un tema de lenguaje o de lectura, Wurr sostiene que mientras el lector se concentre en las características más superficiales del texto y en el lenguaje en sí, antes de focalizarse en lo que el texto expresa, entonces el lector pierde el foco en construir significado a partir de lo leído, viéndose la comprensión limitada. Según Wurr, los lectores suelen tener una alta tolerancia hacia la ambigüedad en diferentes ítems del texto (ortografía, fonología,

acentuación, etc). Aprender idiomas adicionales ayudará al lector a convertirse en un mejor lector.

Entonces, como sostiene Goodman y se constata a través de la evidencia de otros autores, leer en cualquier lengua supone un proceso cíclico: predictivo, de muestreo, testeo y confirmación o rechazo. La lectura de una L2 mejorará en cuanto los lectores logren aplicar sus estrategias lectoras en su L1. La instrucción de este proceso es importante para poder hacerlo. (Grabe, 1986).

Escudero y León (2007) sostienen luego de su investigación que

El patrón de inferencias analizadas en ambos estudios fue muy similar al comparar los lectores de lengua española e inglesa (Escudero & León, en prensa) como los de lengua española y finlandesa (León *et al.*, en preparación). Esta similitud en los patrones de inferencias relacionados con la comprensión apoya la idea de que la cognición causal se constituye como un principio universal e independiente del relativismo lingüístico, lo que coincide con diversas teorías acerca de la causalidad como han señalado algunos autores (e.g., Morris, Nisbett & Peng, 1995; Sperber, Premack & Premack, 1995). Desde este punto de vista, la cognición causal se asume entonces como una propiedad universal de la mente. (327)

Síntesis

Como se ha expuesto a lo largo del marco teórico, la lectura es un producto de la interacción entre el lector y el texto. En este proceso interactúan diferentes habilidades y estrategias según las características del lector y las que presenta el texto mismo.

De lo que trae consigo el lector, se identifican sus esquemas y representaciones mentales como un factor de alta importancia al momento de construir significado con el texto (Abusamra *et al.*, Canet-Juric *et al.*) además procesos cognitivos que pueden ser de alto o bajo nivel. El muestreo, predicción, realización de inferencias y control permanente de la lectura son los procesos que Goodman señala como fundamentales. Abusamra, además de mencionar los esquemas mentales previos y la realización de inferencias, agrega a su descripción de la lectura la importancia de la metacognición.

Se plantea también la universalidad del proceso lector, el cual necesita ser lo suficientemente flexible para adaptarse a diferentes tipos de textos, idiomas o lenguajes, tareas, etc., por lo que se asume que el mismo proceso lector que sucede en una L1 también se da en una L2 y lo que cambia de una a otra son las estrategias que decide utilizar el lector a la hora de sortear las dificultades que presenta el texto o su propia capacidad o conocimiento respecto de vocabulario, sintaxis, gramática, etc.

Respecto a las habilidades inferenciales en sí, se reconoce su importancia, tanto en la lectura de una L1 como en una L2 durante el proceso lector y se proveen diferentes

categorías planteadas por diversos autores según el criterio utilizado.

Se menciona que la realización de inferencias es muy variable (tipo de texto, características de los lectores, momento de lectura, características específicas del texto, etc.) por lo que se hace complejo coincidir en las categorías planteadas. Pareciera que etiquetar a las inferencias las limita en cuanto al momento y la forma en que se realizan, cuando en realidad esto es variable.

En cuanto a las habilidades metacognitivas, se definen como el conocimiento de la propia cognición y el control que el sujeto tiene sobre estas. La metacognición ha sido asociada repetidas veces con el éxito escolar. La metacognición se compone del saber metacognitivo, las experiencias metacognitivas, los objetivos o tareas a realizar por el sujeto, y acciones o estrategias que se implementan ante dicha tarea.

En relación a la metalectura en particular, las estrategias metacognitivas tienen que ver con los momentos de la lectura: previo a la lectura (planificación), durante la lectura (monitoreo, diagnóstico, prueba) y al finalizar la lectura (evaluación y ajuste).

Con respecto a la lectura en una lengua diferente a la materna se puede afirmar que el proceso de lectura es universal y como plantea Goodman, siempre recorre el mismo ciclo. Para la enseñanza de una L2, es necesario tener en cuenta las dificultades que la lectura puede presentar al lector, tanto desde el texto como desde su propia cognición.

Se reconocen ciertas dificultades en la adquisición de la L2 en general como son el vocabulario y gramática, las diferencias en el procesamiento del lenguaje (transferencias negativas); y las diferencias en el contexto social.

Se deben entonces buscar las estrategias particulares que ayuden al lector a sortearlas, para lograr la construcción de significado. Para esto la instrucción de estrategias para la comprensión debe ser explícita. También es fundamental que el proceso lector esté inmerso en un ambiente en donde se desarrolle fuertemente el idioma.

Se sitúa también el debate acerca de si la lectura es un problema de idioma o de lectura. Luego de observar las investigaciones, muchos autores se inclinan más por pensar que es un problema de lectura, ciertamente influido por lo propio de cada lenguaje.

A continuación, se presenta el Estado del Arte en donde se dan a conocer qué dicen las investigaciones acerca de la lectura en una lengua diferente a la materna, vinculado con las habilidades inferenciales y la metacognición.

CAPÍTULO 2

ESTADO DEL ARTE

En este capítulo se sintetizan investigaciones realizadas en el campo de la comprensión lectora en una segunda lengua (L2), especialmente ligada a las habilidades inferenciales, así como también se identificaron estudios relevantes para el presente trabajo realizados en el ámbito de la metacognición. Estas investigaciones dan una noción de lo que ya se ha logrado observar, medir y/o analizar y de lo que todavía queda por explorar.

El capítulo comienza con una revisión de 10 investigaciones vinculadas a la comprensión lectora en una segunda lengua presentadas en una revisión realizada en Canadá y EE. UU escrita en el 2010. Luego se presentan cuatro estudios acerca de la comprensión lectora y su vínculo con las habilidades inferenciales. En tercer lugar, se mencionan estudios acerca de la comprensión lectora y las habilidades inferenciales específicamente en una segunda lengua. En este caso, se mencionan siete investigaciones que dan cuenta de estudios realizados sobre diversos tipos de inferencias al momento de la lectura en una L2.

A continuación, el capítulo se centra en las habilidades metacognitivas sintetizando las investigaciones previas acerca de su vínculo con el éxito académico a través de una revisión, dos reseñas y una investigación. Por último, se explora la metacompreensión y las habilidades inferenciales en el proceso de lectura de una L2 por medio de 5 investigaciones.

El capítulo finalizará con una breve síntesis de lo antedicho.

2.1 La comprensión lectora en una segunda lengua

Se propone comenzar este capítulo con una revisión acerca de la comprensión lectora específicamente en inglés como segunda lengua llamada “Aprender A Leer Y Escribir En inglés Como Segunda Lengua: Un Estudio De Revisión En Canadá Y EE. UU” (Jiménez y O’shanahan, 2010), con el fin de dar a conocer algunos procesos del aprendizaje del inglés como segunda lengua en niños hispanohablantes. Esta revisión se centra en niños que aprenden a escribir y hablar en inglés como segunda lengua y analiza las habilidades necesarias para dichos procesos, identificando las dificultades que puedan llegar a aparecer en el camino. Esto es especialmente relevante para la presente investigación ya que los participantes de la misma comparten las características de ser

hispanohablantes y ser evaluados en la lectura en inglés.

La presente revisión se centra en la síntesis de 10 estudios realizados en EE. UU y Canadá que otorgan un panorama de lo que se sabe acerca de la lectura en una L2 y su vínculo con la lectura en una L1. Se señala que la mayoría de los estudios acerca de la adquisición de la lectura y escritura, procesos cognitivos y las dificultades en el lenguaje se han estudiado en inglés como lengua materna y poco se ha indagado sobre estos procesos de aprendizaje e instrucción en una segunda lengua. Es por esto que en la actualidad se considera que las investigaciones no son suficientes acerca de la lectura en una L2.

La revisión menciona variables críticas a tener en cuenta cuando se evalúa la lectura en una L2: El momento que se adquiere la lectura (esto tiene que ver con la *edad crítica* de Chomsky mencionado en el Marco Teórico); la presencia o ausencia de instrucción en la lectura de una L1 (contexto social mencionado en el Marco Teórico); Diferencias y similitudes existentes en las estructuras sintácticas de ambas lenguas; la naturaleza alfabética del idioma (Goodman, 1982), el grado de correspondencia grafema-fonema y el vocabulario.

Se identifican también habilidades necesarias para la lectura en una L2:

1. La competencia lingüística, vinculado a lo fonológico, la morfología, la gramática y las habilidades pragmáticas. Estas habilidades influyen directamente la comprensión. Por ejemplo, si en un texto el lector se topa con una gran cantidad de palabras desconocidas, la comprensión del mismo se le dificulta.
2. El procesamiento fonológico, siendo sus componentes la conciencia fonológica, la recodificación fonológica y la memoria fonológica.
3. Los procesos de memoria: la memoria a corto plazo y la memoria de trabajo tienen estrecha relación con el reconocimiento de palabras y con la comprensión del texto en general. Esto sucede ya que el lector utiliza la memoria en diferentes operaciones mientras realiza su tarea: decodificar palabras (correspondencia grafema-fonema), recordar (palabras y partes del texto) y procesar activamente lo que lee. Para reconocer palabras se utilizan las habilidades de decodificación (frente a palabras nuevas o complejas) o la memoria a largo plazo que ya ha incorporado cierto vocabulario visual y ortográfico.
4. La conciencia sintáctica que es definida como “la habilidad para reflexionar

conscientemente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y ejercitar un control intencional sobre la aplicación de reglas gramaticales”. (Gombert, 1992: 39 en Jiménez y O’shanahan, 2010)

En síntesis, los estudios que se han realizado demuestran que los procesos que son importantes en la lectura en una L1 también lo son para una L2. Existen habilidades como la conciencia sintáctica y la memoria de trabajo que precisan de una cierta cantidad de exposición al idioma para que un lector L2 pueda llegar al mismo desarrollo que los lectores nativos. Asimismo, se identificó que la exposición a una lengua que presenta una ortografía más regular y predecible en cuanto a las reglas de correspondencia grafema-fonema, como el español, puede tener efectos de transferencia positiva para el aprendizaje de una segunda lengua en niños estudiantes de idioma inglés, así como también predecir el rendimiento de lectura de palabras en su L2.

2.2 La comprensión lectora y el rol de las habilidades inferenciales

La revisión anterior ha dado un panorama acerca de los predictores del aprendizaje de una L2 y ha establecido diferencias y similitudes con una L1, acercándonos al proceso del aprendizaje de la lectura en una segunda lengua. Es importante ahondar más específicamente en lo que conlleva el proceso de comprensión lectora en sí y en el rol de las habilidades inferenciales en este proceso complejo. Para esto, en esta sección se mencionan los estudios de Oakhill y Cain (2012), Yuill y Oakhill (1988) y por último a Canales (2011).

Oakhill y Cain (2012) sostienen que históricamente, la comprensión lectora siempre ha sido considerada como un constructo global. Al momento de estudiarla, pocos han sido los intentos de separar las habilidades puestas en práctica al momento de construir el significado del texto. En un intento de desmenuzar la comprensión, se ha puesto foco principalmente en la decodificación y la comprensión léxica (lectura de las diferentes palabras) y se han dejado de lado otras habilidades esenciales en este proceso.

A partir de esta vacancia, las autoras realizaron un estudio longitudinal de 4 años, en el que decidieron estudiar diferentes componentes que predicen el éxito de la comprensión lectora y de precisión lectora, observando las habilidades de un grupo de niños cuando estaban tercero y luego en sexto grado del nivel primario.

En su estudio descubrieron que las “habilidades inferenciales tempranas se

encuentran causalmente relacionadas con la comprensión lectora.”⁹ (21) y encontraron evidencia de “reciprocidad entre las habilidades inferenciales y la habilidad de una comprensión general del texto.” Esto explica el hallazgo de que una buena comprensión lectora era fuertemente predictora de habilidades inferenciales. “Este patrón sugiere que la comprensión lectora podría servir para fortalecer el desarrollo de realizar inferencias y viceversa” (111). Como resultado de su estudio, las autoras identificaron tres componentes de la comprensión lectora como predictores distintivos del grado de comprensión: la habilidad de realizar inferencias, el monitoreo de la comprensión (que ya hemos definido en el marco teórico como una estrategia metacognitiva) y el conocimiento y uso de la estructura narrativa.

Sumado a esto, en el mismo trabajo Oakhill y Cain postulan que los estudios de “Bowyer-Crane & Snowling, 2005; Cain & Oakhill, 1999; Oakhill, 1982, 1984” (95) muestran que los alumnos con bajo nivel de comprensión lectora son menos propensos a realizar inferencias cuando leen o escuchan un texto. También sostienen que los estudios longitudinales que indagan sobre la comprensión lectora no han explorado la habilidad inferencial en específico pero que sin embargo ha habido dos estudios experimentales que sí lo han hecho. Estos son “A comprehension-age match comparison (Cain & Oakhill, 1999¹⁰) and a training study (Yuill & Oakhill, 1988)”. (95)

Estos estudios encontraron tres importantes resultados. El primero fue la dirección de causalidad de la habilidad de realizar inferencias y la habilidad de monitorear la comprensión, en línea con lo expuesto anteriormente. También se observó que alumnos con menor nivel de comprensión se beneficiaron en mayor medida de la enseñanza de realizar inferencias que los alumnos de mayor nivel de comprensión. Un tercer hallazgo fue que el instruir a los alumnos en inferencias y monitoreo de la comprensión ayudó mucho al nivel de comprensión general de los mismos. Entonces, las autoras Oakhill y Cain concluyen en su investigación que “Las habilidades de inferencia y el control de la comprensión están causalmente implicados en el desarrollo de la comprensión lectora.”¹¹ (114), lo que se alinea con los trabajos de Yuill y Oakhill (1988) y Cain y Oakhill (1999).

Particularmente, el estudio de Yuill y Oakhill, (1988) llamado “Efectos del Entrenamiento de la Conciencia Inferencial en la Comprensión Lectora Deficiente”¹², se

⁹ Traducción propia.

¹⁰ “Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children”

¹¹ Traducción propia

¹² Effects of inference awareness training on poor reading comprehension.

estudió el impacto del entrenamiento de 4 semanas de la conciencia inferencial sobre la comprensión lectora. Para esto se tomaron dos grupos, a uno se los entrenó en inferencias y a otros en comprensión lectora estándar y habilidades de decodificación rápida. Luego se comparó el efecto de estos dos tratamientos con un texto y preguntas inferenciales. Como resultado se observó que los alumnos de menor nivel de comprensión que fueron sujetos al entrenamiento sobre inferencias mejoraron significativamente respecto de los que sólo recibieron práctica de decodificación y también mejoraron levemente pero no significativamente más que los que fueron dados ejercicios de comprensión lectora. Los alumnos que partieron de un nivel alto de comprensión mejoraron muy poco, indistintamente de cuál fue su tratamiento (33).

Los resultados muestran que la razón por la cual los alumnos tenían bajo nivel de lectura no era la decodificación lenta. Los alumnos que fueron tratados con la habilidad de decodificación rápida mejoraron significativamente menos que los que fueron tratados con inferencias. Por otro lado, al comparar a los alumnos que trabajaron sobre la comprensión lectora y a los que trabajaron sobre inferencias, se cree que hubo algo extra en cada grupo que no tuvo el grupo que trabajó sobre la decodificación, como por ejemplo la oportunidad que los alumnos tuvieron de conversar acerca de la historia luego de leer. Se explica que los alumnos que trabajaron sobre la comprensión lectora discutían las respuestas entre ellos, lo cual quizás provocó que sean más conscientes de su comprensión.

Sumado a los estudios anteriores se menciona al titulado “La Habilidad de Realizar Inferencias y su relación con el fracaso en la comprensión de niños”¹³ (Cain y Oakhill, 1999) el cual indaga acerca de la relación entre la realización de inferencias y el fracaso en la comprensión. Se dividieron 129 alumnos en dos grupos según su nivel de lectura. Estos fueron presentados con 4 historias y una historia extra. Luego de leerlas, los alumnos debieron responder seis preguntas, 4 de orden inferencial. Dos preguntas eran del tipo “gap-filling” (completar espacios en blanco) y las otras dos de “text-connecting” (conectar el texto).

Los resultados indicaron que el grupo de menor nivel de comprensión logró responder las preguntas literales al igual que el grupo de mayor nivel de comprensión, pero el segundo obtuvo mejores resultados en la realización de inferencias *text-connecting* (conectar el texto). También se encontró una diferencia significativa negativa en las

¹³“Inference Making Ability And Its Relation To Comprehension Failure In Young Children”

respuestas inferenciales de orden *gap-filling* (rellenan el texto). Cuando los participantes tuvieron que responder las preguntas con lo que recordaban de la lectura, los alumnos de mayor nivel de comprensión realizaron mejores inferencias, tanto text-connecting como gap-filling.

Además de esto, se realizaron otros estudios para medir diversos factores que podrían haber llevado a estos resultados. Se observó que la diferencia en la habilidad verbal de los grupos influyó en el resultado de las respuestas. Sumado a esto se constató que el nivel de habilidades inferenciales era predictora de la varianza en la habilidad lectora. Se constató que la comprensión pobre del texto se da, en parte, por realizar inferencias insuficientes.

Uno de los motivos por los cuales se realizan inferencias pobres es por la pobre memoria que no permite recordar todo el texto. Se reconoce un patrón en la performance que sugiere que la habilidad de generar inferencias es posiblemente la causa de una mala comprensión más que un resultado de la pobre comprensión. (501)

Se sostiene que los alumnos que tienen menor nivel de comprensión se benefician más de los programas con foco en el desarrollo de habilidades inferenciales y de qué maneras realizar inferencias a partir de las palabras que encuentran en el texto. Ésto se transfiere a otras medidas de comprensión (Yuill y Oakhill 1988; Yuill y Joscelyne 1988), por lo que se postula que la instrucción para hacer inferencias debe seguir siendo explorada ya que ha dado resultados positivos hasta el momento.

Los autores recomiendan entonces la instrucción de habilidades para la comprensión lectora. Y advierten:

Sin embargo, la capacitación solo será beneficiosa si las habilidades cruciales para hacer inferencias se incluyen en el programa. En el estudio actual hemos identificado ciertas habilidades que creemos adecuadas para la formación futura, a saber, el conocimiento sobre los objetivos y propósitos de la lectura y, en particular, saber reconocer y utilizar las señales implícitas y explícitas que señalan que se requiere una inferencia. Por lo tanto, en futuros trabajos de formación sería prudente centrarse en estas habilidades¹⁴. (502)

Otro trabajo importante a mencionar es la investigación de Canales (2011) llamada “Procesos Cognitivos Y Estrategias Psicolingüísticas Que Intervienen En La Lectura Comprensiva: Diseño Y Ejecución De Un Programa Experimental En Niños Con Problemas De Aprendizaje”. Esta se realizó en Perú con 46 sujetos quienes se dividieron en dos grupos (23 muestra experimental y 23 en el grupo control) para estudiar hasta qué

¹⁴ Traducción propia

punto se pueden realizar intervenciones para que alumnos con dificultades lectoras mejoren sus habilidades.

El estudio identificó mejoras significativas en ambos grupos luego de la intervención y una fuerte relación entre “Inteligencia verbal y comprensión lectora” (96). Entendiendo a la comprensión como una interpretación global del texto: voces, ideas centrales, macroestructura, incluyendo la abstracción y la inferencia lógica. Para explicar esto, Canales cita a García Madruga (1987) quien realizó una investigación acerca de las habilidades inferenciales y concluyó que “sin ellas sería prácticamente imposible que el sujeto comprenda los textos en forma global. Es la inferencia, proceso cognitivo de alto nivel, la que permite que el sujeto vaya articulando el sentido esencial de las oraciones a nivel de una estructura global coherente.” (96).

Estas investigaciones dan cuenta de la importancia de las habilidades inferenciales en el proceso de comprensión lectora. Se observa una relación de causalidad entre la comprensión lectora y la habilidad inferencial. También se identifica una relación entre las habilidades inferenciales y el monitoreo de la lectura.

2.2.1 La comprensión lectora y el rol de las habilidades inferenciales en una segunda lengua

Más allá de conocer los estudios realizados sobre la comprensión lectora y el rol de las habilidades inferenciales en general, es pertinente para este estudio conocer las investigaciones realizadas acerca de la comprensión lectora en una segunda lengua, haciendo foco en el rol de las habilidades inferenciales en este proceso.

Como se ha mencionado previamente, las habilidades inferenciales son consideradas clave en el proceso de comprensión lectora (“Garnham 1985; Garnham & Oakhill 1996; Graesser, Singer & Trabasso 1994; Johnson-Laird 1983; Singer 1994; Van den Broek 1994” en Cain y Oakhill 1999). Existen diversos estudios que investigaron el rol de las inferencias durante la lectura de una primera lengua. Por el contrario, no se han llevado a cabo muchos estudios que den cuenta de las habilidades inferenciales en una segunda lengua (L2) (Nahatame, 2014).

El estudio titulado “Procesos de Comprensión en L2 Lectura: Competencia Lingüística, Coherencia Textual e Inferencias”¹⁵ (Horiba, 1996) examinó a 4 grupos de

¹⁵ En inglés: Comprehension Processes in L2 Reading: Language Competence, Textual Coherence and Inferences

lectores: L2 intermedio, L2 avanzado, L1 japonés y L1 inglés. Estos grupos tuvieron que analizar y recordar dos pasajes de textos, uno con mayor nivel de coherencia que el otro.

Los resultados muestran que los lectores del grupo L1 de inglés y japonés pusieron su atención en habilidades de procesamiento superior como son las inferencias y asociaciones. Este grupo procesó de diferente manera cada texto, realizando mayor cantidad de elaboraciones en el de menor nivel de coherencia que el resto de los grupos. Asimismo, estos lectores realizaron *backward inferences* o inferencias hacia atrás y recordaron eventos que tenían mayor cantidad de conexiones causales con el texto, que los de menor cantidad de conexiones causales. Este grupo logró realizar tanto inferencias elaborativas como asociaciones de conocimiento general y comentó muy poco sobre el análisis de palabras u oraciones. El paper afirma que estos resultados se alinean con los estudios realizados por numerosos autores como “Fletcher & Bloom, 1988; Goldman & Varnhagen, 1986; Graesser & Clark, 1985; Singer, 1995; Trabasso & van den Broek, 1985; van den Broek, 1994” (433).

Con respecto a los lectores de L2, los resultados muestran un contraste con los de L1 ya que se observa que utilizaron mayormente habilidades de procesamiento inferior (decodificación, comprensión de oraciones) y procesaron ambos textos de igual manera. El estudio señala que el efecto de la competencia lingüística tuvo un claro efecto en el proceso de comprensión lectora. Los lectores L2 intermedios reportaron utilizar muy frecuentemente el análisis de palabras y oraciones y no lograron comentar sobre inferencias ni en asociaciones por contexto o conocimiento general. Los lectores avanzados en su L2, lograron realizar inferencias hacia atrás y hacia adelante, pero no inferencias elaborativas o asociaciones de conocimiento general. Los de nivel intermedio no lograron hacer ningún tipo de inferencias o asociaciones. Sumado a esto, se observaron dos elementos que retrasaron la lectura en el grupo de L2. Por un lado, la comprensión de palabras y oraciones y por otro, la resolución de relaciones anafóricas.

En conclusión, el estudio sostiene que el lector debe primero realizar un buen análisis de palabras y oraciones en el texto para luego poder disponer de sus recursos cognitivos para generar inferencias, las cuales son importantes para que cada lector consiga realizar una representación del texto coherente. Los autores sugieren mayor cantidad de investigaciones para poder tener mayor información acerca de los procesos en el L1 y L2.

El estudio “Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años” (Chávez, 2013) investigó en 120 niños de nivel

preescolar (de 3 a 6 años) las habilidades de pensamiento inferencial y las habilidades de comprensión de lectura y estableció relaciones entre éstas. Se concluyó que “Las habilidades para comprender un texto son interdependientes de las habilidades que constituyen el pensamiento inferencial” (121) y que “existe correlación directa entre el pensamiento inferencial y la comprensión de lectura, que se refleja fuertemente en la correlación entre inferencias complementarias y conocimiento lingüístico.” (103).

Dado que la comprensión lectora es la meta final al momento de leer un texto en L2, la mayor cantidad de investigaciones se han abocado al estudio de inferencias léxicas ya que éstas son una forma de lidiar con palabras que son desconocidas para los lectores (ver a continuación). El hecho de poder dar significado a nuevas palabras se considera clave para la comprensión del texto y es importante para los lectores poder contar con una estrategia para lograr sortear esa dificultad con éxito. Las inferencias léxicas constan de encontrar el significado de una palabra recurriendo a pistas que provee el texto.

En relación a la realización de inferencias léxicas en una segunda lengua, un artículo llamado “Competencia Lectora e Inferencia Léxica de L2 por Universidad. Estudiantes de inglés como lengua extranjera”¹⁶ (Brancaglioni, 2009) examinó el efecto del nivel de la habilidad lectora en una segunda lengua sobre el nivel de hacer inferencias al momento de leer un texto expositivo en inglés. Este estudio fue realizado en Libia, sobre 17 estudiantes de medicina de habla árabe, entre 22 y 25 años de edad, tanto hombres como mujeres.

Los resultados muestran que, al momento de inferir, los participantes utilizaron diversos elementos como pistas para poder encontrar el significado de las palabras. Las inferencias se basaron en el vocabulario mismo (fonética, homófonos, similitudes con otras palabras conocidas), tanto como con relaciones hechas con su lengua materna y con los conocimientos previos del mundo de los lectores, los cuales estructuran sus esquemas mentales. En esto se basan los autores para decir que el proceso de realizar inferencias léxicas en una segunda lengua se soporta en conocimiento lingüístico y no lingüístico, el cual interactúa con claves contextuales para armar el significado de palabras desconocidas.

El estudio también identifica que, más allá de su nivel, los participantes utilizaron

¹⁶ “L2 Reading Proficiency and Lexical Inferencing by University. EFL Learners”

pistas en diferentes niveles: local, es decir, dentro de la misma oración o entre frases, y global, con frases a gran distancia una de otra. Se evidenció que los alumnos con menor nivel utilizaron más pistas para dar significado a las palabras que los participantes de mayor nivel. Esto se debe a que los últimos lograron construir el significado con menos información que los primeros, lo cual les llevó hacer un proceso inferencial con menor esfuerzo.

Un resultado importante para este trabajo es que los participantes con mayor nivel léxico son quienes lograron una mayor cantidad de inferencias correctas y parcialmente correctas. Esto no fue el caso de los lectores de nivel intermedio y bajo. Estos resultados se le han atribuido al bajo nivel de vocabulario y comprensión de los alumnos agrupados en estos dos niveles. Se observa también que a más largo el texto, más dificultad tienen los alumnos de menor nivel para inferir ya que hay mucha información para integrar e inferir el significado.

El presente estudio menciona que, según previos estudios “(de Bot, Paribakht, & Wesche, 1997; Fraser, 1999; Paribakht & Wesche, 1997, 1999)” (225), la inferencia léxica parecería ser la estrategia primaria de procesamiento léxico a la hora de adivinar el significado de una palabra nueva. Asimismo, sostiene que previos estudios vinculan al éxito de realizar inferencias con la comprensión lectora, el conocimiento de vocabulario y a la habilidad lectora “(Hafner, 1967; Herman, Anderson, Pearson, & Nagy, 1987)” (226).

Se suman a esta literatura estudios que demostraron que realizar inferencias puede ayudar significativamente al aprendizaje de vocabulario nuevo “(Haastrup, 1989, 1991; Schouten-van Parreren, 1989)” (226). Otras investigaciones han revelado que las inferencias no siempre son una estrategia eficiente o fácil para estudiantes de una segunda lengua: Hay palabras polisémicas a las cuales el lector le puede atribuir el significado incorrecto para ese contexto, la traducción individual de morfemas, la mala interpretación de modismos, o confundir palabras con otras que suenan similar. “(Bensoussan & Laufer, 1984; Dubin & Olshtain, 1993; Haynes, 1993; Hulstijn, 1992; Laufer, 1997; Laufer & Sim, 1985)” (226). Se suman a estos factores de incidencia para realizar correctamente inferenciales la disponibilidad de pistas en el texto, la experiencia lectora que trae el lector en su propia lengua y en la segunda lengua, la cantidad de veces que una palabra aparece en el texto, el contexto provisto, la posibilidad de inferir segmentando la palabra en morfemas, etc. (226).

Un elemento de importancia al momento de inferir, estudiado por Haastrup (1991)

es el nivel de competencia lectora. Los lectores de mayor competencia logran realizar mejores inferencias que los de menor nivel lector. Esto se da por la flexibilidad de poder utilizar diferentes tipos de pistas como son el entendimiento de mayor cantidad de palabras, sufijos y prefijos y no sólo la raíz de la palabra, mejor comprensión de texto en general. Sumado a esto, el estudio de Haynes (1993), el cual estudió adultos en su segunda lengua, teniendo tres grupos, tres diferentes lenguas madres, observó que tanto los alumnos de mayor nivel de competencia lectora como de menor competencia lectora se beneficiaban de las pistas locales (dentro de la misma oración) que de las pistas globales del texto. Ambos autores, coinciden con el estudio de Morrison (1996) que sostiene que los lectores de muy bajo nivel de vocabulario no logran generar inferencias por el simple hecho de que no conocen las palabras que les dan las pistas para encontrar el significado de otras.

Una cuarta investigación que vale la pena mencionar es la de Hamada, (2014) titulada “El rol de la información morfológica y contextual en inferencias léxicas en una segunda lengua.”¹⁷. Este estudio trabajó con cuatro grupos de estudiantes universitarios los cuales se agruparon según su nivel de inglés, que era su L2. Su objetivo fue inferir el significado de 20 pseudopalabras compuestas incluidas en oraciones, en dos pruebas diferentes. Una prueba otorgaba pistas contextuales como la parte de la palabra compuesta la cual daba información semántica, que a su vez se vinculaba con el resto de la oración. En la otra prueba, la palabra no estaba acompañada de información semántica o no se correlacionan con la oración brindada.

Los resultados muestran que, al realizar la primera prueba los cuatro grupos de alumnos obtuvieron resultados parecidos, basando sus respuestas en pistas morfológicas. Por el contrario, en la segunda prueba, los resultados fueron diferentes según el nivel de inglés ya que los estudiantes se basaron en diferentes pistas: los grupos principiante y el intermedio bajo, se basaron mayormente en información morfológica, aunque el significado inferido fue incorrecto; los grupos de mayor nivel (avanzado y el intermedio alto), basaron sus respuestas mayormente en información contextual. Esto dio a entender que los lectores prestan atención a pistas contextuales pero el nivel de atención depende del nivel que manejen en esa lengua. Los estudiantes de menor nivel tienden a basarse en la palabra en sí misma (morfolología u ortografía) más que en el contexto provisto cuando realizan inferencias léxicas. Los hallazgos de este estudio están en la misma línea que

¹⁷ “The Role of Morphological and Contextual Information in L2 Lexical Inference”

proponen otras investigaciones: “Mori & Nagy (1999) [...] Bensoussan & Laufer, 1984; Chern, 1993; Haynes, 1993; Nassaji, 2004)” (1001).

Este estudio identifica cómo los estudiantes de una segunda lengua suelen dejar las pistas contextuales de lado y sugiere utilizar el proceso de incluirlas al momento de hacer inferencias léxicas como estrategias en la enseñanza. Si bien es cierto que se suelen utilizar en las L2, sólo parece que los alumnos de mayor nivel las logran utilizar y no los de menor nivel “(e.g., Bengaleil & Paribakht, 2004; Hu & Nassaji, 2012)” (1001). Se explican estas diferencias a través de las capacidades cognitivas: a medida que los alumnos mejoran su nivel, logran manejar de mejor manera procesos cognitivos complejos.

Sin embargo, como ya hemos expuesto en el marco teórico, la decodificación y el conocimiento léxico no son los únicos procesos a tener en cuenta al momento de comprender. Es importante contar con información acerca de distintos tipos de inferencias para poder interiorizarse en otros procesos como la elaboración de modelo situacional, el poder vincular situaciones previamente leídas con las que están siendo leídas, etc. Actualmente, existen pocos estudios acerca de otros tipos de inferencias que no son las léxicas.

Dejando atrás los estudios de inferencias léxicas, se agrega a la presente investigación un estudio llamado “Generación de inferencias puente, locales y globales en comprensión lectora en L2”¹⁸ (Shimizu, 2015) en el cual se examinó la generación de inferencias puente tanto locales como globales. Este tipo de inferencias consiste en conectar el fragmento de texto que está siendo leído en el momento con fragmentos leídos anteriormente para poder establecer coherencia o comprensión (76).

El estudio se realizó con 44 adultos japoneses que hablaban inglés como segunda lengua con una actividad de pensar en voz alta (protocolo verbal) a medida que leían un texto narrativo o expositivo.

Para analizar los resultados, se agruparon a los participantes en dos grupos: nivel alto y nivel bajo. Se observó que ambos grupos dedicaron mayores recursos cognitivos a procesos de menor orden que a los de mayor orden. Se observó también que el grupo de mayor nivel de inglés utilizó la misma cantidad de recursos para los dos tipos de textos, mientras que el grupo de menor nivel utilizó mayor cantidad de recursos cognitivos para

¹⁸“Generation of local and global bridging inferences in L2 reading comprehension” (Shimizu, 2015)

los procesos de menor orden en la lectura del texto expositivo que para el texto narrativo.

Los participantes de menor nivel utilizaron sus recursos para poder atender a la necesidad de procesamiento de palabras y de encontrar significado por su limitación en su competencia lingüística. En el texto narrativo les fue mejor que en la lectura del texto expositivo, ya que lograron entender más fácilmente el contexto familiar en el cual se sitúa la narración y el tipo de texto. Como resultado, estos participantes tuvieron que inhibir sus procesos de alto nivel como la realización de inferencias puente y el monitoreo de su lectura, y utilizar sus recursos en procesos de bajo nivel.

Con respecto al grupo de mayor nivel, se observó que realizó mayor cantidad de inferencias puente globales en el texto narrativo que en el expositivo ya que no pudieron contar con sus conocimientos previos o esquemas situacionales del día a día que sí se ponen en juego en el texto narrativo.

Lectores L2 generaron inferencias puente locales mientras parafraseaban información del texto y leían oraciones que habían leído previamente. Para generar inferencias globales utilizaron mayor cantidad de procesos que ocurrían al mismo tiempo y que incluían simultáneamente los de menor y mayor nivel. Esto sugiere que hay varios procesos y roles cognitivos al momento de establecer una representación mental coherente. (90)

El estudio señala que muy pocas investigaciones se han realizado hasta el momento como para poder generalizar resultados de inferencias puente.

Sumado a esto, Nahatame (2014) realizó un estudio en el cual se investigó la generación de inferencias predictivas (anticipación de las consecuencias que son probables que sucedan según lo descrito en el texto (54)) durante la lectura en una segunda lengua (L2).

Los participantes fueron 40 estudiantes universitarios japoneses quienes tuvieron que leer textos cortos a partir de los cuales realizar inferencias predictivas, tanto para comprender el texto como también para anticipar resultados de los eventos mencionados. En la fase 1, los participantes fueron instruidos en leer los textos para comprenderlos y en la fase 2, los participantes fueron instruidos en predecir el tema del texto siguiente al que estaban leyendo.

Luego de cada lectura, le siguió una prueba de decisión léxica relacionada con la inferencia que debieron realizar anteriormente. Se sumó a esto una tarea de recuperación de pistas del texto leído. Como resultado se observó que las inferencias fueron generadas solamente cuando la instrucción lo pedía. Se observó también que la comprensión de los

lectores no fue obstruida por poner el foco en la predicción del texto implícito.

Otra investigación relacionada con otro tipo de inferencias que no son las léxicas es la realizada por Khorsheed *et al.* (2022) titulada “Lo que los hablantes de un segundo idioma pueden decirnos sobre el procesamiento pragmático”¹⁹. Esta fue una investigación realizada con 107 participantes universitarios que hablaban malayo como primera lengua e inglés como segunda lengua. Fueron categorizados en dos grupos según su nivel de inglés (bajo y alto) a través de una evaluación realizada por la Universidad de Malasia.

A lo largo del estudio se realizaron 4 evaluaciones: una tarea de juicio de valor de verdad o *truth-value judgement* que consistió en darle a los participantes afirmaciones y tener que decir si son verdad o no. Esto sirvió para medir el nivel de inferencias pragmáticas que los participantes demostraron al juzgar las oraciones de tipo poco informativas; un examen del cociente del espectro autista u *Autism Spectrum Quotient* que buscó explorar hasta qué punto las diferencias en las habilidades sociales modulan la tendencia de realizar inferencias pragmáticas; un cuestionario de sistematización o *Systemizing Questionnaire* y un inventario de los grandes cinco o *Big Five Inventory*.

Los resultados de este estudio fueron que los alumnos de menor nivel fueron menos sensibles a la información dentro de las afirmaciones poco informativas que los de mayor nivel de inglés, por lo que pareciera que un mayor nivel de la L2 predice fuertemente las inferencias pragmáticas. Esta investigación se suma a las que sostienen que realizar inferencias implica un esfuerzo cognitivo, a diferencia de otras investigaciones que sostienen que las inferencias pragmáticas se realizan espontáneamente. También se observó una correlación significativa entre las habilidades sociales y sus interpretaciones pragmáticas. En conclusión, la comprensión pragmática depende en gran medida del nivel de la L2 y las habilidades sociales pragmáticas.

2.3 La metacognición y el éxito académico

Para introducirnos en terreno de la metacognición, abordaremos diversas investigaciones vinculadas a dicha habilidad que nos aportan un marco de referencia para el presente trabajo. En esta primera sección se mencionan diferentes estudios que relacionan la metacognición con el éxito académico.

En la revisión educativa “Metacognición en las escuelas: ¿Qué sugiere la literatura

¹⁹ En inglés: “What second-language speakers can tell us about pragmatic processing”

sobre la efectividad de la enseñanza de metacognición en las escuelas?”²⁰ Perry *et al.* (2018) señalan que cuando los alumnos aprenden habilidades metacognitivas, éstos tienden a realizar mayores progresos académicos que los alumnos que no aprendieron dichas habilidades. El trabajo examina la evidencia de 51 estudios realizados entre los años 2000 y 2017 para poder responder a la pregunta: “¿Qué sugiere la literatura internacional acerca de la efectividad de la metacognición en los resultados estudiantiles?” (Perry, 2018:2)

La revisión de Perry, sugiere que la metacognición es un factor muy importante que incide en el éxito escolar (Veenman y Beishuizen, 2004). Dentro de los estudios citados, se señala que los resultados de los estudios cuantitativos realizados por Sutton Trust-EEE Toolkit²¹ indican que la metacognición tiene una alta efectividad y eficiencia a la hora de mejorar los resultados académicos, agregando un progreso de ocho meses al progreso esperado de los alumnos. Asimismo, Sutton Trust-EEE Toolkit toma evidencia de diversos estudios para poder llegar a conclusiones, incluyendo la investigación realizada por Dignath *et al.* (2008), que consiste en un meta-análisis riguroso de datos de alumnos de primaria, estudiando su performance académica, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y aspectos motivacionales. A partir del análisis de Dignath, la metacognición es considerada como una de las mejores herramientas para incrementar el desempeño educativo: “Se identifica como de muy bajo costo, con evidencia muy fuerte que la respalda y un impacto equivalente a agregar ocho meses de progreso.” (7).

Volviendo a la revisión de Perry, podemos observar que incluye un proyecto llamado *Visible Learning* conducido por John Hattie (2016) en el cual se realizó un meta-análisis de estudios de investigación con el fin de cuantificar la diferencia incremental que se logra a partir del trabajo con estrategias específicas de habilidades metacognitivas en las clases. Con respecto a la estrategia de la metacognición, el proyecto midió un efecto de desvío estándar de la media muy positivo.

Los autores de la revisión refieren a otras cinco investigaciones que concuerdan con Hattie al decir que enseñar a los alumnos estas estrategias afecta su aprendizaje positivamente. Veenman, Wilhem y Beishuizen (2004) sostienen que hay una estrecha relación entre la performance académica y la metacognición.

En línea con la revisión previamente mencionada, se considera valioso para este

²⁰ En Inglés: “Metacognition in Schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools?”

²¹ Sutton Trust-Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit.

trabajo mencionar la reseña titulada “The Psychology of Academic Achievement”²² de Wine y Nesbit (2010), en la cual se concluye que el éxito académico es el resultado de un proceso de aprendizaje auto-regulado. La metacognición también ha sido relacionada por Fisher (1998) con el desarrollo de la lectoescritura ya que las estrategias utilizadas han reportado un aumento en la comprensión de alumnos con lectura descendida. A su vez, la evidencia de la reseña indica que los alumnos que tienen dificultades para escribir y leer carecen de estrategias que les permita resolver tareas de una manera satisfactoria.

Adicionalmente, otro estudio que vincula a la metacognición con el éxito escolar es el de Stancescu *et al.* (2018) en el que se observa que al trabajar sus habilidades metacognitivas, los estudiantes investigados son conscientes de sus fortalezas y debilidades de su estilo de aprendizaje. Esto representa una ventaja significativa ya que el alumno puede mantener las prácticas que le son útiles y a su vez trabajar en mejorar sus puntos débiles. Para poder lograr un aprendizaje de calidad, la investigación afirma que

Es necesario desarrollar ambos componentes de metacognición, conocimiento metacognitivo y regulación metacognitiva. Solo desarrollando competencias metacognitivas, los estudiantes pueden lograr un aprendizaje de calidad, consciente, autónomo, sistemático y profundo. ²³ (Stancescu *et al.*, 2018:100)

Sumado a los trabajos mencionados anteriormente, la reseña de Bjork y colegas (2013) se menciona como un trabajo pertinente que agrega información acerca de la metacognición y sus efectos en el aprendizaje. La misma resalta una investigación con gran influencia de Nelson y Narens (1990) que demuestra la relación y el rol fundamental que juega el monitoreo cognitivo y el control metacognitivo durante la adquisición, la retención y la recuperación de información que se debe aprender. Se mencionan también diferentes estudios acerca de las estrategias que utilizan los alumnos para aprender, sus creencias acerca de sus saberes, sus decisiones a la hora de manejar su proceso de aprendizaje, los elementos que influyen su juicio a la hora de aprender y hacer predicciones acerca de su rendimiento futuro y las actitudes y suposiciones que pueden perjudicar el aprendizaje auto-regulado.

Los hallazgos más importantes de la revisión se centran en que el proceso metacognitivo debe ser enseñado ya que “los alumnos son propensos a las intuiciones y creencias sobre el aprendizaje que pueden perjudicar, en lugar de mejorar, su eficacia como lectores” (Bjork *et al.*, 2013: 438). Es necesario que los alumnos sepan qué actividades y técnicas les son útiles para desarrollar la retención de saberes a largo plazo

²² La psicología del rendimiento académico.

²³ (Palincsar & Brown, 1984; Brown & Palincsar, 1989).

y transferencia de habilidades, como así también que puedan adquirir un entendimiento básico de los procesos de codificación y recuperación del conocimiento. Para poder manejar el aprendizaje efectivamente es necesario que los alumnos monitoreen en qué grado han logrado el aprendizaje.

Al hablar del proceso de comprensión lectora, la revisión de Bjork *et al.* nos da el pie para introducirnos en un área del aprendizaje que nos convoca en la presente investigación, esta siendo la comprensión lectora en una segunda lengua.

2.4 La metacognición vinculada a las habilidades inferenciales en la lectura

A continuación, abordaremos a través de diversos estudios, la relación de la metacognición, la lectura y las habilidades inferenciales. Primero se menciona una investigación realizada en Colombia, luego tres estudios llevados a cabo en Argentina y por último una investigación realizada en Chile.

Particularmente, vinculando la metacognición y la habilidad de inferencia a la hora de leer, se condujo una investigación titulada “Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual” (Muñoz, 2017) en octavo grado en dos escuelas públicas de los municipios de Nuevo Colón y Samacá (Boyacá, Colombia) bajo la hipótesis que aplicar estrategias de cognición y metacognición en la lectura de textos expositivos mejora la comprensión de los mismos.

La investigación mencionada concluyó que el uso de estrategias metacognitivas en las tres etapas de planificación, supervisión y evaluación de la lectura produjo una mejora significativa en la comprensión de los textos, desarrollando la percepción, memoria y atención (cognición) y regulando y planificando su proceso de lectura (metacognición).

Se concluyó también que es importante desarrollar:

la capacidad de realizar inferencias durante y después de la lectura, lo cual consolida la comprensión lectora, dado que ello implica la habilidad para establecer las siguientes relaciones, entre otras: causa - efecto, pregunta - respuesta, clasificaciones - colección, definición - descripción, síntesis - análisis, y para identificar en el texto marcadores discursivos (conectores lógicos y organizadores textuales). (Muñoz, 2017: 20).

Tanto la metacognición y las habilidades inferenciales durante y después de la lectura pareciera mejorar la comprensión lectora.

Como segunda investigación se señala la de Canet- Juric, Urquijo, Richard's y Burín (2009), quienes realizaron un estudio en Argentina llamado “Predictores cognitivos

de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante” en el cual participaron 89 alumnos entre 8 y 9 años, de escuelas de gestión pública y privada también en Mar del Plata. En este estudio se observó que los malos lectores “tenían menor capacidad para controlar metacognitivamente el proceso de comprensión detectando contradicciones y errores en la lectura” (Juric *et al.*, 2009)

Sumado a esto, Canet-Juric, Introzz, Urquijo y Burín (2011) diseñaron y llevaron a cabo un test en dos escuelas primarias de Mar del Plata, Argentina, para evaluar inferencias y habilidades de monitoreo durante la comprensión lectora en 108 chicos de 8 y 9 años. Analizaron y compararon entre las habilidades inferenciales y de monitoreo (las cuales consideraron habilidades de alto nivel) y también lo hicieron con otras variables de la comprensión lectora como vocabulario, decodificación y analogías verbales (identificadas como habilidades básicas de lectura). Este estudio llamado “Evaluación de habilidades inferenciales y de monitoreo en niños de habla hispana”²⁴ mostró que las “inferencias y el monitoreo presentaron una correlación significativa. Ambos exhibieron correlaciones significativas y similares con el vocabulario y las analogías verbales” (13). Esto significa que tanto al momento de realizar inferencias como al momento de poner en juego estrategias metacognitivas como es el monitoreo, no sólo se observa un efecto positivo sobre la comprensión de vocabulario y analogías verbales, sino que también se observa que una habilidad impacta sobre la otra en el sentido que ayuda a su desarrollo.

Una tercera investigación desarrollada en la provincia de Tucumán, Argentina denominó “Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria” (2014) de Villalonga Penna, Padilla Sabaté y Burin. Las autoras afirman que

Las investigaciones sobre las habilidades inferenciales en niños demostraron que alrededor de los 7 u 8 años, éstas se presentan como uno de los factores que determinan la comprensión textual (Canet Juric, 2009; León, 2003; Nation, 2005; Oakhill, 1982, 1983). En este sentido, estudios internacionales mostraron que los malos lectores de edad infantil no infieren espontáneamente, presentan dificultades para realizar las inferencias necesarias para construir una representación integrada y coherente del texto y tienen un desempeño más bajo en la realización de las inferencias cohesivas y elaborativas (Cain & Oakhill, 1999; Cain *et al.*, 2001; Oakhill, 1982, 1983). En consonancia con los estudios citados, en las investigaciones argentinas los malos lectores tendían a presentar dificultades para realizar inferencias puente y elaborativas (Andrés *et al.*, 2009; Borzone, 2005; Borzone & Silva, 2007; Canet Juric, Andrés, Urquijo & Ané, 2007; Canet Juric, Richard’s, Urquijo & Burin, 2009) (p 262)

Es importante aclarar que los malos lectores en este estudio fueron los que

²⁴ Traducción propia.

demonstraron un manejo metacognitivo más bajo, lo que condice con el estudio de Juric *et al.*, 2009. Éstos fueron menos capaces de detectar errores al leer o identificar contradicciones que los alumnos de mejor nivel lector. La cita del párrafo anterior presenta varios aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, esta investigación está alineada con otras investigaciones han demostrado que las habilidades inferenciales son cruciales a la hora de comprender un texto, específicamente en los chicos cursando un segundo o tercer grado de la escuela primaria (7 u 8 años). En segundo lugar, se habla de estudios que constatan que hay lectores que no inferen espontáneamente y que éstos son “malos lectores” ya que no logran realizar inferencias del tipo cohesivas ni elaborativas, o en Argentina del tipo puente o elaborativas. Asimismo, la instrucción directa de realizar inferencias al momento de la lectura ha demostrado ser una forma efectiva para que los alumnos logren hacerlas, a diferencia de sólo pedirles a los alumnos una lectura para la comprensión en general.

A continuación, se presenta la última investigación a mencionar. Esta es la “Comprensión lectora y Metacognición: La importancia de habilidades inferenciales”²⁵ realizada en Chile (Soto *et al.*, 2019). La misma consistió en estudiar la relación entre la comprensión lectora y los componentes metacognitivos de 277 alumnos de escuela media (7mo y 8vo grado) de 4 escuelas diferentes, 2 públicas y 2 de gestión privada, a través de dos estudios: Estudio 1 y Estudio 2.

En el Estudio 1 participaron 190 alumnos y se evidenció que las estrategias de planificación y autoevaluación presentaron diferencias significativas positivas en las respuestas dadas por los alumnos que involucran sus habilidades inferenciales. En el Estudio 2 (87 alumnos diferentes a los del Estudio 1), los adolescentes realizaron predicciones acerca de cómo creían que les iría en la evaluación de lectura comprensiva. Se constató que los niveles de metacompreensión se corresponden con los distintos niveles de comprensión de cada alumno. A partir de los resultados obtenidos se asume que el saber metacognitivo y la metacompreensión se encuentran alineados tanto con el nivel de información del texto, como con una comprensión más profunda del mismo, en particular con la información inferencial.

También se concluyó que la planificación y la evaluación (componentes de metacompreensión), se correlacionan más fuertemente con preguntas inferenciales de comprensión que con preguntas de comprensión basadas en el texto. Específicamente las

²⁵ En inglés “Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills”

preguntas vinculadas a la autoevaluación del alumno como lector y su habilidad de planificar efectivamente se relacionaron significativamente con su desempeño inferencial. Por el contrario, el monitoreo (otro componente metacognitivo) se correlacionó más fuerte con las preguntas de comprensión basadas en el texto.

Se observó también que el razonamiento inferencial cumple un papel fundamental para lograr una comprensión profunda de textos y que es importante que los educadores hagan foco en la importancia del mismo. El paper también señala que es fundamental asistir en la mejora de la metacompreensión y el monitoreo para poder autorregularse y ser más eficaces al momento de leer. Esto está alineado con otros autores como “Gutierrez & Schraw, 2015; Hacker et al., 2008; Nietfeld & Schraw, 2002; Schraw, 1994; Schraw & Dennison, 1994” (17).

Síntesis

En líneas generales, de la revisión de “Aprender A Leer Y Escribir En Inglés Como Segunda Lengua: Un Estudio De Revisión En Canadá Y EE. UU” (Jiménez y O’shanahan, 2010) la cual vincula la lectura de una L2 a la de L1 se conoce que los procesos que lleva a cabo el lector en su lengua nativa o L1 son los mismos que en una L2. Se identifican 4 habilidades clave para la lectura y se considera de gran importancia que los lectores puedan tener una gran exposición al lenguaje para poder llegar a desarrollar los mismos niveles de comprensión lectora que los nativos.

Sobre la necesidad de desarrollar las habilidades inferenciales para comprender textos se conoce que la relación entre las habilidades inferenciales tempranas y la comprensión lectora es una relación causal. Existe evidencia de una relación de reciprocidad entre las habilidades inferenciales y la comprensión lectora. De igual manera, la buena comprensión de textos es altamente predictora del nivel de las habilidades inferenciales.

Como menciona la investigación, los estudios de Bowyer-Crane y Snowling, (2005) Cain y Oakhill (1999) y Oakhill (1982, 1984) muestran que los alumnos con bajo nivel de comprensión lectora son menos propensos a realizar inferencias cuando leen y específicamente los alumnos de 7 y 8 años.

También se observó que los alumnos con menor nivel de comprensión se beneficiaron en mayor medida de la instrucción para aprender a realizar inferencias, que los alumnos que ya presentaban un mayor nivel de comprensión lectora.

Se constató también que es más fácil para un lector competente realizar inferencias ya que ésta habilidad requiere de recursos cognitivos que se ponen en juego al momento de la lectura y que nos ayudan a realizar una representación del texto coherente. Los lectores con mayor dificultad ocupan sus recursos en la decodificación y análisis de palabras y oraciones y dejan de lado procesos de alto nivel, como es la elaboración de inferencias.

Como resultado de su estudio, las autoras Oakhill y Cain (2012), identificaron tres componentes de la comprensión lectora como predictores distintivos del grado de comprensión: la habilidad de realizar inferencias, el monitoreo de la comprensión y el conocimiento y uso de la estructura narrativa.

Se sabe también que la memoria juega un rol importante en la realización de inferencias: si el lector no se acuerda de partes del texto puede impedirle realizar inferencias. Este puede ser uno de los motivos por los cuales los alumnos no logran consolidar su habilidad inferencial.

Tanto los alumnos de bajo nivel de comprensión como de alto nivel de comprensión obtuvieron las mismas medidas de habilidades fonológicas y sintácticas, por lo que las habilidades lingüísticas básicas no parecieron causar dificultades de comprensión a los alumnos de menor nivel.

De la realización de inferencias en la lectura de una L2 se sabe que la inferencia léxica parecería ser la estrategia primaria de procesamiento léxico a la hora de encontrar el significado de una palabra nueva. También se sabe que el éxito de realizar inferencias está vinculado con la comprensión lectora, el conocimiento de vocabulario y a la habilidad lectora.

A medida que los alumnos mejoran su nivel de lectura, logran manejar de mejor manera procesos cognitivos complejos, como las inferencias.

El uso de estrategias metacognitivas en las tres etapas de planificación, supervisión y evaluación de la lectura produce una mejora significativa en la comprensión de los textos, desarrollando la percepción, memoria y atención (cognición) y regulando y planificando su proceso de lectura (metacognición).

De la relación entre la generación de inferencias y la metacognición se sabe que la metacognición y las habilidades inferenciales durante y después de la lectura son habilidades clave que ayudan con la consolidación del proceso lector. Las habilidades inferenciales y las metacognitivas han presentado una correlación positiva.

El saber metacognitivo y en particular la metacompreensión se encuentran

alineados con el saber inferencial. Los lectores que son conscientes de su lectura son los buenos lectores, que logran realizar las inferencias necesarias. La planificación y la evaluación, guardan una fuerte relación con la habilidad de realizar inferencias necesarias para la comprensión. Por el contrario, los malos lectores son los que demuestran menor nivel de habilidades metacognitivas.

El estudio “Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual” en octavo grado en dos escuelas públicas de los municipios de Nuevo Colón y Samacá (Boyacá, Colombia) arrojó evidencias significativas acerca de lo beneficioso que resulta desarrollar la habilidad metacognitiva para realizar inferencias al momento de leer y comprender un texto.

De todos estos estudios, surge un panorama claro respecto del rol de la metacognición en el éxito académico en general. También se identifica el rol preponderante que tienen las habilidades inferenciales en el proceso lector. Sin embargo, resta explorar el efecto de la metacognición sobre las habilidades inferenciales en una segunda lengua. Hay estudios que muestran la relación entre la metacognición y las habilidades inferenciales durante la lectura, pero en la mayoría de las investigaciones se expresa la necesidad de seguir estudiando estas habilidades con el fin de tener un conocimiento más amplio del mismo. Este estudio busca aportar información sobre esta área de vacancia

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la perspectiva metodológica elegida y el método y diseño implementados en la investigación. Luego, se caracteriza el contexto donde se realizó la investigación y la muestra obtenida. Se describe la secuencia de actividades diseñada e implementada y se explica el procedimiento elegido para el análisis de los datos.

3.1 Perspectiva metodológica

En función a los objetivos planteados, se decidió adoptar una metodología mixta. Tashakkori y Creswell (2007) la definen como “investigaciones en las cuales el investigador recopila y analiza datos, integra los hallazgos y extrae inferencias utilizando enfoques o métodos ambos cualitativos y cuantitativos, en un mismo estudio o programa de investigación.”²⁶ (4).

En este caso, la información recabada en tres instancias evaluativas fue la fuente de información cualitativa del estudio. Esa evidencia se categorizó y analizó, resultando en la construcción de datos observables y comparables y así se logró plasmar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, obteniendo información cuantitativa.

3.2 Diseño y método

La presente investigación fue diseñada como un cuasi-experimento longitudinal, el cual consistió en el diseño e implementación de una secuencia didáctica que buscó desarrollar las habilidades inferenciales (HI) en alumnos de cuarto grado, al momento de leer y comprender textos en inglés como una segunda lengua. Los alumnos fueron divididos en dos grupos. Uno fue el Grupo Control (GC), quien trabajó sobre la secuencia de actividades mencionada, y el otro grupo fue el experimental (GE), el cual recibió la secuencia didáctica modificada, con un agregado de actividades de naturaleza metacognitivas, buscando el desarrollo de las habilidades metacognitivas (HM), además del desarrollo de las HI.

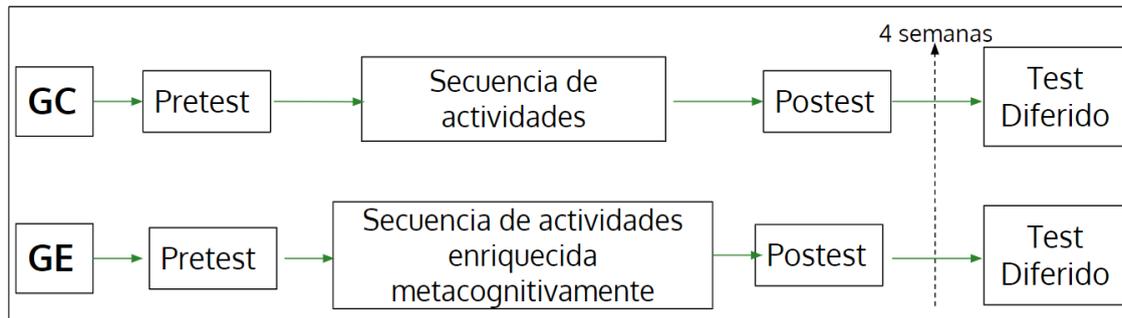
²⁶ Traducción propia.

Para poder observar en qué medida la metacognición incidió sobre el desarrollo de las habilidades inferenciales a lo largo del tiempo, existieron tres instancias evaluativas, convirtiéndolo este estudio en longitudinal. El primer momento evaluativo fue previo a comenzar a trabajar sobre secuencia de actividades antedicha. La totalidad de los alumnos resolvió una actividad, la que se denominó Pretest. Al finalizar la secuencia didáctica, se resolvió la misma actividad, denominada Posttest, la que constituyó el segundo momento evaluativo. En último lugar, cuatro semanas después de trabajar sobre la secuencia didáctica, una actividad, diferente a las anteriores (que evaluaba las mismas habilidades, pero en un contexto diferente, cómo se ampliará luego), denominada Test Diferido fue tomada como la tercera instancia evaluativa. Estas evaluaciones fueron los insumos sobre los cuales se realizaron las mediciones y comparaciones del desarrollo de las HI y HM de y entre cada grupo.

Se denominó a este diseño un cuasi-experimento ya que, como explica Bono Cabré (2012), “dado la no aleatorización, no es posible establecer de forma exacta la equivalencia inicial de los grupos, como ocurre en los diseños experimentales.” (2). En este caso, el armado de los grupos -Control y Experimental- se basó en las divisiones previamente establecidas por la institución educativa. Tres divisiones de cuarto grado elegidas al azar integraron el GC y las otras tres el GE. Esto muestra que los grupos de alumnos no fueron elegidos al azar, por lo que “no tuvieron todas las condiciones de control ambiental por trabajar con ellos en su contexto natural de aula (Hernández-Sampieri et al., 2010)” (Rodríguez Ribero *et al.*, 2016).

Manterola y Otzen (2015) definieron al diseño longitudinal como “un conjunto de estrategias de investigación conducentes a la valoración del impacto de una intervención; y por ende, al estudio de los eventuales cambios que pueden ocurrir y por ello detectarse en los sujetos sometidos a esta (s) intervención (es) en función del tiempo” (383). Este diseño fue fundamental para poder medir el impacto que tuvo la secuencia didáctica de cada grupo (Control y Experimental) sobre su nivel de desarrollo de las habilidades inferenciales y habilidades metacognitivas en los tres momentos evaluativos: Pretest, Posttest, Test Diferido. Se buscó observar cambios en el desarrollo de las habilidades en función del tiempo dentro de cada grupo (estudio intragrupo) y también fue posible comparar los grupos entre sí (estudio intergrupo).

Figura 1- Esquema de la intervención.



Fuente: elaboración propia

Este esquema resume los pasos de la implementación del estudio longitudinal mostrando las instancias evaluativas Pretest, Posttest y Test Diferido y en qué momento tuvo lugar la implementación de la secuencia de actividades.

3.3 Contexto del estudio

3.3.1 Características de la implementación

El estudio se realizó en seis cursos de cuarto grado del nivel primario en una escuela de gestión privada en San Fernando, provincia de Buenos Aires, durante el turno de la tarde correspondiente a las horas de la materia inglés. Las actividades se enmarcaron en un proyecto de seguimiento del autor Roald Dahl, el cual consistió en leer la mayor parte de sus obras y analizar su estilo de escritura para luego producir una historia propia al estilo del autor. Gran parte de las actividades planificadas en la secuencia didáctica estuvieron basadas en el libro de lectura de clase llamado *The Minpins*, escrito por Roald Dahl.

La secuencia (que se muestra más adelante) fue implementada por 6 docentes de grado. Estos docentes ya eran los docentes de estos grados y voluntariamente aceptaron participar del estudio. Mi rol en la implementación fue de docente de grado, a cargo de uno de los grupos de alumnos.

Se coordinó un primer encuentro con el resto de los docentes en donde se les explicó a cada uno en qué consistía el estudio y se les preguntó si querían participar del mismo. Se les mostró el Pretest y se explicó de qué manera implementarlo en la clase.

Al continuar la secuencia, se repitió la misma modalidad: en un encuentro se presentó la actividad al docente, se brindó una explicación oral de cómo implementarla en la clase, estableciendo acuerdos acerca de los modos de trabajo con los alumnos y los objetivos esperados.

A lo largo de la secuencia, el docente leyó el libro en voz alta para toda la clase y luego propuso una serie de discusiones, reflexiones y actividades para poder comprender y trabajar sobre lo leído. Además de las actividades sobre el vocabulario, la gramática y el contenido de la historia que presentó cada docente, los alumnos resolvieron las actividades escritas que formaban parte de dicha secuencia, planteada por la presente investigación.

El Grupo Control resolvió el Pretest y luego la secuencia diseñada que consistió en 3 actividades con foco en el desarrollo de las habilidades inferenciales. Al terminar la secuencia resolvieron el Postest y luego de 4 semanas el Test Diferido.

El Grupo Experimental resolvió el mismo Pretest que el GC, y luego su secuencia que consistió en las 3 actividades con foco en el desarrollo de las habilidades inferenciales a las cuales se le sumaron tareas metacognitivas, y además trabajaron en otras 4 actividades con foco metacognitivo. Al terminar la secuencia, resolvieron el Postest y el test Diferido, al igual que el GC.

3.3.2 Características de la institución educativa

La institución educativa en la que se desarrolló la investigación fue una escuela de gestión privada. La misma se encontraba ubicada en una zona urbanizada en la provincia de Buenos Aires, teniendo una población de alumnos de un nivel socioeconómico homogéneo, medio-alto. La sección de primaria contaba con seis grados de seis divisiones cada uno, con un promedio de 23 alumnos por clase, sumando un total de aproximadamente 830 alumnos. El equipo docente de cuarto grado estuvo integrado por seis docentes de inglés (uno por clase), tres maestras asistentes quienes dedicaban tres horas semanales a cada división y dos docentes de matemática, quienes enseñaban tres horas semanales en cada curso. Además, la institución contaba con un gabinete psicopedagógico y cada división era acompañada por una psicopedagoga una hora por semana, por la tarde y otra hora semanal por la mañana.

La escuela trabajaba con un enfoque de aprendizaje personalizado, siguiendo el proceso de aprendizaje de cada alumno, por lo que dentro de cuarto grado se encontraban diversos niveles académicos.

3.3.3 Participación docente

Previo al comienzo de la investigación, se les preguntó a los docentes si se encontraban dispuestos a formar parte de la misma y si podían dedicar su tiempo de clase a las actividades planteadas. También se les compartió las actividades con antelación para poder entenderlas y conocer los objetivos detrás de cada una. Se les pidió a los docentes su opinión sobre las mismas, así como también a la directora, la coordinadora del gabinete psicopedagógico y la coordinadora de 4to grado, para escuchar sugerencias respecto a su implementación y contenido.

Con respecto a su implementación, se les pidió a los docentes que en los tres momentos evaluativos (la actividad Pretest, Postest y Test Diferido), los alumnos trabajen individualmente para que quede reflejado en las actividades lo que los alumnos podían o no hacer, lo más fielmente a la realidad posible. El rol del docente fue simplemente monitorear y ayudar a la hora de explicar consignas en caso de que surgieran dudas. Sin embargo, el resto de las actividades (secuencia didáctica) fueron reguladas por cada docente según su disposición, todos siguiendo el mismo estilo de enseñanza promulgado por la institución de un enfoque comunicativo y constructivista. Algunas fueron realizadas en grupos, otras en parejas y otras individualmente. El rol del docente fue entonces de mediador, guía y acompañante.

3.3.4 Características del grupo de alumnos

El grupo de alumnos de cuarto grado (niños y niñas entre 9 y 10 años) era heterogéneo en su nivel académico. El alumnado consistía en 141 alumnos agrupados en 6 divisiones. Las mismas se habían reagrupado a principios del año corriente ya que la escuela había sufrido modificaciones al mudarse a un nuevo edificio y unificarse las dos sedes preexistentes. Los nuevos grupos fueron armados por los directivos por afinidades sociales de los alumnos y acorde a las características personales de los mismos, intentando formar aulas heterogéneas con respecto al nivel académico. La cantidad de alumnos por grupo fue de 23 en las divisiones A, D y E, y de 24 en el B, C, F.

3.3.5 División de grupos

Como se mencionó anteriormente, el armado de grupos no fue completamente aleatorio. En total, había 6 divisiones dentro de cuarto grado que se agruparon en tríadas, cada una formando el GC y el GE. Para la investigación se mantuvieron los grupos tal cual se encontraban agrupados en la institución. Como se mencionó, la escuela trabajaba

con un enfoque de enseñanza personalizado para cada alumno, por lo cual no todos mostraban el mismo nivel de desempeño en todas las áreas, si bien en principio no se asumían diferencias entre los niveles de desempeño entre las divisiones.

3.4 Secuencia de actividades

Tanto el GC como el GE trabajaron sobre una secuencia de actividades que tuvo como objetivo desarrollar en los niños la habilidad de realizar inferencias en la lectura. El GE también contó con el agregado de actividades y tareas metacognitivas, las cuales se enfocaron en el desarrollo de las habilidades metacognitivas.

Las actividades dentro de la secuencia constaron de un formato muy similar: se les presentó un texto a los alumnos y ellos debieron responder ciertas preguntas a través de explicaciones, elección entre opciones posibles y/o justificaciones sus respuestas a partir de lo leído. La secuencia completa del Grupo Control puede encontrarse en los Anexos 1, 3 y 5. Estas actividades son las que tuvieron foco en el desarrollo de las habilidades inferenciales. En los Anexos 2, 4 y 6 se encuentran las mismas actividades enriquecidas con preguntas metacognitivas, las cuales fueron resueltas por el Grupo Experimental. Las actividades metacognitivas se encuentran en el cuerpo del capítulo, en el punto 3.6.

Acorde con lo que plantean Abusamra *et al.*, (2016) en el diseño de su programa *Leer para Comprender*, se decidió que los alumnos cuenten con el texto al momento de realizar las actividades y así tener la posibilidad de volver al mismo y releer lo necesario. De esta manera los alumnos pudieron eventualmente desarrollar las estrategias de monitoreo y verificación. Tener el texto disponible fue de utilidad para evitar sobrecargar la memoria de trabajo de los lectores y poder centrarse en la generación de las habilidades inferenciales, a las cuales apuntaban las actividades.

Teniendo en cuenta lo que los autores consideran como condiciones “óptimas para la identificación de alteraciones específicas” (19), se evitó pedirles a los alumnos que leyeran en voz alta e imponerles límite de tiempo para resolver sus tareas requeridas.

Las instancias evaluativas Pretest, Postest y Test Diferido se utilizaron como instrumentos para la recolección de datos. Los instrumentos completos pueden verse en el punto 3.5. Estas consistieron en preguntas de naturaleza inferencial, de tipo catafóricas, referencial o anafórica, puente, elaborativa sobre modelo situacional, inferencia causal y contextual (Abusamra *et al.* 2016), además de las preguntas de naturaleza metacognitiva.

Las actividades del GE que apuntaron particularmente a trabajar sobre la metacognición, se realizaron teniendo en cuenta el enfoque de *hacer el pensamiento visible* (Ritchhart *et al.*, 2011), por lo que las actividades tienen características propias y diferentes entre sí. Estas actividades se resolvieron aproximadamente en 4 períodos de clase, cada uno de 45 minutos.

3.4.1 Formato de la puesta en acción

Para el desarrollo de la secuencia didáctica, se agruparon las seis divisiones en dos grandes grupos: Grupo experimental, compuesto por las divisiones B, E, F y Grupo Control, compuesto por las divisiones A, C, D. A ambos grupos se le administraron las mismas actividades con la diferencia que al GE se les sumó un enriquecimiento de las mismas con instancias metacognitivas. Entre estas se le sumaron cinco actividades de metalectura para trabajar los momentos de pre-durante y post lectura, planificadas específicamente según los fundamentos de la metacognición. A continuación, se presenta una figura para poder observar qué actividad resolvió cada grupo.

Figura 2: Cuadro de actividades

Grupo Experimental	Grupo Control
Pretest	
Actividad previa a la lectura del libro para exponer a los alumnos al estilo de escritura del auto y que empiecen a trabajar sobre la inferencia (Ver Anexo 2)	Actividad previa a la lectura del libro para exponer a los alumnos al estilo de escritura del auto y que empiecen a trabajar sobre la inferencia (Ver Anexo 1)
Actividad de planificación de la lectura. Se hace foco en los tres momentos metacognitivos: pre-durante-post lectura del libro.	
Exploración del libro.	

Actividad para trabajar estrategias de lectura, haciendo foco metacognitivo.	
Actividad para trabajar la inferencia y metacognición a partir de un fragmento del libro. (Ver Anexo 4)	Actividad para trabajar la inferencia a partir de un fragmento del libro. (Ver Anexo 3)
Actividad para trabajar la inferencia y metacognición a partir de un fragmento del libro. (Ver Anexo 6)	Actividad para trabajar la inferencia a partir de un fragmento del libro. (Ver Anexo 5)
Actividad para el momento de post lectura del libro, con foco metacognitivo	
Postest	
Test diferido	

Fuente: elaboración propia. Este cuadro contiene las diferentes actividades resueltas por cada grupo, las tres evaluaciones y la secuencia didáctica.

3.5 Instrumentos para la recolección de datos

3.5.1 Evaluaciones Pretest y Postest

Durante la etapa del diseño de actividades se revisaron los conceptos y propuestas didácticas de Abusamra *et al.* (2010) en relación a la habilidad de inferencias que se recuperaron al momento de decidir acerca del tipo y formato de ejercicios propuestos a los alumnos.

Luego de resolver la Pretest los recolecté y los corregí. Todas las correcciones las realicé yo. El Pretest lo guardé hasta luego de resolver el Postest ya que consistió en la misma actividad. El resto de las actividades fueron devueltas a los alumnos a los dos días luego de ser resueltas.

A continuación, se presenta el formato de evaluación Pretest y Postest. Se ofrece en recuadros la traducción de la instrucción o pregunta y, a la derecha el tipo de habilidad a la que apunta esa pregunta. Si es metacognitiva, se explica qué debía hacer el alumno y si era inferencial, se detalla qué tipo de inferencia se trabajó en la pregunta.

Figura 3: Pretest y Postest

The Minpins

1. Read the following extract. Lee el siguiente texto.

"The next moment, Little Billy had opened the window and was climbing out.

In a jiffy he had dropped silently onto the flowerbed below.

In another jiffy he was out through the garden gate.

And yet in another jiffy he was standing on the very edge of the great big dark Forest of Sin!

He had made it! He had got there! And now the forest was all his to explore!

Was he nervous?

What?

Who said anything about being nervous?

Hornswogglers? Vermicious Knids? What sort of rubbish was that?

Little Billy hesitated.

"I'm not nervous", he said, "I'm not in the least bit nervous. Not me."

Very, very slowly, he walked forward into the great forest. Giant trees were soon surrounding him on all sides and their branches made an almost solid roof high above his head, blotting out the sky. Here and there little shafts of sunlight shone through gaps in the roof. There was not a sound anywhere. It was like being among the dead men in an enormous empty green cathedral."

2. Answer the questions.

A. What did Little Billy do? Explain in your own words.

¿Qué hizo Billy? Explicá con tus propias palabras.

Identificar la idea principal

B. What words or phrases make you say that?

¿Qué palabras o frases te hacen decir eso?

HM: Volver al texto e identificar palabras o frases del texto que lo ayudaron a comprender la idea general.

C. Read the following passage:

Lee el siguiente fragmento.

"He had made it! He had got there! And now the forest was all his to explore!"

How was Little Billy feeling?

¿Cómo se sentía Billy?

inferencia elaborativa sobre el modelo situacional , y/o elaborativa sobre el texto base y/o inferencia sintáctica

How can you tell?

¿Cómo lo sabes?

HM, volver sobre el texto y reconocer los elementos que me ayudaron a comprender.

A. What does the word blotting mean?

D. ¿Qué significa la palabra "blotting" ?

Inferencia léxica

What makes you say that?

¿Qué te hace decir eso?

HM, volver sobre el texto y reconocer los elementos que me ayudaron a encontrar el significado.

B. Read the following passage.

Lee el siguiente fragmento.

"There was not a sound anywhere. It was like being among the dead men in an enormous empty green cathedral."

How was Little Billy feeling?

¿Cómo se sentía el pequeño Billy?

Inferencia elaborativa sobre el modelo situacional e inferencia sintáctica

What makes you say that?

¿Qué te hace decir eso?

HM: Volver al texto e identificar palabras o elementos del texto que lo ayudaron a comprender la idea general.

Universidad de San Andrés

How would you feel if you were in Billy's shoes? Why?

¿Cómo te sentirías si estuvieses en los zapatos de Billy? ¿Por qué?

Inferencia elaborativa sobre el modelo situacional

Fuente: elaboración propia

La actividad que se encuentra arriba es la actividad Pretest y Postest. Ésta consistió en un texto, el cual era un fragmento del principio de la historia de *The Minpins* y luego una serie de preguntas. Para responderlas, los alumnos debieron poner en juego su metalectura y realizar diversos tipos de inferencias. Al momento de planificar la actividad, con el objetivo de desarrollar las habilidades inferenciales, se utilizó la clasificación de Abusamra *et al.* (2010) la cual se basó en la propuesta de Gutiérrez Calvo (1999) quien reconoce y describe los diferentes tipos de inferencias posibles (ver el Marco Teórico).

Se utilizó la misma actividad como Postest para poder medir posibles cambios en el nivel de desarrollo de las habilidades metacognitivas e inferenciales de cada grupo de

alumnos, luego de que cada uno haya trabajado sobre la secuencia de actividades propuesta para su grupo.

En un primer momento del Test se les pidió a los alumnos que lean el texto. Luego se les pidió que contestaran una pregunta de comprensión lectora (ítem 2a). Luego se les pregunta cuáles fueron las palabras o frases en las cuales basaron su respuesta anterior (ítem 2b). Esta pregunta fue de naturaleza metacognitiva, ya que los alumnos tuvieron que realizar el ejercicio de volver al texto y reconocer las palabras claves que les permitieron acceder a esa respuesta. En el siguiente ítem, 2c, se les pidió a los niños que releen un fragmento, el cual se encontraba señalado con negrita en el texto para que lo puedan reconocer fácilmente y así contextualizarlo. Luego se les preguntó cómo creían que se sintió el personaje en ese momento de la historia, teniendo así que realizar una inferencia elaborativa sobre el modelo situacional. Esto consiste en relacionar e integrar elementos del texto para “generar un modelo mental de la situación referida en el texto” (Abusamra *et al.*, 2010: 41). Este tipo de inferencia se caracteriza por ayudar a desarrollar una comprensión profunda del texto leído.

A continuación, se les preguntó a los niños cómo hicieron para darse cuenta que Billy, el protagonista, se sentía de esa forma. En este caso el fragmento cuenta con tres elementos sintácticos que son el uso de los signos de exclamación y el orden de las palabras y el modo de combinar las expresiones “*He had made it! He had got there!*” (¡Lo había logrado! ¡Había llegado!) que llevaban al alumno a inferir que el protagonista se sentía entusiasmado. Es gracias a estos elementos que el alumno puede reconocer los sentimientos del niño, realizando una inferencia sintáctica y a su vez un ejercicio de metalectura, volviendo al texto y reconociendo elementos que lo ayudan a responder. El lector también puede inferir el sentimiento a partir del hecho de que el personaje quería ir a explorar el bosque y que finalmente logró lo que quería. Esto involucraría conectar dos partes distantes del texto para poder construir significado de las frases “*He had made it! He had got there!*” generando una inferencia elaborativa sobre el texto base.

En el ítem 2D se les pidió a los alumnos que escribieran el significado de una palabra y que explicaran cómo lo habían logrado inferir. En esta instancia resultó necesario que los alumnos realicen una inferencia léxica a partir de los elementos del contexto que proveía el texto y reconocer cuáles de éstos les sirvieron para resolver la actividad, desarrollando así su metalectura. Por último (E1), se les presentó un fragmento del texto, también escrito en negrita en el texto principal, y se les pidió a los alumnos que expliquen cómo se sentía el protagonista en este nuevo momento, de acuerdo con lo que

describía la historia. Fue necesario que el niño realice una inferencia elaborativa del modelo situacional y que a partir del nuevo contexto infiera los sentimientos del personaje. Se presentó un ejercicio de metalectura y se buscó que el alumno escriba las frases o palabras que le sirvieron para darse cuenta de cuáles serían esos nuevos sentimientos (E2).

3.5.2 Test diferido

El test diferido fue la tercera y última evaluación, que todos los alumnos resolvieron cuatro semanas después de haber completado su Postest. A partir de esta actividad se midió el desarrollo de las habilidades inferenciales y metacognitivas de todos los alumnos y se establecieron relaciones con los niveles previos demostrados en el Pretest y Postest.

Figura 4: Test Diferido

The adventures of Little Sammy

1. Read the following passage with the help of a **reading strategy**.

After **the unfortunate episode** the previous night, Little Sammy was sent to bed early. As it turns out, while his mom Lily was making dinner, he had an incident with **her** mobile phone so he would have to spend his savings to buy a new one.

But it was not his fault, no. Skippy was to blame. It was him, with his four, strong, furry legs and his wiggly tail. The pet wanted to play and jumped over him, barking and licking his face. This made Sammy lose his balance and fall flat on his face, while the mobile phone went **swooping** down to the ground. When Lily saw this, she turned red in the face, clenched her fists and looked at Sammy with daggers in her eyes. She yelled and ordered the boy immediately to his room.

The following morning, Sammy was lying in bed, starving, staring at the ceiling. Little did he know that his life was going to change forever. The boy was about to embark on an unforgettable adventure with his good friend James Henry Trotter on a massive peach.



2. Answer the questions

A. **Read** the first sentence.

*“After **the unfortunate episode** the previous night, Little Sammy was sent to bed early.”*

Which was the unfortunate episode? Explain in detail

¿Cuál fue el evento desafortunado? Explicar en detalle

Inferencia
catafórica

B. Read the following phrase:

C. "...he had an incident with **her** mobile phone so he would have to spend his savings to buy a new one ..."

D. Who is "**her**" referring to?

¿A quién se refiere la palabra "su"?

Inferencia referencial o anafórica

What makes you say that?

¿Qué te hace decir eso?

HM: Volver al texto e identificar palabras o elementos del texto que lo ayudaron a comprender la idea.

E. What happened to Lily's phone?

¿Qué le pasó al teléfono de Lily?

Inferencia puente

What words or phrases helped you realise?

¿Qué palabras o frases te ayudaron a darte cuenta?

HM: Volver al texto e identificar palabras o frases del texto que lo ayudaron a comprender la idea.

F. Read the passage

"Lily turned red in the face, clenched her fists and looked at Sammy with daggers in her eyes. She yelled and ordered the boy immediately to his room."

How did Lily feel after the incident?

¿Cómo se sintió Lili después del accidente?

Inferencia elaborativa sobre modelo situacional

What words or phrases helped you realise?

¿Qué palabras o frases te ayudaron a darte cuenta?

HM: Volver al texto e identificar palabras o frases del texto que lo ayudaron a comprender la idea.

How would you feel if you were in Lily's shoes? **Why?**

¿Cómo te sentirías en el lugar de Lily?

Inferencia elaborativa sobre modelo situacional

G. Why did Little Sammy's mom send him to bed early?

¿Por qué la mamá de Sammy lo mandó temprano a la cama?

Inferencia causal

H. Who is Skippy?

¿Quién es Skippy?

Inferencia elaborativa sobre modelo situacional

HM: Volver al texto e identificar palabras o frases del texto que lo ayudaron a comprender la idea.

What words or phrases helped you realise?

¿Qué frases o palabras te ayudaron a darte cuenta?

I. What does the word *swooping* mean?

¿Qué significa la palabra Swooping?

Inferencia léxica

How did you realise the meaning?	
¿Cómo te diste cuenta?	HM: Volver al texto e identificar palabras o elementos del texto que lo ayudaron a reconocer el significado de la palabra
.....	

Fuente: elaboración propia

El Test Diferido constó de una actividad muy similar a la del Pretest/Postest. Se presentó un texto y luego se les pidió a los alumnos que respondan preguntas de orden inferencial y metacognitivas. Las inferencias que debieron realizar los alumnos fueron de tipo: léxicas, elaborativas sobre modelo situacional, causal, puente, referencial o anafórica y catafórica.

Por su parte, las preguntas metacognitivas constaron de las preguntas “¿Cómo te diste cuenta?, ¿Qué te hace decir eso? Y ¿Qué palabras o frases te ayudaron a darte cuenta? Estas preguntas trabajaron particularmente la metacognición durante la lectura (y no en el momento previo o posterior a la misma).

Como se ha descrito anteriormente, el Test Diferido constó de un texto diferente al Pretest/Postest. Esto fue útil para poder evaluar cómo los alumnos realizaban transferencias de sus habilidades, tanto metacognitivas como inferenciales, aplicándolas a un nuevo contexto. Las actividades tuvieron un mismo formato y un mismo nivel de dificultad. En ambas se les pidió a los alumnos realizaran inferencias tanto conectivas como elaborativas. Con respecto a la metacognición, se empleó el mismo tipo de preguntas que en el Pretest/Postest.

3.6 Secuencia de actividades con foco en el desarrollo de las habilidades inferenciales

3.6.1 Grupo Control

Las tres actividades sobre las que trabajó el Grupo Control siguieron el mismo esquema que los Tests: un fragmento del libro leído en clase y actividades a resolver acerca del mismo. Las actividades fueron diseñadas para que los alumnos contesten preguntas de opción múltiple, o que expliquen, mencionen, justifiquen sus respuestas.

Con el diseño de las mismas, se buscó el desarrollo de diversos tipos de inferencia como conectivas (referenciales, puente, causales) y elaborativas, así como también preguntas que indaguen sobre la comprensión lectora.

3.6.2 Grupo experimental

En el caso del Grupo Experimental, a las tres actividades que resolvió el GC, se le agregaron preguntas y tareas metacognitivas. Entonces, el texto y las preguntas inferenciales del GE, fueron las mismas que el GC, y se hizo el agregado de preguntas metacognitivas.

Con respecto al desarrollo metacognitivo, sumado a las tres actividades mencionadas en el párrafo anterior, el GE fue expuesto a cuatro intervenciones enriquecidas especialmente para su desarrollo: una para la planificación de la lectura, en donde se hizo foco en los tres momentos metacognitivos: pre-durante-post lectura del libro, una segunda actividad para la exploración del libro, una tercera que consistió en trabajar estrategias de lectura, haciendo foco metacognitivo y una cuarta que fue una actividad de post-lectura para identificar las estrategias de lectura que se implementaron y que les resultaron efectivas.

Los docentes que guiaron estas actividades cumplieron un rol activo, en donde dirigieron la exposición a las diferentes estrategias de lectura y modelaron su utilización. Además, debieron hacerse cargo del momento de reflexión en donde los alumnos discutieron acerca de la relevancia de planificar las lecturas, la utilidad de las estrategias de lectura, la importancia de comprender textos, la exploración del libro para poder predecir y generar un marco mental que le permita a los alumnos poder entender mejor la historia, entre otras cosas.

Se tuvieron en cuenta autores como Richhart *et al.* (2011) para diseñar actividades metacognitivas desde la teoría de hacer el pensamiento visible. En la primera actividad se consideró a Biggs ((1987), citado por Richhart *et al.*, 2011) que sostiene que para ser metacognitivos, es necesario que los alumnos tengan una conciencia real de sus recursos cognitivos en relación a las actividades planteadas para poder planificar, monitorear y controlar esos recursos. Por esto se les presentó a los alumnos un cuadro en donde debían planificar los tres momentos de la lectura y definir qué hacer en cada uno.

Figura 5: Primera actividad metacognitiva

Name Y4.....		
<u>The Minpins:</u> <u>Let's plan our reading!</u>		
Before I read	While I read	After I've read

Fuente: elaboración propia.

En la investigación “The Development of Metacognition in Primary School Learning Environments” (De Jager *et al.*, 2005) se utilizó un cuestionario para poder medir la metacognición el cual se dividió en los tres momentos de lectura, midiendo habilidades previas a la lectura, habilidades utilizadas durante la lectura y una vez finalizada la lectura. La importancia de observar estos tres momentos tiene que ver con el proceso de lectura y el logro de la comprensión lectora, articulando así las diversas habilidades necesarias para poder desarrollarla. Es por esto que una de las actividades metacognitivas implicó planificar la lectura, teniendo en cuenta los tres momentos elementales: pre, durante y post lectura.

También se les hicieron preguntas para que explicitaran el objetivo de la lectura y poder reconocer qué estrategias de lectura ya lograron utilizar y cuáles planeaban utilizar para la lectura del libro en cuestión. Las preguntas fueron: ¿Por qué piensas que es importante planificar tu lectura? ¿Qué cosas te gustan leer? ¿Qué estrategias utilizas cuando lees? ¿Qué nueva estrategia vas a probar para leer este libro? ¿Cómo vas a chequear que entendiste la historia?.

Figura 6: Segunda parte de la primera actividad metacognitiva.

Thinking about our reading process

1. Why do you think it's important to plan your reading?
.....
2. What do you like reading?
.....
3. Which strategies do you usually use when you read?
.....
4. Which new strategy will you try out for this book?
.....
5. How will you check that you have understood the story?
.....

Fuente: elaboración propia.

Como segunda actividad, se preparó una rutina de pensamiento “*I see, I think, I wonder*” (veo, pienso, me pregunto) en donde los alumnos debieron explorar el libro y de acuerdo con lo que veían, hacerse preguntas acerca del mismo. Esto fue ideal para que los alumnos pudieran activar saberes previos, ponerse en tema, comenzar a preguntarse o predecir los sucesos de la historia y establecer un marco de lectura. Luego de completar el cuadro, los alumnos debieron responder cuatro preguntas para establecer el propósito lector, predecir de qué se va a tratar la historia apoyados en las imágenes del cuento y también activar conocimientos previos.

El estudio de Jacobs y Paris (1987) tuvo como objetivo investigar acerca del efecto de la enseñanza de la toma de conciencia sobre el propio proceso de lectura o “*reading awareness*”. El resultado fue una contundente evidencia que sostuvo que la enseñanza de la metacognición en la clase tiene un gran impacto sobre la conciencia y comprensión de las estrategias de lectura y que todos los niños de 3ro y 5to, más allá del nivel de lectura, se benefician de la instrucción metacognitiva ya que probó ser una herramienta para leer más eficientemente. Teniendo estos hallazgos en consideración, se decidió incluir como parte fundamental del proyecto la enseñanza de las estrategias de lectura y su puesta en práctica durante todas las actividades planteadas a lo largo de la secuencia.

Figura 7: Segunda actividad metacognitiva

<u>The Minpins</u>		Name.....
1. <u>Before</u> we read, let's explore the book! Look at the book's front and back cover. Browse through the pages.		Y4.....
2. Fill in the chart.		
I see...	I think...	I wonder..

Fuente: elaboración propia

Figura 8: Segunda parte de la segunda actividad metacognitiva.

<p>Answer</p> <p>a. Why are we going to read this book?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b. What do you think the story is about?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>c. What do you see that makes you think that?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>d. What do you already know about the forest?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--

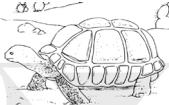
Fuente: elaboración propia

La tercera actividad con el enriquecimiento metacognitivo del Grupo Experimental consistió en trabajar sobre tres formas diferentes de leer, según los varios

requerimientos de las diferentes tareas: como una liebre, una tortuga o como una rana. Se presentaron diversas situaciones en las cuales los alumnos debían elegir de qué forma les sería más útil leer, justificando sus respuestas. Este ejercicio ayudó a los alumnos a leer de manera eficiente, aprovechando mejor el tiempo con la estrategia ideal según la situación. También los hizo conscientes de las diferentes formas de leer y los hizo lectores activos a la hora de enfrentar una situación de comprensión lectora, permitiendo que conozcan sus fortalezas y debilidades como lectores de manera progresiva, identificando lo que tenían que mejorar.

Figura 9: Tercera actividad metacognitiva.

Hare, tortoise or frog?


★ You can read a text in different ways

A: Like a **hare**: read quickly, without stopping in every detail.
 B: Like a **tortoise**: read slowly, extremely concentrated.
 C: Like a **frog**: read, skipping some bits and stopping in others.

1. Read the following passage.

Little Billy's mother was always telling him exactly what he was allowed to do and what he was not allowed to do.
 All the things he was allowed to do were boring. All the things he was not allowed to do were exciting.
 One of the things he was NEVER NEVER allowed to do, the most exciting of them all, was to go out through the garden gate all by himself and explore the world beyond.

2. Follow instructions.

A. Look for and underline the words "exactly" and "garden"

The best way to do this is to read like:

A frog..... A tortoise..... A hare.....

B. What is the story about?

.....

To know what the **story is about**, you need to read like...

A frog..... A tortoise..... A hare.....

Because.....

C. If you have to **answer specific questions** about the text you should read like...

A frog..... A tortoise..... A hare.....

Because.....

D. If you have to make a **summary** of a story you have to read like...

A frog..... A tortoise..... A hare.....

Because.....



Universidad de
San Andrés

Fuente: elaboración propia

En la cuarta actividad, de finalización de la lectura, los alumnos debieron listar las estrategias de lectura que utilizaron, destacar la que les fue de mayor utilidad y señalar qué estrategia incorporaron a su práctica.

Figura 10: cuarta actividad metacognitiva

Name	Y4.....	<u>The Minpins</u>
<p><u>Reading strategies</u></p> <p>1. Which reading strategies did you use?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>2. Which was your favourite one and why?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>3. Did you try a new reading strategy?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		<p><u>After reading.</u></p>  <p><u>About the story</u></p> <p>4. Did you like the story?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>5. Did you understand every single word?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>6. What do you think is the main idea of the story?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Fuente: elaboración propia

3.7 Análisis de datos

3.7.1 Procedimiento elegido para el análisis de datos

En un primer momento se definieron las variables. La variable independiente fue la metodología utilizada para el desarrollo de las habilidades para producir inferencias.

Esto significó la presencia o ausencia de actividades metacognitivas en la secuencia didáctica, según el grupo. La misma fue diferente en el Grupo Control que en el Grupo Experimental, por lo que esta variable tomaría uno de los dos valores según el grupo. El Grupo Experimental agregó a su metodología la metacognición como herramienta para poder desarrollar la capacidad de realizar diferentes tipos de inferencias, mientras que el Grupo Control contó con una metodología despojada de las instancias metacognitivas.

Se definió como variable dependiente el nivel de desarrollo de las habilidades inferenciales manifestado en el postest y en el test diferido. Al obtener los resultados de las actividades y al analizar los datos, se construyeron las categorías de la variable para poder agrupar las respuestas de los alumnos y asignarles un nivel de desarrollo adecuado. Para el grupo experimental, también fue preciso construir categorías para una segunda variable dependiente que fue el desarrollo de la habilidad metacognitiva.

3.7.2 Descripción de las categorías elaboradas a partir de la evidencia

Al momento de analizar las respuestas de los Tests, se construyeron y definieron categorías para agrupar las mismas y tratar los datos. Las categorías establecidas fueron construidas con el objetivo de reflejar el nivel de desarrollo tanto de las habilidades inferenciales como de las habilidades metacognitivas en los tres momentos de análisis: Pretest, Postest y Test diferido. Estas fueron: logrado, en progreso, incipiente y no logrado.

Para establecer las categorías se realizó un proceso iterativo en donde en un primer momento se establecieron parámetros referenciales para cada respuesta, lo que se espera que el alumno conteste (categoría “logrado”). Luego, para establecer las categorías “en progreso, incipiente y no logrado”, se agruparon respuestas y se fueron redefiniendo las categorías en función a las respuestas de los alumnos. Este proceso se realizó repetidas veces, reagrupando respuestas según sus características hasta que se logró una correlación entre las categorías y las respuestas agrupadas. A lo largo del proceso iterativo se construyó una rúbrica descriptiva de cada categoría para cada pregunta (ver anexo 7).

Al describir exactamente cada categoría y al agrupar respuestas, al momento de tratar los datos se logró vislumbrar el grado de desarrollo de las habilidades de cada grupo, en cada momento de la implementación de la secuencia de actividades.

Para poder realizar un análisis estadístico, se le otorgaron valores a las categorías construidas. A la categoría “no logrado” se le otorgó el valor 0, a la categoría “incipiente”, el valor 1, a la “en progreso” el valor 2 y a la categoría “logrado”, el valor 3.

3.7.3 Herramienta para el análisis de datos

El análisis de este estudio longitudinal se dividió, a su vez, en dos estudios: intragrupo e intergrupo. En el estudio intragrupo se realizaron comparaciones dentro de un mismo grupo (Control o Experimental, respectivamente). Entonces, se compararon los estadios de desarrollo de las habilidades (tanto referenciales como metacognitivas) en el Pretest, Postest y Test Diferido. En el estudio intergrupo, se compararon los estadios de desarrollo de las habilidades entre cada grupo. Entonces se compararon el Grupo Control y el Experimental en las diferentes evaluaciones.

Resultó valioso observar las trayectorias y cambios dentro de cada grupo de alumnos respecto a sus habilidades metacognitivas e inferenciales en el tiempo y también

fue necesario observar las diferencias entre ambos grupos en los tres momentos evaluados: Pretest, Postest y Test Diferido.

Se eligió el *t-test* como prueba para determinar si las muestras obtenidas de los alumnos fueron estadísticamente significativas, con el objetivo de observar si se existían o no diferencias en las medias de cada grupo. Usualmente, el *t-test* se utiliza para comparar conjuntos de datos de grupos que tienen alguna característica en común. Lo que se buscó con esta evaluación fue cierto grado de confianza en los resultados obtenidos. Se consideró significativa toda diferencia con un nivel de confianza del 95% (p menores o iguales a 0.05).

En primer lugar, se calcularon los promedios de cada alumno en las tres instancias: el Pretest, Postest y Test Diferido. Se extrajeron dos promedios por alumno, por actividad: un promedio de las respuestas de naturaleza metacognitiva y otro para las respuestas de naturaleza inferencial. De esta forma se logró estudiar el desarrollo de cada habilidad por separado.

Si bien se esperaba que todos los alumnos partieran del mismo nivel, al comenzar el análisis de los datos y realizar el primer *t-test*, se observó que los grupos presentaban, desde un inicio, diferencias significativas en relación a su desarrollo de habilidades inferenciales. El Grupo Control mostró un menor desarrollo de las habilidades inferenciales en el Pretest que el Grupo Experimental. Esto podría explicarse por la metodología de enseñanza personalizada con la que se maneja la institución educativa. A cada alumno se lo acompaña en la construcción de su proceso de aprendizaje, con objetivos y metas personalizados según el ritmo de desarrollo de habilidades de cada uno.

A razón de la diferencia significativa de nivel presentada entre el Grupo Control y el Grupo Experimental para poder comparar los resultados de manera confiable, se decidió agrupar a los alumnos en “buckets” o subgrupos (Shabti *et al.*, 2012)

Los buckets o subgrupos representaron un intervalo. Los promedios del 0 al 0.5 fueron incluidos en el bucket 0. Los promedios del 0.5 al 1.5 se agruparon en el bucket 1; del 1.5 a 2.5, en el bucket 2; y de 2.5 a 3, en el bucket 3. Esta agrupación permitió comparar la trayectoria y desarrollo de las HI entre el Grupo Control y experimental, según el nivel inicial que demostraron los alumnos en el Pretest. Es decir, los alumnos fueron agrupados en buckets según el nivel de desarrollo de sus habilidades inferenciales que demostraron en el Pretest. A partir de ahora, nos referiremos a los buckets como “nivel bajo” (Bucket 1), “nivel intermedio” (Bucket 2) y “nivel avanzado” (Bucket 3).

Los alumnos agrupados en el Nivel Bajo demostraron un desarrollo de sus habilidades inferenciales “incipiente”, los agrupados en el Nivel Intermedio demostraron un estadio de sus habilidades inferenciales “en progreso” y los del Nivel Alto, “logrado”. En el Grupo Control, 14 alumnos formaron parte del Nivel Bajo, 28 del Intermedio y 10 del Nivel Alto, dando un total de 52 alumnos en total. En el Grupo Experimental, 12 alumnos integraron el Nivel Bajo, 33 el Nivel Intermedio y 20 el Nivel Alto, un total de 65 alumnos. El total de alumnos fue entonces 117.

Al agrupar los promedios en grupos según su rendimiento, se reveló que sólo el Grupo Control tuvo muestras en el intervalo del bucket 0 (un total de 3 muestras), las cuales eran incomparables con el Grupo Experimental ya que no habían muestras de ese intervalo en este grupo. Esas muestras quedaron fuera del análisis. También quedaron por fuera del análisis 24 alumnos que no lograron entregar los tres tests por ausencias a clase o porque no se entendían sus respuestas, lo que hizo imposible categorizarlas y no se pudo evaluar su progreso. Estos estuvieron distribuidos en los 6 cursos.

Los datos de las actividades Pretest, Posttest y Test Diferido fueron analizados según los objetivos específicos de esta investigación. Se realizaron análisis intergrupo (comparando el Grupo Control y el Experimental en los distintos momentos evaluativos) e intragrupo (comparando el desarrollo en el tiempo de cada grupo por separado), tanto de sus habilidades inferenciales como también de las metacognitivas.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación que buscó indagar sobre la incidencia del desarrollo de las habilidades metacognitivas sobre el aprendizaje de las habilidades inferenciales, durante la lectura en inglés como segunda lengua en alumnos de 4to grado.

El capítulo se encuentra estructurado de acuerdo a los objetivos planteados anteriormente. En primer lugar, alineado con el primer objetivo específico - analizar en qué medida se desarrolla y perdura la habilidad de realizar inferencias sobre textos en inglés como segunda lengua en alumnos de 4to grado cuando trabajan con una secuencia didáctica de 3 semanas con foco en el desarrollo de habilidades inferenciales- se realizó un análisis intragrupo de los resultados, en el cual se abordó el desarrollo de las habilidades inferenciales dentro del Grupo Control (GC) por un lado, como así también dentro del Grupo Experimental (GE) por otro, comparando los resultados del Pretest con los del Postest. También se realizó un análisis intergrupo, comparando a ambos grupos en sus resultados obtenidos en el Postest.

En segundo lugar, de acuerdo con el segundo objetivo específico -evaluar en qué medida se desarrolla y perdura la habilidad de metacognición en alumnos de 4to grado cuando trabajan con una variante de dicha secuencia didáctica, enriquecida con actividades para el desarrollo de la metacognición- se estudió en qué medida se desarrolla y perdura la habilidad metacognitiva, trabajada a partir de la secuencia didáctica. Para esto, se llevó a cabo un estudio intragrupo, que permitió observar el desarrollo de dicha habilidad desde el Pretest hasta el Postest. Además, se realizó un estudio intergrupo para comparar el desempeño metacognitivo del Grupo Control y el del Grupo Experimental.

En tercer lugar, para dar respuesta al tercer objetivo específico, que consistió en indagar sobre algún posible tipo de incidencia del desarrollo de la metacognición sobre el desarrollo y perdurabilidad de la habilidad de realizar inferencias sobre textos en inglés como segunda lengua, se comparó el desarrollo de las habilidades metacognitivas del Grupo Experimental y el Grupo control en los tres momentos evaluativos (Pretest, Postest y Test Diferido) y lo mismo se realizó con las habilidades inferenciales de ambos grupos. A su vez, se indagó sobre la perdurabilidad de la habilidad de realizar inferencias en el Test Diferido de ambos grupos.

4.1 Evidencia de la incidencia de la secuencia didáctica planteada sobre las habilidades inferenciales

Para comenzar a analizar la incidencia del desarrollo de la metacognición sobre la habilidad de hacer inferencias, primero fue necesario, tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo Control, evaluar en qué medida los alumnos aprendieron a hacer inferencias al trabajar con la secuencia didáctica propuesta, la cual ponía el foco en el aprendizaje de esta habilidad.

Para ello, se estudió el desarrollo de las habilidades inferenciales en dos de los tres momentos evaluativos: Pretest y Postest. Esto buscó describir el punto de partida de los alumnos respecto de su nivel de desarrollo de las habilidades inferenciales y también el punto de llegada (que fue el Postest) luego de trabajar sobre la secuencia didáctica.

Para poder comparar los resultados, dentro del Grupo Control y del Grupo Experimental, se agruparon a los alumnos en niveles: Nivel Bajo, Intermedio y Avanzado, de acuerdo al nivel de desarrollo de las habilidades inferenciales que demostraron en el Pretest. El Nivel Bajo presentó un estadio de su desarrollo de habilidades inferenciales “incipiente”, el Nivel Intermedio “en progreso” y el Nivel Alto “logrado”.

Al medir y comparar los resultados, los datos revelan que, tanto los alumnos del Grupo Control como los del Grupo Experimental, mejoraron su habilidad de realizar inferencias luego de haber trabajado con la secuencia didáctica correspondiente, particularmente en el caso de los alumnos que eran parte del Nivel Bajo y del Intermedio. En el caso de los estudiantes del nivel Avanzado, tanto en el Grupo Control como en el Grupo Experimental, no se observaron diferencias significativas entre el Pretest y Postest, dado que partieron de niveles muy cercanos al puntaje máximo, los cuales lograron mantener luego del trabajo con la secuencia didáctica.

A continuación, ahondaremos en dos aspectos. El primero, un análisis intragrupo para poder observar los datos y describir el comportamiento del desarrollo de la habilidad inferencial en cada grupo. El segundo aspecto, estará relacionado con un análisis intergrupo para comparar el desarrollo de ambos.

4.1.1 Análisis intragrupo

- Habilidades inferenciales: Grupo Control

A continuación, observaremos cómo se manifiesta la habilidad inferencial dentro de cada nivel del Grupo Control y si el trabajo con la secuencia didáctica fue efectivo para el aprendizaje de esta habilidad.

La Tabla 1 contiene los datos de los promedios de cada nivel del Grupo Control en el Pretest y Postest. Asimismo, se detalla el valor de “p” que consiste en la diferencia estadística que existe entre los resultados de ambos tests.

Tabla 1. Promedios del Pretest y Postest del Grupo Control, desglosado por nivel (Bajo, Intermedio y Avanzado) y valores estadísticos de “p” que muestran diferencias entre el Pretest y Postest.

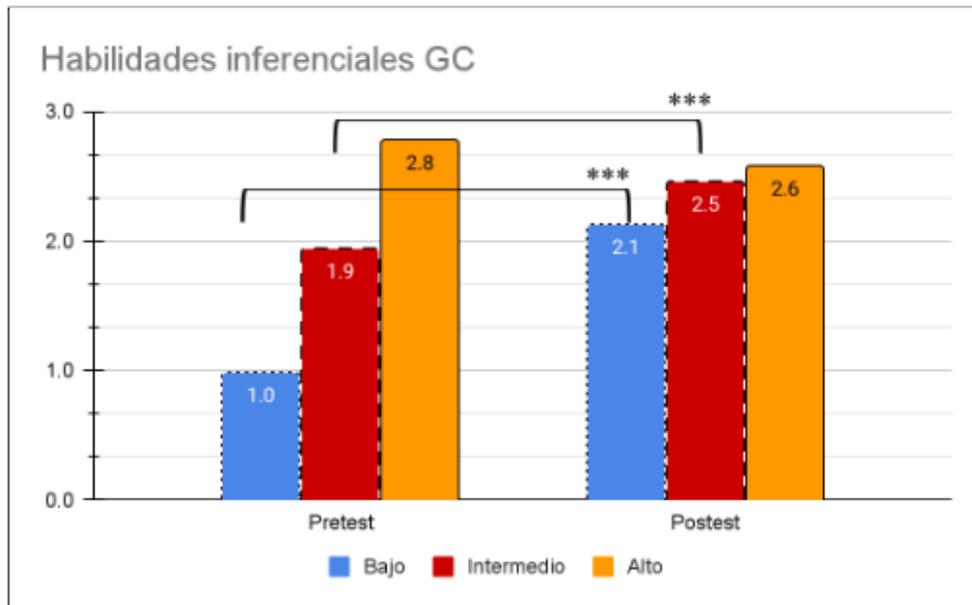
Inferencias GC			
Nivel	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Avanzado
Pretest	1.0	1.9	2.8
Postest	2.1	2.5	2.6
p	p < 0.001	p < 0.001	p > 0.05

Fuente: elaboración propia. Los valores de “p” sombreados representan diferencias estadísticamente significativas. Este código se utilizará en el resto de las tablas presentadas en el capítulo.

En la tabla 1 se evidencia que el Nivel Bajo logró una mejora significativa en el desarrollo de sus habilidades inferenciales de $p < 0.001$, así como también lo hizo el Nivel Medio. El Nivel Avanzado no logró una mejora significativa de sus habilidades.

Para una representación visual y acorde al estudio longitudinal (en diferentes momentos del tiempo), se decide incluir el Gráfico 1, en donde se contempla el desarrollo de las habilidades inferenciales de cada nivel.

Gráfico 1. Desarrollo de las habilidades inferenciales del Grupo Control en el Pretest y en el Postest, por nivel.



Fuente: elaboración propia. El Nivel Bajo se encuentra representado por las barras que tienen el borde de líneas punteadas, el Nivel Intermedio son las barras con el borde de líneas discontinuas y el Nivel Alto las barras que tienen como borde unas líneas continuas. Utilizaremos este mismo código para los gráficos de las siguientes secciones.

Los asteriscos (*) en el gráfico señalan que hay una diferencia significativa entre resultados. De acuerdo al nivel de significancia de las diferencias, la cantidad de asteriscos:

* representa una diferencia entre 0.01 - 0.05

** representa una diferencia entre 0,001 - 0,01

*** representa una diferencia entre 0 - 0,001

También utilizaremos este mismo código para los gráficos de las siguientes secciones.

El gráfico 1 muestra los tres niveles del Grupo Control bien diferenciados al inicio (Pretest). Luego del trabajo con la secuencia, se observa que los estudiantes del Nivel Bajo mejoran notablemente logrando un promedio de 2.1, lo que representa una mejora significativa de $p < 0.001$ y, reflejando un nivel de desarrollo de la habilidad de realizar inferencias “en progreso”. Con respecto al Nivel Intermedio, se observa que de un promedio de 1.9 logra obtener un promedio de 2.5, creciendo con una diferencia significativa de $p < 0.001$. Este grupo de alumnos habría logrado desarrollar sus habilidades inferenciales, lo que muestra que el uso de la secuencia fue efectivo para el desarrollo de la habilidad inferencial esperada. El Nivel Alto sufre un leve descenso

porcentual de 2.8 a 2.6, sin embargo, esta diferencia no fue significativa ($p > 0.05$). El grupo permaneció en el mismo nivel de desarrollo de habilidades inferenciales en el Postest que en el Pretest.

Se puede afirmar que los alumnos que partieron del menor nivel de desarrollo de sus habilidades inferenciales, lograron mejoras significativas luego de haber trabajado con la secuencia propuesta y que el grupo que ya demostraba una adquisición de esa habilidad en un principio continuó mostrando el mismo nivel de desarrollo al finalizar la secuencia. Se observa que los promedios obtenidos en el Postest de los tres niveles son más parejos que al inicio de la intervención. La diferencia de promedios en el Pretest era de 1.8 y luego esa diferencia se achicó a 0.5. Esto significa que la secuencia fue útil para que los alumnos que no demostraban el desarrollo de las habilidades inferenciales en un principio, puedan acercarse a un mayor nivel de desarrollo, equiparando su desempeño al de sus pares.

- **Habilidades inferenciales: Grupo Experimental**

Aquí se buscó conocer el desarrollo de las habilidades inferenciales del Grupo Experimental para saber si la secuencia propuesta para desarrollar las habilidades inferenciales tuvo algún tipo de incidencia en este grupo. La Tabla 2 contiene los datos de los promedios de cada nivel del Grupo Experimental del Pretest y Postest. Asimismo, se detalla el valor de “p” que consiste en la diferencia estadística que existe entre los resultados de ambos tests.

Tabla 2. Promedios del Pretest y Postest del Grupo Experimental, desglosado por nivel (Bajo, Intermedio, Alto). Valores estadísticos de “p” que muestran diferencias entre el Pretest y Postest.

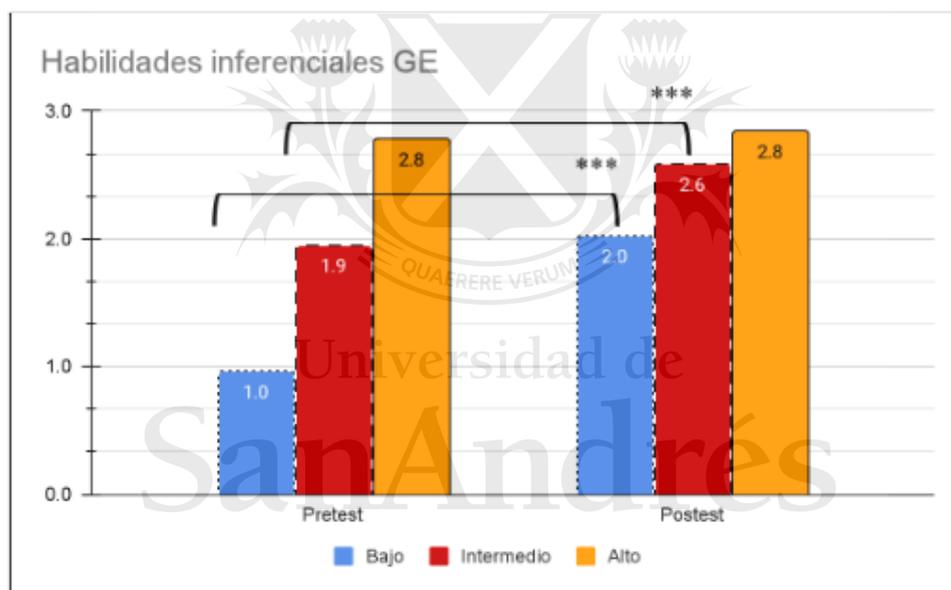
Inferencias GE			
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Avanzado
Pretest	1.0	1.9	2.8
Postest	2.0	2.6	2.8
p	p < 0.001	p < 0.001	p > 0.05

Fuente: elaboración propia.

Se encontró un comportamiento similar al del Grupo Control. En la tabla 2, se evidencia que el Nivel Bajo logró una mejora significativa en el desarrollo de sus habilidades inferenciales de $p < 0.001$, así como también lo hizo el Nivel Medio. El Nivel Avanzado no logró una mejora significativa de sus habilidades. Se observa entonces que el Grupo Experimental obtuvo resultados muy similares a los del Grupo Control.

Una vez más, y para una representación visual y acorde al estudio longitudinal, a continuación, se incluye el Gráfico 2, en el cual se contempla el desarrollo de las habilidades inferenciales de cada nivel del Grupo Experimental.

Gráfico 2: Desarrollo de las habilidades inferenciales del Grupo Experimental en el Pretest y en el Postest, por nivel.



Fuente: elaboración propia.

Al analizar el Gráfico 2, se observa que, en un primer lugar, los tres niveles partieron de tres estadios de desarrollo de sus habilidades bien diferenciados y luego en el Postest se observa que los promedios se acercaron entre sí, pasando de una diferencia promedio de 1.8 a 0.5.

Los alumnos que conformaban el Nivel Bajo, lograron una mejora de 1 punto luego de haber completado la secuencia planeada, lo que representó una diferencia significativa con un $p < 0.001$. Partieron de un estadio de desarrollo de sus habilidades “incipiente” y en el Postest demostraron un desarrollo “en progreso”.

El Nivel Intermedio logró desarrollar sus habilidades inferenciales, partiendo de un desarrollo “en progreso”, a demostrar sus habilidades en el estadio “logrado”. Este nivel obtuvo un puntaje de 2.6, logrando una mejora significativa de $p < 0.001$.

El Nivel Alto, mantuvo un promedio de 2.8 sobre 3, demostrando que tanto en el Pretest como en el Postest pudieron evidenciar dichas habilidades, adquiridas previo a la intervención de la secuencia y manteniéndolas luego de trabajar en ella.

Al observar los resultados Pretest y Postest, se puede afirmar que la implementación de la secuencia didáctica fue exitosa en desarrollar las habilidades inferenciales del Grupo Experimental, en particular de los dos niveles Bajo e Intermedio, y el Nivel Alto logró mantenerlas. Es así entonces que el Nivel Bajo pasó del estadio de la habilidad “incipiente” a “en progreso”, el Nivel intermedio del estadio “en progreso” a “logrado” y el Nivel Alto mantuvo su nivel de desarrollo.

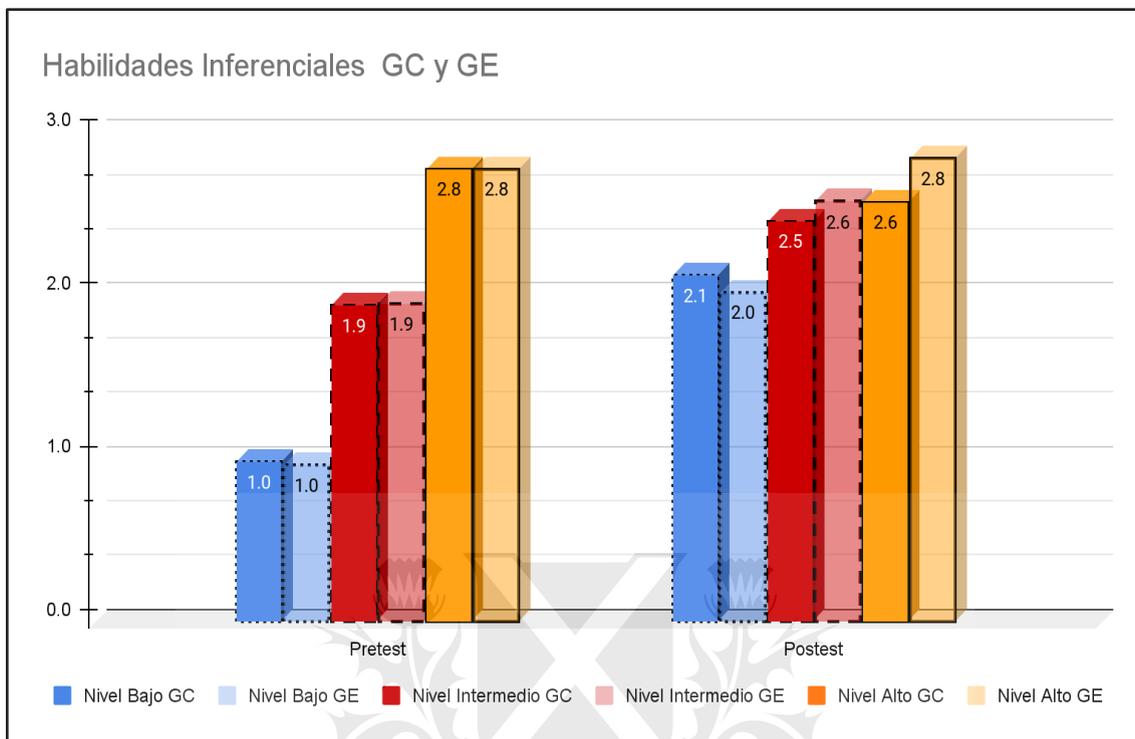
Se establece así que la secuencia didáctica logró desarrollar las habilidades inferenciales tanto de los niveles Bajo e Intermedio, tanto del Grupo Control como del Grupo Experimental. El nivel Alto del Grupo Experimental mantuvo su rendimiento y el del Grupo Control evidenció un leve descenso de las habilidades inferenciales que no fue significativo. Esto significó que la secuencia generó el efecto deseado y que fue efectiva para el desarrollo de éstas habilidades.

4.1.2 Estudio intergrupo

Se continuó el análisis con un estudio intergrupo para responder la pregunta de si existieron diferencias significativas entre los grupos Control y Experimental en el desarrollo de las habilidades inferenciales luego de haber trabajado con la secuencia didáctica, de modo de conocer si dicha secuencia didáctica puede haber tenido un efecto sobre el desarrollo de estas habilidades. Es importante recordar que el Grupo Experimental trabajó con la secuencia enriquecida con actividades metacognitivas.

En el Gráfico 3 se ilustran los resultados promedio de cada grupo, por nivel. Es preciso recordar que para el análisis, los alumnos fueron agrupados según su nivel de desarrollo de habilidades inferenciales, por lo cual, los niveles Bajo, Intermedio y Alto de ambos grupos parten en el Pretest con el mismo promedio.

Gráfico 3: Desarrollo de habilidades inferenciales del Grupo Control y Grupo Experimental divididos por nivel, en el Pretest y el Postest.



Fuente: elaboración propia. Las barras translúcidas corresponden al Grupo Experimental y las opacas al Grupo Control. Utilizaremos este código de para el resto de los apartados.

Al comparar los dos grupos en su desarrollo de habilidades inferenciales, podemos afirmar que ambos se comportaron de una manera muy similar, mejorando en general entre la instancia Pretest y Postest. Los niveles Bajo e Intermedio de cada uno de los grupos lograron diferencias significativas en su Postest.

Por su parte, a diferencia de los otros niveles, los alumnos del Nivel Alto, tanto del Grupo Control como del Grupo Experimental, no presentaron diferencias significativas en el Postest ya que mantuvieron las habilidades adquiridas. Se podría hipotetizar que esto se debió a un “techo” del instrumento utilizado, el cual no logró medir un mayor desarrollo de habilidades, o bien a que los alumnos ya habían adquirido la habilidad para inferir previo a esta investigación.

Al calcular las diferencias estadísticas intergrupo en cada nivel, se revela que no existieron diferencias significativas entre el Grupo Control y el Grupo Experimental en el Postest en relación a sus habilidades inferenciales.

Se concluye entonces que la secuencia didáctica implementada, con foco en el aprendizaje de las habilidades inferenciales mejoró la de los niveles Bajo e Intermedio y

mantuvo la de los niveles Altos, en ambos grupos, de un modo similar, considerando la instancia de evaluación al final de la implementación de la secuencia.

Una vez definido que la secuencia planteada logró los resultados esperados en lo que respecta al desarrollo de habilidades inferenciales y que no hubo un efecto de mejora extra en estas dos instancias debido al trabajo con actividades metacognitivas, se continúa con el siguiente objetivo, relacionado a las habilidades metacognitivas.

4.2 Efecto positivo de la secuencia didáctica del Grupo Experimental sobre el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Para evaluar si la secuencia enriquecida con actividades de orden metacognitivo tuvo el efecto esperado sobre el desarrollo y perdurabilidad de dicha habilidad en alumnos de 4to grado, primero se analizó el desarrollo del Grupo Control respecto a sus habilidades metacognitivas y luego del Grupo Experimental. Como se mencionó en la sección de Metodología, el Grupo Experimental trabajó con una secuencia didáctica idéntica a la del Grupo Control, con el agregado de instancias y preguntas metacognitivas. Fue necesario evaluar si el Grupo Control había desarrollado esta habilidad metacognitiva sin un trabajo específico, es decir, con la secuencia sin agregados. Una vez hecho el análisis intragrupo se realizó un análisis intergrupo para poder comparar los resultados entre el Grupo Control y el Experimental.

4.2.1 Estudio intragrupo

- Grupo Control

Aquí se buscó observar si los alumnos del Grupo Control desarrollaron sus habilidades metacognitivas sin un trabajo específico, es decir, trabajando con una secuencia didáctica que no contenía actividades planteadas a tal fin. Para comenzar con el análisis intragrupo se presenta la Tabla 3 en el que se detallan los promedios de las habilidades metacognitivas tanto en el Pretest como en el Postest del Grupo Control. En la tercera fila, dentro de cada nivel, se encuentran las “p” (diferencias estadísticas) entre las dos instancias evaluativas.

Para una mejor lectura de la Tabla 3, cabe recordar una vez más que, durante la secuencia didáctica, el Grupo Control no trabajó con actividades que reforzaran las habilidades metacognitivas. Estas habilidades fueron evaluadas tanto en el Pretest como

en el Postest sin haber realizado un trabajo específico en esa área.

Tabla 3. Promedios de las habilidades metacognitivas del Pretest y Postest del Grupo Control, desglosado por nivel (Bajo, Intermedio, Alto). Valores estadísticos de “p” que muestran diferencias entre el Pretest y Postest.

Habilidades metacognitivas	Nivel Bajo	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
Grupo Control			
Pretest	0.86	1.45	2.33
Postest	1.61	1.79	2.05
p	p < 0.01	p < 0.05	p > 0.05

Fuente: Elaboración propia.

Al observar la información de la Tabla 3, en el caso de los Niveles Bajo e Intermedio, las diferencias estadísticas intragrupo entre el Pretest y Postest resultaron significativas mientras que, en el Nivel Alto, esta no lo fue. Para comprender estas diferencias, es necesario puntualizar lo sucedido en cada nivel.

Respecto a sus habilidades metacognitivas, el Nivel Bajo pasó de un promedio de 0.86 en su Pretest a un promedio de 1.61 en su Postest, logrando un crecimiento significativo de $p < 0.01$. El Nivel Intermedio logró un promedio en el Pretest de 1.45 y en el Postest de 1.79, obteniendo una diferencia significativa de $p < 0.05$. Tanto el Nivel Bajo como el Nivel Intermedio demostraron un desarrollo estadísticamente significativo de sus habilidades metacognitivas en la instancia Postest. El Nivel Alto no logró una diferencia significativa obteniendo puntajes de 2.33 y 2.05 en el primer y segundo test respectivamente, con un rendimiento levemente decreciente.

Tanto el Nivel Bajo como el Nivel Intermedio del Grupo Control desarrollaron sus habilidades metacognitivas sin haber trabajado en la secuencia enriquecida. Esto indica que el trabajo con la secuencia Control (o bien, no puede descartarse, el mismo paso del tiempo y maduración de los estudiantes, o el trabajo con otras actividades escolares) puede haber sido suficiente para el desarrollo de estas habilidades en los niños de menores niveles de desempeño de habilidades inferenciales.

- Grupo Experimental

Aquí se buscó conocer si la secuencia enriquecida metacognitivamente logró desarrollar en los alumnos dichas habilidades. A continuación, se analizan los mismos parámetros que en el Grupo Control. Se presenta en la Tabla 4 la información específica. Es importante resaltar, que el Grupo Experimental realizó un trabajo específico sobre las habilidades metacognitivas a lo largo de la secuencia didáctica.

Tabla 4. Promedios de las habilidades metacognitivas del Pretest y Postest del Grupo Experimental, desglosado por nivel (Bajo, Intermedio, Alto). Valores estadísticos de “p” que muestran diferencias entre el Pretest y Postest.

Habilidades Metacognitivas	Nivel Bajo	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
Grupo Experimental			
Pretest	0.75	1.51	2.38
Postest	1.88	2.34	2.56
p	p < 0.001	p < 0.001	p > 0.05

Fuente: elaboración propia.

La tabla 4 muestra los promedios de cada nivel del Grupo Experimental en el Pretest y en el Postest. En el caso de los niveles Bajo e Intermedio, las diferencias estadísticas resultaron significativas, mientras que en el Nivel Alto, no lo fue. El Nivel Bajo pasó de un promedio de 0.75 en su Pretest a un promedio de 1.88 en el Postest, logrando un crecimiento significativo de $p < 0.001$. El Nivel Intermedio logró un promedio en el Pretest de 1.51 y en el Postest de 2.34, obteniendo una diferencia significativa de $p < 0.001$. El Nivel Alto no logró una diferencia significativa obteniendo puntajes de 2.38 y 2.56 en el primer y segundo test respectivamente, mejorando levemente su promedio general.

Esto significa que los niveles Bajo e Intermedio desarrollaron sus habilidades metacognitivas de manera significativa luego de haber trabajado sobre la secuencia enriquecida metacognitivamente. El Nivel Alto no logró una mejora significativa pero sí leve. Esto quiere decir que partieron de un desarrollo de habilidades alto y mejoraron algo

luego de completar la secuencia. Al partir de un nivel de desarrollo alto, los alumnos ya mostraban un desarrollo avanzado de sus habilidades metacognitivas. En el Postest se observa que mantuvieron ese nivel de desarrollo.

En conclusión, la secuencia didáctica enriquecida metacognitivamente tuvo el efecto esperado en el Grupo Experimental, si bien el comportamiento observado fue similar al del Grupo Control, con lo cual no puede atribuirse el efecto a dicha secuencia, al menos con el análisis intragrupo.

4.2.2 Estudio intergrupo

Luego de observar qué sucedió con cada grupo con respecto a su desarrollo metacognitivo, se realiza el estudio intergrupo para poder comparar los resultados obtenidos. Aquí se buscó saber si el desarrollo metacognitivo de los alumnos del Grupo Experimental fue mayor, menor o igual que el del Grupo Control, con el fin de buscar un posible efecto de la secuencia enriquecida en actividades metacognitivas sobre el desarrollo de estas habilidades en el Grupo Experimental.

Se pudo determinar en el punto anterior que ambos grupos presentaron mejoras significativas en el Postest en sus niveles de desarrollo de habilidades metacognitivas (Nivel Bajo e Intermedio) o las mantuvieron (Nivel Alto). El siguiente paso es comparar a los grupos para analizar posibles diferencias.

En la Tabla 5 de resultados se pueden ver discriminados por nivel y por grupos los promedios obtenidos en las instancias Pretest y Postest. También se detallan en la última fila las diferencias estadísticas de cada nivel, expresadas a modo de “p”.

Tabla 5: resultados de las habilidades inferenciales del Grupo Control y Grupo Experimental en el Pretest y Postest. Los valores de “p” representan la diferencia estadística entre los resultados logrados por cada nivel de cada grupo.

Habilidades Metacognitivas GC y GE

Nivel	Nivel Bajo		Nivel Intermedio		Nivel Alto	
	GC	GE	GC	GE	GC	GE
Pretest	0.86	0.75	1.45	1.51	2.33	2.38
Postest	1.61	1.88	1.79	2.34	2.05	2.56

p

p > 0.05

p < 0.01

p < 0.05

Fuente: elaboración propia

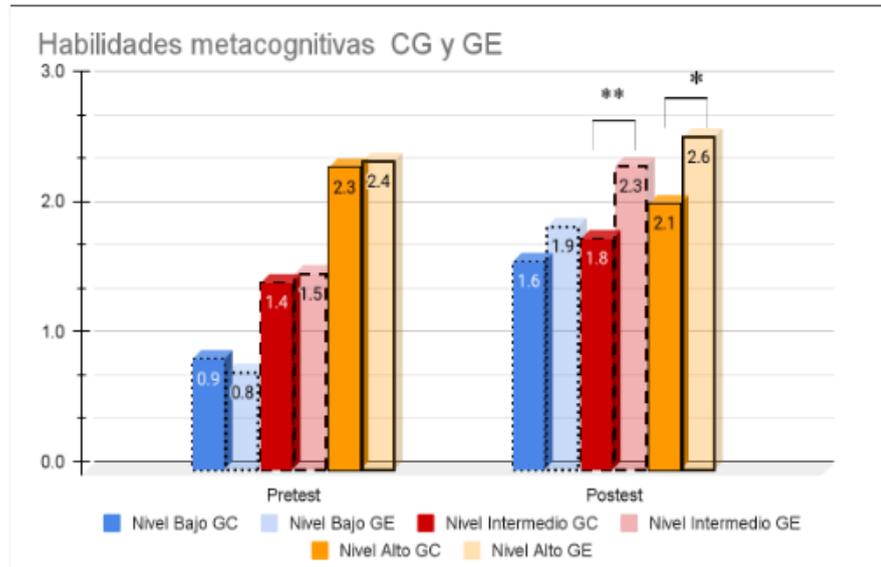
En dos de los tres niveles, se observó que la mejora de las habilidades metacognitivas en el Grupo Experimental fue mayor a la del Grupo Control, revelando un efecto del uso de la secuencia didáctica enriquecida con actividades metacognitivas.

La diferencia estadística entre el Nivel Bajo del Grupo Control y del Grupo Experimental fue de $p > 0.5$, la cual no fue significativa. Esto quiere decir que tanto los alumnos del Grupo Experimental como los del del Grupo Control desarrollaron sus habilidades metacognitivas de manera similar. El Grupo Experimental presentó una mejora levemente mayor que el Control, aunque no significativa. Ambos grupos pasaron del estadio “incipiente” a “en progreso” de dicha habilidad.

En los Niveles Intermedio y Alto, el Grupo Experimental logró un desarrollo de habilidades mayor que el Grupo Control, obteniendo diferencias significativas de $p < 0.01$ y $p < 0.05$ respectivamente. Esto da cuenta de que el trabajo con la secuencia didáctica enriquecida metacognitivamente fue efectivo para el desarrollo de la habilidad metacognitiva. Los alumnos del Grupo Experimental demostraron mayores mejoras que los del Grupo Control.

A continuación, el Gráfico 4 es una representación visual de los valores expresados en la tabla 5. En esta instancia, se comparan el Grupo Experimental y el Grupo Control, por nivel.

Gráfico 4: Desarrollo de habilidades metacognitivas del Grupo Control y Grupo Experimental, divididos por nivel en el Pretest y en el Postest.



Fuente: elaboración propia.

Se observó que los alumnos que integraron el Nivel Bajo por su nivel de desarrollo de habilidades inferenciales, también mostraron un desempeño bajo de sus habilidades metacognitivas en el Pretest. Por el contrario, los alumnos que integraron en Nivel Alto por su nivel de desarrollo de habilidades inferenciales, mostraron el mejor desempeño respecto a sus habilidades metacognitivas de los tres niveles. Esto condice con diversos estudios citados en el Estado del Arte: El estudio de Canet-Juric *et al.* (2011) concluyó que la generación de inferencias y el monitoreo (estrategia metacognitiva) presentaron una correlación significativa; el estudio de Villalonga *et al.* (2014) identificó que los malos lectores fueron los lectores que presentaron dificultades para realizar inferencias y el estudio de Juric *et al.* (2009) sostuvo que los malos lectores fueron los que tuvieron peor manejo metacognitivo.

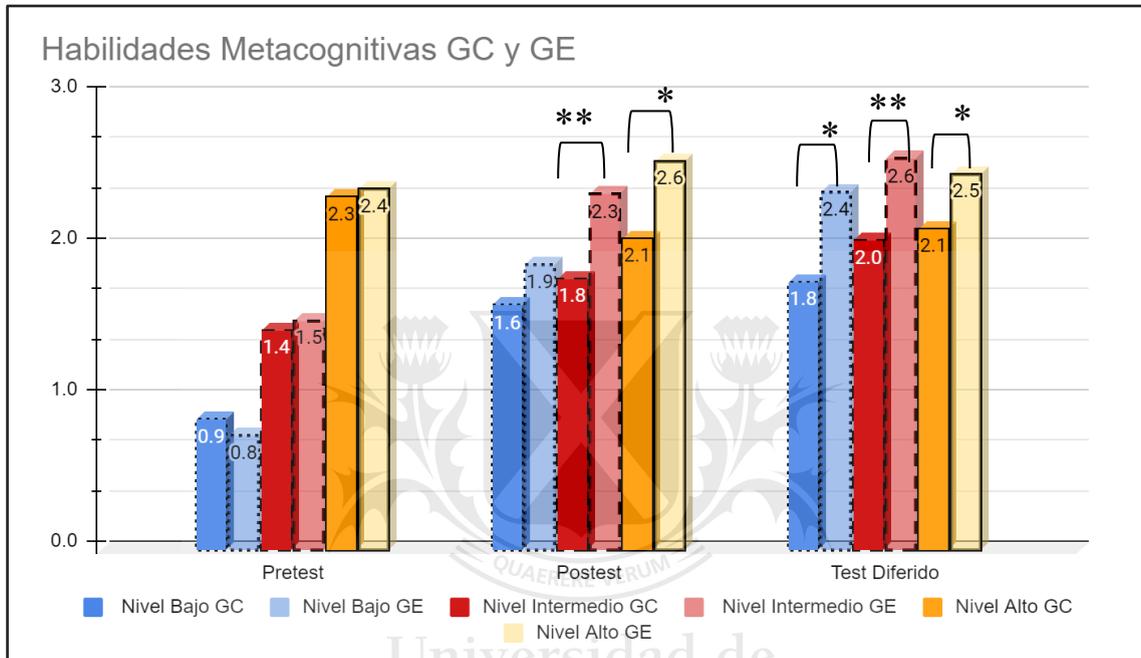
4.3 Efecto duradero de la secuencia didáctica sobre el desarrollo de las habilidades metacognitivas

- Descripción general

En el punto 4.2 hemos descrito y analizado el desarrollo de las habilidades metacognitivas de ambos grupos, desde el Pretest al Posttest. En este apartado se buscó dar respuesta al interrogante sobre la perdurabilidad del desarrollo de las habilidades metacognitivas. Al hablar de perdurabilidad de la habilidad metacognitiva, se implementó la instancia de Test Diferido para determinar si esta habilidad perduró en el tiempo, de modo de poder evaluar un posible efecto de esta habilidad sobre la habilidad inferencial.

Para obtener una visión general, se presenta el Gráfico 5, donde se puede observar la trayectoria de cada grupo respecto del desarrollo de sus habilidades metacognitivas.

Gráfico 5: Habilidades metacognitivas del Grupo Experimental y Control en las instancias Pretest, Postest y Test diferido.



Fuente: elaboración propia.

En el gráfico 5 se puede observar que los tres niveles del Grupo Control, parten de tres estadios bien diferenciados de habilidades metacognitivas en el Pretest, se agrupan en los resultados del Postest (dado que los grupos de nivel Bajo e Intermedio mejoran y el Alto desciende levemente) y luego se mantienen parejos en los resultados del Test Diferido, estableciendo un promedio entre 1.8 y 2.1. En otras palabras, estas habilidades se mantienen en el tiempo luego de un mes.

Asimismo, el Grupo Experimental parte de tres niveles bien diferenciados en el Pretest, se acercan en el Postest para nivelarse finalmente en el Test diferido, estableciendo un promedio entre 2.4 y 2.6. Aquí también las habilidades metacognitivas se mantienen luego de un mes.

Al observar el Postest, se identifica que el nivel Bajo del Grupo Experimental logra un promedio de 1.9, superando a los promedios de los niveles Bajo e Intermedio del Grupo

Control. Los niveles Intermedio y Alto del Grupo Experimental, obtuvieron promedios de 2.3 y 2.6 respectivamente, superando al nivel Alto del Grupo Control, el cual obtuvo un promedio de 2.1.

Respecto al Test Diferido, se observa que el Nivel Alto del Grupo Control, no logró alcanzar el promedio del Nivel Bajo del Grupo Experimental. Entonces, todos los promedios del Grupo Control quedaron por debajo de los del Grupo Experimental, es decir, como ampliaremos luego, que la secuencia enriquecida en habilidades metacognitivas tuvo un efecto diferencial positivo en el desarrollo y posterior perdurabilidad de estas habilidades. Ahondaremos a continuación en cada nivel, realizando un estudio intergrupo.

4.3.1 Estudio intergrupo del desarrollo de las habilidades metacognitivas

Hasta aquí hemos visto que los dos grupos (Control y Experimental) desarrollaron habilidades metacognitivas respecto del punto de partida. Sin embargo, resta conocer si hubo diferencias en este desarrollo entre los grupos debido al uso de la secuencia didáctica enriquecida con este tipo de actividades que tuvo el Grupo Experimental.

Abordaremos esta cuestión tomando en cuenta los tres niveles de desempeño que venimos analizando.

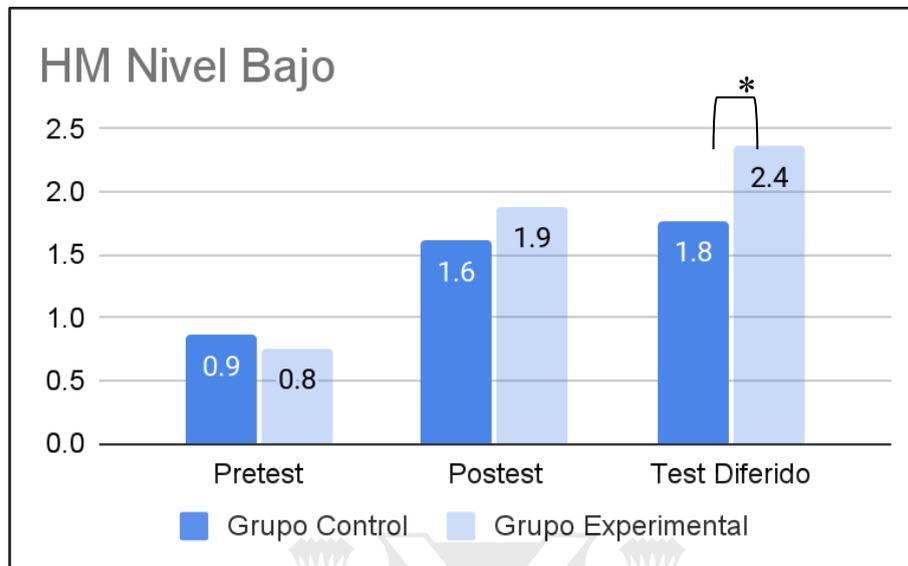
Nivel Bajo

Tabla 6: Promedios de las habilidades metacognitivas en el Pretest, Postest y Test Diferido del Nivel Bajo de los Grupos Control y Experimental.

HM Nivel Bajo	Grupo Control	Grupo Experimental	P intergrupo
Pretest	0.9	0.8	$p > 0.05$
Postest	1.6	1.9	$p > 0.05$
Test Diferido	1.8	2.4	$p < 0.05$

Fuente: elaboración propia

Gráfico 6: Promedios de las habilidades metacognitivas en el Pretest, Postest y Test Diferido del Nivel Bajo de los grupos control y experimental.



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico y la tabla 6 revelan los resultados vinculados a la metacognición del Nivel Bajo. En la instancia Pretest, tanto el Nivel Bajo del Grupo Control como el del Grupo Experimental, parten de promedios muy similares, con una diferencia de 0.1 puntos. En el Postest, como ya se mencionó en el punto 4.2, no se observa una diferencia estadísticamente significativa. Sin embargo, esa diferencia sí aparece en el Test Diferido ($p < 0.05$).

En otras palabras, el Grupo Experimental continúa mejorando su desempeño de habilidades metacognitivas en el Test Diferido, es decir luego de 4 semanas de finalizada la secuencia didáctica, a diferencia del Grupo Control el cual las mantiene, pero no las mejora.

El Nivel Bajo del Grupo Experimental logra un promedio de 2.5, lo que significa que logró llegar a un estadio de “logrado” en sus habilidades metacognitivas. A diferencia de lo anterior, el Nivel Bajo del Grupo Control obtiene un promedio de 1.8 incrementando sus habilidades al estadio de “en progreso”.

Es preciso reconocer que ambos grupos mostraron avances en el desarrollo de las habilidades metacognitivas. Las diferencias significativas en los avances y promedios obtenidos podrían explicarse teniendo en cuenta que el Grupo Experimental, en su secuencia de actividades, trabajó sobre las habilidades metacognitivas específicamente, y

no así el Grupo Control. Es por esto que los alumnos lograron un aprendizaje profundo de estas habilidades, pudiendo mantenerlas en el tiempo y transferirlas o aplicarlas a la situación del Test Diferido, no siendo el caso del Grupo Control.

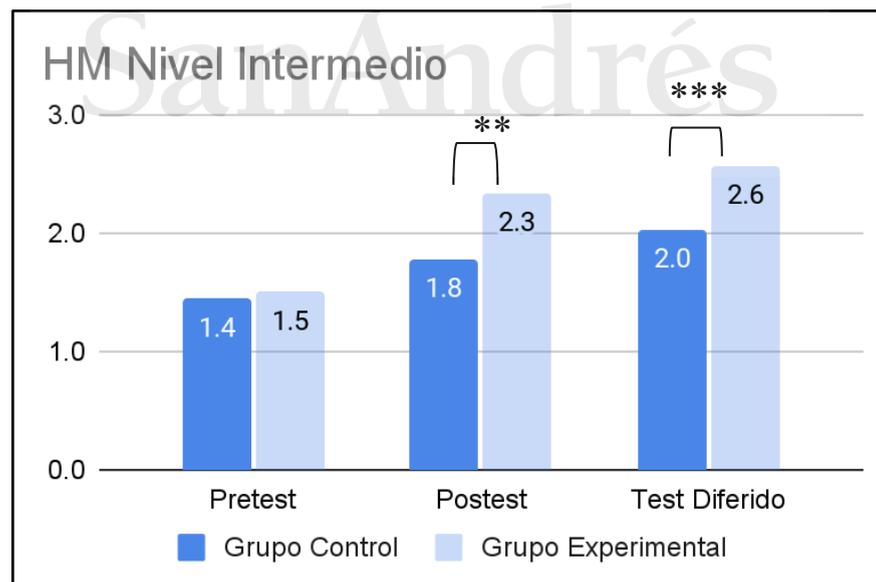
Nivel Intermedio

Tabla 7: Promedios de las habilidades metacognitivas en el Pretest, Postest y Test Diferido del Nivel Intermedio de los Grupos Control y Experimental.

HM Nivel Intermedio	Grupo Control	Grupo Experimental	P intergrupo
Pretest	1.4	1.5	$p > 0.05$
Postest	1.8	2.3	$p < 0.01$
Test Diferido	2.0	2.6	$p < 0.001$

Fuente: elaboración propia

Gráfico 7: Promedios de las habilidades metacognitivas en el Pretest, Postest y Test Diferido del Nivel Intermedio de los Grupos Control y Experimental.



Fuente: Elaboración propia.

Dentro del Nivel Intermedio, ambos grupos lograron mejorar sus niveles de desarrollo alcanzando mayores promedios de los que partieron, tanto en el Posttest como en el Test Diferido. Sin embargo, se identifican diferencias estadísticamente significativas en las dos instancias de Posttest y Test Diferido ya que el Grupo Experimental logró mayores avances en el Posttest ($p < 0.01$) y en el Test Diferido ($p < 0.001$).

El Nivel Intermedio del Grupo Experimental, logró un estadio de sus habilidades metacognitivas “logrado” en el test Diferido y el Nivel Intermedio del Grupo Control, logró un estadio “en progreso”. Esto quiere decir que los alumnos del Grupo Experimental mejoraron más que los del Grupo Control, dado que trabajaron sobre la secuencia enriquecida metacognitivamente. Estos alumnos mantuvieron sus habilidades luego de cuatro semanas de haber resuelto el Posttest y las pudieron emplear en el Test Diferido.

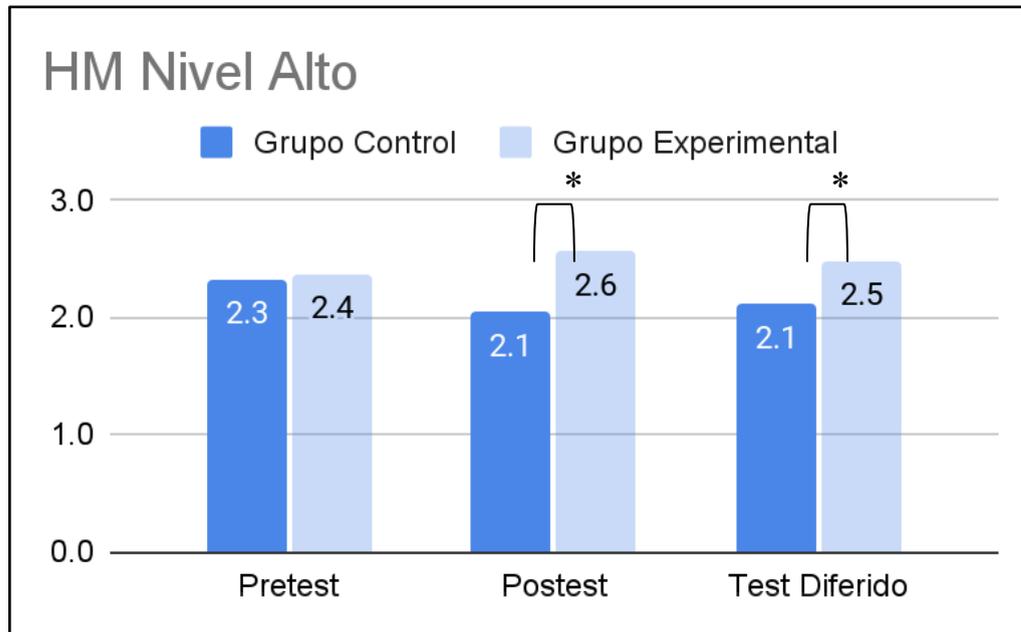
Nivel Alto

Tabla 8: Promedios de las habilidades metacognitivas en el Pretest, Posttest y Test Diferido del nivel alto de los Grupos Control y Experimental.

HM Nivel Alto	Grupo Control	Grupo Experimental	P intergrupo
Pretest	2.3	2.4	$p > 0.05$
Posttest	2.1	2.6	$p < 0.05$
Test Diferido	2.1	2.5	$p < 0.05$

Fuente: elaboración propia

Gráfico 8: Promedios de las habilidades metacognitivas en el Pretest, Posttest y Test Diferido del Nivel Alto de los Grupos Control y Experimental.



Fuente: elaboración propia.

Dentro de los alumnos que integraron el Nivel Alto, se observa cómo los integrantes del Grupo Control parten prácticamente del mismo nivel de desarrollo que el Nivel Alto del Grupo Experimental y luego descienden en su performance en el Postest para luego mantener el mismo promedio en el Test Diferido. Esto representó diferencias significativas en el desarrollo de las habilidades metacognitivas entre los Grupos Experimental y Control de $p < 0.05$ en el Postest y de $p < 0.05$ en el Test Diferido. El Nivel Alto del grupo Grupo Experimental logró un estadio de su habilidad metacognitiva “Logrado” en el test diferido y el Nivel Alto del Grupo Control se mantuvo en el estadio de “en progreso”.

Teniendo en cuenta el análisis intragrupo e intergrupo de cada uno de los niveles, se demuestra que las instancias metacognitivas que enriquecieron la secuencia didáctica sobre la cual trabajó el Grupo Experimental tuvieron incidencia directa sobre el incremento en el desarrollo de las habilidades metacognitivas de este grupo, manifestándose tanto en el Postest como en el Test Diferido.

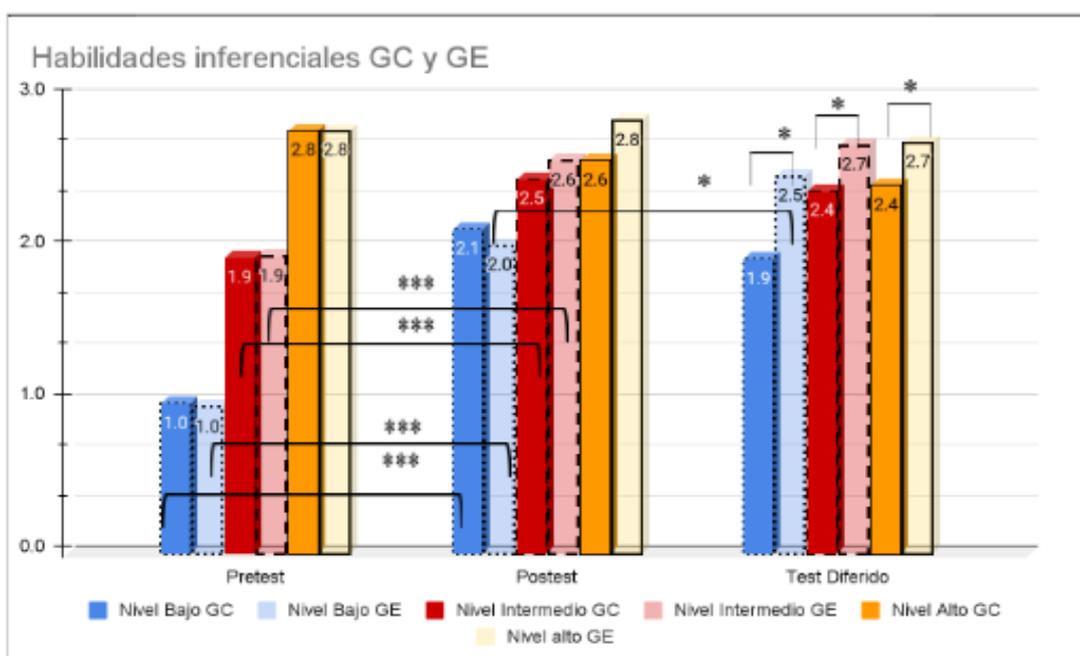
No obstante, lo mencionado en el párrafo anterior, cabe mencionar que el Grupo Control también desarrolló sus habilidades metacognitivas, si bien es cierto en una menor escala estadísticamente significativa, tanto en el Postest como en el Test Diferido.

Se observa que las habilidades metacognitivas perduran en el tiempo y en el caso del Grupo Experimental, siguen desarrollándose de manera significativa aún luego de haber terminado de trabajar con la secuencia con cuatro semanas de anterioridad.

4.4 Las habilidades metacognitivas inciden significativamente en el desarrollo de las habilidades inferenciales en el grupo de Nivel Bajo y en la perdurabilidad de dichas habilidades en todos los niveles.

Hasta aquí, ya mostramos en el punto 4.1, que la secuencia didáctica fue efectiva en los dos grupos para el desarrollo de las habilidades inferenciales. De la misma manera, en el punto 4.2 y 4.3, concluimos que la secuencia didáctica generó una mejora en las habilidades metacognitivas en ambos grupos, aunque se evidenció que ese desarrollo fue significativamente mayor en el Grupo Experimental, demostrando que el trabajo con la secuencia enriquecida con actividades de metacognición tuvo un efecto mayor. El siguiente paso es responder el interrogante principal de este estudio, es decir, si existe algún tipo de incidencia del desarrollo de la metacognición sobre el desarrollo de la habilidad de realizar inferencias y su perdurabilidad. Para darle respuesta, se observó el desarrollo de las habilidades inferenciales de ambos grupos, en los tres momentos evaluativos: Pretest, Posttest, Test Diferido.

Gráfico 9: Desarrollo de las habilidades inferenciales del Grupo Control y Grupo Experimental en los tres momentos evaluativos: Pretest, Posttest y Test Diferido.



Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 9 vemos el desarrollo de las habilidades inferenciales de cada grupo. Se observa en el Test Diferido cómo los tres niveles del Grupo Experimental logran posicionarse en el intervalo más alto (“logrado”), mientras que los tres niveles del Grupo Control se encuentran en el intervalo 2 (“en proceso”). En el análisis intergrupo, se observan diferencias significativas en el Test Diferido en los tres niveles.

Por un lado, al observar al Grupo Control podemos ver que los Niveles Bajo e Intermedio (incipiente y en progreso) logran desarrollar las habilidades inferenciales entre el Pretest y Postest. El Nivel Alto (logrado), pasó de un promedio de 2.8 a 2.6, lo cual fue un leve descenso que estadísticamente no fue significativo. En los tres niveles se ve cómo al momento de resolver el Test Diferido, los alumnos del GC bajan su rendimiento respecto del Postest y se ubican en el estadio de habilidad “en progreso”.

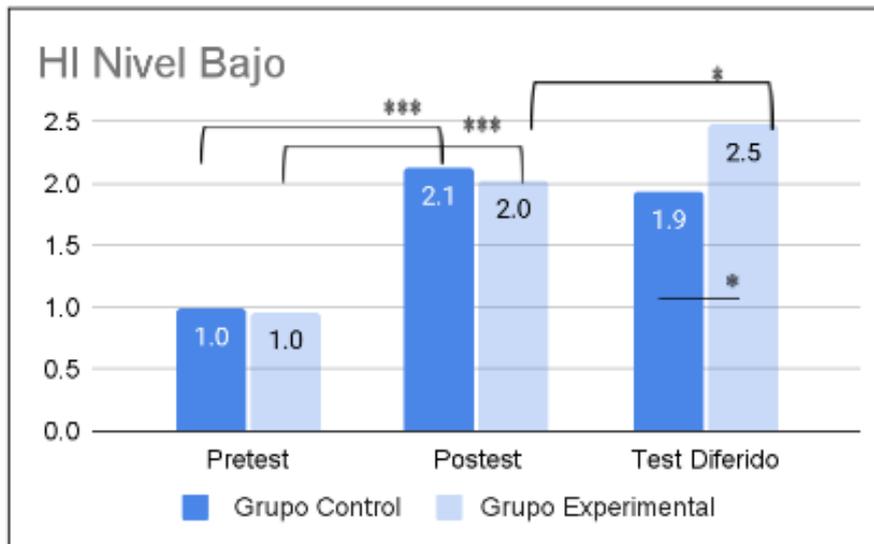
Por otro lado, al estudiar el Grupo Experimental, se puede observar que en los niveles Bajo e Intermedio existe una mejora entre el Pretest y Postest y luego estos niveles siguen mejorando en el Test Diferido. En el Nivel Alto, se mantiene el mismo nivel de desarrollo entre el Pretest y Postest y el Test Diferido.

Es llamativo que los tres niveles del Grupo Control bajaron su rendimiento en la actividad diferida, luego de haber mejorado en la actividad Postest. El Nivel Bajo (incipiente) del Grupo Experimental mostró un mejor rendimiento en la última instancia que el Nivel Alto del Grupo Control, que había partido desde la categoría “logrado” en el Pretest.

Analizaremos cada nivel por separado para poder ver en detalle qué sucedió con cada grupo de alumnos.

Nivel Bajo

Gráfico 10: Promedios de la habilidad inferencial de Nivel Bajo de los GC y GE en las tres instancias evaluativas



Fuente: elaboración propia.

En el Nivel Bajo, ambos grupos parten desde el mismo nivel de desarrollo de habilidades inferenciales ya que esa fue la intención al dividirlos en subgrupos y así poder comparar sus trayectorias. Este nivel lo integran los alumnos que obtuvieron un promedio entre 0.5 y 1.5 en su Pretest. Como se ve en el Posttest, ambos grupos lograron desarrollar sus habilidades inferenciales y en promedio, alcanzaron el mismo nivel. Esto se le atribuye al trabajo sobre la secuencia didáctica planteada a los alumnos de ambos grupos para desarrollar esta habilidad. La diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.05$) aparece en el Test Diferido, en donde se observa un mayor desarrollo de las habilidades inferenciales en el Grupo Experimental y por el contrario, se ve un descenso en el promedio de las mismas en el Grupo Control. Los resultados finales fueron entonces que en promedio, los alumnos del Grupo Control lograron posicionarse en el estadio de la habilidad inferencial “en progreso” al finalizar el experimento y los alumnos del Grupo Experimental lograron desarrollar sus habilidades inferenciales y posicionarse en el estadio “logrado”.

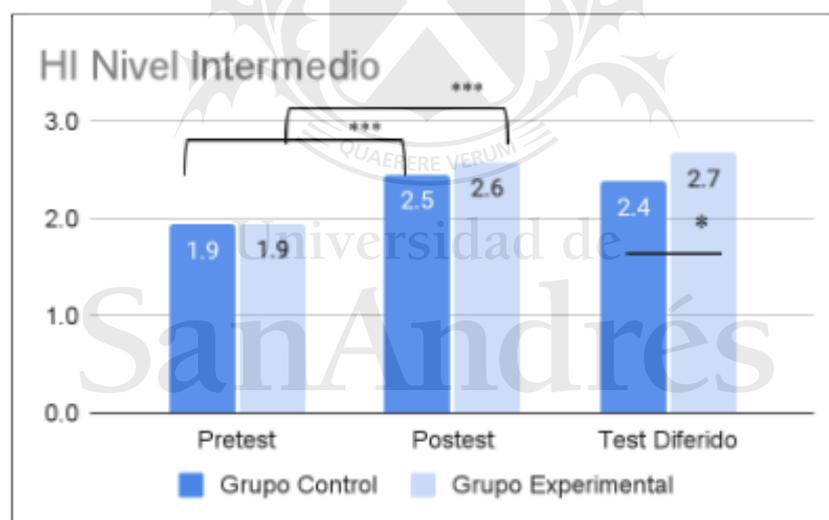
Con respecto a los resultados intragrupo, se observan diferencias significativas del Grupo Control entre el Pretest y el Posttest de $p < 0.001$. No se observan diferencias significativas entre el Posttest y el Test Diferido. Es decir, que el desarrollo de las habilidades inferenciales observado en el Posttest se sostiene, y que dichas habilidades se mantienen, pero no continúan mejorando.

Con respecto al Grupo Experimental, se observan diferencias significativas entre el Pretest y el Posttest de $p < 0.001$ y entre el Posttest al test Diferido de $p < 0.05$. Estas

diferencias significativas dan cuenta de un aprendizaje profundo de los alumnos de este grupo ya que se observa que en el Test Diferido, luego de cuatro semanas de haber terminado el trabajo con la secuencia didáctica, los alumnos siguieron desarrollando sus habilidades. Se podría vincular esta mejora con el trabajo metacognitivo. La metacognición pareciera haber generado un *mindset* virtuoso a partir del cual los alumnos lograron desarrollar sus habilidades inferenciales no sólo durante la secuencia sino continuar haciéndolo luego de haberla terminado. La reflexión sobre sus propios procesos cognitivos, la conciencia que los alumnos habrían generado sobre sus estrategias y elecciones al momento de leer y realizar inferencias, pareciera haber ayudado al alumno a seguir profundizando su aprendizaje.

Nivel Intermedio

Gráfico 11: Promedios de la habilidad inferencial del Nivel Intermedio de los GC y GE en las tres instancias evaluativas



Fuente: elaboración propia.

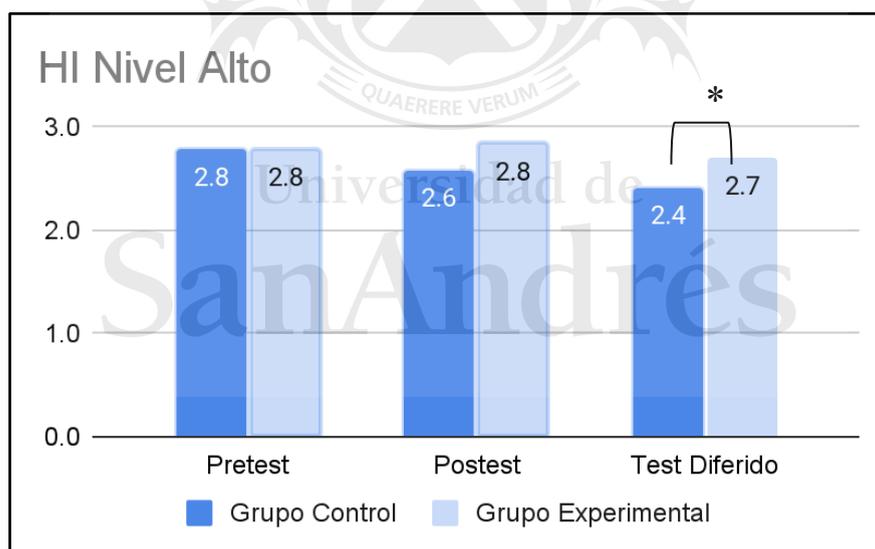
En el Nivel Intermedio se puede observar cómo ambos grupos partieron del mismo promedio en el Pretest (sus habilidades inferenciales se encontraban en el estadio “en progreso”) y luego obtuvieron un resultado muy similar en el Postest. Con respecto a los resultados intragrupo, el Grupo Control muestra un crecimiento significativo en su Postest, evidenciando una diferencia significativa de $p < 0.001$. En el Test Diferido, no se observan diferencias significativas en el Grupo Control.

Realizando un análisis intergrupo, se observa que el Grupo Experimental desarrolló sus habilidades inferenciales de manera muy similar al grupo control, obteniendo una diferencia significativa entre su Pretest y Posttest de $p < 0.001$. En el Test Diferido no se observan diferencias significativas.

Es en el Test Diferido que se genera una diferencia significativa ($p < 0.001$), siendo el Grupo Experimental el que logra mejores resultados (promedio 2.7), llegando al estadio de la habilidad “logrado”. El Grupo Experimental avanza con el desarrollo de sus habilidades inferenciales en la instancia Posttest y Test Diferido y el Grupo Control desarrolla las habilidades inferenciales en la instancia Posttest pero luego desciende levemente en el Test Diferido. El Grupo Control se mantiene en el estadio “en progreso”, mientras que el Grupo Experimental pasa al estadio “logrado”.

Nivel Alto

Gráfico 12: Promedios de la habilidad inferencial de Nivel Alto de los GC y GE en las tres instancias evaluativas



Fuente: elaboración propia.

El Nivel Alto estuvo compuesto por los alumnos que en promedio obtuvieron un puntaje de 2.8, cuando el máximo era 3. Aquí se puede observar cómo en la instancia Posttest, el Grupo Experimental mantiene su promedio mientras que el del Grupo Control desciende a 2.6. La diferencia significativa ($p < 0.05$) entre los grupos se observa en la instancia del Test Diferido, 2.4 puntos el Grupo Control a diferencia de 2.7 el Grupo

Experimental. El Grupo Control pasa de un estadio de habilidad inferencial “logrado” a un estadio “en progreso”, mientras que el Grupo Experimental mantiene su estadio de “logrado”. Al mirar el desarrollo de cada grupo por separado, no se observan diferencias significativas dentro de los grupos, en ninguna instancia.

De esta manera podemos afirmar que, en el Test Diferido, los tres Niveles del Grupo Control bajaron sus promedios respecto del Postest y el Nivel Alto incluso respecto del Pretest. Por el contrario, los niveles Bajo e Intermedio del Grupo Experimental mejoraron su promedio en el Test Diferido pero el Nivel Alto descendió 0.1 puntos, lo cual estadísticamente no afectó su posicionamiento en su estadio “logrado”.

Como respuesta al interrogante planteado, se afirma que el desarrollo de las habilidades metacognitivas se ve ligado al desarrollo de las habilidades inferenciales en el Nivel Bajo del Grupo Experimental.

Asimismo, indistintamente del nivel de desarrollo de habilidades inferenciales en el cual se encontraban los alumnos en el Pretest, todos los niveles del Grupo Experimental obtuvieron mejores resultados en sus habilidades inferenciales que el Grupo Control en el Test Diferido. Esto es indicativo de la perdurabilidad de las Habilidades inferenciales en el tiempo, lo cual no sucedió con el Grupo Control. Esto se podría explicar pensando que un mayor desarrollo de la metacognición permitió un aprendizaje profundo y duradero de las habilidades inferenciales, algo que el Grupo Experimental, al haber trabajado con la secuencia enriquecida, logró demostrar en el Test Diferido.

Entonces, estas diferencias significativas de las habilidades inferenciales que afloran en el Test Diferido, dan evidencia de la incidencia del desarrollo de la metacognición en el aprendizaje profundo de las habilidades inferenciales.

Para poder entender los resultados del Test Diferido, hay que tener presente que el Pretest y Postest han sido la misma actividad evaluativa, resuelta al principio y al final de la secuencia didáctica realizada. No obstante, el Test Diferido ha sido una situación evaluativa diferente, ya que fue una actividad nueva para los alumnos. Para poder resolver exitosamente la actividad, los alumnos debieron poder hacer transferencia de las habilidades inferenciales y metacognitivas adquiridas y desarrolladas, aplicándolas a un texto nuevo. Esto es lo que sucedió con el Grupo Experimental, que continuó evidenciando el desarrollo de sus habilidades inferenciales a lo largo del tiempo, no siendo el caso del Grupo Control, el cual bajó su rendimiento en el Test Diferido.

Vale recordar que el Test Diferido se resolvió luego de un mes de haber resuelto la secuencia didáctica. Resolver una actividad novedosa, que requiere poner en práctica

una habilidad trabajada, no es posible si esa habilidad no ha sido desarrollada con cierta profundidad. Aquí entra en juego la metacognición y su potencial de facilitar una enseñanza profunda y duradera. Esto explicaría la diferencia en los resultados obtenidos entre ambos grupos analizados en el estudio.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

La lectura en una segunda lengua o lengua extranjera es un proceso complejo. Este proceso es multidimensional ya que depende de diferentes habilidades cognitivas y estrategias lectoras de los sujetos, así como también de las características propias del texto.

Las investigaciones indican un vínculo estrecho entre una lectura de una L1 y una L2 ya que se considera el proceso lector como universal. Esto se podría entender pensando que los procesos cognitivos que se ponen en juego en la lectura de una primera lengua son los mismos que se activan en la lectura diferente a la materna y sólo varían las estrategias que utiliza el lector según las necesidades del momento. Por otra parte, se sabe que no son sólo las características cognitivas de los lectores las que afectan directamente el proceso lector sino también su condición social, sus expectativas y concepciones acerca de la lectura, su modelos mentales, etc.

A pesar de que la lectura en una lengua diferente a la materna requiere de mayor cantidad de investigaciones y estudios, dado que se trata de un tema menos explorado que la lectura en L1, se pueden señalar procesos que se han reconocido clave para que el lector sea capaz de construir significado al leer, sea en la lengua que sea. Entre estos se encuentran la generación de inferencias y la metacognición. Estas habilidades han sido nombradas entre otras habilidades importantes, y se les ha dedicado un lugar especial en las investigaciones y estudios, ya que parecieran ser habilidades transversales y necesarias para una buena comprensión.

Como se describió en esta tesis, la habilidad inferencial se trata de que el lector pueda generar inferencias de acuerdo al contexto y necesidad, y así poder construir sentido del texto. Estas inferencias son puentes entre diferentes partes del texto (a mayor o menor distancia), entre el texto y los conocimientos o esquemas previos del lector, entre el autor, el texto y el lector mismo. Las investigaciones también sostienen que los buenos lectores realizan mayor cantidad de inferencias que los malos lectores, al igual que los malos lectores son incapaces de realizar las inferencias necesarias para otorgar significado a lo leído.

Asimismo, la metacognición se define como una habilidad por la cual el lector conoce y reconoce sus propios procesos cognitivos y, según sus metas y objetivos, logra controlar esos procesos. Esto es posible a través de la elección y uso de acciones o estrategias. Es útil pensar dichas estrategias en relación a la lectura teniendo en cuenta los

momentos de la misma. Antes de leer un texto el lector planifica cómo/cuándo/con quién/ para qué leerlo, según los conocimientos de sí mismo. Esto puede variar desde dividir el texto en partes para dosificar la información, hasta elegir una estrategia lectora que le facilite la tarea que tiene enfrente (leer solo para identificar ideas principales, leer prestando atención a los detalles, o para identificar características de los personajes, etc). Al momento de leer un texto el lector emplea diversas estrategias según su necesidad y la tarea que tiene delante, como es por ejemplo el control de sus propias hipótesis durante la lectura. Al finalizar, el lector puede elegir de su repertorio de estrategias la que le sea más útil para realizar una autoevaluación de su lectura. Estas decisiones son posibles gracias al conocimiento que tiene el lector acerca de la tarea a resolver, sus conocimientos y limitaciones y las estrategias con las que cuenta.

Particularmente acerca de la lectura en una segunda lengua se reconocen diversos factores que pueden causar dificultades para comprender el texto. Es importante que el lector cuente con habilidades básicas de lectura como son la decodificación, el reconocimiento de grafemas, así como también con una óptima memoria de trabajo y de largo plazo para poder ocupar sus esfuerzos cognitivos en realizar otras habilidades superiores, como es la generación de inferencias y la construcción de esquemas mentales de la situación que describe el texto.

En esta investigación en particular se intentó echar luz sobre la posible relación de incidencia entre la metacognición y las habilidades inferenciales. Para esto, se decidió realizar un estudio longitudinal y medir dichas habilidades previo y luego de una secuencia diseñada específicamente para desarrollarlas.

Los resultados de este estudio muestran, en primer lugar, que desarrollar la metacognición a través de un trabajo específico, tuvo una incidencia directa y positiva en el desarrollo de las habilidades inferenciales en un grupo particular de alumnos (Nivel Bajo Grupo Experimental) que había demostrado tener un bajo nivel inicial de las mismas.

Los alumnos del Nivel Bajo del Grupo Experimental lograron desarrollar sus habilidades inferenciales hasta equipararse con los alumnos del Nivel Alto del mismo grupo.

Además, este grupo de alumnos continuó mejorando sus habilidades inferenciales cuatro semanas después de terminada la intervención. Pareciera haberse generado un *mindset* virtuoso gracias al desarrollo metacognitivo que permitió a los alumnos seguir mejorando en sus habilidades inferenciales luego de haber terminado de trabajar con la secuencia didáctica propuesta. Como plantea De Jager (2005), la última etapa del proceso

metacognitivo es la etapa de ajuste, la cual sienta las bases para la planificación de la próxima tarea. Es probable que, gracias a que los alumnos hayan pasado por la etapa de planificación, monitoreo, evaluación y ajuste, éstos hayan ajustado sus estrategias en el Test Diferido, mejorando a su vez su capacidad de generar inferencias.

Un segundo hallazgo tiene que ver con que, a diferencia de lo que sucedió en el Grupo Control, todos los niveles del Grupo Experimental (es decir, también los del Nivel Medio y Alto) lograron mantener sus habilidades inferenciales en el Test Diferido, es decir cuatro semanas después de haber terminado de trabajar con la secuencia didáctica.

Esto puede dar lugar a interpretar que la metacognición condujo a un aprendizaje de las habilidades inferenciales más profundo en los alumnos del Grupo Experimental, logrando la perdurabilidad de la misma.

Finalmente, la actividad del Test Diferido alcanzó el mismo nivel de complejidad en la tarea que la actividad Pre y Posttest, pero utilizando otro texto. Que, a diferencia de los del Grupo Control, los alumnos del Grupo Experimental hayan podido resolver o incluso hayan mejorado su rendimiento respecto de su Posttest, muestra que el desarrollo de habilidades metacognitivas contribuyó, también, a la transferencia de las habilidades inferenciales a una nueva situación de aprendizaje. Este hallazgo coincide con la investigación de Bjork (2013) la cual sostiene que es necesario que los alumnos desarrollen su metacognición para poder lograr la transferencia de habilidades y la consolidación de saberes a largo plazo.

Dado este resultado, se podría hablar de una relación causal entre el desarrollo de la metacognición y un mayor desarrollo y perdurabilidad de las habilidades inferenciales. Esta relación tiene una implicancia importante: orienta la práctica educativa a la inclusión de la enseñanza de la metacognición de la mano a la enseñanza de la lectura en una segunda lengua, como parte del trabajo cotidiano de los docentes.

Los resultados también nos muestran que es necesario realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado para poder desarrollar del mejor modo posible en todos los alumnos sus habilidades de acuerdo a su punto de partida inicial. Los alumnos del Nivel Alto, tanto del Grupo Control como del Grupo Experimental mantuvieron sus resultados a lo largo del experimento (menos el Grupo Alto del Grupo Control en el Test Diferido que descendió significativamente). Esto podría explicarse porque el instrumento que se utilizó para esta investigación (los tests) tenía un techo. Los alumnos que comenzaron en el estadio de habilidad inferencial “Logrado” no pudieron seguir demostrando su desarrollo, o bien porque el Test no capturaba estas mejoras o,

simplemente, porque estas mejoras no se dieron trabajando con la secuencia didáctica propuesta. Una posible solución para este problema es pensar en las características del texto del test y proponer un vocabulario más sofisticado en donde éstos alumnos encuentren mayor desafío para realizar, por ejemplo, inferencias léxicas. Otra es trabajar con una secuencia didáctica más desafiante, que pueda ofrecer actividades para los estudiantes que parten de un nivel inicial más alto de habilidades inferenciales.

Como todo estudio, éste tiene algunas limitaciones que es importante señalar para dar contexto a la interpretación de los resultados. Una limitación de este estudio es que estuvo enmarcado en un contexto escolar, en donde los alumnos pudieron estar afectados por otras variables extrañas en su día a día, es decir, variables fuera del control de la investigación. Por ejemplo, los participantes estudiaron y aprendieron de otras materias, proyectos y maestros durante el tiempo del estudio. Luego de haber resuelto el Postest, las semanas siguientes todos los alumnos continuaron trabajando sobre otros temas relacionados y recién después de cuatro semanas se resolvió el Test Diferido. Esto quiere decir que los alumnos han estado expuestos a diversos estímulos, que pueden haber tenido influencia en los resultados observados.

Otra limitación del estudio es que, a pesar de los lineamientos y explicaciones dadas a los docentes, cada división de cuarto grado tuvo un docente diferente, quien fue el que implementó la secuencia. Esta diferencia de docente podría haber significado diferencias en las explicaciones y la guía de los participantes, e incidido de alguna manera en los resultados.

Para terminar, este estudio intentó arrojar luz sobre las habilidades metacognitivas y su relación con las habilidades inferenciales en el proceso lector en una segunda lengua. Los resultados se relacionan con los estudios y bibliografía citados en este trabajo, ya que se observaron efectos positivos del desarrollo de las habilidades metacognitivas en el aprendizaje. Se concluyó que las mismas incidieron en el desarrollo y perdurabilidad de las habilidades inferenciales, específicamente en los alumnos que partieron de un menor nivel de desarrollo de las mismas, si bien el efecto de la perdurabilidad se observó también en todos los alumnos. Retomando el comienzo de esta tesis y mi interés por comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje, los resultados nos llevan a repensar la práctica docente y la elaboración de materiales curriculares, especialmente considerando la enseñanza de la lectura en una segunda lengua, haciendo evidente la importancia de la enseñanza de la metacognición como habilidad esencial para el mejor desarrollo de las habilidades inferenciales, las cuales se consideran centrales en el proceso lector. En otras

palabras, incluir actividades de metacognición como parte integral de la enseñanza de una segunda lengua puede redundar en aprendizajes más profundos y perdurables de una habilidad central para dicha segunda lengua como la habilidad inferencial.



Universidad de
San Andrés

Bibliografía

Abusamra, V., 2016. *Programa Leer para comprender: desarrollo de la comprensión de textos*. Paidós.

Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. and Cornoldi, C., 2010. Test leer para comprender.

Argentina, C., 2012. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. *Educación Primaria y Secundaria Lenguas Extranjeras*.

Barreyro, J.P., Injoque-Ricle, I., Álvarez-Drexler, A., Formoso, J. and Burin, D.I., 2017. Generación de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: el rol de la memoria de trabajo y el conocimiento previo específico. *Suma psicológica*, 24(1), pp.17-24.

Bengeleil, N. and Paribakht, T., 2004. L2 reading proficiency and lexical inferencing by university EFL learners. *Canadian Modern Language Review*, 61(2), pp.225-250.

Bjork, R.A., Dunlosky, J. and Kornell, N., 2013. Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual review of psychology*, 64, pp.417-444.

Bono Cabre, R., 2012. Diseños cuasi-experimentales y longitudinales.

Brancaglioni, C., 2009. The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes. *Le Français à l'université*.

Cain, K. and Oakhill, J.V., 1999. Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and writing*, 11(5), pp.489-503.

Campos, V.M., 2008. Sobre el concepto de inferencia: un diálogo entre Lingüística y Psicología. *Territorios en red: Prácticas culturales y análisis del discurso*, pp.159-178.

Canales, R., 2011. Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje.

Canet-Juric, L., Andrés, M.L., Introzzi, I., Urquijo, S. and Burin, D.I., 2011. Assessment of inferential and monitoring abilities in spanish-speaking children. *Education Sciences and Psychology*, (2), pp.8-16.

Castaño, G.E.M., 2006. Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua; una aproximación socio-psicolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (7), pp.187-206.

Ceballos, E.C., Barbosa, C.P. and Sánchez, L., 2013. Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1), pp.99-111.

Chaves, L.G. and Romero, R.F., 2013. Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. *Panorama*, 5(9).

Clarke, M., & Silberstein, S. (1977). Toward a realization of psycholinguistic principles

for the ESL reading class. *Language Learning*, 27, 135-154.

Coady, J. (1979). A psycholinguistic model of the ESL reader. In R. Mackay, B. Barkman, & R. R. Jordan (Eds.), *Reading in a second language* (pp. 5-12). Rowley, MA: Newbury House.

de Jager, B., Jansen, M. and Reezigt, G., 2005. The development of metacognition in primary school learning environments. *School effectiveness and school improvement*, 16(2), pp.179-196.

Dignath, C. and Büttner, G., 2008. Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and learning*, 3(3), pp.231-264.

Domínguez, I.E., 2010. Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (7).

Escudero, I. and León, J.A., 2007. Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista signos*, 40(64), pp.311-336.

Fisher, R., 1998. Thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, 141(1), pp.1-15.

Ferreiro, E. and Gómez Palacio, M., 2002. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Siglo XXI. *Bs. As.*

Flavell, J.H., 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), p.906.

Goodman, K., 1982. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 13, p.28.

Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.

Goodman, K. (1985). Unity in reading. In H. Singer & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed., pp. 813-840). Newark, DE: International Reading Association.

Grabe, W., 1991. Current developments in second language reading research. *TESOL quarterly*, 25(3), pp.375-406.

Hamada, M., (2014) titulada The Role of Morphological and Contextual Information in L2 Lexical Inference. *The Modern language journal* (Boulder, Colo.), 98(4), pp.992-1005.

Horiba, Y., 1996. Comprehension processes in L2 reading: Language competence, textual coherence, and inferences. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(4), pp.433-473.

- Huey, E.B., 1908. *The psychology and pedagogy of reading*. Macmillan.
- Jacobs, J.E. and Paris, S.G., 1987. Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist*, 22(3-4), pp.255-278.
- Jiménez, J.E. and O'shanahan, I., 2010. Aprender a leer y escribir en inglés como segunda lengua: Un estudio de revisión en Canadá y EE. UU. *Revista iberoamericana de educación*, 52, pp.179-202.
- Juric, L.C., Urquijo, S., Richards, M.M. and Burin, D.I., 2009. Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), pp.99-111.
- Khorsheed, A., Md. Rashid, S., Nimehchisalem, V., Geok Imm, L., Price, J. and Ronderos, C.R., 2022. What second-language speakers can tell us about pragmatic processing. *Plos one*, 17(2), p.e0263724.
- León, J.A., 2001. Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: un análisis para su estudio e investigación. *Revista signos*, 34(49-50), pp.113-125.
- León, J.A., 2010. ¿ Por qué las personas no comprenden lo que leen?(2004). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (7), pp.124-142.
- Llamazares Prieto María Teresa, Ríos García Isabel & Buisán Serradell Carmen, 2013. Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, 71(255), pp.309–326.
- Manterola, C. and Otzen, T., 2015. Estudios experimentales 2 parte: estudios cuasi-experimentales. *International Journal of Morphology*, 33(1), pp.382-387.
- Muñoz-Muñoz, Á.E. and Ocaña-De-Castro, M., 2017. Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), pp.223-244.
- Nahatame, S., 2014. Strategic processing and predictive inference generation in L2 reading. <http://hdl.handle.net/10125/66880>
- Oakhill, Jane V & Cain, Kate, 2012. The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific studies of reading*, 16(2), pp.91–121.
- Perry, J., Lundie, D. and Golder, G., 2018. Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools?. *Educational Review*, pp.1-18.
- Porto, M., López-Barrios, M., & Banegas, D. (2021). Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en Argentina (2014-2018). *Enseñanza de idiomas*, 1-33. doi:10.1017/S0261444821000082
- Ribero, B.A.R., Sánchez, M.E.C., Reyes, M.H.L. and Arias-Velandia, N., 2016. Uso de

estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Revista Folios*, (44), pp.93-108.

Ripoll Salcedo, J.C., 2015. Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica.

Ritchhart, R., Church, M. and Morrison, K., 2011. Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners. John Wiley & Sons.

Shabtai, D., Giaeever, G. and Nislow, C., 2012. An algorithm for chemical genomic profiling that minimizes batch effects: Bucket Evaluations. *BMC bioinformatics*, 13(1), pp.1-13.

Shimizu, H., 2015. Generation of local and global bridging inferences in L2 reading comprehension. *Jacet journal*, (59), pp.75-92.

Smith, F. (1971). Understanding reading. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Smith, F. (1979). Reading without nonsense. New York: Teachers College Press.

Smith, F. (1982). Understanding reading (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Soto, C., Gutiérrez de Blume, A.P., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N. and Riffo, B., 2019. Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6(1), p.1565067.

Stăncescu, I., DRĂGHICESCU, L.M. and Petrescu, A.M.A., 2018. Metacognition-A

Premise for a Qualitative Academic Learning. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10(3).

Tashakkori, A. and Creswell, J.W., 2007. The new era of mixed methods.

Veenman, M.V. and Beishuizen, J.J., 2004. Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and instruction*, 14(6), pp.621-640.

Villalonga Penna, M.M., Padilla Sabaté, C. and Burin, D.I., 2014. Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria.

Winne, P.H. and Nesbit, J.C., 2010. The psychology of academic achievement. *Annual review of psychology*, 61, pp.653-678.

Wurr, A.J., 2003. Reading in a second language: A reading problem or a language problem?. *Journal of college reading and learning*, 33(2), pp.157-169.

Yuill, N., Oakhill, J. Garnham, A. y O'Donovan, D. (1988). *The Relation Between*

Working Memory Abilities and Children's Reading, manuscrito.

Yuill, N. & Oakhill, J., 1988. Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied cognitive psychology*, 2(1), pp.33–45.

Yuill, N., Oakhill, J.(1991). *Children's Problems in Text Comprehension: An Experimental Investigation*. Cambridge University Press.



Universidad de
San Andrés

Anexos

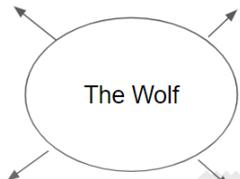
Anexo 1: Primera actividad de la secuencia didáctica del Grupo Control

Name Y4.... Date.....

Revoltina Rhymes
by Roald Dahl!



After reading "The Three Little Pigs" describe the Wolf and Red Riding Hood.



The Wolf



Miss Red Riding Hood

Name Y4.... Date.....

1. Re-read the following lines

"Two juicy little pigs!" Wolf cried,
"But still I'm not quite satisfied!
I know how full my tummy's bulging,
But oh, how I adore indulging."

2. Answer
What do you think the word "bulging" means?
.....
.....

3. Re-read the following lines

"Pig, peeping through the window, stood
And yelled, "Well done, Miss Riding Hood!"
Ah, Piglet, you must never trust
Young ladies from the upper crust.
For now, Miss Riding Hood, one notes,
Not only has two wolfskin coats,
But when she goes from place to place,
She has a PIGSKIN TRAVELING CASE"

4. Answer
What do you think Miss Riding Hood meant by:
She has a PIGSKIN TRAVELING CASE
.....
.....

Activate Windows
Go to Settings to activate Windows.

Anexo 2: Primera actividad de la secuencia didáctica del Grupo Experimental

Name Y4..... date

Revolting Rhymes
by Roald Dahl



After reading "The Three Little Pigs" describe the Wolf and Red Riding Hood based on the text.

The wolf is	Little Red Riding Hood is
1)	1)
I can tell because.....	I can tell because.....
.....
2).....	2).....
I can tell because	I can tell because.....
.....
3).....	3).....
I can tell because.....	I can tell because
.....

Activate Windows
Go to Settings to activate Windows.

<p>1. Re-read the following lines</p> <p style="padding-left: 40px;">"Two juicy little pigs!" Wolf cried,</p> <p style="padding-left: 40px;">"But still I'm not quite satisfied!</p> <p style="padding-left: 40px;">I know how full my tummy's <u>bulging</u>,</p> <p style="padding-left: 40px;">But oh, how I adore indulging."</p> <p>2. Answer</p> <p>What do you think the word "<u>bulging</u>" means?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>What makes you say that?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>3. Re-read the following lines</p> <p style="padding-left: 40px;">"Pig, peeping through the window, stood</p> <p style="padding-left: 40px;">And yelled, "Well done, Miss Riding Hood!"</p> <p style="padding-left: 40px;">Ah, Piglet, you must never trust</p> <p style="padding-left: 40px;">Young ladies from the upper crust.</p> <p style="padding-left: 40px;">For now, Miss Riding Hood, one notes,</p> <p style="padding-left: 40px;">Not only has two wolfskin coats,</p> <p style="padding-left: 40px;">But when she goes from place to place,</p> <p style="padding-left: 40px;">She has a PIGSKIN TRAVELING CASE"</p> <p>4. Answer</p> <p>What do you think Miss Riding Hood meant by:</p> <p style="padding-left: 40px;">She has a PIGSKIN TRAVELING CASE</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>What makes you say that?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--	---

Activate Windows
Go to Settings to activate Windows.

Anexo 3: Segunda actividad de la secuencia didáctica del Grupo Control

The Minpins

Little Billy and the Creature

1. Re-read the following passage.

After **he** felt the creature, Little Billy turned and ran.

“Little Billy ran faster than he had ever run in his life before. But the swooshing, whooshing, whiffling snorting noise was coming after him. Worse still, it was getting louder. This meant that the thing, the maker of the noise, the galloping creature, was getting closer. It was catching him up!

Run, little Billy! Run run run!

He had wings on his feet, he ran so fast. But still the fearsome swooshing whooshing whiffling snorting noise grew louder as it came closer and closer.”



2. **Tick** the correct option. The **creature** was
- A. Slow and scary..... C. Friendly and fast.....
 B. Fast and scary D. Scarry and quiet.....

3. **Answer** the questions

- a. Read the first sentence, who is “**he**”?

.....

- b. What do you think this phrase means?

“He had wings on his feet”

.....

Anexo 4: Quinta actividad de la secuencia didáctica del Grupo Experimental

The Minpins

Little Billy and the Creature

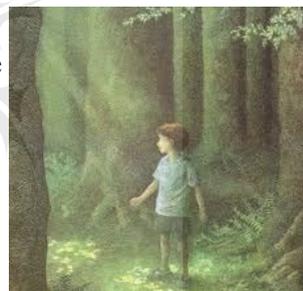
1. Re-read the following passage with the help of a **reading strategy**.

After **he** felt the creature, Little Billy turned and ran.

Little Billy ran faster than he had ever run in his life before. But the swooshing, whooshing, whiffling snorting noise was coming after him. Worse still, it was getting louder. This meant that the thing, the maker of the noise, the galloping creature, was getting closer. It was catching him up!

Run, little Billy! Run run run!

He had wings on his feet, he ran so fast. But still the fearsome swooshing whooshing whiffling snorting noise grew louder as it came closer and closer.



2. **Tick** the reading strategy you used.
- A. Underline main ideas B. Highlight key words or phrases.....
 C. Underline unknown words D. Make notes on the margin
 E. Other strategy

Why did you use that strategy?

.....

3. **Tick** the correct option. The **creature** was
- A. Slow and scarry..... C. Friendly and fast.....
 B. Fast and scarry D. Scarry and quiet.....

What words or phrases helped you decide?

.....

4. Answer the questions

- a. Read the first sentence, who is “**he**”?

.....

How could you realise?

.....

- b. What do you think this phrase means?

“He had wings on his feet”

.....

- c. Why do you think so?

.....

Anexo 5: Tercera actividad de la secuencia didáctica del Grupo Control



1. Read the following passage.

After Little Billy had climbed the tree and met the old Minpin, the stranger said, “You’re in a bit of a twizzler, aren’t you? the voice was saying. “You can’t go down again because if you do you’ll be guzzled up at once. But you can’t possibly sit up here for ever, either.”

“I know, I know!” Little Billy gasped.

“Don’t shout”, the tiny man said.

“I’m not shouting,” Little Billy said.

“Talk softer,” the tiny man said. “If you talk too loud your voice will blow me away.”

“But...but... who *are* you?” Little Billy asked, taking care to speak very softly this time.

2. Answer

A. After reading this passage, can we **certainly** know who the old man is?

.....
.....

B. The tiny man **seems** to be **(tick)**

- a. A boy.....
- b. A dangerous man.....
- c. A man in the woods.....
- d. A toy.....

C. Why do you think the tiny man felt that Billy was shouting?

.....
.....

3. Now read the following passage

“But do all of you actually live inside this tree? Little Billy asked.

The old Minpin said, “All the trees in this forest are hollow. Not just this one, but all of them. And inside them thousands and thousands of Minpins are living. This is a Minpin forest.

Billy peeped inside the old man’s house.

“It’s beautiful,” Little Billy said.

“This one is very grand because I am the Ruler of this tree. My name is Don Mini. What is yours?”

“Mine is Little Billy,” Little Billy said.

4. Answer.

a. After reading this passage, can we tell **for sure** who the tiny man is?

.....
.....

b. What words or phrases helped you realise?

.....
.....

c. Why do you think the man is named Don Mini?

.....
.....

Anexo 6: Sexta actividad de la secuencia didáctica del Grupo Experimental

The Minpins

1. Read the following passage with the help of a **reading strategy**.

After Little Billy had climbed the tree and met the old Minpin, the stranger said,
 “You’re in a bit of a twizzler, aren’t you? the voice was saying. “You can’t go down
 again because if you do you’ll be guzzled up at once. But you can’t possibly sit up here for ever,
 either.”

“I know, I know!” Little Billy gasped.

“Don’t shout”, the tiny man said.

“I’m not shouting,” Little Billy said.

“Talk softer,” the tiny man said. “If you talk too loud your voice will blow me away.”

“But...but... who *are* you?” Little Billy asked, taking care to speak very softly this time.

2. Answer

A. After reading this passage, can we **certainly** know who the old man is? **why**?

.....

B. The tiny man **seems** to be **(tick)**

a. A boy.....

c. A man in the woods.....

b. A dangerous man.....

d. A toy.....

What helped you decide?

.....

C. Why do you think the tiny man felt that Billy was shouting?

.....

3. Now read the following passage

But do all of you actually live inside this tree? Little Billy asked.

The old Minpin said, “All the trees in this forest are hollow. Not just this one, but all of them. And inside them thousands and thousands of Minpins are living. This is a Minpin forest.

Billy peeped inside the old man’s house.

“It’s beautiful,” Little Billy said.

“This one is very grand because I am the Ruler of this tree. My name is Don Mini. What is yours?”

“Mine is Little Billy,” Little Billy said.

4. Answer

- a. After reading this passage, can we tell **for sure** who the tiny man is?

.....

- b. What words or phrases helped you realise?

.....

- c. Why do you think the man’s name is Don Mini?

.....

5. Thinking about our reading

- a. Which reading strategy did you use?

.....

- b. Do you think using the dictionary is helpful when you read? **Why?**

.....

- c. Circle the option you prefer.

1. Reading the **whole** story and then answering **all** the questions.
2. Reading a **part** of the story, answering some questions, then reading the next part of the story and answering the last questions.

Anexo 7: Rúbrica descriptiva para categorizar respuestas.

Pretest - Posttest								
	C1: How was Little Billy feeling?	C2: How can you tell?	D1: What does the word blotting mean?	D2: What makes you say that?	E1: How was Little Billy feeling?	E2: What makes you say that?	F1: What is Little Billy like?	F2: What makes you say that?
Logrado = 3	Reconoce el sentimiento preciso del personaje	Reconoce qué palabras-frases-acciones del personaje lo ayudaron a darse cuenta cómo se siente el personaje.	Define la palabra "blotting" correctamente.	Cita o utiliza pistas/palabras/frases del texto o explica exitosamente qué elementos del mismo lo ayudaron a darse cuenta del significado de la palabra "blotting". Because the branches were blocking the sky.	Reconoce el sentimiento preciso del personaje	Reconoce qué palabras-frases-acciones del personaje lo ayudaron a darse cuenta cómo se siente el personaje.	Reconoce características correctas de la personalidad del personaje.	Justifica su respuesta correctamente utilizando evidencia del texto: acciones del personaje, situaciones del texto, frases, etc.
En progreso = 2	Reconoce un sentimiento que no es exactamente el correcto pero que guarda relación con el que siente el personaje. NERVOUS	Identifica palabras o fragmentos del texto pero que no justifican en su totalidad la respuesta anterior.	Da un significado muy similar al de la palabra.	Cita o utiliza evidencia del texto para justificar su respuesta pero no es exactamente lo que en realidad le sirvió para inferir pero guarda relación con la parte del texto que sí lo ayudaron a inferir. O de manera incompleta. "Blotting out the sky!"	Reconoce un sentimiento que no es exactamente el correcto pero que guarda relación con el que siente el personaje.	Identifica palabras o fragmentos del texto pero que no justifican en su totalidad la respuesta anterior.	Reconoce características similares o que se relacionan a las correctas de la personalidad del personaje.	Justifica su respuesta con evidencia del texto que no es la más representativa de esa característica o presenta una explicación incompleta.
Incompleto = 1	Reconoce un sentimiento lejano al que siente el personaje pero guarda alguna relación.	Presenta evidencia del texto que no da cuenta de su respuesta anterior.	El significado que da es muy diferente al de la palabra pero se relaciona de alguna manera.	Cita o utiliza evidencia del texto para justificar su respuesta que no explica cómo la misma lo ayudó a darse cuenta del significado. Refiere a un a parte del texto que no tiene que ver con la palabra "blotting". Utiliza palabras sueltas sin explicación alguna de cómo las mismas se relacionan con la palabra "blotting".	Reconoce un sentimiento lejano al que siente el personaje pero guarda alguna relación.	Presenta evidencia del texto que no da cuenta de su respuesta anterior, o la relaciona con su propia experiencia pero sin explicación; yo también me sentiría así.	Reconoce características muy lejanas a las correctas.	Justifica su respuesta con evidencia del texto que no da cuenta de la característica mencionada, pero que guarda relación de alguna manera.
No logrado = 0	No reconoce ningún sentimiento, refiere a una parte diferente de la historia o reconoce el sentimiento opuesto.	Refiere a una parte diferente de la historia o no logra reconocer evidencia alguna o presenta una explicación que no da cuenta de cómo se dio cuenta "because exploring is fun"	Manifiesta que no sabe o da un significado que no se corresponde con la palabra "blotting".	No logra reconocer pistas en el texto que lo ayuden / presenta como evidencia o explicación algo sin sentido	No reconoce ningún sentimiento, refiere a una parte diferente de la historia o reconoce el sentimiento opuesto.	Refiere a una parte diferente de la historia o no logra reconocer evidencia alguna.	no reconoce características o las que menciona son totalmente erradas.	Justifica su respuesta con una parte del texto que no tiene que ver con la característica mencionada. No sabe por qué responde lo que responde, no da una justificación clara, no entendió la secuencia de la historia y por eso da una justificación errónea.