

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE POSGRADO MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGIA
COHORTE 2022

Tema: Las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Joaquín Arias del Cantón Pelileo.

Trabajo de Titulación, previo a la obtención del Título de Cuarto Nivel de Magister en
Psicopedagogía

Modalidad del Trabajo de Titulación: Proyecto de desarrollo

Autora: Psicóloga Educativa Verónica Carolina Sánchez Solís

Director: Psicólogo Educativo Luis René Indacochea Mendoza, Magister

Ambato – Ecuador

2024

A la Unidad Académica de Titulación de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

El Tribunal receptor del Trabajo de Titulación, presidido por: Doctor Segundo Víctor Hernández del Salto, Magister e integrado por las señoras: Doctora Jeanneth Caroline Galarza Galarza, Magíster y Doctora Judith del Carmen Núñez Ramírez, Magister designados por la Unidad Académica de Titulación de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato, para receptor el Trabajo de Titulación con el tema: Las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Joaquín Arias del Cantón Pelileo, elaborado y presentado por la Psicóloga Educativa y Orientadora Vocacional Verónica Carolina Sánchez Solís, para optar por el Título de cuarto nivel de Magíster en Psicopedagogía; una vez escuchada la defensa oral del Trabajo de Titulación, el Tribunal aprueba y remite el trabajo para uso y custodia en las bibliotecas de la UTA.

Dr. Segundo Víctor Hernández del Salto, Mg.
Presidente y Miembro del Tribunal

Dra. Jeanneth Caroline Galarza Galarza, Mg.
Miembro del Tribunal

Dra. Judith del Carmen Núñez Ramírez, Mg.
Miembro del Tribunal

AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

La responsabilidad de las opiniones, comentarios y críticas emitidas en el Trabajo de Titulación presentado con el tema: **Las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Joaquín Arias del cantón Pelileo**, le corresponde exclusivamente a: Psicóloga Verónica Carolina Sánchez Solís, Autora bajo la Dirección de Psicólogo Luis René Indacochea Mendoza, Magister, Director del Trabajo de Titulación, y el patrimonio intelectual a la Universidad Técnica de Ambato.

Psc. Educ. Verónica Carolina Sánchez Solís

c.c.: 1804632188

AUTORA

Psc. Educ. Luis René Indacochea Mendoza, Mg

c.c.:1308842077

DIRECTOR

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Técnica de Ambato, para que el Trabajo de Titulación, sirva como un documento disponible para su lectura, consulta y procesos de investigación, según las normas de la Institución.

Cedo los Derechos de mi trabajo, con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción de este, dentro de las regulaciones de la Universidad.

Psc. Educ. Verónica Carolina Sánchez Solís

c.c.: 1804632188

AUTORA

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

PORTADA	i
AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.....	iii
DERECHOS DE AUTOR.....	iv
ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS.....	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE ILUSTRACIONES	ix
AGRADECIMIENTO.....	x
DEDICATORIA.....	xi
RESUMEN EJECUTIVO	xii
CAPÍTULO I.....	1
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1. Introducción.....	1
1.2. Justificación	2
1.3. Objetivos	3
1.3.1. General	3
1.3.2. Específicos	3
CAPÍTULO II.....	4

MARCO TEÓRICO	4
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	4
2.2. FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA.....	8
Variable metacognición	8
Categorías y componentes de la metacognición.....	10
Categoría de cognición Conocimiento	10
Categoría de regulación cognitiva.....	11
Características de la metacognición	11
Estrategias Metacognitivas.....	12
Componentes de las estrategias metacognitivas.....	13
Estrategias metacognitivas para un óptimo aprendizaje.....	14
Variable comprensión lectora.....	16
Importancia de la comprensión lectora	16
Leer.....	17
Lectura.....	18
Comprensión Lectora	18
Dimensiones de la comprensión lectora.....	18
Niveles de comprensión lectora	19
Factores que afectan la comprensión lectora.....	21

CAPÍTULO III	23
MARCO METODOLÓGICO	23
3.1. Tipo de Investigación	23
3.2. Población o muestra:	24
3.4. Recolección de información:	25
REACTIVO VARIABLE METACOGNICIÓN	25
Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)	25
REACTIVO VARIABLE COMPRENSIÓN LECTORA	26
3.5 Procesamiento de la información y análisis estadístico	26
Análisis descriptivo de la variable independiente: habilidades metacognitivas.....	26
CAPÍTULO IV	44
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	44
CAPÍTULO V	46
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	46
5.1. Conclusiones	46
5.2. Recomendaciones	47
5.3. Bibliografía.....	48
1. Bibliografía	51
5.1. Anexos	55

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Población y muestra	25
Tabla 2. Estadísticos descriptivos del conocimiento de la cognición	28
Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la regulación de la cognición	31
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la puntuación total de habilidades metacognitivas	34
Tabla 5. Estadísticos de la comprensión lectora	37
Tabla 6. Tabla de frecuencias del nivel de comprensión lectora.....	39
Tabla 7. Resultados de las pruebas de normalidad.....	41
Tabla 8. Cálculo de correlaciones con el coeficiente Rho de Spearman.....	43

ÍNDICE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Histograma del conocimiento de la cognición	29
Ilustración 2. Histograma de la regulación de la cognición	32
Ilustración 3. Histograma de la puntuación total de habilidades metacognitivas	35
Ilustración 4. Histograma de la comprensión lectora	38
Ilustración 5. ruta de cálculo de la correlación en el software SPSS.	41
Ilustración 6. Configuración del cálculo	42

AGRADECIMIENTO

Mi profunda gratitud y aprecio a mi director de tesis, al Mg. Luis Indacochea por su invaluable contribución al desarrollo y culminación de mi trabajo de tesis, su orientación experta y sabiduría ha sido fundamental en este proceso y me ha permitido alcanzar con éxito los objetivos propuestos.

Asimismo, deseo expresar mi reconocimiento a los miembros del tribunal evaluador, Dra. Jeanneth Galarza y Dra. Judith Núñez, por su tiempo y esfuerzo dedicado a la revisión y evaluación de mi trabajo, sus comentarios y sugerencias han enriquecido significativamente mi investigación

Verónica Sánchez

DEDICATORIA

Dedico este logro a mis padres con todo mi corazón. Su constante comprensión, apoyo incondicional y amor inquebrantable han sido mi mayor inspiración y fortaleza a lo largo de este viaje académico.

A ti, querido esposo, agradezco por ser mi roca, por tu paciencia infinita y por alentarme a perseguir mis sueños con determinación. Tus palabras de aliento y tu sacrificio han sido el impulso que necesitaba para superar cada obstáculo en el camino.

A mis queridas hijas, les agradezco por llenar mi vida de alegría y motivación. Su sonrisa y entusiasmo me recuerdan constantemente el propósito de este esfuerzo. Espero que este logro les inspire a perseguir sus propios sueños con valentía y dedicación.

A toda mi familia por su amor incondicional y su constante apoyo. Cada uno de ustedes han sido parte de mi camino al éxito.

Verónica Sánchez

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGIA
COHORTE NOVIEMBRE 2022

TEMA:

LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS Y LA COMPRESION LECTORA EN
LOS ESTUDIANTES DE SEPTIMO AÑO DE EDUCACION GENERAL BÁSICA DE LA
UNIDAD EDUCATIVA JOAQUÍN ARIAS DEL CANTON PELILEO

MODALIDAD DE TITULACIÓN: Proyecto de Desarrollo

AUTOR: Psc. Educ. Verónica Carolina Sánchez Solís

DIRECTOR: Psc. Educ. Luis René Indacochea Mendoza, Mg.

FECHA: 15 de febrero del 2024

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación tiene como objetivo general analizar las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Joaquín Arias. Para llegar a este objetivo fue necesario fundamentar en forma teórica la importancia de las habilidades metacognitivas, evaluar el nivel de comprensión lectora y metacognición en los estudiantes y determinar si existe una correlación entre las dos variables.

La metodología que se aplicó fue mediante un diseño cuasiexperimental correlacional causal con un enfoque cuantitativo en el que participaron 117 estudiantes de la Unidad Educativa Joaquín Arias con una edad etaria de entre 11 y 12 años lo que incluyó la aplicación de pruebas

estandarizadas en este caso el inventario de habilidades metacognitivas y prueba de comprensión lectora.

Los resultados obtenidos revelaron que no existe una correlación significativa entre habilidades metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo año dado que no se tomaron en consideración factores psicosociales que limitan el desarrollo metacognitivo y factores contextuales que inciden en el proceso lector que según las investigaciones son determinantes para el desarrollo de las dos variables.

Sin embargo, la investigación aporta información concreta y aplicable para mejorar la práctica educativa. La capacidad de diseñar estrategias de enseñanza diferenciadas y personalizadas basadas en las características específicas de los estudiantes para lograr un óptimo rendimiento académico. En base a estos hallazgos, se recomienda a los docentes y educadores enfocarse en el desarrollo de las habilidades metacognitivas en los estudiantes. Se sugiere implementar estrategias de enseñanza que fomenten la reflexión sobre el proceso de lectura mediante la aplicación de diferentes estrategias para mejorar la comprensión lectora.

DESCRIPTORES: *HABILIDADES – COMPRENSION – ESTRATEGIAS – METACOGNICON*

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
COHORTE NOVIEMBRE 2022

THEME:

METACOGNITIVE SKILLS AND READING COMPREHENSION IN STUDENTS OF THE SEVENTH YEAR OF GENERAL BASIC EDUCATION OF THE JOAQUÍN ARIAS EDUCATIONAL UNIT OF THE PELILEO CANTON.

TYPE OF DEGREE: Research Project

AUTHOR: Psc. Edu. Verónica Carolina Sánchez Solís

DIRECTED-BY: Psc. Edu. Luis Rene Indacochea Mendoza Mg.

DATE: February 15, 2024

EXECUTIVE SUMMARY

The general objective of this research is to analyze the metacognitive skills and reading comprehension of students in the seventh year of general basic education at the Joaquín Arias Educational Unit. In order to reach this objective, it was necessary to provide a theoretical basis for the importance of metacognitive skills, evaluate the level of reading comprehension and metacognition in the students and determine if there is a correlation between the two variables.

The methodology applied was a quasi-experimental causal correlational design with a quantitative approach in which 117 students from the Joaquín Arias Educational Unit with an age range of 11 to 12 years participated, which included the application of standardized tests, in this case the inventory of metacognitive skills and reading comprehension test.

The results obtained revealed that there is no significant correlation between metacognitive skills and reading comprehension in seventh grade students since psychosocial factors that limit metacognitive development and contextual factors that affect the reading process, which according to research are determinant for the development of the two variables, were not taken into consideration.

However, research provides concrete and applicable information to improve educational practice. The ability to design differentiated and personalized teaching strategies based on the specific characteristics of students to achieve optimal academic performance.

Based on these findings, it is recommended that teachers and educators focus on the development of metacognitive skills in students. It is suggested to implement teaching strategies that encourage reflection on the reading process through the application of different strategies to improve reading comprehension.

DESCRIPTORS: *SKILLS - COMPREHENSION - STRATEGIES - METACOGNICON*

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción

En el contexto educativo, las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora juegan un papel fundamental en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. La metacognición se refiere a la capacidad de reflexionar y tomar conciencia de nuestros propios procesos de pensamiento, mientras que la comprensión lectora implica la capacidad de entender y extraer significado de los textos que se nos presentan.

En particular, los estudiantes de séptimo año de educación general básica se encuentran en una etapa crucial de su formación, donde adquieren conocimientos más complejos y se espera que desarrollen habilidades de pensamiento crítico y analítico. Sin embargo, es común encontrar dificultades en estas áreas, lo que puede afectar negativamente su desempeño académico y su capacidad para enfrentar los desafíos educativos.

En este contexto, es de vital **importancia** comprender la relación entre las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo año. Las habilidades metacognitivas les permiten a los estudiantes autorregular su aprendizaje, planificar y monitorear su progreso, mientras que la comprensión lectora le facilita el acceso a la información, la capacidad de interpretar y analizar textos, y construir significados a partir de ellos.

El objetivo de esta investigación es analizar los resultados obtenidos en las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo año de educación general básica, específicamente en tres paralelos A, B y C. Se busca identificar la relación entre ambas habilidades y determinar si existen correlaciones que puedan explicar los niveles de desempeño observados.

A través de este estudio, se pretende brindar información relevante que permita a los educadores y responsables del sistema educativo diseñar estrategias pedagógicas efectivas para fortalecer tanto las habilidades metacognitivas como la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo año. Esto contribuirá a mejorar su rendimiento académico, promover un aprendizaje más profundo y significativo, y prepararlos para enfrentar los retos educativos y personales que les esperan en el futuro.

1.2. Justificación

Actualmente en el sistema educativo se implementa la aplicación de la “Evaluación con componente metacognitivo” que se refiere a una estrategia que permite al estudiantado mediante preguntas analizar lo aprendido a partir de las experiencias desarrolladas y trasladarlo a situaciones de la vida cotidiana, convirtiéndose en una herramienta clave que permite la resolución de problemas que se presentan en el contexto.

Es **importante** desarrollar la presente investigación debido a que se busca determinar el factor con el que se deberá trabajar para poder intervenir y mejorar en los estudiantes el desenvolvimiento metacognitivo.

Será de mucha **utilidad** porque permitirá prevenir los déficits de comprensión lectora en los estudiantes manifestando la importancia de desarrollar un correcto proceso cognitivo que proporcione el pensamiento crítico y reflexión adecuada en los mismos.

Tendrá **gran impacto** ya que la institución contará con una investigación de campo en la cual se vea reflejada la realidad del sector estudiantil y lo necesario de fortalecer estas áreas para que mejore el desempeño escolar en los estudiantes.

Será **novedoso** porque se abordará los componentes necesarios para responder al modelo actual que propone el ministerio de educación en cuanto al desarrollo de la reflexión sobre el propio aprendizaje y dejar de lado la repetición y el memorismo de contenidos.

La presente investigación es **factible** ya que se cuenta con los recursos necesarios como son el material didáctico y de aula, así como también la predisposición e interés de las autoridades, personal docente y padres de familia para la realización de la misma.

La investigación **beneficiará** a toda la comunidad educativa ya que a partir de los resultados se considerará los respectivos refuerzos en toda la población de estudiantes siendo así un aporte significativo tanto para estudiantes, docentes y padres de familia.

1.3. Objetivos

1.3.1. General

Analizar las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Joaquín Arias del Cantón Pelileo.

1.3.2. Específicos

- a) Fundamentar en forma teórica la importancia del desarrollo de las habilidades metacognitivas en los estudiantes de 7mo año de EGB
- b) Determinar la correlación existente entre las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de 7mo año de EGB
- c) Evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 7mo año de EGB.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Se han revisado artículos científicos y repositorios de diferentes universidades y documentos electrónicos encontrando investigaciones similares relacionadas a las variables propuestas las cuales se describen a continuación.

Para justificar la correlación existente entre las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora, autores como Criollo L, en su trabajo de investigación en el año 2018, titulado *“Habilidades metacognitivas en la comprensión lectora del subnivel elemental. Guía de actividades para la comprensión lectora”* cuyo objetivo general fue proponer las Habilidades Metacognitivas en la Comprensión Lectora en los estudiantes del subnivel elemental; debido a la desvalorización y desinformación del docente en las Habilidades Metacognitivas en la Comprensión Lectora, a causa de que los estudiantes no comprenden lo que leen. Los métodos utilizados fueron: deductivo - inductivo, de acuerdo con las investigaciones realizadas a través de fuentes de información para crear ayuda eficaz en el problema de la comprensión lectora utilizando fundamentos teóricos de la propuesta que serán puestos a prueba de manera real, concreta y determinada, con un léxico gramatical relevante. Dentro de los resultados manifiesta *“Tanto educandos como educadores especifican que el desarrollo de las habilidades metacognitivas en la comprensión lectora son vital y necesarias para su desenvolvimiento, les consolida a ejecutar un aprendizaje satisfactorio que generara un mejor rendimiento de sus capacidades e incluso llegaran con el transcurso del tiempo a fortalecer el desarrollo metacognitivo que se va incrementando y su punto máximo dependerá del adiestramiento y aprendizaje de destrezas y*

habilidades que hayan producido en los aprendizajes transmitidos adecuadamente” (Criollo y Castro, 2018).

En el año 2018 Villacorte en Perú buscó conocer la relación entre las habilidades metacognitivas y el rendimiento académico utilizando un enfoque cuantitativo, corte descriptivo correlacional y diseño correlacional en su estudio sobre "*Habilidades metacognitivas y rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la I.E. N° 88042 "Las Palmas", Nuevo Chimbote - 2017.*" En el área de inglés se trabajó con 109 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria como población muestra. La encuesta de habilidades metacognitivas fue el instrumento utilizado el SPSS 24.0, tablas de Excel y el estadístico de correlación de Pearson, las técnicas de procesamiento utilizadas fueron el registro de evaluación del III Bimestre del área de inglés, y otros datos. Los hallazgos muestran una correlación "*Alta*" entre las habilidades metacognitivas y el rendimiento académico en el área de inglés, lo cual se sustenta en un valor de $r= 0.673$. Se concluye que las habilidades metacognitivas se relacionan significativamente con el rendimiento académico en el área de inglés en los alumnos de cuarto y quinto grado de bachillerato de la I.E. No. 88042 "*Las Palmas*" Villacorte (2018).

El objetivo del estudio de Elguera en el 2018, con su tema "*Habilidades metacognitivas y rendimiento académico en estudiantes del cuarto año de secundaria del curso de Historia, Geografía y Economía de la Institución Educativa Pública Mariscal Cáceres Región Ayacucho, 2017*", fue determinar la relación entre las habilidades metacognitivas y el rendimiento académico a partir de un estudio descriptivo, prospectivo, analítico, transversal y observacional; también incluyó un estudio descriptivo, prospectivo, analítico y transversal. Tras la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, se realizó el análisis bivalente mediante la prueba no paramétrica Rho de Spearman, teniendo en cuenta un valor p de 0,05. De acuerdo con los resultados de la variable

habilidades metacognitivas, la información declarativa y la organización obtuvieron puntuaciones elevadas; en conjunto, se alcanzó una puntuación media global de 129,2. Por último, no hubo correlación entre las variables habilidades metacognitivas y rendimiento escolar cuando se utilizó la Rho de Spearman para analizar las correlaciones. Sin embargo, se aceptaron las hipótesis del estudio, ya que existía una correlación entre la dimensión de información procedimental, supervisión y evaluación y el éxito académico Elguera (2018).

Llanos en 2015 realizó una investigación sobre "*Habilidades metacognitivas en estudiantes de 5to año de secundaria con alto y bajo nivel de logro de aprendizaje*", con el objetivo de identificar diferencias entre el uso de estas habilidades por parte de los estudiantes de 5to año de secundaria de la Institución Educativa Felipe Huamán Poma de Ayala de Lurigancho - Chosica. Se aplicó un cuestionario de metacognición elaborado por Labatut (2003) a una muestra de 120 estudiantes de quinto año de secundaria, de los cuales 60 demostraron un alto nivel de aprendizaje y 60 un bajo nivel de aprendizaje. El estudio se realizó utilizando un diseño de investigación descriptivo comparativo, y se llegó a la conclusión de que no existen diferencias significativas en el uso de habilidades metacognitivas entre los alumnos del Poma Felipe Huamán de Ayala de Lurig Llanos (2015).

Otro sustento es el de Castro en el 2016, con un diseño no experimental descriptivo-correlacional, una población de 302 estudiantes y una muestra de 170 estudiantes, con el tema "*Inteligencia emocional y habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios de estudios generales*" buscó conocer si existe relación entre la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas en estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres en el semestre académico 2015-II. que respondieron a preguntas sobre sus habilidades metacognitivas y su inteligencia emocional. El análisis de los datos reveló que existe una relación significativa entre la

inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas. Se utilizaron medidas estadísticas para determinar si la relación entre las variables es significativa, concretamente el coeficiente de correlación de Pearson para una variable cualitativa ordinal Castro (2016).

Con la finalidad de conocer el impacto del programa de habilidades metacognitivas en el aprendizaje de las matemáticas, Cruz en el 2018 realizó el estudio "*Habilidades metacognitivas en el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de 2do grado de educación primaria del distrito de Santiago de Cao, 2017*". Se aplicó la técnica cuantitativa como método de investigación y el estudio se realizó de tipo experimental explicativo. Para la recolección de datos se utilizó el examen de matemática versión ECE, y una lista de cotejo para realizar un seguimiento de cómo cambiaban las actitudes de los estudiantes a lo largo de cada sesión de aprendizaje. La población estuvo constituida por 213 estudiantes y se utilizó la técnica no probabilística e intencional para escoger una muestra de 64 de ellos. Los hallazgos indicaron que el programa de habilidades metacognitivas mejora el aprendizaje de las matemáticas en los alumnos de segundo grado, ya que 97% (34) de los estudiantes al concluir la propuesta se ubicaron en el nivel de logro sobresaliente (AD), 3% (01) se ubicaron en el nivel de logro esperado y ningún estudiante se encontró en los niveles de inicio o proceso. Por lo tanto, se puede concluir que el programa de habilidades meta cognitivas tiene un impacto sustancial en el aprendizaje de las matemáticas de los alumnos del segundo grado de primaria de la I.E. N° 80063 "*Nio Jess de Praga*" de Santiago de Cao. Cruz (2018).

Para determinar los efectos de las estrategias metacognitivas en las habilidades lectoras Salazar en el 2018 en su investigación "*The Effects of metacognitive strategies on Reading skills*" pudo evidenciar mediante un estudio experimental a dos grupos de estudiantes que con la aplicación de un plan de intervención a uno de los grupos con el uso de estrategias metacognitivas durante seis semanas lograron que los participantes estén más motivados para leer, tomar más responsabilidad

y control de su aprendizaje a medida que desarrollan estrategias efectivas durante el proceso y las fuentes que los respaldan para convertirse en mejores lectores. Además, son conscientes de que su proceso está construyendo el significado del texto al predecir, escanear, razonar, comparar, contratar y resumir. Las habilidades de comprensión lectora mostraron una mejora significativa con el grupo experimental. Salazar (2018).

Vega en el 2021, en su estudio con una población de 110 estudiantes de último año y cinco docentes de una escuela secundaria de Ibarra-Ecuador demostró como el uso de estrategias metacognitivas durante las actividades de lectura puede elevar los niveles de comprensión de los estudiantes empleando herramientas en línea como encuestas, pruebas y evaluación material. Sus resultados mostraron un bajo dominio de la lectura entre los estudiantes y un escaso uso de estrategias metacognitivas en el aula. La conclusión del estudio sugiere modificar el contenido que los profesores usan para poder influir de manera apropiada en la utilización de estrategias metacognitivas en los estudiantes de tercer año de bachillerato con el fin de facilitar su comprensión lectora. Vega (2021).

2.2.FUNDAMENTACIÓN CIENTIFICA

Variable metacognición

Existen varios autores que han contribuido al estudio y la sustentación de las habilidades metacognitivas. A continuación, se mencionan algunos de ellos:

Flavell considerado uno de los pioneros en el campo de la metacognición, propuso el término “*metacognición*” en la década de 1970. Su trabajo se centra en la comprensión de cómo las personas piensan sobre sus propios procesos cognitivos y como regulan su propio aprendizaje. Flavell (1976)

La autorregulación del aprendizaje y la metacognición ha proporcionado una base sólida para comprender como los estudiantes pueden establecer metas, planificar, monitorear su progreso y evaluar su propio aprendizaje. Panadero (2004).

Las habilidades metacognitivas en el contexto educativo se han centrado en cómo los estudiantes pueden utilizar estrategias metacognitivas para mejorar su comprensión y rendimiento académico. Schraw (1994).

Es la capacidad de vigilar, ejercer control, supervisar y regular los procesos cognitivos, (Flores, 2006). La metacognición implica la conciencia de la propia cognición, de las funciones cognitivas y de los estados relacionados con el aprendizaje (Flavell, 1976), otro autor refiere la metacognición es un conjunto de procesos, funciones y actividades cognitivas que son posibles gracias a una serie de sistemas internos que permiten reunir, crear y evaluar los conocimientos adquiridos, al igual que una persona puede autocontrolar y autorregular el aprendizaje (Perez, 2010).

Aspectos centrales: Se enfocan en la jerarquización de los procesos metacognitivos que están por encima de la cognición y el monitoreo para identificar las características de los procesos y realizar los ajustes necesarios

Se destacan como más típicos los siguientes planteamientos de estos autores: El modelo de actividad metacognitiva utiliza los siguientes elementos: Toda la actividad metacognitiva se centraba en los niveles de conciencia, intencionalidad e introspección en el dominio de la conciencia. (Rivas, 2012)

La conciencia confusa, funcional y la conciencia reflexiva son ejemplos de diferentes grados de conciencia.

Control: Existe un comportamiento dirigido a objetivos; es capaz de elegir y proponer metas teniendo en cuenta los objetivos y las respuestas; el control ejecutivo supervisa y regula la actividad cognitiva; el autocontrol utiliza formas de maximizar el aprendizaje.

La autopoiesis es un mecanismo de retroalimentación que se basa en el análisis y la síntesis cruciales de la dialéctica.

Existen tres dimensiones que se basan en el control y regulación de la metacognición dentro del proceso de planificar, supervisar y evaluar el aprendizaje (Vargas y Arbeláez, 2002).

Se muestra cómo estos dos autores proponen teorías relacionadas, porque la conciencia y la planificación dependen del ser consciente de procesos cognitivos y establecimiento de soluciones a sus obstáculos. También se muestra la importancia de organizar y controlar las metas permiten alcanzar los objetivos de aprendizaje. Finalmente, la retroalimentación en el aprendizaje se logra a través de la capacidad de evaluar los resultados obtenidos.

Categorías y componentes de la metacognición

En teoría de la metacognición, se explica del proceso de aprender a aprender y se establece la metacognición por categorías las mismas que se subdividen en componentes que abarcan toda la gama de la función cognitiva:

Categoría de cognición Conocimiento

Conocimiento declarativo: el individuo es consciente de los poderes y recursos de su intelecto durante el proceso de aprendizaje.

Conocimiento procedimental: comprensión de cómo aplicar las mejores tácticas o procesos de aprendizaje.

Conocimiento condicional: capacidad de reconocer el momento óptimo para aplicar los procesos durante el proceso de aprendizaje.

Categoría de regulación cognitiva

Planificación: capacidad para planificar y definir metas y objetivos. Proporcionar suficientes recursos de aprendizaje.

Organización: la capacidad de secuenciar los procesos de aprendizaje utilizados para adquirir conocimientos de forma más eficiente.

Seguimiento: implica evaluar el aprendizaje obtenido o la técnica empleada.

Depuración: se utilizan técnicas para corregir fallos o errores en el aprendizaje antes de que se produzcan.

Evaluación: capacidad para valorar la eficacia y eficiencia de los resultados del aprendizaje.

La hipótesis más completa, sobre el tema de la metacognición, ya que define cada categoría y componente perteneciente a esta función ejecutiva, demostrando cómo se producen los procesos cognitivos durante el aprendizaje. La primera categoría podría definirse a grandes rasgos como la comprensión de los propios métodos, talentos y recursos cognitivos. Dado que la capacidad de regular implica que el sujeto no sólo planifica sus objetivos, sino que también proporciona una secuencia a sus procesos de aprendizaje, evalúa la eficacia del aprendizaje y corrige los errores que impiden que los objetivos de aprendizaje sean óptimos, la segunda categoría tiene más componentes (Schraw y Sperling, 1994).

Características de la metacognición

Aunque la metacognición se origina en el lóbulo frontal, una región ejecutiva del cerebro, también se apoya en otras estructuras cerebrales como la memoria, la atención y el lenguaje. Estas funciones colaboran para mejorar la eficiencia y especialización del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es crucial tener un entendimiento de nuestros propios procesos cerebrales, ya que, al ser conscientes

de ellos, podemos adquirir una mejor comprensión de su potencial y lo que podemos lograr, La referencia a Burón se utiliza para ilustrar las funciones clave que contribuyen a la metacognición, destacando que este proceso de aprendizaje superior involucra a todo el cerebro.

Burón define los modos metacognitivos de la siguiente manera:

Meta-atención: Comprensión de los mecanismos encargados de la actividad de atender, incluyendo qué aprender y qué hacer para atender. Con la comprensión de sus vulnerabilidades, el sujeto puede darse cuenta de las distracciones que perjudican su concentración y poner remedio.

Meta-comprensión: Reconocer la propia capacidad de comprensión y los procesos mentales implicados. El individuo explorará lo que la comprensión significa para él, lo que hay que hacer y cómo conseguirlo.

Meta-memoria es el estudio de la propia memoria. Reconocer las propias fortalezas, defectos y capacidad de reconocimiento. Es factible gobernar y controlar la amnesia utilizando herramientas como la escritura, la aritmética, etc.

Meta-lenguaje se refiere a las capacidades cognitivas del emisor para pensar y expresar sus ideas.

Meta-pensamiento que consiste en aprender a pensar y generar nuestros propios pensamientos.

(Burón, 2006)

Estrategias Metacognitivas

Las estrategias metacognitivas son un conjunto de acciones dirigidas a comprender y utilizar eficazmente nuestras propias operaciones y procesos mentales, así como a adaptarlos o cambiarlos según sea necesario para alcanzar metas predeterminadas.

Estos planes de acción nos permiten comprender los procesos mentales y llevar a cabo la planificación, el seguimiento y la evaluación de acuerdo con metas predeterminadas (Osse y Jaramillo, 2008)

Podríamos pensar en las estrategias metacognitivas como un conjunto de herramientas relacionadas con la cognición y las funciones cognitivas superiores. La clave está en comprender cómo y cuándo utilizar estas herramientas para maximizar los resultados del aprendizaje, ya que nos brindan la oportunidad de mejorar este proceso a través de acciones metacognitivas implicadas.

Componentes de las estrategias metacognitivas

La explicación de estas estrategias fue muy similar a lo que sugiere la metacognición, con la pequeña distinción de que estas herramientas se concentran en la realización y finalización de la tarea a realizar. Las estrategias metacognitivas formaron parte de una función superior tan compleja como la metacognición, y también tienen un proceso lleno de herramientas o componentes que es necesario comprender. Para ilustrar mejor los componentes clave de los métodos metacognitivos, se han elegido algunos autores.

Puente (2005) destaca dos elementos:

Capacidad de autorregulación exitosa de la actividad, incluyendo saber cómo y cuándo realizarla.

Conciencia de las habilidades y recursos estratégicos para llevar a cabo la tarea deseada.

La identificación de la(s) idea(s) central(es), la creación de asociaciones, el uso de trucos de memoria, la revisión de la información, la estructuración del contenido para facilitar el recuerdo, el uso de estrategias de examen, el resumen y la toma de notas forman parte del primer componente.

El segundo componente está formado por los mecanismos de autorregulación, en los que se determina si se ha alcanzado la comprensión, se hacen predicciones de los resultados, se evalúa la eficacia de una tarea, se planifica la acción posterior, se prueban las estrategias elegidas, se elige la asignación de tiempo y esfuerzo, y también se hacen ajustes en caso de dificultades.

Las estrategias metacognitivas tienen las siguientes finalidades:

- Planificar actividades adecuadas a los objetivos planteados.

- Seguimiento del proceso de realización del plan.
- Análisis del resultado y del rendimiento.

Las estrategias metacognitivas, como se ha dicho anteriormente, son instrumentos para la consecución de los objetivos de aprendizaje; como tales, pueden considerarse como una ayuda menor en la realización de los actos de aprendizaje. Muchos estudiantes tienen sus propios métodos que emplean en función de los resultados que producen. Por ejemplo, es evidente que a algunos estudiantes les gusta utilizar más técnicas de memoria, mientras que otros pueden aprender de forma más eficaz haciendo asociaciones con los conocimientos que poseen. (Gómez et al., 2004)

Estrategias metacognitivas para un óptimo aprendizaje

Las estrategias metacognitivas son fundamentales en el ámbito educativo y de aprendizaje, ya que los estudiantes se encuentran constantemente inmersos en procesos de aprendizaje que requieren de estrategias para alcanzar un rendimiento académico óptimo.

El beneficio de utilizar adecuadamente estas estrategias no se limita únicamente a obtener calificaciones altas en las materias, sino que también es esencial para que los estudiantes adquieran una formación académica adecuada, donde el conocimiento se consolide de manera duradera.

En muchas ocasiones, los profesores expresan su preocupación acerca del aprendizaje meramente memorístico a corto plazo de los estudiantes, lo cual es un problema significativo. Sin embargo, mediante la implementación adecuada de estrategias metacognitivas, es posible evitar este inconveniente. Estas estrategias permiten a los estudiantes no solo memorizar el contenido, sino también asociarlo, desarrollarlo y crearlo, entre otras acciones. Esto genera conexiones neuronales que facilitan la consolidación del nuevo conocimiento en la memoria a largo plazo. Además. Los

estudiantes no solo pueden acceder a la información memorizada, sino que también son capaces de analizar y razonar sobre lo que han aprendido.

En conclusión, es importante tener en cuenta diversas estrategias metacognitivas y su función en el aprendizaje, dada la relevancia en el ámbito educativo.

El conocimiento y la planificación requiere:

Conocimiento

- Identificar a conciencia lo que se sabe del tema
- Definición de la meta de aprendizaje
- Considerar recursos personales
- Considera requisitos para la tarea.
- Saber cómo será evaluado el trabajo.
- Considerar el nivel de motivación.
- Determinar el nivel de ansiedad

Planificación

- Preciar el tiempo adecuado para terminar la tarea
- Planificación del tiempo de estudio en el horario y establecer prioridades.
- Realizar una lista para comprobar necesidades y tiempos necesarios.
- Organización de materiales
- Escoger medidas adecuadas para aprender utilizando diversidad de estrategias.

Autosupervisión y Reflexión

- Analizar el proceso de aprendizaje, determinando que función y que no lo hace.

- Supervisión del propio aprendizaje por medio de cuestionamientos y de ser necesario con ensayo y error.
- Mantener elevada la concentración y motivación. (Rivas, 2012)

Variable comprensión lectora

Desde una perspectiva psicoanalítica, la comprensión lectora se deriva de la comprensión de las palabras, oraciones, ideas y contexto del texto. De desarrollan habilidades cognitivas como la atención, la memoria, el razonamiento y la percepción. Además, se involucran los conocimientos previos, se elaboran ideas y se establecen criterios y opiniones, estableciendo conexiones entre diferentes temas.

Es de suma importancia que un estudiante logre comprender el texto que lee, ya que esto tiene un impacto significativo en su proceso de aprendizaje. Esta habilidad se reflejará en su desempeño en evaluaciones, trabajos y otras actividades académicas, ya sea favoreciendo o perjudicando su rendimiento general.

Un estudiante que posee habilidades de lectura adecuadas será capaz de utilizar lo que lee para establecer conexiones entre los conocimientos adquiridos de diferentes fuentes de información. En otras palabras, al lograr comprender los textos que lee, el estudiante puede relacionar sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes, lo que permite generar su propio conocimiento a través de una lectura crítica (Sole, 2012).

Importancia de la comprensión lectora

La comprensión lectora es esencial para la adquisición de conocimientos y formación de opiniones fundamentadas. Destaca que comprender un texto implica ir más allá de la decodificación de las

palabras y entender el significado global, las ideas principales y las relaciones entre ellas. (Sole, 2012)

La comprensión lectora es esencial para el placer de la lectura. Destaca que cuando los lectores comprenden lo que leen, pueden disfrutar de la historia, sumergirse en la trama y conectarse emocionalmente con los personajes. (Domingo, 2017)

Paulo Freire, reconocido pedagogo brasileño, enfatizó la importancia de la lectura como una herramienta de emancipación y transformación social. Según él la comprensión lectora permite a las personas analizar y cuestionar las estructuras de poder, ampliar su visión del mundo y participar activamente en la sociedad.

Neil Postman, autor y crítico social, subrayó que la comprensión lectora es esencial para desarrollar el pensamiento crítico y resistir la manipulación de la información. Consideraba que los lectores competentes son capaces de discernir entre opiniones, detectar sesgos y evaluar la credibilidad de fuentes.

En conjunto estos autores resaltan la importancia de la comprensión lectora como una habilidad fundamental para la adquisición de conocimientos, el éxito educativo y profesional, el disfrute de la lectura, la participación ciudadana, el pensamiento crítico y la capacidad de resistir la manipulación.

Leer

"La lectura involucra tres elementos necesarios e intrínsecos que dan estructura y coherencia a la acción del sujeto sobre el objeto o código representacional, estos son: percepción crítica, interpretación y reescritura", referenciado por (Remolina, 2013).

Lectura

El lector conecta teorías o conceptos con experiencias previas utilizando estos factores, lo que resulta en un aprendizaje considerable. Lectura "La lectura es uno de los ejes de la educación formal, por lo que es posible adquirir conocimientos, crecimiento personal, organización del pensamiento, comunicación, registro de ideas, entre muchas otras funciones; es la acción que permite aprender información" (Castillo, 2011).

Comprensión Lectora

La comprensión lectora implica desarrollar la habilidad de decodificar los mensajes presentes en un texto para poder generar un concepto o criterio propio sobre el tema leído. (Quijada y Contreras, 2014)

La comprensión lectora es el objetivo central de la lectura y se logra a través del uso de estrategias para comprender, recordar y encontrar el significado del texto. Los docentes buscan que los estudiantes identifiquen la información relevante y construyan nuevos significados basados en sus experiencias. (Cotto et al., 2017)

La comprensión lectora es un proceso fundamentalmente cognitivo y lingüístico que se manifiesta a través del pensamiento y el lenguaje. (Franco et al., 2010)

Dimensiones de la comprensión lectora

La comprensión lectora se compone de cuatro dimensiones, que se detallan a continuación:

Precisión: Se refiere a la habilidad de reconocer las palabras de manera precisa, sin ambigüedades, dudas o dilemas. Al comprender adecuadamente las palabras presentes en el texto, el lector puede inferir con facilidad.

Fluidez: Esta dimensión se relaciona con la capacidad de leer de manera fluida, respetando los signos de puntuación y la entonación, y comprendiendo el significado de los grafemas. Es importante que las lecturas sean apropiadas para la edad y el nivel de lectura del niño o la niña.

Estrategias de auto monitoreo y auto corrección: La lectura sirve como apoyo para el desarrollo autónomo del lenguaje, ya que se establece una relación entre el contexto del texto y los conocimientos previos. Mediante una evaluación constante y la corrección de las prácticas lingüísticas, se puede lograr una comprensión lectora eficiente.

Estas cuatro dimensiones de la comprensión lectora: precisión en el reconocimiento de palabras, fluidez en la lectura, uso de estrategias de auto monitoreo y auto corrección, y conexión entre el contexto y los conocimientos previos para favorecer la comprensión del texto. (Condemarín, 1991)

Niveles de comprensión lectora

Los niveles de comprensión de lectura suelen dividirse en tres categorías: el nivel literal, el inferencial y el crítico o evaluativo. En el nivel literal, se busca comprender el significado explícito de las palabras, oraciones y párrafos, identificando las ideas centrales del texto. En este nivel, se trata de captar lo que el autor expresa en el escrito sin cuestionar sus intenciones. (Arguello, 2014)

En los años 60, Barret propuso una clasificación de la comprensión lectora en cuatro niveles: comprensión literal, comprensión inferencial, lectura crítica y apreciación. En cada uno de estos niveles, se describen las habilidades necesarias para que el lector logre una comprensión completa del texto.

Los procesos de comprensión lectora en cinco niveles, que van desde las características más básicas hasta las más complejas como son:

Comprensión Literal

En este nivel se destacan dos aspectos fundamentales: el reconocimiento y la memorización, los cuales requieren el uso de los sentidos. A través de la percepción, observación y memoria, se logrará identificar, relacionar y ordenar las palabras, lo que permitirá una comprensión inicial al identificar los siguientes elementos:

- Ideas principales
- Secuencia de ideas
- Características, espacios y situaciones.

Reorganización de la información

Este proceso implica que el lector organice sus ideas mediante la clasificación y síntesis de personajes, lugares, objetos, entre otros, con el fin de obtener una comprensión general de la información.

Ordenar personas, objetos y lugares.

Resumir la información.

Descripción de hechos.

Inferencial

En este nivel, el lector establece conexiones entre sus experiencias previas y conocimientos relacionados con la lectura para formular criterios, inferencias e hipótesis.

Extrae conclusiones implícitas.

Infiere secuencias o posibles desarrollos de los hechos si el texto tuviera un final diferente.

Formula hipótesis sobre lugares, tiempos, relaciones.

Especula sobre situaciones al no concluir la lectura.

Identifica el tipo de texto.

Lectura crítica o juicio valorativo

Este nivel busca emitir un juicio de valor al comparar el conocimiento y la experiencia, para luego opinar o juzgar aspectos relacionados con el texto. Estos juicios pueden ser en relación a:

Realidad o fantasía, según la experiencia y el entorno del lector.

Adecuación y validez, contrastando la información.

Rechazo o aceptación, basados en el código moral y los valores del lector.

Apreciación lectora

Este nivel se refiere al impacto que la lectura ha tenido en el lector, ya que posee un conocimiento completo del contenido, lo que le permite realizar una reflexión sobre el texto y establecer conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos adquiridos.

Factores que afectan la comprensión lectora

Atención

La atención está estrechamente vinculada al nivel de interés que se le presta a algo. La forma en que un profesor transmite información a los estudiantes desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje de un tema.

Deficiencias en la decodificación

Esto ocurre cuando un estudiante lee sin prestar atención al significado de las palabras, lo que impide una comprensión completa del texto. El hecho de que un estudiante tenga una lectura fluida y precisa no garantiza que comprenda completamente lo que ha leído, ya que intervienen otros factores. (Condemarín, 1991)

Relación entre el conocimiento previo y el autor

Johnston, citado en Aliaga, sostiene que "el entorno cultural, social y lingüístico en el que una persona se desarrolla influye en los resultados de las pruebas de diversas maneras". En otras

palabras, el bagaje de conocimientos y la relación entre el lector y el autor tienen un impacto en la comprensión lectora.

Errores en la enseñanza de la comprensión lectora

La falta de comprensión de los procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora impide el uso de estrategias y técnicas adecuadas según las necesidades de los estudiantes. En algunos casos, se siguen utilizando enfoques tradicionales o, por el contrario, una estrategia se convierte en una rutina que, con el tiempo, se vuelve monótona y simplista.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de Investigación

El presente trabajo de investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo ya que se centra en estimar las magnitudes u ocurrencia de los fenómenos y probar hipótesis. Los datos se encuentran en forma de números (cantidades) y, por tanto, su recolección se fundamenta en la medición (en los casos se miden las variables contenidas en las hipótesis). Esta recolección se lleva a cabo utilizando procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. (Sampieri y Mendoza, 2018)

De esta manera se pretende medir las habilidades metacognitivas y como estas influyen en la comprensión lectora de los estudiantes de 7mo año de EGB de la Unidad Educativa Joaquín Arias

Bibliográfica documental

Por medio de este modelo se recopiló información y datos sobre variables de estudio a través de bibliotecas, hemerotecas, bibliotecas virtuales, etc., con el objetivo de obtener información confiable y legítima sobre las variables de estudio.

Investigación de campo

La utilización de este método en el presente estudio se debe a la recogida de datos estadísticos percibidos directamente de los sujetos de indagación.

Las investigaciones de campo “brinda la posibilidad de recabar información en base al contacto directo con el fin de investigación, obteniendo así, información empírica. Siendo las, guías de observación, diario de campo, entrevista y cuestionario técnicas utilizadas con mayor frecuencia” (Cardenas, 2005)

Descriptivo

Mediante el nivel descriptivo en el presente trabajo investigativo, detallamos todos los aspectos que se relacionan con el estudio de las variables. Esta herramienta de investigación nos permitirá recopilar y describir la información cuantificable, sobre las habilidades metacognitivas y su incidencia en el desarrollo de la comprensión lectora, la cual será utilizada en el análisis de resultados de la muestra de población.

La investigación es descriptiva al brindar datos e información sobre el problema que se investiga, respondiendo las siguientes interrogantes; donde, como y cuando se genera, por otro lado, los instrumentos utilizados son encuestas, cuestionarios, diarios que recopilen datos necesarios para la investigación. Los datos obtenidos de este tipo de investigaciones corresponden a un nivel intermedio, en lo que respecta a la profundidad de los conocimientos. (Arias, 2012)

Nivel Correlacional

En este nivel se valorará el grado de correlación entre las dos variables de la presente investigación y se estipulará si el vínculo de las habilidades metacognitivas incide en la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo año de EGB Unidad Educativa Joaquín Arias.

3.2.Población o muestra:

La población a investigar es de tipo no probabilístico elegido por conveniencia no se ha aplicado criterios de exclusión por analizar a cada uno de los estudiantes que culminan el subnivel de básica media, está conformada por 117 estudiantes de aproximadamente 11 y 12 años pertenecientes al séptimo año de Educación Básica, de la Unidad Educativa Joaquín Arias del cantón Pelileo, provincia de Tungurahua.

Tabla 1

Población y muestra

Participantes	Nivel	Paralelo “A”	Paralelo “B”	Paralelo “C”	Total
Estudiantes	7mo EGB	40	38	39	117

Nota: Población de estudiantes por paralelos

3.3.Prueba de Hipótesis - pregunta científica – idea a defender

HI: Las habilidades metacognitivas SI inciden en la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Joaquín Arias.

Ho: Las habilidades metacognitivas NO inciden en la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Joaquín Arias

3.4.Recolección de información:

REACTIVO VARIABLE METACOGNICIÓN

Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)

Nombre original: Metacognitive Awareness Inventory (MAI)

Autor original: Schraw y Denninson (1994)

Editor versión española: Huertas, A; Vesga, G y Leon, M. Universidad Antonio Nariño, Bogotá 2014

Descripción: herramienta aplicable a jóvenes y adultos que identifica las habilidades metacognitivas mediante 52 ítems divididos en dos categorías: el conocimiento y regulación de la cognición.

Conocimiento: Declarativo, procedimental y condicional.

Regulación: planificación, organización, monitoreo y evaluación.

Tiempo de aplicación: 30 minutos

Confiabilidad: Alfa de Cronbach (0.94)

REACTIVO VARIABLE COMPRENSIÓN LECTORA

Evaluación comprensión lectora ACL

Autor Original: Catalá Agrás Gloria; Catalá Agras Mireia; Molina Hita Encarna; Monclús Bareche Rosa.

Editores: Lago Juan, Gómez Juan, Domínguez Mayra

Año: 2001

Descripción: El reactivo permite conocer los niveles de comprensión lectora en niños y adolescentes a través de dimensiones básicas que son: comprensión literal, reorganización de información, comprensión inferencial y comprensión crítica.

Tiempo de aplicación: 45 minutos

Confiabilidad: Alfa de Cronbach ($\alpha= 0.737$)

3.5 Procesamiento de la información y análisis estadístico

Análisis descriptivo de la variable independiente: habilidades metacognitivas

El análisis de los estadísticos descriptivos del conocimiento de la cognición, basado en una escala de puntuación de 0 a 17, revela que el nivel promedio de conocimiento entre los participantes es bastante bueno, con una media cercana a 12. Esto indica que los estudiantes evaluados tienden a responder correctamente a 12 de las 17 preguntas. La precisión de esta estimación se ve reforzada por un intervalo de confianza del 95% para la media que oscila entre aproximadamente 11.25 y 12.39, lo que sugiere una variabilidad moderada en las respuestas.

La similitud entre la media y la media recortada al 5%, así como la cercanía entre la media y la mediana, sugiere que los valores extremos tienen un impacto mínimo en la distribución general de las puntuaciones, lo que indica una distribución de datos relativamente simétrica. Esta simetría se confirma aún más por la desviación estándar de aproximadamente 3, que muestra que la mayoría de las puntuaciones se encuentran dentro de 3 puntos de la media, reflejando una dispersión moderada alrededor de la media.

El rango de puntuaciones, que va de 3 a 17, junto con un rango intercuartil de 4, muestra una diversidad en el conocimiento de la cognición entre los participantes, desde aquellos que enfrentaron dificultades significativas hasta aquellos que lograron puntuaciones perfectas o casi perfectas. Sin embargo, la concentración de la mitad de las puntuaciones dentro de un rango estrecho alrededor de la mediana indica una agrupación relativamente estrecha de puntuaciones en torno a la media.

La asimetría negativa y la curtosis ligeramente negativa indican una distribución que se extiende más hacia los valores bajos y que es relativamente plana, respectivamente. Esto sugiere un ligero sesgo hacia puntuaciones más bajas, pero sin una variabilidad extrema, y una distribución que no muestra una concentración excesiva de puntuaciones en el centro.

Estos resultados muestran que, aunque hay una buena comprensión del conocimiento de la cognición entre los participantes, con una distribución de puntuaciones relativamente simétrica y una variabilidad moderada, existe una diversidad notable en los niveles de conocimiento. Esto sugiere que, mientras muchos participantes tienen un conocimiento sólido de la cognición, hay espacio para la mejora, especialmente para aquellos en el extremo inferior de la distribución de puntuaciones.

Tabla 2*Estadísticos descriptivos del conocimiento de la cognición*

	Estadístico	Valor
95% de intervalo de confianza para la media	Media	11.8198
	Límite inferior	11.2543
	Límite superior	12.3854
	Media recortada al 5%	11.9154
	Mediana	12.0000
	Varianza	9.040
	Desviación estándar	3.00665
	Mínimo	3.00
	Máximo	17.00
	Rango	14.00
	Rango intercuartil	4.00
	Asimetría	-0.453
	Curtosis	-0.209

Nota. Cálculos realizados en el software SPSS.

Complementando el análisis anterior, el histograma (Gráfico 1) proporciona una representación visual que corrobora los hallazgos derivados de los estadísticos descriptivos. La concentración de frecuencias en el rango de puntuaciones de 8 a 11, con un pico alrededor de 10, es consistente con la media reportada cerca de 12 y refleja la agrupación estrecha de puntuaciones alrededor de la media.

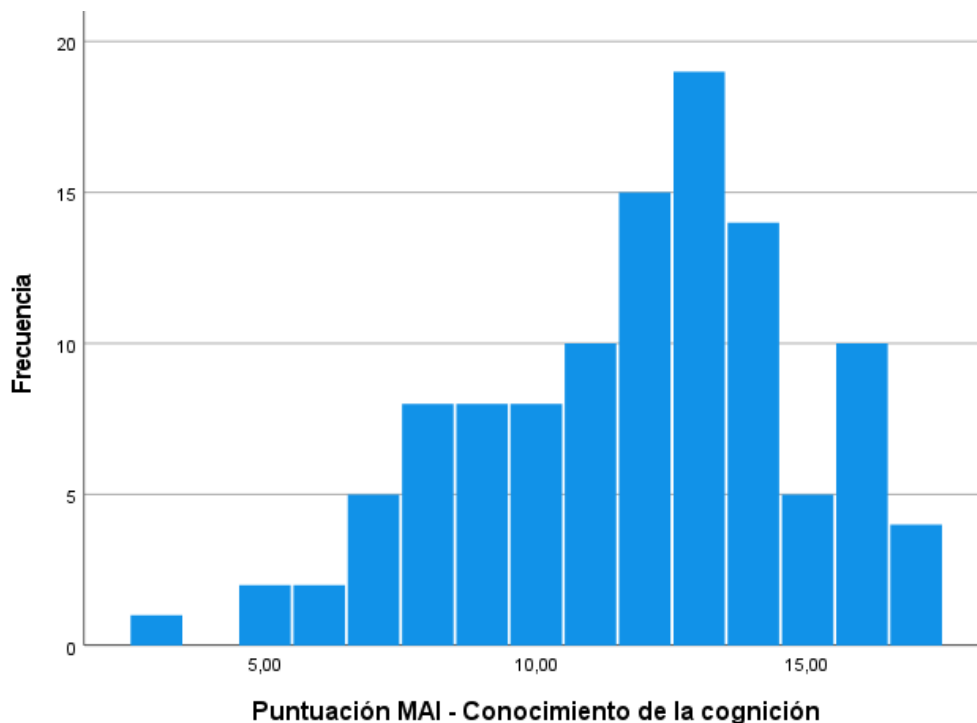
La presencia de frecuencias más bajas en los extremos del histograma, especialmente en las puntuaciones más bajas y altas, valida la observación de una asimetría negativa y una curtosis ligeramente negativa. Esto implica que, aunque la distribución es relativamente simétrica y plana, hay una tendencia hacia puntuaciones más bajas que no es dominante, pero es notable.

El rango de puntuaciones de 3 a 17, junto con el rango intercuartil de 4, indicado en el análisis estadístico, se refleja en la dispersión de las frecuencias a lo largo del histograma. Esto enfatiza la

existencia de una diversidad en el conocimiento de la cognición entre los participantes. Aunque la mayoría de los participantes se agrupan alrededor de la media, hay individuos que se desvían significativamente de este centro, ya sea hacia el conocimiento más bajo o hacia el más alto.

Ilustración 1

Histograma del conocimiento de la cognición



Nota. Gráfico generado en el software SPSS.

El análisis de los estadísticos descriptivos para la regulación de la cognición, que se evalúa en una escala de 0 a 35, muestra que el nivel promedio de regulación entre los participantes es de 23.5586. Esto sugiere que, en general, los participantes muestran una capacidad moderada a alta en la regulación de su cognición, ya que la media está significativamente por encima de la mitad de la puntuación máxima posible. La precisión de esta estimación media se ve respaldada por un intervalo de confianza del 95% que va de 22.5489 a 24.5682, indicando que, con un nivel de

confianza alto, la media poblacional real de la regulación de la cognición se encuentra dentro de este rango.

La media recortada al 5%, que es casi idéntica a la media general, y una mediana de 24, sugieren que los valores extremos y las puntuaciones atípicas tienen un impacto mínimo en la distribución general de las puntuaciones. Esto, junto con la cercanía entre la media y la mediana, indica una distribución relativamente simétrica de las puntuaciones de regulación de la cognición entre los participantes.

La varianza y la desviación estándar, de 28.812 y 5.36772 respectivamente, reflejan una variabilidad considerable en las puntuaciones de los participantes. Esto significa que, aunque la tendencia central indica una capacidad moderada a alta en regulación de la cognición, hay una amplia gama de habilidades entre los individuos, como se ve en el rango de puntuaciones que va de 12 a 35 y un rango intercuartil de 8.

La asimetría ligeramente negativa (-0.108) sugiere que la distribución de las puntuaciones es casi simétrica, con un leve sesgo hacia las puntuaciones más altas. La curtosis negativa (-0.623) indica que la distribución es relativamente plana, lo que significa que las puntuaciones no se concentran excesivamente alrededor de la media y que hay una presencia razonable de puntuaciones que se desvían de la tendencia central.

Estos resultados revelan que los participantes tienden a mostrar una buena capacidad en la regulación de su cognición, con una variabilidad notable en las habilidades individuales. La distribución de las puntuaciones es relativamente simétrica y plana, indicando que, mientras muchos participantes tienen habilidades de regulación de la cognición moderadas a altas, existe una diversidad considerable en cómo los individuos regulan su cognición. Esto sugiere que hay

espacio para el desarrollo y la mejora en esta área, especialmente para aquellos en el extremo inferior del espectro de puntuaciones.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de la regulación de la cognición

	Estadístico	Valor
95% de intervalo de confianza para la media	Media	23.5586
	Límite inferior	22.5489
	Límite superior	24.5682
	Media recortada al 5%	23.6006
	Mediana	24.0000
	Varianza	28.812
	Desviación estándar	5.36772
	Mínimo	12.00
	Máximo	35.00
	Rango	23.00
	Rango intercuartil	8.00
	Asimetría	-0.108
	Curtosis	-0.623

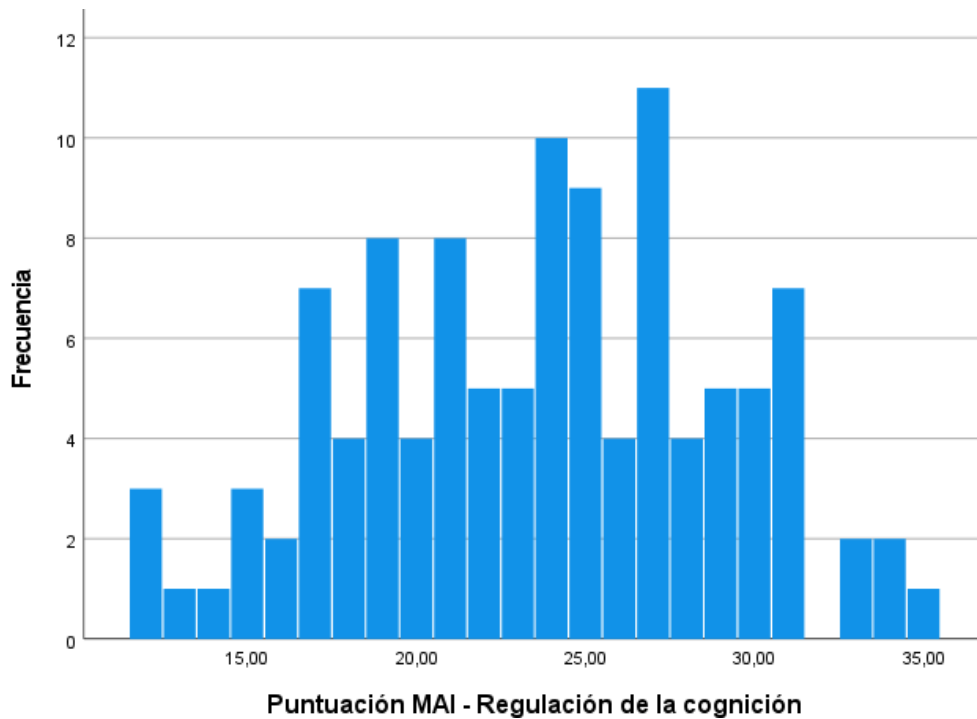
Nota. Cálculos realizados en el software SPSS.

El histograma (Gráfico 2) muestra una distribución de las puntuaciones de regulación de la cognición que es multimodal, con varios picos en los valores de 18, 22, 26 y 29. Esto indica que hay puntuaciones que se repiten con mayor frecuencia. El rango de puntuaciones va de 15 a 35, cubriendo 20 unidades de puntuación. La mayor frecuencia se observa alrededor de la puntuación de 26, con una frecuencia mayor o igual a 10. Las puntuaciones más frecuentes se encuentran entre 20 y 30, mientras que las puntuaciones menores a 18 y mayores a 30 son menos comunes. La distribución no muestra un sesgo fuerte hacia la izquierda o la derecha, lo que indica que no hay una cola dominante en ninguna dirección. En general, el histograma refleja una concentración de

puntuaciones en el rango medio y un patrón de distribución multimodal sin una tendencia clara de sesgo hacia puntuaciones altas o bajas.

Ilustración 2

Histograma de la regulación de la cognición



Nota. Gráfico generado en el software SPSS.

El análisis de la puntuación total de habilidades metacognitivas, con una escala posible de 0 a 52, revela que los participantes tienen, en promedio, una capacidad metacognitiva moderada, con una media de 35.3964. Esto significa que, en general, los participantes poseen un nivel razonable de conocimiento y regulación de la cognición. El intervalo de confianza del 95% para la media, que oscila entre 33.9901 y 36.8027, refuerza la precisión de esta estimación, mostrando que es probable que la media poblacional real de las habilidades metacognitivas se encuentre dentro de este rango.

La cercanía entre la media recortada al 5% y la media general, así como la mediana de 35, sugiere que los valores extremos y las puntuaciones atípicas tienen un impacto mínimo en la distribución general de las puntuaciones. Esto indica una distribución de datos relativamente simétrica alrededor de la media.

La varianza y la desviación estándar, de 55.896 y 7.47636 respectivamente, indican una variabilidad significativa en las puntuaciones de los participantes. Esto sugiere que, aunque la tendencia central apunta a una habilidad metacognitiva moderada entre los participantes, existe una amplia gama de habilidades individuales, como se refleja en el rango de puntuaciones que va de 17 a 51 y un rango intercuartil de 10.

La asimetría ligeramente negativa (-0.194) sugiere que la distribución de las puntuaciones es casi simétrica, con un leve sesgo hacia las puntuaciones más altas. La curtosis negativa (-0.514) indica que la distribución es relativamente plana, lo que significa que las puntuaciones no se concentran excesivamente alrededor de la media, y hay una presencia razonable de puntuaciones que se desvían de la tendencia central.

Estos resultados muestran que los participantes tienden a tener habilidades metacognitivas moderadas, con una notable variabilidad en las habilidades individuales. La distribución de las puntuaciones es relativamente simétrica y plana, indicando que, aunque muchos participantes tienen habilidades metacognitivas moderadas, existe una diversidad considerable en las habilidades metacognitivas de los individuos. Esto sugiere que hay espacio para el desarrollo y la mejora en las habilidades metacognitivas, y subraya la importancia de estrategias educativas y de intervención personalizadas para fomentar el desarrollo metacognitivo.

Tabla 4*Estadísticos descriptivos de la puntuación total de habilidades metacognitivas*

	Estadístico	Valor
	Media	35.3964
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	33.9901
	Límite superior	36.8027
	Media recortada al 5%	35.5005
	Mediana	35.0000
	Varianza	55.896
	Desviación estándar	7.47636
	Mínimo	17.00
	Máximo	51.00
	Rango	34.00
	Rango intercuartil	10.00
	Asimetría	-0.194
	Curtosis	-0.514

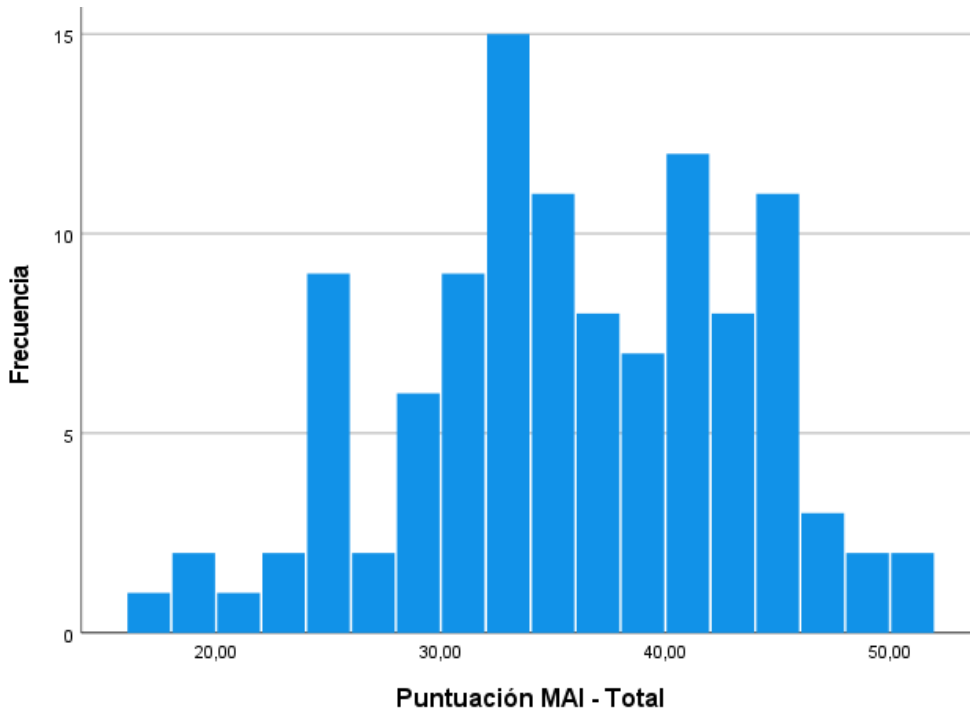
Nota. Cálculos realizados en el software SPSS.

El histograma de las habilidades metacognitivas (Gráfico 3) revela una distribución con la mayor densidad de puntuaciones agrupadas en el rango de 30 a 40. La media calculada de 35.3964, junto con una mediana de 35, sugiere que la mayoría de los participantes poseen un nivel razonable de conocimiento y regulación de la cognición, lo que se refleja visualmente en el pico más alto del histograma en este rango de puntuaciones.

La asimetría ligeramente negativa de -0.194 y la curtosis de -0.514, que indican una distribución casi simétrica y relativamente plana, se observan en la forma del histograma donde no hay una inclinación marcada hacia las puntuaciones más bajas o más altas y la curva no muestra una concentración excesiva de puntuaciones alrededor de la media. Esto se alinea con la observación de que los valores extremos y las puntuaciones atípicas tienen un impacto mínimo en la distribución general de las puntuaciones, lo que sugiere una distribución equilibrada y uniforme de las habilidades metacognitivas entre los participantes.

Ilustración 3

Histograma de la puntuación total de habilidades metacognitivas



Nota. Gráfico generado en el software SPSS.

4.1.2. Análisis descriptivo de la variable dependiente: comprensión lectora

Los estadísticos descriptivos de la evaluación de comprensión lectora, realizada con el test ACL, dan como resultado una media de 12.3063 (dentro de un rango de 0 a 36 puntos posibles). Esto indica un nivel de comprensión lectora que podría considerarse como básico o en desarrollo. El intervalo de confianza del 95% para la media, que se extiende desde 11.3679 hasta 13.2447, proporciona un margen relativamente estrecho, indicando precisión en la estimación de la media poblacional de la comprensión lectora dentro de este rango.

La media recortada al 5%, que es ligeramente inferior a la media general, y una mediana de 12, sugieren que los valores extremos y las puntuaciones atípicas tienen un impacto moderado en la

distribución general de las puntuaciones. La mediana, muy cercana a la media, indica una distribución de datos relativamente simétrica, aunque la presencia de asimetría y curtosis en los datos sugiere algunas desviaciones de esta simetría.

La varianza y la desviación estándar, de 24.887 y 4.98870 respectivamente, reflejan una variabilidad significativa en las puntuaciones de comprensión lectora entre los participantes. Esto sugiere que, a pesar de la tendencia central hacia un nivel básico de comprensión lectora, hay una amplia gama de habilidades entre los individuos, como se evidencia en el rango de puntuaciones que va de 4 a 32 y un rango intercuartil de 7.

La asimetría positiva (0.883) indica que la distribución de las puntuaciones tiene una cola más larga hacia las puntuaciones más altas, sugiriendo que hay más participantes con puntuaciones por debajo de la media que por encima de ella. La curtosis positiva (1.141) señala una distribución levemente leptocúrtica, lo que significa que hay una concentración ligeramente mayor de puntuaciones alrededor de la media, con colas más pesadas en ambos extremos de la distribución, en comparación con una distribución normal.

Estos resultados revelan que los participantes tienen un nivel básico o en desarrollo de comprensión lectora, con una notable variabilidad en las habilidades individuales. La distribución de las puntuaciones muestra un sesgo hacia las puntuaciones más bajas, con algunos participantes alcanzando puntuaciones significativamente más altas. Esto sugiere que, mientras muchos participantes podrían beneficiarse de intervenciones dirigidas a mejorar la comprensión lectora, también hay un grupo de individuos que ya poseen habilidades de comprensión lectora más avanzadas. La presencia de una variabilidad significativa y la asimetría en la distribución de puntuaciones subrayan la importancia de enfoques personalizados en la enseñanza de la comprensión lectora.

Tabla 5*Estadísticos de la comprensión lectora*

	Estadístico	Valor
	Media	12.3063
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	11.3679
	Límite superior	13.2447
	Media recortada al 5%	12.0290
	Mediana	12.0000
	Varianza	24.887
	Desviación estándar	4.98870
	Mínimo	4.00
	Máximo	32.00
	Rango	28.00
	Rango intercuartil	7.00
	Asimetría	0.883
	Curtosis	1.141

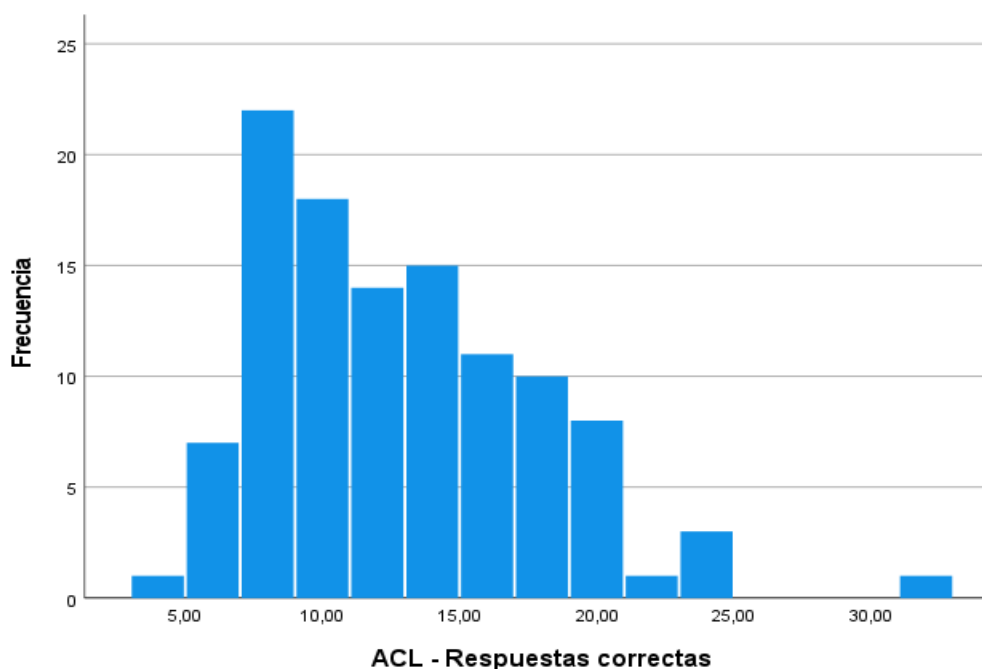
Nota. Cálculos realizados en el software SPSS.

El histograma (Gráfico 4) refleja una distribución con una asimetría positiva, evidenciada por una cola más larga hacia las puntuaciones más altas. Esta característica del histograma sugiere que, aunque la mayoría de los participantes se agrupan en torno a un nivel de comprensión lectora básico o en desarrollo, hay un número significativo de individuos que logran puntuaciones superiores, extendiendo la distribución hacia el extremo superior del rango de puntuaciones.

El histograma proporciona una perspectiva visual y detallada de cómo se distribuyen las habilidades de comprensión lectora entre los participantes. La evidente variabilidad en las habilidades de comprensión lectora refuerza la necesidad de intervenciones educativas personalizadas para fomentar la mejora y el desarrollo en todos los niveles de habilidad.

Ilustración 4

Histograma de la comprensión lectora



Nota. Gráfico generado en el software SPSS.

La tabla de frecuencias (Tabla 6) revela una marcada inclinación hacia los niveles más bajos de comprensión lectora entre los participantes. Casi la mitad de ellos, representando el 43.2%, se encuentran en el nivel muy bajo de comprensión lectora, lo que indica una proporción significativa de la muestra con dificultades fundamentales en la comprensión de textos. A esto se suma el 20.7% de los participantes que tienen un nivel bajo, lo que significa que aproximadamente dos tercios de la muestra enfrentan desafíos considerables en la comprensión lectora. Además, el 15.3% de los participantes se clasifican como moderadamente bajos, llevando el porcentaje acumulado al 79.3%, lo que sugiere que casi cuatro de cada cinco participantes tienen una comprensión lectora que es, como mínimo, moderadamente baja.

Por otro lado, un 16.2% de los participantes se clasifican en el rango normal de comprensión lectora, representando menos de una quinta parte de la muestra. Solo un pequeño grupo, el 3.6%, alcanza un nivel moderadamente alto, y un porcentaje aún más pequeño, el 0.9%, se clasifica con un nivel muy alto de comprensión lectora, destacando la rareza de alcanzar este nivel de competencia en la muestra.

Esta distribución desigual de las habilidades de comprensión lectora, con un porcentaje acumulado del 79.3% de participantes clasificados desde moderadamente bajo hacia abajo, subraya la necesidad de intervenciones educativas dirigidas a mejorar la comprensión lectora en la mayoría de la población estudiada. Además, el pequeño porcentaje de participantes en los niveles moderadamente alto y muy alto sugiere que las habilidades de comprensión lectora excepcionales son poco comunes dentro de esta muestra, lo que podría indicar la necesidad de proporcionar también recursos y desafíos adecuados para estos estudiantes, para fomentar su crecimiento y evitar la complacencia.

Tabla 6

Tabla de frecuencias del nivel de comprensión lectora

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	48	43.2	43.2
Bajo	23	20.7	64.0
Moderadamente bajo	17	15.3	79.3
Normal	18	16.2	95.5
Moderadamente alto	4	3.6	99.1
Muy alto	1	0.9	100.0
Total	111	100.0	

Nota. Cálculos realizados en el software SPSS.

4.1.3. Verificación de la hipótesis

La investigación ex post facto (no experimental) realizada se ajusta un estudio correlacional, ya que las dos variables de investigación pudieron cuantificarse, tanto en sus dimensiones como en su valoración general. Por lo tanto, la relación entre las variables se probará usando una correlación estadística. Para ello, se establecen los siguientes criterios:

Hipótesis estadísticas

Hipótesis nula: No hay correlación significativa entre las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Joaquín Arias del Cantón Pelileo.

Hipótesis alterna: Hay correlación significativa entre las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Joaquín Arias del Cantón Pelileo.

Regla de decisión

Con un 5% de nivel de significancia se establece la siguiente regla de decisión:

$$H_0: Sig. > 0.05$$

$$H_1: Sig. \leq 0,05$$

Método estadístico

El coeficiente de correlación se selecciona comprobando la normalidad de los datos obtenidos con la medición cualitativa de las variables. La tabla 7. muestra los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov, porque el tamaño de la muestra es mayor a 50.

El cálculo se realiza con el programa estadístico SPSS. En los resultados se puede observar que los valores de prueba (Sig.) son menores a 0.05 en los indicadores: comprensión lectora y conocimiento de la cognición. Esto indica que no hay normalidad en estas series de datos, por lo

tanto, es necesario usar un estadístico no paramétrico, que en este caso es el coeficiente de Spearman.

Tabla 7

Resultados de las pruebas de normalidad

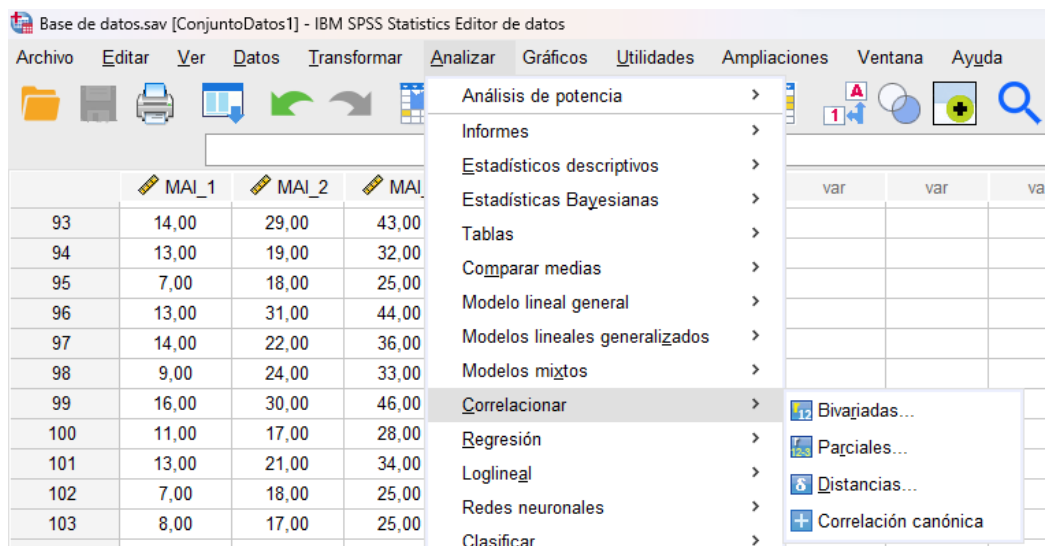
Variable	Dimensión	Kolmogorov-Smirnov		
		Estadístico	gl	Sig.
Habilidades metacognitivas	Conocimiento de la cognición	0.127	111	0.000
	Regulación de la cognición	0.073	111	0.189
	Puntuación total del test MAI	0.073	111	0.189
Comprensión lectora	Respuestas correctas	0.111	111	0.002

Cálculo

En la figura 5. Se puede ver la ruta de cálculo de la correlación en el software SPSS.

Ilustración 5

Ruta de cálculo de la correlación en el software SPSS.

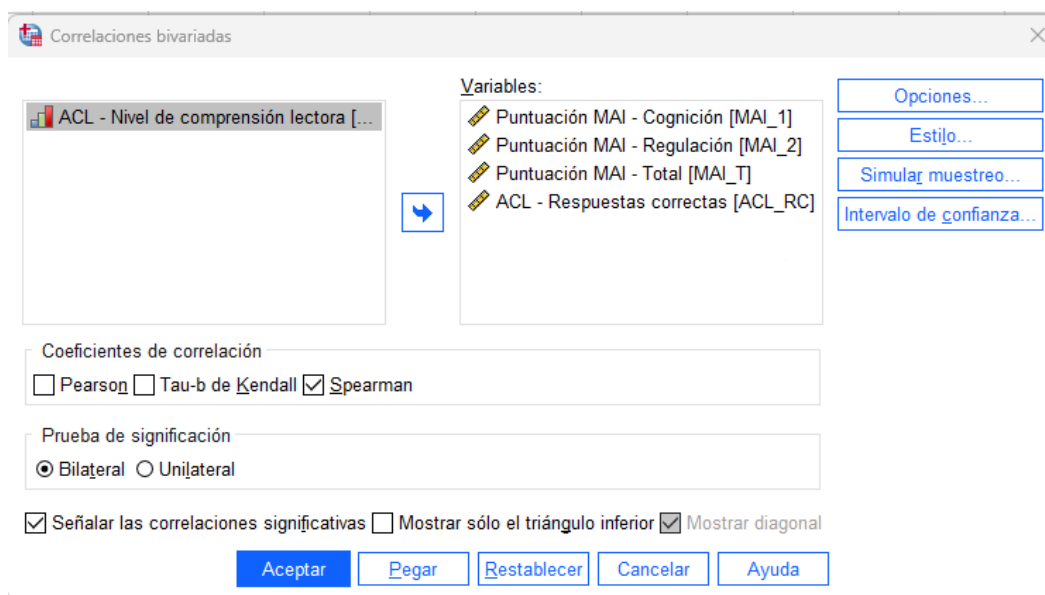


Nota. Figura capturada de la pantalla del software SPSS.

En la figura 6. se puede ver la configuración del cálculo.

Ilustración 6

Configuración del cálculo



Nota. Figura capturada de la pantalla del software SPSS.

Resultados

La tabla 8. muestra los resultados de las pruebas de correlación realizadas. Se puede observar que, ningún cálculo muestra significancias bilaterales inferiores a 0.05. Con estos resultados se acepta la hipótesis nula, lo que indica que las habilidades metacognitivas no están relacionadas con la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Joaquín Arias del Cantón Pelileo.

Tabla 8

Cálculo de correlaciones con el coeficiente Rho de Spearman

		ACL - Respuestas correctas
Conocimiento de la cognición	Coefficiente de correlación	0.034
	Sig. (bilateral)	0.722
Regulación de la cognición	Coefficiente de correlación	0.013
	Sig. (bilateral)	0.894
Puntuación total del test MAI	Coefficiente de correlación	0.017
	Sig. (bilateral)	0.859

Nota. Cálculos realizados en el software SPSS.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el presente estudio no muestran una correlación significativa entre las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes evaluados. Esto difiere de los hallazgos reportados en la investigación de Sperling et al. (2002), la cual encontró una correlación positiva moderada entre las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. Del mismo modo, Mokhtari & Reichard (2002) demostraron que los lectores más competentes presentaban mayores niveles de conocimiento y regulación metacognitiva.

Existen algunas posibles explicaciones para la discrepancia entre los resultados del presente estudio y los hallazgos previos reportados en la literatura. En primer lugar, la mayoría de investigaciones que encontraron una asociación entre las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora emplearon diseños longitudinales o comparativos, lo que permitió establecer relaciones de causalidad. En contraste, el presente estudio utilizó un diseño transversal con una única muestra, lo cual dificulta determinar si una variable influye sobre la otra.

Otra limitación fue la aplicación de test estandarizados de forma aislada para medir constructos complejos como las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora. Estos test no consideran otros factores contextuales que también influyen en el proceso lector, tales como las características individuales del lector, su motivación y emociones, el tipo de texto y la finalidad de la lectura (París & Winograd, 1990). Es posible que al evaluar estas variables de forma multidimensional se hubieran encontrado asociaciones significativas.

También cabe la posibilidad de que en la muestra evaluada no exista una relación causal directa entre las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora. Según Garner (1987), aunque la

metacognición es importante para la lectura, su influencia depende de otros factores individuales como la inteligencia, el conocimiento previo y las estrategias de aprendizaje. Es probable que en los estudiantes evaluados primen otros determinantes de la comprensión lectora por sobre las habilidades metacognitivas.

Pese a no encontrar una asociación estadísticamente significativa entre las variables, los resultados aportan información relevante para la práctica educativa. Por ejemplo, la descripción de las habilidades metacognitivas y comprensión lectora de los participantes permite conocer sus fortalezas y debilidades específicas, lo cual es útil para diseñar estrategias de enseñanza diferenciadas (Garner, 1987). Asimismo, la alta variabilidad encontrada en ambas variables resalta la necesidad de enfoques educativos personalizados que atiendan a las necesidades individuales de cada estudiante (Duke & Pearson, 2002).

Entre los aspectos que podrían mejorarse en futuras investigaciones, se sugiere incluir múltiples escuelas y grupos para aumentar la representatividad de la muestra. Adicionalmente, sería recomendable implementar diseños longitudinales que permitan establecer relaciones de causalidad entre las variables a lo largo del tiempo.

Aunque el presente estudio no encontró una asociación estadísticamente significativa entre las variables, aporta información relevante para la práctica educativa y sienta las bases para futuras investigaciones que superen sus limitaciones mediante diseños longitudinales, muestras más amplias y análisis cualitativos. Esto permitiría avanzar en la comprensión de la relación entre las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

La presente investigación a través del análisis teórico muestra la importancia de las habilidades metacognitivas en el proceso de aprender a aprender de los estudiantes ya que se centra en la comprensión de como las personas piensan sobre sus propios procesos cognitivos y como regulan su aprendizaje partiendo de la organización y control de sus metas propuestas para alcanzar sus objetivos.

Se pudo evidenciar que los estudiantes no muestran una correlación significativa entre las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora dado que existen factores psicosociales que limitan el desarrollo especialmente de los procesos metacognitivos en la lectura. La metodología utilizada para medir las variables fue pruebas estandarizadas lo que limitó significativamente su relación al no considerar diversos factores contextuales que inciden en el proceso lector como las características individuales del lector, su motivación, emociones, el tipo de texto, conocimiento previo y estrategias de aprendizaje de los docentes y la finalidad de la lectura impidió una comprensión integral de la relación entre habilidades metacognitivas y comprensión lectora.

Los resultados de la evaluación de la comprensión lectora muestran una desigualdad en los niveles de comprensión de los investigados teniendo como resultado que la mayoría de estudiantes tienen un nivel bajo o muy bajo de comprensión lectora esto indica la presencia de dificultades fundamentales en el proceso de la adquisición de la comprensión de un texto.

5.2. Recomendaciones

Conociendo la importancia del desarrollo de habilidades metacognitivas se recomienda promover la aplicación de estrategias que incluyan la planificación, monitorización y la evaluación de su propio aprendizaje desde una edad temprana esto garantizará que los estudiantes adquieran estas habilidades de manera sistemática y reflexionen sobre cómo están aprendiendo, preparándolos para enfrentar los desafíos académicos y profesionales con éxito.

Es recomendable también adaptar un enfoque más completo y multidimensional al evaluar las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora. Además de utilizar pruebas estandarizadas, se deberían incorporar métodos que capturen la complejidad del proceso lector, es necesario también la implementación de diseños longitudinales en futuras investigaciones que permitirán examinar las relaciones causales a lo largo del tiempo que proporcionarán una perspectiva más dinámica entre las variables.

Diseñar estrategias de enseñanza diferenciadas y personalizadas donde los educadores adapten sus métodos de enseñanza según las fortalezas y debilidades de cada estudiante utilizando los hallazgos como guías reforzando habilidades básicas de lectura como la decodificación, el reconocimiento de palabras y fluidez lectora, identificación, la inferencia del significado a partir del contexto de ideas principales tomando en consideración que deben dominarse antes de avanzar a niveles más complejos. Fomentar el interés y la motivación por la lectura en los estudiantes, eligiendo materiales que se ajusten a sus intereses y ofreciendo actividades que sean significativas y relevantes para ellos.

5.3. Bibliografía

- Arias, F. (2006). *Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica (6° ed.)*.
<https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/EL-PROYECTO-DE-INVESTIGACION-6ta-Ed.-FIDIAS-G.-ARIAS.pdf>
- Burón, O. (2006). *Enseñar a Aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Cardenas, R. (2005). *Universidad Naval "Heroica Escuela Naval Militar. Diseño Curricular y Perfil de Egreso Del Sistema Naval*: <https://goo.su/yw5Yp>
- Castillo, J. (2011). *PROCESO LECTOR COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE*. Guatemala.
- Castro, A. (2016). *Repositorio USMP. Inteligencia emocional y habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios de estudios generales*:
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/2187>
- Condemarin, M. (1991). *Programa de lectura silenciosa sostenida*. Chile: Andres Bello.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=4OdTKO05TXYC&oi=fnd&pg=PA9&dq=condemar%20ADn+lectura&ots=9QltyaJmbm&sig=dsUDpksDYYLjHGdKmMgUdBnYXIg#v=onepage&q=condemar%20ADn%20lectura&f=false>
- Cotto, E., Montenegro, R., Justo, M., Maldonado, S., Orozco, F., Hernández, H, h., y Rosales,, L. (2017). *ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA*.
http://www.usaidlea.org/images/Libro_Compression_lectora_2017.pdf
- Criollo, L. (2018). *Repositorio Universidad de Guayaquil. Habilidades metacognitivas en la comprensión lectora del subnivel elemental*.:
<http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/33340/1/BFILO-PD-LP1-19-136.pdf>

- Cruz, L. (2018). *Repositorio Universidad Cesar Vallejo*. Habilidades metacognitivas en el aprendizaje de matemática en los alumnos del 2° grado de educación primaria en el distrito de Santiago de cao, 2017: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22767>
- Elguera, R. (2018). *Repositorio ULADECH*. Habilidades meta cognitivas y rendimiento académico en los estudiantes del 4to de secundaria en el curso de historia geografía y economía de la institución educativa pública Mariscal Cáceres región Ayacucho, 2017: <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/5842?show=full>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. <https://doi.org/10.15077/jjet.KJ00004964169>
- Flores, J. (2006). *Neuropsicología de Lóbulos Frontales*. Mexico.
- Franco, M. C. (2010). *Factores asociados a la comprensión lectora en estudiante de noveno grado de Barranquilla*. Psicogente: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4975/497555221014>
- Garcia, M. A. (2018). *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. La comprensión lectora y el rendimiento escolar: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>
- Gómez, J. (2004). *Neurociencia cognitiva y educación*. Peru: Impresión Peruana SAC.
- Lafebre, C. (2018). *Repositorio Universidad Técnica de Ambato*. <https://repositorio.uta.edu.ec/simple-search?query=METACOGNICI%C3%93N+COMO+VARIABLE+ASOCIADA+A+ESTILOS+DE+APRENDIZAJE+EN+ESTUDIANTES+UNIVERSITARIOS+DE+LA+FACULTAD+DE+CIENCIAS+DE+LA+SALUD+DE+LA+UNIVERSIDAD+TECNICA+DE+AMBATO>

- Llanos, A. (2015). *Repositorio UNE*. Habilidades metacognitivas en estudiantes del 5° año de secundaria con alto y bajo nivel de logro de aprendizaje:
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1021>
- Manzanares, C. (2010). *Neurociencias y Emociones un Enfoque Metacognitivo (tesis máster)*. Universidad de Burgos, Burgos, España.
- Nuñez, E. (2021). *REPOSITORIO UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO*.
<https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/32519>
- Osses, S. y. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. En S. y. Osses, *Estudios pedagógicos* (pp. 187-197). Valdivia.
- Panadero, E., y Tapia, J. A. (2004). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman. *Anales de Psicología*, 450-462.
- Penac, D. (2003). *¿Que leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura*. Mexico : Océano.
- Puente, A. (2005). *Cognición y aprendizaje fundamentos psicológicos*. Madrid, España: Piramide.
- Quijada, V. (2014). *Digital UNID. Comprension Lectora*:
https://books.google.com.ec/books?id=oDCVBQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=comprension+lectora&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjRmL_Ano3tAhXHjFkKHUq5AoUQ6AEwAHoECAQQAg#v=onepage&q&f=false
- Remolina, J. (2013). *La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA*.
<https://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf>
- Rivas, M. (2012). *Estilos de Aprendizaje y Metacognición en Estudiantes Universitarios (tesis maestría)*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.
- Sampieri, R. (2018). *Repositorio Digital UASB Sede Bolivia*.
<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>

- Schraw, G., y R., S. (1994). *Assesing Metacognitive Awareness. Contemporary Educational Psychology*. ScienceDirect:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X84710332?via%3Dihub>
- Sole, I. (2012). *Diposit Digital. Competencia y aprendizaje*:
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59387/1/616006.pdf>
- Vargas, E. y. (Junio de 2002). *Consideraciones Teoricas acerca de la Metacognición*. Revista de Ciencias Humanas: <https://es.scribd.com/document/311844368/Consideraciones-Teoricas-Acerca-de-La-Metacognicion>
- Villacorte, J. (2018). *Repositorio ULADECH. Habilidades metacognitivas y rendimiento académico en el área de inglés en los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la I.E. N° 88042 “Las Palmas”, Nuevo Chimbote – 2017*:
https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/4477/HABILIDADES%20META%20COGNITIVAS_RENDIMIENTO%20ACAD%c3%89MICO_VILLACORTA_MENDEZ_JESSICA_ESTHER.pdf?sequence=1&isAllowed=y

1. Bibliografía

- Burón, O. (2006). *Enseñar a Aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Castillo, J. (2011). *PROCESO LECTOR COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE*. Guatemala.
- Castro, A. (2016). *Repositorio USMP. Inteligencia emocional y habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios de estudios generales*:
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/2187>

- Condemarin, M. (1991). *Programa de lectura silenciosa sostenida*. Chile: Andres Bello.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=4OdTKO05TXYC&oi=fnd&pg=PA9&dq=condemar%C3%ADn+lectura&ots=9QltyaJmbm&sig=dsUDpksDYlJHGdKmMgUdBnYXIg#v=onepage&q=condemar%C3%ADn%20lectura&f=false>
- Cotto, E., Montenegro, R., Justo, M., Maldonado, S., Orozco, F., Hernández, H, h., & Rosales,, L. (2017). *ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA*.
http://www.usaidlea.org/images/Libro_Compression_lectora_2017.pdf
- Criollo, L. (2018). *Repositorio Universidad de Guayaquil*. Habilidades metacognitivas en la comprensión lectora del subnivel elemental.:
<http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/33340/1/BFILO-PD-LP1-19-136.pdf>
- Cruz, L. (2018). *Repositorio Universidad Cesar Vallejo*. Habilidades metacognitivas en el aprendizaje de matemática en los alumnos del 2° grado de educación primaria en el distrito de Santiago de cao, 2017: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22767>
- Elguera, R. (2018). *Repositorio ULADECH*. Habilidades meta cognitivas y rendimiento académico en los estudiantes del 4to de secundaria en el curso de historia geografía y economía de la institución educativa pública Mariscal Cáceres región Ayacucho, 2017:
<http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/5842?show=full>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*.
- Flores, J. (2006). *Neuropsicología de Lóbulos Frontales*. Mexico.
- Franco, M. C. (2010). *Factores asociados a la comprensión lectora en estudiante de noveno grado de Barranquilla*. Psicogente: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4975/497555221014>

- García, M. A. (2018). *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. La comprensión lectora y el rendimiento escolar: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>
- Gómez, J. (2004). *Neurociencia cognitiva y educación*. Perú: Impresión Peruana SAC.
- Llanos, A. (2015). *Repositorio UNE*. Habilidades metacognitivas en estudiantes del 5° año de secundaria con alto y bajo nivel de logro de aprendizaje: <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1021>
- Manzanares, C. (2010). *Neurociencias y Emociones un Enfoque Metacognitivo (tesis máster)*. Universidad de Burgos, Burgos, España.
- Osses, S. y. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. En S. y. Osses, *Estudios pedagógicos* (págs. 187-197). Valdivia.
- Panadero, E., & Tapia, J. A. (2004). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman. *Anales de Psicología*, 450-462.
- Penac, D. (2003). *¿Que leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura*. México : Océano.
- Puente, A. (2005). *Cognición y aprendizaje fundamentos psicológicos*. Madrid, España: Piramide.
- Quijada, V. (2014). *Digital UNID*. Comprension Lectora: https://books.google.com.ec/books?id=oDCVBQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=comprension+lectora&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjRmL_Ano3tAhXHjFkKHUq5AoUQ6AEwAHoECAQQAg#v=onepage&q&f=false
- Remolina, J. (2013). *La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA*. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf>
- Rivas, M. (2012). *Estilos de Aprendizaje y Metacognición en Estudiantes Universitarios (tesis maestría)*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.

Sampieri, R. (2018). *Repositorio Digital UASB Sede Bolivia*.

<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>

Schraw, G., & R., S. (1994). *Assesing Metacognitive Awareness. Contemporary Educational Psychology*. ScienceDirect:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X84710332?via%3Dihub>

Sole, I. (2012). *Diposit Digital. Competencia y aprendizaje*:

<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59387/1/616006.pdf>

Vargas, E. y. (Junio de 2002). *Consideraciones Teoricas acerca de la Metacognición*. Revista de Ciencias Humanas: <https://es.scribd.com/document/311844368/Consideraciones-Teoricas-Acerca-de-La-Metacognicion>

Villacorte, J. (2018). *Repositorio ULADECH. Habilidades metacognitivas y rendimiento académico en el área de inglés en los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la I.E. N° 88042 “Las Palmas”, Nuevo Chimbote – 2017*: https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/4477/HABILIDADES%20META%20COGNITIVAS_RENDIMIENTO%20ACAD%c3%89MICO_VILLACORTA_MENDEZ_JESSICA_ESTHER.pdf?sequence=1&isAllowed=y

5.1.Anexos



CARTA DE COMPROMISO

Pelileo, 30/03/2023

Doctor
Victor Hernández
Presidente de la Unidad de Titulación de Posgrado
Maestría en Psicopedagogía
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

Yo, Pedro Pablo Pilco en mi calidad de Rector de la Unidad Educativa Joaquín Arias, me permito poner en su conocimiento la aceptación y respaldo para el desarrollo proyecto de titulación bajo el Tema: "Las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de 7mo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Joaquín Arias del Cantón Pelileo" propuesto por la estudiante Verónica Carolina Sánchez Solís, portadora de la Cédula de Ciudadanía 1804632188, estudiante de la maestría de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato.

A nombre de la Institución a la cual represento, me comprometo a apoyar en el desarrollo del proyecto.

Particular que comunico a usted para los fines pertinentes.

Atentamente,



Msc. Pedro Pablo Pilco
1802094050
0998963134
pedro.pilco@educacion.gob.ec





DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre del Proyecto de Investigación: *“Las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Joaquín Arias del cantón Pelileo”*

Objetivo: La investigación busca analizar el nivel de comprensión lectora y la influencia que esta pueda tener en las habilidades metacognitivas que conllevan a la capacidad para planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje y la resolución de problemas.

Por lo anteriormente mencionado:

Yo, *...Carmen Elizabeth Torres Escobar.....*, con C.I. *1.803839726.....* declaro haber sido informado en detalle los alcances del presente documento, por lo cual, expreso mi voluntad de que mi representando de nombre *...Heydi Estefanía Lalama Torres.....* participe en el estudio, a su vez, autorizo a la investigadora use los datos de mi hijo/a para fines académicos, educativos y de ser el caso, para divulgación científica con la metodología declarada en este documento, respetando las normas de bioética y protección de identidad.

Lugar y Fecha: *...Pelileo...11-05-2023.....*

Firma: *...Carmen Elizabeth Torres Escobar.....*



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre del Proyecto de Investigación: *“Las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Joaquín Arias del cantón Pelileo”*

Objetivo: La investigación busca analizar el nivel de comprensión lectora y la influencia que esta pueda tener en las habilidades metacognitivas que conllevan a la capacidad para planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje y la resolución de problemas.

Por lo anteriormente mencionado:

Yo, *Elvia Patricia Tenecata Peña*....., con C.I. *18.024.87.50-2*, declaro haber sido informado en detalle los alcances del presente documento, por lo cual, expreso mi voluntad de que mi representando de nombre *B.C.T.S.*.....participe en el estudio, a su vez, autorizo a la investigadora use los datos de mi hijo/a para fines académicos, educativos y de ser el caso, para divulgación científica con la metodología declarada en este documento, respetando las normas de bioética y protección de identidad.

Lugar y Fecha: *11 de Mayo del 2023*

Firma: *Elvia Patricia Tenecata Peña*.....





INVENTARIO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS

DATOS

NOMBRE:

GRADO: **EDAD:**

FECHA:

Lee cuidadosamente cada declaración las respuestas son en base a lo que usted aplica cuando está en su papel como estudiante. Marca con una X la casilla de Verdadero (V) si es lo que usted aplica como estudiante y marque la casilla de Falso (F) si es lo que usted no aplica como estudiante.

	V	F
1. Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas		
2. Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo		
3. Intento utilizar estrategias que me han funcionado en el pasado		
4. Mientras estudio organizo el tiempo para poder acabar la tarea		
5. Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia		
6. Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea		
7. Cuando termino un examen sé cómo me ha ido		
8. Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea		
9. Voy más despacio cuando me encuentro con información importante		
10. Tengo claro qué tipo de información es más importante aprender		
11. Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones		
12. Soy bueno para organizar información		
13. Conscientemente centro mi atención en la información que es importante		
14. Utilizo cada estrategia con un propósito específico		
15. Aprendo mejor cuando ya conozco algo sobre el tema		
16. Sé qué esperan los profesores que yo aprenda		
17. Se me facilita recordar la información		
18. Dependiendo de la situación utilizo diferentes estrategias de aprendizaje		
19. Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla		
20. Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo		
21. Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes		
22. Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar		
23. Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor		
24. Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido		
25. Pido ayuda cuando no entiendo algo		
26. Puedo motivarme para aprender cuando lo necesito		
27. Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio		
28. Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso		
29. Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades		
30. Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva		
31. Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información		
32. Me doy cuenta de si he entendido algo o no.		

33. Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles		
34. Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo		
35. Sé en qué situación será más efectiva cada estrategia		
36. Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos		
37. Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender		
38. Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones		
39. Intento expresar con mis propias palabras la información nueva		
40. Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias		
41. Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor		
42. Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea		
43. Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé		
44. Cuando estoy confundido me pregunto si lo que suponía era correcto o no		
45. Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos		
46. Aprendo más cuando me interesa el tema		
47. Cuando estudio intento hacerlo por etapas		
48. Me fijo más en el sentido global que en el específico		
49. Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si lo entiendo bien o no		
50. Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible		
51. Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso		
52. Me detengo y releo cuando estoy confundido		

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. ACL-6.E

DATOS

NOMBRE:

GRADO: **EDAD:**

FECHA:

*Lee cuidadosamente cada texto y selecciones la opción que usted considere correcta.

El hijo pequeño encontró a una viejecita que le esperaba a medio camino. Si quieres entrar en el castillo, haz todo lo que yo te diga: cuando aparezca un lobo de pelo negro, arrójale un trozo de carne que habrás preparado, cuando te ataque el gran oso salvaje, dale miel, y mientras esté

entretenido, quítale al gigante el tesoro que guarda bajo la almohada, cuidado de que no se despierte.

Pero debes pensar que el castillo solo se abre cuando son las doce de la noche.

- **Si haces todo esto el tesoro es tuyo.**
- **Gracias, así lo haré, -le dijo el chico.**
- **No te entretengas que pronto anoecerá, -le dijo la viejecita.**

¿Qué debe tener en cuenta el chico antes de entrar en el castillo?

- a) tirar un trozo de carne al lobo negro
- b) coger el tesoro del gigante
- c) dar miel al gran oso salvaje
- ✓ d) esperar a que sean las doce de la noche
- e) vigilar que el gigante duerma

¿Cómo crees que es la viejecita?

- a) Desconfiada
- b) egoísta
- c) generosa
- d) fisgona
- e) mala

¿Qué hora del día crees que era cuando sucedía este diálogo?

- a) Por la mañana
- b) por la tarde
- c) a mediodía
- d) por la noche
- e) de madrugada

ACL-6.1

Un pobre muy necesitado fue a pedir limosna a la casa del hombre más rico de la ciudad.

Cuando éste lo vio le dijo:

**-¿No has comino nada en todo el día? ¡Pobre hombre, podrías morirte de hambre! ¡Criados!
¡Traigan algo para comer!**

El pobre hombre, no vio criado alguno, ningún tipo de manjar, pero su anfitrión hacía además de servirse y de comer con gran apetito.

- **Come, hombre, come, que hoy eres mi huésped!**
- **Gracias seños, estoy agradecido de su generosa hospitalidad.**
- **¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?**
- **Puedes estar seguro que no he comido en toda mi vida un pan tan blanco y sabroso.**

1. ¿Qué crees que hace el pobre viendo la conducta del rico?

- a) Se pone triste al ver que no le da nada.
- b) Se enfada y abandona la casa
- c) Come porque tiene mucha hambre
- d) Agarra la comida y se sale corriendo.
- e) Le sigue la corriente, como si comiera.

2. ¿Qué opinas del comportamiento del dueño de la casa?

- a) Que es muy generoso y por eso le invita
- b) Que es un cínico y por eso quiere tomarle el pelo
- c) Que es amable y se preocupa por los demás
- d) Que es una buena persona y no quiere que pase hambre
- e) Que es un bromista y por eso le da comida

3. ¿Por qué piensas que dice: “¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?”?

- a) Porque era un pan imaginario y quería burlarse
- b) Porque quería disimular que era un pan muy malo
- c) Porque era un pan muy bueno, recién hecho
- d) Porque era un panero y le gustaba mucho el pan
- e) Porque quería que comiera solo pan y no otras cosas

4. Quien crees que es el anfitrión?

- a) El invitado
- b) El huésped
- c) El criado
- d) El dueño de la casa
- e) El mayordomo.

ACL-6.2

Cuando el invierno llega, escasea el alimento y las condiciones son adversas. Entonces algunos animales emigran, como los pájaros, otros almacenan alimento, como las ardillas o las hormigas, y otros hibernan consumiendo las reservas de su cuerpo, como los osos o las marmotas.

En las zonas más secas, donde el agua es muy escasa, cuando llega la lluvia se produce una verdadera explosión de la vida, tanto vegetal como animal. Los insectos que estaban en estado larvario se convierten rápidamente en adultos y se reproducen. Las plantas florecen y con la ayuda de los insectos también se reproducen.

5. Cual es la idea principal que engloba los dos textos?

- a) El invierno es una época difícil para toda la naturaleza
- b) Las condiciones naturales dificultan o facilitan la vida de los seres vivos

- c) Las zonas secas en determinadas ocasiones pueden tener una gran vitalidad
- d) Muchos animales emigran ante las dificultades climáticas
- e) Los animales y las plantas necesitan agua para poder reproducirse.

6. ¿Qué es lo que estimula vida en las zonas secas?

- a) El agua
- b) Las plantas
- c) Las flores
- d) Los insectos
- e) Las larvas

7. Según el primer texto, ¿Cuál de estas clasificaciones es correcta?

A	aves	ardillas	hormigas
B	osos y marmotas	hormigas	pájaros
C	osos	marmotas	hormigas
D	pájaros	osos y marmotas	ardillas y hormigas
E	aves	osos	marmotas

ACL-6.3

Aquella noche Pierrot

Se bebió un rayo de luna

Y se emborrachó.

Y no pudiendo contar

Las estrellas a la bruna

Se puso a llorar.

Se puso a llorar Pierrot.

**Y aún lloraba el sinfortuna
cuando amaneció.
...Y pudo contarlas: Una.**

(Manuel Machado)

8.- ¿En que momento pudo contar estrellas Pierrot?

- a) Durante la noche
- b) Después de llorar
- c) Al oscurecer
- d) Antes de amanecer
- e) Al salir el sol

9.- ¿Por qué al final contó tan pocas estrellas?

- a) Porque estaba borracho
- b) Porque lloraba
- c) Porque con el sol no se veía
- d) Porque estaba triste
- e) Porque se bebió la luna

10.- ¿Qué título crees que sea el más adecuado para ésta poesía?

- a) La luna lunera
- b) Luna traicionera
- c) Si lloras no cuentas
- d) Borracho de luna
- e) Pierrot no se decide

Tenía tres mensajes y se me han mezclado.

Si eres capaz de ordenarlo bien- tomando un trozo de cada columna- sabrás responder a las siguientes preguntas. (Puedes escribir las frases de tras de la hoja de respuestas o unir los fragmentos con lápiz, muy flojo y después borrarlo).

Mi prima y yo	Las próximas vacaciones de navidad	Ha tomado la furgoneta	Para pasar una semana escalando.	En el arroyo de Villanueva
Mis vecinos	Un buen día de verano	Estrenarán su coche nuevo	Para darnos un baño	A la milpa de Martín
El tío Javier	Esta tarde después de comer	Agarramos la bicicletas escondidas	Para ir a recoger limas	En el Cañón de la Venta

11. ¿Qué harán mis vecinos?

- a) Ir a la milpa
- b) bañarse
- c) recoger limas
- d) ir en bici
- e) escalar

12. ¿Dónde va Javier?

- a) a Villanueva
- b) a la milpa
- c) al Cañón de la Venta
- d) a bañarse
- e) a escalar

13. ¿Quién y cuándo toma la bici?

- a) Mi tío Javier esta tarde
- b) Mi prima y yo esta tarde
- c) mi prima y yo un día de verano

- d) los vecinos un día de verano
- e) Los vecinos por navidad

14.- ¿Para qué lo quieren el coche?

- a) Para ir a Villanueva
- b) Para ir a la milpa
- c) para ir a recoger peras
- d) para ir a bañarse
- e) para ir al Cañón de la Venta

ACL-6.5

Fragmento del discurso del jefe indio Sealth al hombre blanco, en 1885.

“No sé, pero nuestro sistema de vida es distinto al de ustedes. La sola vista de sus ciudades entristece los ojos del piel roja. Pero eso quizás sea porque el piel roja es un salvaje y no comprende nada.

No existe un lugar tranquilo en las ciudades del hombre blanco, donde se pueda escuchar como de abren las hojas de los árboles en primavera o como vuelan los insectos.

Soy un piel roja y no entiendo nada. Nosotros preferimos el suave murmullo del viento sobre la superficie del lago, así como el olor de ese mismo viento purificado por la lluvia. El aire tiene un valor inestimable para un piel roja, ya que todos lo seres comparten un mismo aliento: el animal, el árbol, el hombre, todos respiran el mismo aire.

El hombre blanco no parece ser consciente del aire que respira, pero el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene.

15. ¿Por qué crees que el jefe indio dice: “el piel roja es un salvaje y no comprende nada”?

- a) Porque no tiene cultura y no comprende las cosas
- b) Para dejar claro que no sabe explicarse
- c) Porque habla un idioma distinto al de los blancos

- d) Para que se den cuenta de que comprende mejor que ellos
- e) Para rebajarse ante los blancos

16. ¿Qué quiere decir “todos los seres comparten un mismo aliento”?

- a) que los pieles rojas lo comparten todo
- b) que si todos compartimos el aire, éste nos faltará
- c) que el aire nos permite vivir a todos los seres de la tierra
- d) que el aire que nos da vida no puede agotarse
- e) que si todos compartimos el mismo aire sobreviviremos con dificultad

17. Entre estas afirmaciones hay una que es falsa:

- a) El piel roja ama mucho a su tierra
- b) El piel roja cree que forma parte de un gran conjunto
- c) El piel roja sabe que depende del aire para respirar
- d) El piel roja disfruta con lo que le da la tierra
- e) El piel roja cree que los blancos saben interpretar (o comprender a) la naturaleza

18. ¿Qué quiere decir “el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene”?

- a) Que todos los seres vivos dependen del aire que respiran
- b) Que es una forma de los indios poco real
- c) Que los indios creen en los espíritus y los hombres blancos no
- d) Que el aire es como un espíritu y por eso no se ve
- e) Que algunos seres vivos necesitan aire para vivir

ACL-6.6

Una dama de Bagdad había comprado un diamante maravilloso. Un día, el diamante cayó al fuego y no ardió. Era falso. La dama acudió a Chelay, visir famoso por su sabiduría, y pidió la muerte del comerciante que la había vendido la gema.

El visir Chelay asintió. Condenó al comerciante a ser comido por los leones en un foso.

El día del suplicio, la dama, desde el mirador, contemplaba al pobre hombre tembloroso y envejecido por la angustia.

Pero la sonrisa de la dama se desgarró en un grito de ira. El sótano se había abierto y, en vez de leones, habían salido dos gatos ridículos. Avanzaban calmadamente, olfateaban con indiferencia al miserable desmayado y terminaron por saltar, ágilmente fuera del foso.

La dama fue a vomitar su rabia a los pies del visir Chelay:

-¿De qué te quejas?- le dijo el visir-. La ley manda exigir ojo por ojo, diente por diente. El comerciante te engañó; nosotros lo hemos engañado a él. Su diamante era falso, nuestros leones también: estamos en paz.

Marius Torres.

19. ¿Por qué sonreía la dama?

- a) porque quería vengarse del vendedor
- b) Porque le gustaba el espectáculo de los leones
- c) Porque así recuperaría el diamante
- d) Porque quería justicia
- e) Porque todo el mundo la veía desde el mirador

20. ¿Qué quería conseguir el visir Chelay dejando salir a los gatos?

- a) Castigar bien al comerciante
- b) Hacer pensar a la dama
- c) Buscar una compensación para la dama
- d) Que la dama sacara su rabia
- e) Contentar al comerciante

21. ¿Encuentras que el visir actuó bien con el comerciante?

- a) Sí, porque con el miedo que pasó el comerciante ya escarmentó
- b) Sí, porque así el comerciante podía volver a engañar a la gente

c) No, porque el comerciante se quedó tan tranquilo y volvería a engañar

d) No, porque debía castigarse a un comerciante que engaña

e) Ni si ni no, no se puede saber

22. ¿Crees que el visir piensa igual que la dama?

a) No, porque quiere engañarla

b) No, porque considera insuficiente el castigo que ella pide

c) No, porque quiere que se dé cuenta de que es demasiado cruel

d) Si, porque es un hombre muy justo y sabio

e) Si, porque hace todo lo que ella pide

ACL-6.7

Mi familia y yo queremos ir a la playa. Desde la playa de Santa Cruz, en Huatulco tomaremos un barco hasta Puerto Ángel, nos bañaremos y después volveremos a Huatulco a comer una buena mariscada.

LOCALIDAD		IDA				
PLAYA DE SANTA CRUZ		10.30	11.40	12.56	13.50	16
PLAYA LA ENTREGA		10.40	11.50	13.05	14	16.10
PLAYA DEL AMOR		10.45	11.55	13.10	14.05	16.15
PLAYA DE ZIPOLITE		10.55	12.05	13.20	14.15	16.25
PUERTO ÁNGEL		11.10	12.20	13.35	14.30	16.40
LOCALIDAD		VUELTA				
PUERTO ÁNGEL		10.15	11.40	12.25	14.05	15.25
PLAYA DE ZIPOLITE		10.30	11.55	12.40	14.20	15.40
PLAYA DEL AMOR		10.40	12.05	12.50	14.30	15.50
PLAYA LA ENTREGA		10.45	12.10	12.55	14.35	15.55
PLAYA DE SANTA CRUZ		10.55	12.20	13.05	14.45	16.05
TARIFA DE IDA Y VUELTA						
PUERTO ÁNGEL	PUERTO ÁNGEL					
PLAYA DE ZIPOLITE	\$ 30	PLAYA DE ZIPOLITE				
PLAYA DEL AMOR	\$ 30	20	\$	PLAYA DEL AMOR		
PLAYA LA ENTREGA	\$ 40	28	\$	25	\$	PLAYA LA ENTREGA
PLAYA DE SANTA CRUZ	\$ 53	30	\$	30	\$	25 \$ PLAYA DE SANTA CRUZ

23. ¿Cuál es el viaje más barato?

- a) de Playa la Entrega a Playa de Zipolite.
- b) de Playa de Zipolite a Playa de Santa Cruz.
- c) de Playa de Santa Cruz a Playa la Entrega.
- d) de Playa de Santa Cruz a Playa del Amor.
- e) de Playa del Amor a Playa de Zipolite.

24. ¿Cuánto tarda el barco en ir de Playa de Santa Cruz a Puerto Ángel?

- a) Veinticinco minutos.
- b) Treinta minutos.
- c) Treinta y cinco minutos.
- d) Cuarenta minutos.
- e) Cuarenta y cinco minutos.

25. Cuanto cuesta un billete de ida y vuelta de Playa de Santa Cruz a Playa de Zipolite?

- a) 20 pesos
- b) 28 pesos
- c) 30 pesos
- d) 40 pesos
- d) 53 pesos

26. Por el mismo precio ¿a qué otro localidad podríamos ir desde Playa de Santa Cruz?

- a) a Playa del Amor.
- b) a Playa la Entrega.
- c) a Playa de Santa Cruz.
- d) a Puerto Ángel.
- e) a Puerto Arista.

27. Como hemos encargado la mariscada pata las tres de la tarde, ¿a qué hora tenemos que salir de Playa Zipolite para llegar a tiempo?

- a) 11.55.
- b) 12.40.
- c) 14.20.
- d) 15.25.
- e) 15.40.

ACL-6.8

Las empresas industriales y agrícolas necesitan oficinas a las cuales acudan los compradores de productos manufacturados y los vendedores de maquinaria y materias primas, y donde se centralice la administración informatizada.

A su vez las empresas necesitan otras empresas que fabriquen maquinaria o realicen parte de su proceso industrial.

También deben estar cerca de los bancos y de las compañías aseguradoras, requieren buenas comunicaciones, acceso a la información, servicios de propaganda y otros servicios como los que les pueden proporcionar las universidades o las escuelas profesionales que preparan a especialistas y técnicos. Por eso las empresas más importantes tienen sus oficinas centrales en las ciudades. Por ese motivo se dice que las ciudades son centros de decisión en los que se toman resoluciones importantes tales como abrir, ampliar o cerrar empresas.

28.- ¿Cuál de estas frases resume mejor el sentido completo del texto?

- a) Las empresas agrícolas compran la materia prima
- b) Las empresas industriales venden los productos manufacturados
- c) Las grandes empresas abren oficinas en las grandes ciudades
- d) Las empresas necesitan buena información
- e) Las grandes empresas toman decisiones importantes

29.- Una gran empresa quiere establecerse en una de estas ciudades. ¿Cuál de ellas crees que tiene más oportunidades?

	Universidad	Escuela música	Hospital	Puerto Mar	Autopista	Tren	Puerto	Banco	Cine	kiosco	Cía. seguros
Ciudad A tiene:	x	x	x	x				x	x	x	
Ciudad B tiene				x	x	x	X	x		x	x
Ciudad C tiene		x	x	x		x		x	x	x	
Ciudad D tiene	x	x	x		x	x			x	x	
Ciudad E tiene		x	x			x		x	x	x	x

30.- Según el texto, ¿para qué crees que a las empresas pueden interesarles estar en contacto con escuelas técnicas o universidades?

- A) Porque así tiene más posibilidades de vender productos
- b) Porque así están más bien informadas
- c) Porque los empresarios pueden tener mas preparación
- d) Porque pueden obtener nuevos profesionales preparados
- e) Porque las universidades están bien administradas

ACL-6.9

Hoy es el cumpleaños de mi padre, y como que ha llegado a casa de buen humor, nos ha dicho a mama y a mí que nos invita a cenar a un restaurante. Hemos consultado la guía de restaurantes:

El Churrasco	Las Pichanchas	La Posada	La Marisquería	La Bodega Real
Horario de 13.30 a 15.30 y de 21 a 23.30 h. Cierra domingos por la noche y lunes. Vacaciones:	Horario corrido de 13 a 1 h. Cerrado domingos por la noche y lunes. Vacaciones en	Horario de 13.30 a 15.30 y de 21 a 23.30 h. Cerrado domingos por la noche. Menú diario 110 pesos y	Horario de 13.30 a 16 y de 20.30 a 23.30 h. Cerrado domingos por la noche y lunes	Horario de 13 a 16 y de 21 a 23.30 h. Cerrado domingos por la noche. Vacaciones en agosto.

Semana Santa y 20 días en agosto. Menú a 150 pesos. Menú especial a 250 pesos Servicios: AT	Semana Santa y agosto. Menú a 200 pesos. Servicios: AVEC	buffet los domingos a 170 pesos al mediodía. Servicios: AC	Menú a 125 pesos. Servicios: AVET	Menú a 170 pesos. Servicios: AEC
<p>Clave de servicio: A: Aire acondicionado. V: Vigilancia de Coches. E: Estacionamiento. T: Terraza. C: Comedores privados.</p>				

31. Ahora que hace calor, papa quiere aparcarse sin problemas, dejar el coche seguro y cenar al aire libre. ¿Qué restaurante crees que preferirá?

- a) El Churrasco
- b) Las Pichanchas
- c) La Posada
- d) La Marisquería
- e) La Bodega Real

32. ¿Cuál de estas afirmaciones es falsa?

- a) todos estos restaurantes abren entre semana al mediodía.
- b) todos estos restaurantes hacen vacaciones en agosto.
- c) todos estos restaurantes tienen aire acondicionado.
- d) En todos los restaurantes el precio del menú es superior a los 100 pesos
- e) todos estos restaurantes cierran los domingos por la noche.

32. Si decidiéramos ir al restaurante El Churrasco y si cada uno tomáramos el menú, ¿Cuánto calculas que le costaría a mi padre la cena familiar?

- a) alrededor de 300 pesos
- b) alrededor de 350 pesos
- c) alrededor de 400 pesos
- d) alrededor de 450 pesos
- e) alrededor de 500 pesos

ACL-6.10

En Australia y en las Islas vecinas existen grupos de animales de los más antiguos y extraños del planeta.

En Australia hay mamíferos que, como ya sabes, son los que amamantan a sus crías. Entre éstos, los marsupiales ponen a sus hijos, cuando nacen, dentro de un pliegue de la piel situado en el vientre y que tiene forma de bolsa: es el caso del canguro y del koala. Los monotremas son mamíferos muy raros que viven en los ríos y ponen huevos, como el ornitorrinco y el equidna.

34.- ¿Qué pone en evidencia este texto sobre los animales de Australia?

- a) Que son especies comunes en otras regiones
- b) Que son especies distintas a las nuestras porque son muy antiguas
- c) Que son especies raras porque están muy lejos de nosotros
- d) Que son especies muy de encontrar hoy en día
- e) Que son especies poco conocidas porque se han estudiado poco

35.- ¿De qué grupo de animales nos habla el texto?

- a) Marsupiales, mamíferos, monotremas, pájaros
- b) Canguros, ornitorrinco y equidnas, emús y kiwis
- c) Monotremas, ornitorrinco, marsupiales, pájaros corredores
- d) Marsupiales, monotremas, corredores, pájaros
- e) Mamíferos monotremas, mamíferos marsupiales, pájaros corredores

36.- ¿De qué supones que debe alimentarse una cría de equidna recién nacida?

- a) De leche
- b) De pequeños pececillos
- c) De gusanitos
- d) De plancton del río
- e) Un poco de todo

PLANTILLA DE RESPUESTAS

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. ACL- 6

Tipología textual	Texto	Tipo de destreza	Dimensión de Comp. Lectora	Pregunta	Respuesta
Narrativo	ACL-6.1	Juicios	Crítica	1.- ¿Qué crees que hace el pobre viendo la conducta del rico? 2.- ¿Qué opinas de comportamiento del dueño de la casa? 3.- ¿Por qué piensas que dice: “¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?”? 4.- ¿Quién crees que es el anfitrión?	E
		Juicios	Crítica		B
		Inferencia de supuestos	Crítica		A
		Traducción	Literal		D
Expositivo	ACL-6.2	Normalización	Reorganización	5.- Cual es la idea principal que engloba los dos textos? 6.- ¿Qué es lo que estimula vida en las zonas secas? 7.- Según el primer texto, ¿Cuál de estas clasificaciones es correcta?	B
		Traducción	Literal		A
		Secuencial	Reorganización		D
Poético	ACL-6.3	Silogismo	Inferencial	8.- ¿En qué momento pudo contar estrellas Pierrot? 9.- ¿Por qué al final contó tan pocas estrellas? 10.- ¿Qué título crees que sea el más adecuado para esta poesía?	E
		Inferencia de supuestos	Inferencial		C
		Normalización	Reorganización		D
Interpretación de gráfico	ACL-6.4	Secuencial	Reorganización	11.- ¿Qué harán mis vecinos? 12.- ¿Dónde va Javier? 13.- ¿Quién y cuándo toma la bici? 14.- ¿Para qué lo quieren el coche?	E
		Secuencial	Reorganización		B
		Secuencial	Reorganización		C
		Secuencial	Reorganización		E
Narrativo	ACL-6.5	Inferencia de supuestos	Crítica	15.- ¿Por qué crees que el jefe indio dice: “la piel roja es un salvaje y no comprende nada”? 16.- ¿Qué quiere decir “todos los seres comparten un mismo aliento”? 17.- Entre estas afirmaciones hay una que es falsa: 18.- ¿Qué quiere decir “el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene”?	D
		Traducción	Literal		C
		Contradicción	Inferencial		E
		Traducción	Literal		A
Narrativo	ACL-6.6	Inf. de supuestos	Inferencial	19.- ¿Por qué sonreía la dama? 20.- ¿Qué quería conseguir el visir Chelay dejando salir a los gatos? 21.- ¿Encuentras que el visir actuó bien con el comerciante? 22.- ¿Crees que el visir piensa igual que la dama?	A
		Inf. de supuestos	Crítica		B
		Buenas razones	Crítica		A
		Inferencia de supuestos	Crítica		C
Interpretación de gráfico	ACL-6.7	Traducción	Literal	23. ¿Cuál es el viaje más barato? 24. ¿Cuánto tarda el barco en ir de Playa de Sta. Cruz a Puerto Ángel?	E
		Silogismo	Inferencial		D

		Traducción Comparación Silogismo	Literal Literal Inferencial	25. Cuánto cuesta un billete de i/v de Playa de Sta. Cruz a Zipolite? 26. Por el mismo precio ¿a qué otra localidad podríamos ir desde Playa de Santa Cruz? 27. Como hemos encargado la mariscada para las tres de la tarde, ¿a qué hora tenemos que salir de Playa Zipolite para llegar a tiempo?	C A C
Expositivo	ACL-6.8	Normalización Silogismo Inferencia de supuestos	Reorganización Inferencial Crítica	28.- ¿Cuál de estas frases resume mejor el sentido compl? del texto? 29.- Una gran empresa quiere establecerse en una de estas ciudades. ¿Cuál de ellas crees que tiene más oportunidades? 30.- Según el texto, ¿para qué crees que a las empresas pueden interesarles estar en contacto con escuelas técnicas o universidades?	C B D
Interpretación de datos	ACL-6.9	Traducción Contradicción Silogismo	Literal Inferencial Inferencial	31. Ahora que hace calor, papa quiere aparcar sin problemas, dejar el coche seguro y cenar al aire libre. ¿Qué restaurante crees que preferirá? 32. ¿Cuál de estas afirmaciones <u>es falsa</u> ? 32. Si decidiéramos ir al restaurante El Churrasco y si cada uno tomáramos el menú, ¿Cuánto calculas que le costaría a mi padre la cena familiar?	D B D
Expositivo	ACL-6.10	Silogismo Generalización Inferencia de supuestos	Inferencial Reorganización Inferencial	34.- ¿Qué pone en evidencia este texto sobre los animales de Australia? 35.- ¿De qué grupo de animales nos habla el texto? 36.- ¿De qué supones que debe alimentarse una cría de equidna recién nacida?	B E A