



FLACSO
ARGENTINA



FLACSO (Argentina) – Universidad Autónoma de Madrid
Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

**COMPRENSIÓN LECTORA Y HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS EN
INGRESANTES A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
DE LA CIUDAD DE LA PLATA.**

Maestranda: Prof. y Lic. Fiorella Nerea Gandini

Director: Dr. Juan Pablo Barreyro

Co-directora: Dra. Analía Mirta Palacios

Octubre de 2018

Dedicatoria

A mis estudiantes...

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento al equipo de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO, Argentina). En primer lugar, por su dedicación y compromiso con mi formación, por la comunicación y el seguimiento constante, y por acercarme a conocer profesionales de excelente nivel académico. En segundo lugar, por facilitarme el acceso a la Beca del Programa de Formación y Capacitación para el sector educación (PROFOR) la cual me ayudo a solventar mis estudios de Maestría. También agradezco a mis compañeros y compañeras de la Cohorte 2015 de la Maestría, quienes acompañaron en cada seminario, lectura, trabajo práctico e hicieron de este trayecto mucho más rico y constructivo a través de un trabajo pluridisciplinar, colaborativo y afectuoso.

Mi profundo agradecimiento a mi director y codirectora de tesis, Dr. Juan Pablo Barreyro y Dra. Analía Palacios, quienes me acompañaron desde el primer momento, con profesionalismo, dedicación, compromiso, paciencia y aliento en todos mis temores y dudas. Por la humildad en cada detalle y el rigor académico, por tantas horas de compañía, lectura y escritura, por el cariño y los aprendizajes compartidos.

Agradezco a las autoridades del Colegio Nacional “Rafael Hernández”, de la Universidad Nacional de La Plata, a su directora Prof. Ana María García Munitis, quien me brindó su consentimiento y abrió las puertas de la institución para desarrollar mi trabajo de campo. A los profesores integrantes del Departamento de Lengua y Literatura que me recibieron día a día alentándome y acompañándome en mis reflexiones. A todos los profesores y estudiantes que me brindaron su espacio y tiempo durante mis meses de trabajo en la institución.

Quiero agradecer al grandioso y amado equipo de cátedra e investigación de la Cátedra Psicología Educacional (FaHCE, UNLP), Dra. Analía Palacios, Dra. Alejandra Pedragosa y Prof. María Julia Lozada, quienes desde los inicios en mi formación de grado apoyaron, alentaron y orientaron mis estudios. A mis colegas de ese espacio profesoras Antonella González, Mariana Juriet y Amira Galli, por acompañarme, colaborar y aprender conmigo durante el trabajo de campo. A todas, agradezco tantas reuniones, mates, café, tortas, pizzas, las charlas, la escucha y el impulso a seguir.

Agradecer muy especialmente a los equipos directivos y a cada uno de mis compañeros de trabajo, (profesores, preceptores, bibliotecarios, auxiliares) de mis queridos ISFDyTN°215 de Lezama, ISFDyTN°210 de La Plata y mi querida Escuela Secundaria N°3, Anexo Starace, quienes me acompañaron desde el comienzo de mi trabajo sobre esta tesis hasta el final. Por su cariño, apoyo, ayuda y comprensión durante mis momentos de trabajo de campo y escritura.

Agradecer a mis estudiantes quienes me ayudaron a superar esos momentos en los que el estudio se tornaba difícil. Entrar al aula, compartir saberes, escucharlos día a día me dieron fuerza para seguir reafirmando mi compromiso con mi profesión y formación continua.

Por último, agradecer a mi familia, en especial a mi mamá y papá que siempre me apoyaron a que siga en busca de lo que quiero y me hace feliz. A mi hermana Selene por su paciencia y compañía en el diario de mis días. A Nuria, que en mis días de cursada me esperó siempre con una rica cena y grata compañía. A Juan, mi compañero, por la comprensión y el cariño. A todas mis amigas y amigos, algunos lejos otros tan cerca, pero que supieron entender aquellas veces que deje de lado espacios compartidos con ellos por mi trabajo en este estudio, o que eligieron compartir una mesa de trabajo conmigo estudiando o extendiendo un mate.

A todos y cada uno de ellos, desde lo más profundo, ¡Muchas Gracias!

Lista de Abreviaturas

- C.L.: Comprensión Lectora
- CNLP: Colegio Nacional de La Plata
- DINIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- FaHCE: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- FLACSO: Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales
- H.L: Habilidades Lingüísticas
- H.M.L.: Habilidades Metalingüísticas
- ISFDyT: Instituto Superior de Formación Docente y Técnica
- L: Lingüística
- M.L.: Metalingüísticas
- OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- ONE: Operativos Nacionales de Evaluación.
- PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes.
- PROFOR: Programa de Formación y Capacitación para el sector educación.
- SPSS: Statistical Package for the Social Sciences
- TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
- THAM: Test de Habilidades Metalingüísticas
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNLP: Universidad Nacional de La Plata
- COMPR: Comprensión
- SINON: Sinonimia
- ACEPT: Aceptabilidad
- AMBIG: Ambigüedad
- FUNGR: Función Gramatical
- SEGFON: Segmentación Fonémica

Resumen

La presente tesis estudia la relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión de texto explicativo en estudiantes del primer año de la educación secundaria de una escuela pública de la ciudad de La Plata. Evalúa las habilidades metalingüísticas en los niveles de comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical y segmentación fonémica. Examina los procesos de comprensión lectora estableciendo relación con las habilidades metalingüísticas. El estudio toma en consideración las diferencias según género. En sus fundamentos recoge aportes de la Lingüística, Psicolingüística, Psicología Cognitiva y Psicología Educativa. En sus hipótesis postula que las habilidades metalingüísticas tienen relación y efectos diferenciales con los desempeños en la comprensión lectora y asume la existencia de diferencias según el género en las habilidades metalingüísticas. En su metodología propone un diseño de tipo descriptivo-correlacional transversal que mide los atributos de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas a partir del Test de Habilidades Metalingüísticas (THAM-2) y los procesos de lectura mediante un Test de comprensión de texto explicativo validado en población escolar de similares características. El estudio abarca una muestra de 303 estudiantes de entre 12-13 años. Los resultados revelan relaciones diferenciales entre la comprensión lectora y las habilidades metalingüísticas y aportan al mejoramiento de las prácticas del lenguaje escolar y la formación docente.

Índice

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Lista de abreviaturas.....	5
Resumen	6
Introducción	10
Capítulo 1. Metacognición y habilidades metalingüísticas	15
1.1. El estudio de la metacognición	15
1.2. Metalenguaje y habilidades metalingüísticas: ¿conciencia o consciencia metalingüística?	19
1.2.1. Función metalingüística	20
1.2.2. Habilidades metalingüísticas: enseñanza y aprendizaje escolar.....	22
Capítulo 2. La lectura y su relación con las habilidades metalingüísticas	25
2.1. La comprensión de texto escrito	25
2.1.1. Niveles y procesos de representación del texto	26
2.1.2. Las inferencias en la lectura	28
2.1.3. La lectura del texto explicativo	29
2.2. La lectura y las habilidades metalingüísticas en la educación escolar	31
2.2.1. La mediación como herramienta metacognitiva.....	34
Capítulo 3. Diseño de la investigación	39
3.1. Objetivos de la Investigación.....	39
3.1.1. Objetivos Generales.....	39
3.1.2. Objetivos Específicos	39
3.2. Hipótesis	40
3.3. Diseño Metodológico.....	40
3.3.1. Población	40
3.3.2. Técnicas de recolección de datos	42
3.3.2.1. Test de Habilidades Metalingüísticas N°2 (THAM-2)	43
3.3.2.1.1. Adaptación de expresiones mediante juicio experto	44
3.3.2.2. Test de comprensión de texto explicativo	45

3.4. Fases de la investigación.....	46
3.5. Procedimiento	47
3.6. Técnicas de procesamiento de la información	48
Capítulo 4. Relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión del texto explicativo	49
4.1. Nivel de confiabilidad de los instrumentos.....	49
4.2. Evaluación de habilidades lingüísticas y metalingüísticas	50
4.3. Comprensión de texto explicativo en los niveles macroestructural, microestructural y de palabras	52
4.4. Relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión de texto	53
4.4.1. Correlación	53
4.4.2. Regresión.....	55
4.5. Diferencias entre varones y mujeres en las habilidades metalingüísticas y metalingüísticas y comprensión de texto	57
Capítulo 5. Conclusión y Discusión.....	60
5.1. Limitaciones y proyecciones del estudio	65
6. Referencias Bibliográficas	66
7. Anexos.....	74
7.1. Anexo1: THAM- 2.....	75
7.1.1. Instructivo THAM-2.....	88
7.2. Anexo 2: Test de comprensión de texto explicativo.....	93
7.3. Anexo 3: Medias y Desvíos por curso de las subpruebas del THAM-2.....	103
7.4. Anexo 4: Medias y Desvíos de los desempeños lectores de los estudiantes del primer año del CNLP	104

Lista de cuadros

Cuadro 1: Proceso de Investigación	46
Cuadro 2: Relaciones entre las habilidades L y M.L. y la comprensión lectora	63

Lista de gráficos

Gráfico N° 1 Porcentaje de varones y mujeres seleccionados para el estudio	42
--	----

Lista de Tablas

Tabla 1: Número de estudiantes examinados por curso y en cada prueba	41
Tabla 2: Cantidad de pruebas por curso seleccionadas para el análisis.....	42
Tabla 3: Estadísticos de fiabilidad test de comprensión de texto y THAM-2-.....	50
Tabla 4: Estadísticos descriptivos de las subpruebas del THAM-2 realizado por los estudiantes de 1° año de educación secundaria, CNLP	50
Tabla 5: Estadísticos descriptivos del test de comprensión de texto explicativo realizada por los estudiantes de 1° año de educación secundaria	52
Tabla 6: Correlaciones entre subpruebas del THAM-2, nivel L y ML, y test de comprensión lectora totales	53
Tabla 7: Correlaciones entre subpruebas del THAM-2, nivel L y ML, y niveles macroestructura, microestructura y palabras en comprensión de texto.....	54
Tabla 8: Análisis de regresión de las variables de la investigación.....	55
Tabla 9: Diferencia entre varones y mujeres en desempeños THAM-2-	57
Tabla 10: Diferencia entre varones y mujeres en la resolución del test de comprensión de texto explicativo.....	59

Introducción

La comprensión lectora es uno de los logros y requisitos básicos de la educación formal. La complejidad de los procesos y las habilidades implicadas en la lectura legitima el interés de las investigaciones por el tema tendientes a producir conocimientos para intervenir desde la enseñanza en la mejora del conocimiento y uso de la lengua. Al respecto, numerosos estudios revelan las dificultades de los estudiantes en la comprensión a lo largo de la escolarización (Menti & Rosemberg, 2013, Palacios, 2013). Entre otros, las evaluaciones internacionales, nacionales y regionales señalan que los bajos desempeños lectores se incrementan al finalizar la educación primaria y extienden durante los primeros años de la secundaria (OCDE/PISA, 2012, UNESCO/TERCE, 2013; ONE/DINIECE, 2013). Esto último justifica el interés de esta tesis por indagar los procesos de comprensión lectora y las habilidades metalingüísticas en estudiantes ingresantes a la educación secundaria.

Las dificultades de los estudiantes en la comprensión son más marcadas en la lectura de textos explicativos (Palacios & Barreyro, 2014). La lectura de este tipo de texto es frecuente en el ámbito escolar y constituye una herramienta importante para el aprendizaje (Vidal-Abarca, Martínez & Gilabert, 2000). La complejidad de procesos cognitivos que operan en la comprensión pone en juego diversas habilidades, conocimientos y estrategias para reconocer las características retóricas del texto (van Dijk & Kintsch, 1983; Cuetos Vega, 2010 y Vega López, et.al. 2014).

Por una parte, los especialistas sostienen que el desarrollo de las habilidades metalingüísticas juega un papel importante en el conocimiento y el uso de la lengua al hacer conscientes ciertos procesos y componentes de la comprensión, tanto oral como escrita (Núñez Delgado, 2015). Por otra, se advierte que el conocimiento de las palabras, expresiones y sus relaciones durante la lectura tiene efectos en la comprensión y, por consiguiente, en el aprendizaje a partir del texto (Menti & Rosemberg, 2013 y Palacios, 2013).

Diversos estudios centrados en la exploración de las habilidades metalingüísticas postulan la relevancia de los procesos metacognitivos (Pinto, Titone & González Gil, 2000, Moscoso Rojas, 2010; Fernández Cabeza, Ruiz Gallego & Romero Mariscal,

2015; Núñez Delgado & Pinto, 2015), es decir, cómo el sujeto elabora el conocimiento sobre la propia cognición o actividad cognitiva (Mateos, 2001).

En el campo de la metacognición, el metalenguaje aparece como uno de los componentes principales de la actividad reflexiva del sujeto, entendida como la posibilidad de tomar a la lengua como objeto de conocimiento y manipular tanto sus características estructurales como funcionales (Romero López; Fernández de Haro & Núñez Delgado, 2008). Esto último concierne a la denominada consciencia metalingüística (Tunmer, Pratt, & Herriman, 1984). Esta actividad aparece al mismo tiempo que la actividad lingüística, porque no se puede adquirir la lengua sin ser consciente de los errores, sin el control de la producción y comprensión (Díaz Camacho, 2006).

El papel de las habilidades metalingüísticas es crucial en los procesos cognitivos vinculados con actividades escolares de comprensión y escritura de textos (Titone, 1995). Son habilidades de orden superior que siguen a la adquisición de un cierto nivel de efectividad en la lectura y la gramática. En este sentido, la tesis recoge el aporte de investigaciones que examinan el modo en que los sujetos pueden analizar, pensar, reflexionar sobre la forma, el contenido o uso de la lengua en contextos comunicativos diversos (Gombert, 1992, Kamhi, Lee & Nelson, 1985; Van Kleeck, 1995).

Si bien, los estudios sobre metacognición y su relación con los procesos cognitivos en el ámbito escolar son crecientes y comprueban la mejora académica de los estudiantes al tomar mayor consciencia de sus desempeños cognitivos (Titone & González Gil, 2000; Fernández de Haro, Núñez Delgado & Romero López, 2009; González Seija y otros, 2013 y Candilera, Iliceto, Núñez Delgado & Pinto, 2015), gran parte de los especialistas acuerda la necesidad de abordar nuevos trabajos de investigación que contribuyan a enriquecer la comprensión lectora en el marco de la metacognición.

Un componente relevante de la metacognición concierne a los procesos inferenciales de la lectura (Núñez Delgado, 2015 y Barreyro, 2008). Estos procesos permiten al lector establecer conexiones mentales entre las partes del texto y los conocimientos previos y elaborar distintos significados. La elaboración de inferencias depende tanto del conocimiento de la lengua y las habilidades lingüísticas como del conocimiento del

mundo que dispone el lector, en favor de una representación mental coherente (Molinari Marotto, 1998) y de la elaboración de un modelo de la situación referida en el texto (Kintsch & van Dijk, 1978).

Con apoyo en las consideraciones antes expuestas, este estudio se propone, en lo específico, evaluar los niveles de habilidades lingüísticas y metalingüísticas y de comprensión lectora de los estudiantes de educación secundaria. También, examinar la relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, considerando las diferencias según género. En línea con estos propósitos se plantea las siguientes preguntas:

- ¿Qué características presentan los desempeños de los estudiantes de la educación secundaria en las habilidades lingüísticas y metalingüísticas?
- ¿Qué características tiene el desempeño de estos estudiantes en la comprensión del texto explicativo?
- ¿Qué relación existe entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora?
- ¿Cómo incide la conciencia metalingüística en la comprensión lectora?

Los desarrollos teóricos y metodológicos sobre el tema en los campos de la Lingüística, Psicolingüística, Psicología Cognitiva y Psicología Educacional aportan fundamentos para abordar el objeto de estudio y las preguntas a lo largo de las distintas secciones de esta tesis.

El Capítulo 1 revisa distintos supuestos y estudios sobre la metacognición relacionados con el aprendizaje y desarrollo lingüístico de los estudiantes. Caracteriza el metalenguaje y las habilidades metalingüísticas vinculadas con la conciencia y el papel de los procesos cognitivos en el lenguaje. Recorre distintos estudios sobre el tema en el campo de la Lingüística y la Psicolingüística. Describe la función metalingüística en relación a las actividades verbal y cognitiva en el desarrollo de la conducta reflexiva. Y, por último, reconoce la relevancia de las habilidades metalingüísticas vinculadas con las actividades de lectura y escritura en el contexto escolar.

El Capítulo 2 desarrolla las relaciones entre la comprensión lectora y las habilidades metalingüísticas. Examina diversas líneas de estudio enmarcadas en la Psicología Cognitiva y la Psicología del Lenguaje que indagan niveles y procesos de representación del texto y dan cuenta de la complejidad que revisten los procesos de

comprensión. En particular, analiza las características del texto explicativo y las dificultades de su lectura. También, presenta algunos estudios que abordan distintos aspectos de la relación entre la comprensión y el desarrollo de las habilidades metalingüísticas en la educación escolar, con especial referencia a las prácticas de lectura y escritura con alto impacto en el componente metacognitivo.

El Capítulo 3 expone los objetivos y las hipótesis que orientan este estudio. Caracteriza el diseño metodológico, la población y las unidades de análisis. En este plano, describe los instrumentos de investigación que se aplican a los grupos de estudiantes, por una parte, el Test de Habilidades Metalingüísticas THAM-2 (Pinto, Titone & González Gil, 2000) y, por otra, el Test de comprensión de texto explicativo (Palacios, 2013). Finalmente, expone las fases de la investigación, los procedimientos empleados para la administración de los instrumentos y las técnicas de procesamiento de la información.

El Capítulo 4 describe los resultados obtenidos en la administración de los instrumentos. En línea con los objetivos planteados, por un lado, da a conocer las medidas estadísticas descriptivas de los desempeños de los estudiantes en los niveles de habilidades lingüísticas y metalingüísticas referidos a la comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical y segmentación fonémica, así como también, los desempeños en el reconocimiento de la macroestructura, la microestructura y las palabras del texto explicativo. Por otro lado, examina las relaciones entre las habilidades lingüísticas, metalingüísticas y la comprensión lectora, a partir del estudio de correlaciones y regresiones entre los puntajes alcanzados por los estudiantes en las distintas pruebas y subpruebas administradas. Por último, estima las diferencias estadísticas entre los desempeños de varones y mujeres en las habilidades lingüísticas, metalingüísticas y la comprensión lectora.

En último lugar, el Capítulo 5 presenta las conclusiones y discusiones arribadas a partir de los resultados del trabajo empírico, las limitaciones del estudio y las proyecciones de investigación en esta línea de indagación.

En suma, se espera que los hallazgos de esta tesis contribuyan al desarrollo del campo de conocimientos en el área de la Psicología Cognitiva y Psicología Educacional y, en particular, al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la

lengua en la educación formal, vinculados con la conciencia metalingüística y la comprensión de texto.

Capítulo 1

Metacognición y habilidades metalingüísticas

Este Capítulo revisa distintos supuestos y estudios sobre la metacognición relacionados con el aprendizaje y desarrollo lingüístico de los estudiantes, en especial, como ellos elaboran el conocimiento sobre la propia cognición o actividad lingüística relacionada con el pensamiento y las distintas formas de regulación. En primer lugar, caracteriza el metalenguaje y las habilidades metalingüísticas vinculadas con la conciencia y el papel de los procesos cognitivos en el lenguaje. Ofrece un panorama de distintos estudios sobre el tema en el campo de la Lingüística y la Psicolingüística. En segundo lugar, describe la función metalingüística en relación a las actividades verbal y cognitiva en el desarrollo de la conducta reflexiva. Finalmente, examina la relevancia de las habilidades metalingüísticas vinculadas con las actividades de lectura y escritura en el contexto escolar.

1.1.El estudio de la metacognición

Durante los años setenta, en línea opuesta a los supuestos conductistas dominantes, en el campo de la Psicología Cognitiva adquieren impulso varios estudios relacionados con el aprendizaje y el desarrollo de estrategias de memoria vinculados con la metacognición. Entre los trabajos pioneros se destacan los desarrollados por Tulving y Madigan (1970), Antonijevich y Chadwick (1981,1982), Haller, Child y Walberg (1988) y Nickerson (1988), quienes postulan que la capacidad metacognitiva supone la posesión de un conjunto de mecanismos o procesos de control de orden superior que se usan durante la ejecución de planes de acción cognitiva o en los procesos de toma de decisiones para manejar los recursos cognitivos que posee y aplica el sujeto durante la actividad cognitiva (Núñez Delgado, 2015).

En relación con el aprendizaje se comienza a indagar cómo el sujeto elabora el conocimiento sobre la propia cognición o actividad cognitiva, es decir, cómo percibe, comprende, recuerda, aprende y piensa (Mateos, 2001). Estas cuestiones conforman la noción de metacognición propuesta inicialmente por Flavell (1971) y Brown (1977), en torno a la cual se distinguen dos perspectivas de investigación.

Por un lado, una perspectiva más asociada a la Psicología Cognitiva estructural, que recoge los trabajos neopiagetianos de Flavell (1970) orientados al análisis de la metacognición en relación con los procesos de memoria. Por otro, los estudios provenientes del paradigma de la Psicología Cognitiva del procesamiento de la información. Entre estos se destacan los aportes de Brown (1978) dirigidos al análisis de los procesos de regulación de la memoria.

Los trabajos iniciales de Flavell (1970) abordan la metacognición asociada a la “metamemoria”, es decir, el conocimiento que adquiere el sujeto sobre los contenidos y procesos de la memoria (Mateos, 2001). Posteriormente, avanzan sobre sus alcances y la conceptualizan de una manera más general e inclusiva:

(...) la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos (...) hace referencia entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto (Flavell, 1976, p.232).

En esta definición Flavell alude a la metacognición en torno a dos cuestiones, por un lado, al conocimiento sobre la propia actividad cognitiva y, por el otro, a las funciones de control o regulación sobre esta actividad. Esta concepción recoge aportes de la perspectiva piagetiana que postulan en el desarrollo cognitivo no sólo el aumento de la complejidad estructural del sistema cognitivo, sino también, el acceso consciente a este sistema desde las regulaciones automáticas de la acción y del resultado de la misma, hasta la regulación activa por medio de la cual el sujeto toma conciencia de la propia secuencia de acción (Mateos, 2001).

Desde este modelo se afirma que el control que un sujeto puede ejercer sobre su propia actividad cognitiva consiste en las acciones e interacciones entre cuatro componentes: el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas y las estrategias (Flavell, 1981).

En lo que respecta al conocimiento metacognitivos mencionan tres componentes que interaccionan entre sí: la persona, la tarea y las estrategias utilizadas para resolverla. El primer elemento se refiere a aquellos conocimientos y creencias que el

sujeto tiene de sí mismo como aprendiz y pensador, sobre sus capacidades, habilidades y experiencias en la realización de las diversas tareas que afronta, así como también, a otros estados y características que puedan afectar en el rendimiento de las mismas, entre otras, intraindividuales, interindividuales y universales. El segundo elemento de la actividad cognitiva se refiere a cómo la naturaleza y demanda de la tarea influyen sobre la mayor o menor dificultad en la ejecución, para establecer procedimientos y estrategias necesarios para la ejecución y resolución de la tarea (García Madruga, Gutiérrez Martínez & Carriedo López, 2002).

En la perspectiva de la Psicología Cognitiva del procesamiento de la información se distingue entre procesos automáticos y controlados Brown (1978). En este marco Brown define a la metacognición como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva, por lo que sitúa al comportamiento estratégico como centro de la actividad. Así, caracteriza a la actividad metacognitiva como aquellos mecanismos autoregulatorios que emplea el sujeto durante el intento de resolución de problemas. Estos mecanismos implican tener consciencia de las limitaciones del propio sistema, conocer las estrategias que posee y su uso apropiado, identificar y definir los problemas, planificar y secuenciar acciones para resolverlos, supervisar, comprobar, revisar y evaluar la puesta en marcha de los planes (Mateos, 2001).

En trabajos posteriores Brown (en Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983) al igual que Flavell, resalta la necesidad de establecer una distinción entre dos fenómenos en el proceso metacognitivo, el conocimiento de la cognición y el control o la regulación. Ambos fenómenos con características distintas, pero estrechamente relacionadas.

El conocimiento de la cognición o metaconocimiento refiere a aquel que posee el sujeto sobre sí mismo, sobre los propios procesos cognitivos, es decir, el conocimiento de naturaleza declarativa y se caracteriza por ser explícito, verbalizable y relativamente estable. Este tipo de conocimiento surge de manera tardía en el desarrollo porque requiere que el sujeto considere sus propios procesos cognitivos como objetos de pensamiento y reflexión (Mateos, 2001). Por su parte, el control o la regulación surge de las propias experiencias metacognitivas del sujeto al aplicar el conocimiento y evaluar su pertinencia y eficacia para desarrollar determinada tarea (Pozo, Monereo &

Castello, 2010). Este aspecto es considerado más inestable y dependiente del contexto y la tarea, difícilmente verbalizable.

En el control metacognitivo Brown (1987) señala tres procesos básicos: la planificación antes de realizar una tarea, la supervisión durante su realización y la evaluación de los resultados. El sujeto cada vez es más consciente de sus procesos cognitivos y, también, de sus limitaciones ante cualquier tarea, de modo que realiza acciones preventivas, anticipatorias a los problemas. El proceso de planificación consiste en definir los objetivos, decidir el camino que guiará la acción, generar ideas y organizarlas para predecir resultados. Este proceso involucra la selección de estrategias apropiadas y la asignación de recursos que influyen en la ejecución de la actividad. La autorregulación y supervisión de la tarea se realiza durante su resolución y manifiesta a través de actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada. Al finalizar la tarea se busca estimar los resultados de la estrategia empleada, es decir, evaluarlos (Brown, 1987; Flavell, 1979; Vargas & Arbélaez, 2002).

Otras caracterizaciones sobre la metacognición presentan la necesidad de diferenciar entre tres tipos de conocimiento metacognitivo: declarativo, procedimental y condicional. El primero de ellos hace referencia al “*saber qué*” acciones pueden emprenderse para llevar a cabo una tarea y qué factores influyen en el rendimiento, lo que abarca el conocimiento de los recursos cognitivos, las demandas de la tarea y las estrategias que pueden ser usadas.

El control metacognitivo constituye el componente procedimental, un “*saber cómo*” aplicar las acciones. Este saber posibilita que la información acerca de ellas se emplee en la ejecución para lograr una determinada tarea. El control se concreta en la aplicación activa de las acciones para organizar los recursos disponibles y promover el funcionamiento eficaz del sistema. El contexto de una tarea determinada incluye los procesos de planificación, supervisión, regulación y evaluación.

Como complemento a los anteriores tipos de conocimiento se distingue el conocimiento condicional (Brown, 1987; Jacobs & Paris, 1987) que alude al conocimiento de las condiciones en las que resulta pertinente aplicar las estrategias disponibles en la resolución de tareas cognitivas, “*saber cuándo y por qué*” usar determinadas habilidades y estrategias.

De este modo, la metacognición se concibe como un proceso estudiado desde distintas áreas de estudio. Existe cierto acuerdo entre los investigadores en definir a la metacognición como un constructo tridimensional que abarca la conciencia, monitorización (supervisión, control y regulación) y evaluación de los propios procesos cognitivos (Romero López; Fernández de Haro & Núñez Delgado, 2008).

1.2. Metalenguaje y habilidades metalingüísticas: ¿conciencia o consciencia metalingüística?

En el campo de la metacognición el metalenguaje aparece como uno de los componentes principales junto con la metamemoria, el metaaprendizaje, la metaatención y la metacognición social. La investigación sobre las actividades mentales vinculadas con la conciencia y la regulación de los procesos cognitivos pone énfasis en el papel del lenguaje como instrumento esencial. En esta línea se afirma que la lengua es el principal vehículo de comunicación que dispone el sujeto y tiene una propiedad distinta al resto de los sistemas de comunicación. Esta es la reflexividad, entendida como la posibilidad de tomar a la lengua como referente, por lo que adquiere una función metalingüística (Romero López et al., 2008).

A partir de los años 70 se estudian las conductas que denotan capacidades para reflexionar sobre las estructuras y el funcionamiento del lenguaje denominadas capacidades, habilidades, conciencia o consciencias metalingüísticas (Núñez Delgado, 2015). En relación a esto último, en la literatura existente los términos conciencia y consciencias no se plantean como sinónimos (Titone, 1995). El primero, es más genérico y alude a la maduración cognitiva que aparece antes de la escolarización formal, relacionado con un tipo de reflexión no intencional de carácter implícito. En cuanto a la consciencia se plantea como un término especializado en el campo de los estudios cognitivos e incluye las expresiones de conocimiento, habilidad y capacidad. Refiere a un tipo de reflexión formal, racional e intencional, que pone en juego el conocimiento declarativo de los sistemas de signos y símbolos comunes en una lengua y aparece alrededor de los doce años, tras la escolarización formal (Titone, 1995 y Núñez Delgado, 2015). Los especialistas sostienen que la consciencia está incluida en la

conciencia, ya que es un término intercambiable pero más reducido (Romero López et al., 2008).

Existen distintas concepciones acerca de la conciencia metalingüística. Algunas de ellas la consideran parte del proceso de adquisición del lenguaje. Otras, la explican con apoyo en la metáfora del procesamiento de la información como el conocimiento del sujeto sobre su propio lenguaje producto de las habilidades gramaticales y de lectura.

Según Tunmer y cols (1984) la conciencia metalingüística comprende la habilidad de reflexionar sobre el lenguaje verbal y manipular sus características estructurales. Estos autores conciben al lenguaje como objeto de pensamiento, en oposición al simple uso del sistema lingüístico para comprender y producir frases. Las características estructurales del lenguaje hacen referencia a los fonemas, las palabras, la estructura de las proposiciones y grupos de proposiciones interrelacionadas. Por tanto, involucra la habilidad para pensar en la naturaleza lingüística del mensaje y en sus componentes (fonológico, léxico, sintáctico y pragmático), para manipularlos y justificar su uso (Pinto & El Euch, 2015).

Desde la Lingüística y la Psicolingüística se aprecian determinadas miradas sobre la conciencia metalingüística las cuales resultan complementarias para este estudio. Por un lado, realizan un análisis más interno del lenguaje, por otro, buscan identificar los rasgos de la actividad metacognitiva aislando conductas que posibilitan pensar la manipulación de la lengua.

1.2.1. Función metalingüística

La función metalingüística se distingue del metalenguaje y define como el lenguaje con el que se habla acerca del lenguaje. Es fáctica, externa, de categoría secundaria y toma como referente al propio lenguaje en lugar de la realidad extralingüística. Aquí, el sistema lingüístico aparece con independencia de los hablantes que lo ponen en funcionamiento y de los procesos psicológicos para su expresión y comprensión. Sin embargo, varios autores que caracterizan la actividad metalingüística afirman que en ella es necesario considerar tanto la actividad verbal como la cognitiva. Entre otros, Bronckart (1997) señala la necesidad de estudiar la

función metalingüística en relación a las actividades verbal y cognitiva, en atención a que esta función resulta de dichas actividades.

Algunos especialistas conciben a la función metalingüística como un conocimiento implícito (Gombert, 1992 & Titone, 1995) o instrumento que sirve para la reflexión sobre el código del lenguaje y su funcionamiento. La conducta reflexiva es de carácter metalingüístico porque se inscribe en el acto de habla con fines no propiamente informativos. Al respecto, Cuoli (1990) subraya los aspectos más cognitivos de la actividad metalingüística y relaciona las funciones mentales del sujeto con las funciones de comunicación del sistema lingüístico. En este marco, Vigara (1992) señala la importancia de los aspectos metalingüísticos tanto en la adquisición de la lengua como en las actividades y los problemas cotidianos en los que el sujeto requiere de su uso y reflexión.

Por lo expuesto, el desarrollo del metalenguaje y su externalización fáctica a través de la función metalingüística resulta primordial tanto para el aprendizaje de la lengua materna como para aprender o estudiar otra lengua.

Las investigaciones empíricas sobre la consciencia metalingüística estudian las bases psicológicas de los fenómenos de la comunicación y el lenguaje, para comprender la actividad lingüística del sujeto, es decir, cómo adquiere, representa y usa el lenguaje (Tunmer, et al., 1984). Por consiguiente, postulan la capacidad metalingüística como una actividad reflexiva sobre el lenguaje, con apoyo en el supuesto que el lenguaje es un objeto del pensamiento cuyo análisis permite inferir los procesos cognitivos subyacentes.

Otras investigaciones recogen los aportes de Piaget (1947) y Vigotsky (1993) y abordan la relación entre el desarrollo evolutivo y el desarrollo de la consciencia metalingüística, postulando la existencia de un momento privilegiado del desarrollo donde aparecen las actividades metacognitivas.

En una perspectiva vigostkiana conciben a la consciencia reflexiva y el control de las acciones como rasgo de las funciones psíquicas superiores. Los postulados actuales acerca de la metacognición recogen las ideas de Vigotsky (1979) al considerar a la regulación cognitiva ejercida por los otros y la autorregulación. Esto último refiere a la posibilidad del sujeto de usar el lenguaje para regular sus propios pensamientos, comportamientos y acciones al enfrentarse a una tarea.

En una perspectiva piagetiana, las investigaciones se interesan por procesos psicológicos vinculados con la toma de conciencia, la abstracción y la autorregulación. Algunos especialistas sostienen que estos procesos se vinculan con el desarrollo de las operaciones concretas entre los siete y nueve años (Romero López et al., 2008).

En esta línea, Tunmer y cols (1984) establecen un esquema donde afirman que el lugar del metalenguaje en la metacognición se ve en su desarrollo evolutivo. Las distintas habilidades metalingüísticas emergen de forma simultánea y reflejan el desarrollo metacognitivo. Este desarrollo puede tomar forma de corrección de las actividades a medida que el sujeto las realiza (consciencia intuitiva), o de verbalización de los procedimientos puestos en acción por el sujeto (estructuras léxicas y semánticas) lo que los autores caracterizan como las habilidades metalingüísticas más auténticas.

En suma, estas líneas de estudios afirman que la actividad metalingüística aparece al mismo tiempo que la actividad lingüística, porque no se puede adquirir el lenguaje sin ser consciente de los errores, sin el control de la producción y comprensión (Díaz Camacho, 2006). Asimismo, dan cuenta que el desarrollo metalingüístico tiene relación directa con el aprendizaje escolar, especialmente de la lectura y la escritura.

1.2.2. Habilidades metalingüísticas: enseñanza y aprendizaje escolar

Bruner (2000) afirma que la metacognición en relación con otros procesos de lectura y escritura se encamina hacia el control y la regulación del código lingüístico en términos del cual se organiza y expresa el pensamiento, como es el caso de la función metalingüística. En este sentido, la actividad metacognitiva incluye la reflexión y el conocimiento metalingüístico y opera sobre la utilización, gestión y verificación de cualquier conocimiento y de las estrategias que intervienen en los procesos metacognitivos (Camps & Milian, 2000).

El papel de las habilidades metalingüísticas es crucial en los procesos cognitivos vinculados con actividades escolares de comprensión de textos y escritura. Titone (1995) las caracteriza como habilidades de orden superior que siguen a la adquisición de un cierto nivel de efectividad en la lectura y la gramática. Donaldson (1996) afirma que la habilidad metalingüística es central para el desarrollo de las demás actividades metacognitivas. La adquisición de la lectura y la escritura se convierten en un factor que

explica la aparición de la consciencia metalingüística, la cual a la vez actúa como desencadenante del lenguaje.

Diversos autores reconocen la importancia de las habilidades metalingüísticas para las actividades de lectura y escritura por su poder para describir y analizar el sistema lingüístico. Estas habilidades tienen un papel importante en el modo que los sujetos pueden analizar, pensar, reflexionar sobre la forma, el contenido o uso del lenguaje en contextos comunicativos diversos (Gombert, 1992; Kamhi, Lee & Nelson, 1985; Van Kleeck, 1995).

Por su parte, Olson (1995) resalta la importancia de la escritura como una actividad metalingüística por medio de la cual se convierte el lenguaje en un objeto de discurso o metalenguaje. De igual modo considera a la actividad de lectura como un medio para convertir al lenguaje en un objeto de discurso, representarlo, reflexionar y tomar consciencia sobre él. Tanto la escritura como la lectura fijan el lenguaje de manera que lo convierte en objeto de reflexión (Romero López et al., 2008).

Los estudios sobre metacognición y su relación con los procesos cognitivos en el ámbito escolar son crecientes y comprueban la mejora académica de los estudiantes al tomar mayor consciencia de sus desempeños cognitivos (Núñez Delgado, 2015; Romero López et al., 2008). No obstante, se sostiene la necesidad de abordar nuevos trabajos de investigación que contribuyan a enriquecer la comprensión lectora en el marco de la metacognición.

Resultan de especial interés los trabajos de Pinto y cols (2000) sobre medición de habilidades lingüísticas y metalingüísticas en escolares de distintos niveles del sistema educativo, para abrir un espacio de investigación en el ámbito de la Educación Primaria sobre las posibles relaciones entre conocimiento de la lengua y desarrollo de habilidades lingüísticas (Fernández de Haro et al., 2009). Del mismo modo, sobre las estrategias didácticas que ayuden a los estudiantes de Educación Primaria a desarrollar su consciencia metalingüística, en términos de un conocimiento que va más allá de la comprensión intuitiva y del uso práctico del lenguaje que, como consecuencia, facilite mejorar sus capacidades (Fernández de Haro et al., 2009; González Seija, López Larrosa, Vilar Fernández & Rodríguez López Vázquez, 2013).

Asimismo, diversos estudios han dado a conocer el papel de las habilidades metalingüísticas en estudiantes de diversas edades. Candilera et al. (2015) realizaron un

estudio de validación del Test de Habilidades Metalingüísticas-2 (THAM-2) (Pinto, et al., 2000), sobre un total de 300 estudiantes españoles entre 9 y 16 años. La muestra fue subdividida en cuatro grupos: 4º y 5º de la educación primaria; 6º de primaria; 1º de la educación secundaria y 2º de la secundaria. Los resultados del estudio revelan, por una parte, la importancia del papel de los factores edad y género en las habilidades metalingüísticas; por otra, el avance significativo de las puntuaciones en la progresión de cada grupo escolar, subrayando el papel de la escolaridad. En cuanto al género, los resultados muestran que las mujeres obtienen mejores puntuaciones que los varones, tanto a nivel de la conciencia metalingüística intuitivo (respuestas lingüísticas), como en el nivel explícito (respuestas metalingüísticas) (Núñez Delgado & Pinto, 2015).

Capítulo 2

La lectura y su relación con las habilidades metalingüísticas

En línea con los objetivos de esta tesis, en este capítulo se describen las relaciones entre la comprensión de texto y las habilidades metalingüísticas. En primer lugar, se revisan diversas líneas de estudio enmarcadas en la Psicología Cognitiva y la Psicología del Lenguaje, que indagan niveles y procesos de representación del texto y dan cuenta de la complejidad que revisten los procesos de comprensión. En segundo lugar, se examinan algunas características del texto explicativo y las dificultades de su lectura para los lectores en formación. Por último, se revisan algunos estudios de interés que abordan distintos aspectos de la relación entre la comprensión de texto y el desarrollo de las habilidades metalingüísticas en la educación escolar, con especial referencia a las prácticas de lectura y escritura con alto impacto en el componente metacognitivo.

2.1. La comprensión de texto escrito

Diversos estudios en el campo de la Psicología Cognitiva y de la Psicología del Lenguaje (Bruner, 1986; Coseriu, 1992; Vigotsky, 1993) muestran la estrecha solidaridad entre las habilidades metalingüísticas del lector y su desempeño lecto-comprensivo (Franco Montenegro, Blanco Miranda & Cortés Peña, 2013; Núñez Delgado, 2015).

La lectura es un proceso necesario en la vida cotidiana de las personas para acceder a la cultura letrada e implica la construcción de una representación coherente acerca del significado global del texto (Wolfe & Mienko, 2007; Zwaan & Singer, 2003). Se presenta como una tarea de gran complejidad en la que están implicados procesos cognitivos de diferentes niveles. Abarcan desde el procesamiento individual del reconocimiento del significado de las palabras, de las oraciones y las estructuras sintácticas, hasta la identificación de la manera en que esas palabras y esas oraciones se relacionan entre sí, es decir, la integración de la información en unidades más globales de significado tanto dentro del texto como dentro de la base de conocimientos previos del lector (Kintsch, 1996; Molinari Marotto, 1998; García Madruga, Elosua, Gutierrez, Luque & Garate, 1999).

Los especialistas sostienen que en la comprensión de texto pueden distinguirse dos grandes procesos: los sintácticos, destinados a analizar las estructuras de las oraciones y los papeles que cada palabra juega en la oración, y los semánticos de extracción del significado y posterior integración en la memoria (Cuetos Vega, 2010). Estos procesos son dependientes de las habilidades metalingüísticas, en especial, para llevar adelante el análisis gramatical de las oraciones o procesamiento sintáctico. Este último se diferencia del procesamiento semántico, puesto que no tiene en cuenta el significado de la oración. Precisamente, esta tesis aborda la indagación de la relación entre estos dos procesos que ponen en juego tanto las habilidades metalingüísticas vinculadas al procesamiento sintáctico como las habilidades para la comprensión del texto explicativo.

2.1.1. Niveles y procesos de representación del texto

Van Dijk y Kintsch (1983) postulan que los lectores construyen, durante la lectura del texto y con el propósito de alcanzar la comprensión del mismo, tres tipos de representación: la superficie del texto, la base del texto y el modelo de situación. Por otra parte, estos autores plantearon que el procesamiento de la información del texto avanza por ciclos o niveles secuenciales, que son automáticos y autónomos; es decir, que cada lector los realiza sin darse cuenta, de acuerdo al propio ritmo y nivel de habilidad.

El nivel de representación superficial del texto incluye la representación de las palabras y su significado en el exacto orden en que aparecen. Esta representación se elabora a partir del análisis perceptivo primario que implica el reconocimiento de las palabras y de sus relaciones sintácticas. Los especialistas explican que para alcanzar esta representación los lectores en formación realizan pausas en los finales de cláusulas y frases, indicando una segmentación cognitiva de dichas unidades de información (De Vega & Cuetos Vega, 1999; Palacios, 2013).

En segundo lugar, la base del texto se constituye a partir de representaciones proposicionales del significado que son unidades semánticas, es decir, ideas y conceptos que hacen referencia a un estado, un suceso o una acción y tienen un valor de verdad, en relación con un mundo real o imaginario (Kintsch, 1998). En relación a ello Kintsch y van Dijk (1978) postularon que durante el procesamiento semántico se construyen dos

tipos de proposiciones: la microestructura y la macroestructura. La primera, se corresponde con los significados a nivel local, mientras que la segunda con el significado a nivel global.

El significado global va más allá de la mera suma de las ideas o unidades semánticas contenidas en el texto. Durante el proceso de lectura éstas unidades son sometidas a procedimientos de depuración, abstracción y elaboración, en virtud de los cuales se asigna al texto un significado global (Kintsch, 1988). De este modo, durante la lectura se reducen las microestructuras y se va formando la macroestructura, que no tiene forma de lista sino que se organiza de acuerdo con la importancia de las informaciones.

La macroestructura que más reduce o resume el texto suele ser el título o una frase que extrae el contenido principal. Los lectores llegan a elaborar la macroestructura poniendo en marcha operaciones que van Dijk (1984) denomina macroreglas, entre las que destaca la de supresión, selección, generalización y construcción.

Las macroreglas son una reconstrucción de aquellas parte de las capacidades lingüísticas del lector con las que alcanza significados convirtiéndolos en totalidades significativas más amplias (van Dijk, 1983). Organizan la información complicada del texto a partir de la reducción de la información semántica para su reconstrucción formal del tema tratado. De este modo, los lectores seleccionan información importante eliminando la superflua, luego realizan operaciones de generalización y construyen información global o general reuniendo varias informaciones específicas.

Los autores propone que estas operaciones conducen al lector a elaborar un “modelo situacional” del texto que comprende la representación mental final y refleja su experiencia sobre la situación referida en el texto que puede aludir a personas, estados, sucesos y acciones del micromundo mental que el texto describe (Kintsch & van Dijk, 1978).

Según Vidal Abarca (2000) el texto base y el modelo de situación no se refieren a dos representaciones mentales distintas, sino a dos niveles que dependen del tipo de texto leído y los conocimientos previos que aporta el lector. El autor sostiene que el modelo mental resulta de la construcción de cuatro tipos de ideas: a) ideas extraídas del texto, b) ideas activadas durante la lectura procedentes de la memoria a largo plazo, c) macroproposiciones o ideas importantes elaboradas y seleccionadas por el lector y d) las inferencias puente o conexiones entre ideas textuales basadas en relaciones anafóricas o

similares. En el modelo de situación que construyen los buenos lectores, estas ideas estarían igualmente activadas y conectadas entre sí, de manera correcta.

Este autor afirma que las dificultades en la construcción del modelo situacional por parte de algunos lectores obedecerían a sus dificultades para formar ideas simples dentro de una frase, desactivar o suprimir significados procedentes de la memoria a largo plazo que no sean pertinentes en el contexto de la frase, realizar inferencias puente basadas en relaciones anafóricas e inferencias basadas en el conocimiento, formar macroideas y/o autorregular todo el proceso de comprensión (Vidal Abarca, 2000).

2.1.2. Las inferencias en la lectura

La complejidad de los procesos de comprensión se deriva del componente inferencial de la lectura (Núñez Delgado, 2015). Durante la misma, el lector realiza inferencias para establecer conexiones mentales entre las partes del texto y sus conocimientos previos. Las inferencias activan información durante la lectura del texto que no figura explícitamente en él y facilitan alcanzar la coherencia local y global. Por otra parte, los procesos inferenciales dependen tanto del conocimiento del lenguaje y las habilidades lingüísticas como del conocimiento del mundo que dispone el lector, en favor de una representación coherente del texto (Molinari Marotto, 1998).

Al construir la red de significados del texto, los lectores se esfuerzan por tratar de mantener la coherencia local y global. Si los lectores no pueden encontrar una manera de crear una conexión, se produce una brecha en la continuidad o coherencia que los lectores pueden resolver estableciendo una nueva estructura en la representación, esto es, efectuando inferencias que permiten a la información aparentemente inconsistente ajustarse dentro de la representación establecida (Kintsch, 1996).

La elaboración de inferencias pone en juego los procesos de la memoria, en especial, de la memoria de trabajo, la cual es definida como un sistema de almacenamiento temporal al servicio de la cognición compleja, su capacidad varía entre individuos (Baddley, Eynseck & Anderson, 2010). Las limitaciones de la capacidad de esta memoria ocasionan que el lector realice distintos ciclos de procesamiento de la información del texto en búsqueda de coherencia para la generación de inferencias durante la lectura. Esta cuestión ha sido investigada por Barreyro (2008) quien indagó la

capacidad de la memoria de trabajo con la generación de inferencias causales durante la comprensión de textos narrativos en 170 estudiantes universitarios.

Los resultados de esta investigación muestran que los jóvenes y adultos disponen de una conformación de cuatro componentes de procesamiento mental: dos de almacenamiento, y dos de almacenamiento y procesamiento concurrente, de acuerdo a la modalidad de la información que manejan. Con relación a la generalización de inferencias, los lectores de alta capacidad de memoria de trabajo muestran mayor elaboración de inferencias repositivas y elaborativas, a diferencia de los lectores de baja capacidad de memoria que sólo realizan inferencias de tipo repositivo. Esto último indica que ellos son capaces de reponer información leída para dotar de mayor explicación causal a una oración focal del texto, pero no pueden acceder, durante la lectura, a su conocimiento general para explicar un acontecimiento del texto.

2.1.3. La lectura del texto explicativo

En atención a que el objetivo de nuestro estudio aborda la relación entre las habilidades metalingüísticas y los procesos de comprensión del texto explicativo, en este apartado se revisan algunas características de este tipo de texto que resultan de interés para la indagación.

En el ámbito escolar, el texto explicativo se usa frecuentemente para informar acerca de conceptos y realidades a menudo abstractas y aporta abundante información para el estudio de temas y problemas (Singer & O'Connell, 2003). Una característica principal es la permanente ampliación de información nueva, la búsqueda de objetividad y la precisión conceptual con la cual se comprenden o interpretan los conceptos u objetos de estudio (Álvarez Angulo & Ramírez Bravo, 2010).

Desde una perspectiva cognitiva, la explicación remite a la modalidad de pensamiento paradigmático o lógico científico. Esta modalidad asume un sistema formal de explicaciones y descripciones sobre la base de categorías, conceptos y el establecimiento de relaciones entre dichos conceptos (Bruner, 1988).

El texto explicativo presenta una estructura típica en la que pueden distinguirse al menos tres componentes macroproposicionales: a) un esquema inicial, b) un problema y c) una explicación y conclusión. El componente inicial presenta un objeto complejo, el componente problematizador transforma el objeto o tema inicial en problemático, y el

componente explicativo o de respuesta transforma el objeto o tema problema en objeto o tema explicado (Grize, 1990; Adam, 1992).

En comparación con otros tipos textuales, la comprensión del texto explicativo resulta más difícil, tanto por los términos técnicos que contiene como por la gran cantidad de inferencias que los lectores tienen que realizar durante la lectura, aplicando sus conocimientos previos (Barreyro, Cevasco, Burín & Molinari Marotto, 2012). De acuerdo a las investigaciones de León, Escudero y van den Broek (2003), las dificultades en la lectura del texto explicativo residen en que demanda un mayor número de inferencias en comparación con otros tipos de textos, como los narrativos.

Como discurso de razonamiento y tipo textual, la explicación presenta estrategias discursivas específicas: paráfrasis, definición, ejemplo y analogía (Zamudio & Atorresi, 2000). La paráfrasis remite a la repetición del mismo contenido con diferentes expresiones. Permite al lector activar conceptos a partir de la construcción de redes semánticas y ayuda a la distribución de la información en el texto. Por su parte, la definición se convierte en un procedimiento analítico que vincula términos equivalentes semánticamente y se construyen mediante descripciones, denominaciones, equivalencias o por la función del objeto que describen (Lizarriturri, 2010).

Otra estrategia discursiva presente en el texto explicativo es el ejemplo, que contribuye al texto de casos concretos para ampliar la explicación. Esta estrategia presenta una doble función, por un lado, facilita el acceso al contenido teórico que se enuncia y, por otro, establece nuevos saberes (Coltier, 1988 en Zamudio & Atorresi, 2000). Por último, la analogía tiene como finalidad facilitar la comprensión a partir de un hecho concreto. Como advierten Zamudio y Atorresi (2000) implica un tipo de reformulación que establece un paralelismo entre dos estructuras cuya fórmula general es: "A es a B como C es a D". Así, una analogía relaciona dos temas pertenecientes a distintos ámbitos por ejemplo, uno más complejo y abstracto del ámbito científico, con otro más fácil y concreto vinculado con la vida cotidiana o conocimientos previos del lector. Al igual que la estrategia de la ejemplificación, la analogía sirve para aclarar, por lo que puede suprimirse sin que se pierda información (Lizarriturri, 2010).

El texto explicativo que se ensaya en este estudio es una noticia periodística de divulgación científica que se caracteriza por reformular el discurso teórico y el resultado de las investigaciones científicas, para hacerlo comprensible y de interés al público

general. Para ello, en la escritura se usa con frecuencia paráfrasis, sinónimos y ejemplos, que son recursos discursivos empleados en las explicaciones por equivalencia (Zamudio & Atorresi, 1998). En cuanto al soporte, la divulgación científica generalmente aparece como una revista o un suplemento de diario escrito, acompañado de gráficos, esquemas, fotografías y dibujos.

2.2. La lectura y las habilidades metalingüísticas en la educación escolar

Entre las habilidades metalingüísticas de mayor peso en el proceso de comprensión de texto se destaca la comprensión del significado de las palabras y sus relaciones.

Un estudio realizado por Menti y Rosemberg (2013) con estudiantes de primer, tercer y quinto años de la educación primaria, en escuelas urbanas y rurales de nuestro país, da a conocer las propiedades léxicas relativas a la diversidad y amplitud del vocabulario que se generan durante las clases de Ciencias Sociales a partir del análisis del discurso de las maestras durante el intercambio con los estudiantes. Las autoras elaboraron y aplicaron una escala para medir el grado de familiaridad de las palabras empleadas por las docentes en ese intercambio para establecer con el entorno lingüístico sociofamiliar de los estudiantes. Los resultados alcanzados muestran que en el quinto año es donde emergen las diferencias más importantes en la amplitud y diversidad del vocabulario de los estudiantes. Según lo informado, tales diferencias repercuten en la comprensión y producción de textos y en el aprendizaje a partir de ellos. Postulan que en el ingreso a la escuela primaria o aún antes, en el jardín de infantes, suelen identificarse dificultades en muchos niños en tareas tales como la comprensión de textos orales y escritos que presentan un vocabulario poco familiar.

En esta línea de estudios, una investigación realizada por Palacios (2013) en 320 estudiantes de aulas de escuelas primarias públicas, representativas de distintos sectores sociales de la provincia de Buenos Aires, indaga el efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos narrativos y explicativos a niveles de representación macroestructural, microestructural y local. Una singularidad de este estudio que reviste interés es que abarcó algunos grupos de estudiantes de aulas con similares características de los grupos que se examinan en la tesis aquí presentada.

En la metodología de la investigación de Palacios (2013) se elaboraron dos test de comprensión de cada tipo de texto, en dos versiones, una original y otra facilitada. Ésta

última presentó una versión del texto revisada a partir del método de facilitación de palabras poco familiares para los estudiantes. Los resultados mostraron que en la comprensión de los dos tipos de textos, en sus dos versiones, los estudiantes de nivel socioeconómico medio-alto obtuvieron los mejores desempeños. También, destacaron que en este grupo de estudiantes la estrategia de facilitación de palabras tuvo un efecto más marcado en la comprensión del texto explicativo en comparación con el texto narrativo (Palacios, 2013).

En cuanto a los niveles de representación, en general los estudiantes de nivel medio-alto alcanzaron mejor desempeño en la lectura de los dos textos, en las versiones administradas, en comparación con los estudiantes de nivel medio-bajo. Con referencia a la macroestructura, los estudiantes de nivel medio-alto lograron mayor puntuación en la localización e integración de la información distribuida a lo largo de los textos o en partes de ellos y, también, en inferir información del contexto. Del mismo modo, en la representación de la microestructura, es decir, en la construcción de significados de partes textuales a partir de la realización de inferencias localizadas en dichas partes y otorgar significado a las palabras, expresiones y relaciones semánticas en las oraciones. A nivel de palabras también lograron mayor reconocimiento de expresiones literales, sinónimas o antónimas de la superficie del texto.

En lo específico de la comprensión del texto explicativo que se indaga en esta tesis, la investigación de Palacios (2013) detectó que la facilitación de la comprensión de las palabras fortaleció los desempeños de los estudiantes en los tres niveles de representación descritos, en particular, de los grupos de estudiantes examinados de nivel medio-alto. La autora sostiene que las desigualdades en la comprensión de los textos entre grupos de estudiantes de aula de distintos niveles socioeconómicos aparecen de manera más marcada en la lectura del texto explicativo, y particularmente, en la comprensión de palabras. La pobreza de vocabulario incide en la lectura del texto explicativo donde prevalece el uso de tecnicismos y cuya comprensión requiere a los lectores realizar mayor cantidad de inferencias activando sus conocimientos y habilidades lingüísticas y metalingüísticas.

Fernández Cabeza, Ruiz Gallego y Romero Mariscal (2015) realizaron un estudio cuasiexperimental de tipo descriptivo en 27 escolares de 5 y 6 años. Se propusieron conocer y describir el nivel de conciencia metalingüística, valorar las habilidades de

lectura y determinar las relaciones existentes entre ambas. En lo metodológico, implementaron dos instrumentos, uno en relación a la consciencia metalingüística denominado Test de Habilidades Metalingüísticas N°1 y, otro, en relación al dominio de la lectura. En lo que respecta a las habilidades metalingüísticas, el test evalúa por un lado, la capacidad metalingüística general de los estudiantes como la identificación del orden de las palabras y su longitud, la segmentación léxica, la rima y la sustitución de signos. Por otro lado, evalúa la habilidad metalingüística específica relacionada con las capacidades de identificación de palabras, letras y números impresos, la distinción entre tipos y grados de articulación de grafemas en palabras, letras y números, la morfología y función de los signos escritos, el reconocimiento de la legibilidad y función de cada signo.

En cuanto a la evaluación de la lectura, tomaron como referencia las calificaciones de los docentes basadas en la observación directa y sistemática de la adquisición y desarrollo de las habilidades para la lectura alcanzadas por cada niño, que incluyen de manera amplia el conocimiento y escritura de letras, precisión en la escritura, y expresión correcta de vivencias personales.

Los resultados alcanzados por Fernández Cabeza y cols (2015) postulan que tanto en el conocimiento y dominio de la consciencia metalingüística como en las calificaciones de las habilidades para la lectura, los niños de este nivel de escolaridad se encuentran dentro de los valores esperables para su edad y nivel educativo. El estudio muestra una relación directa entre las habilidades de lectura y las consciencia metalingüísticas evaluadas, exceptuando las habilidades específicas relativas a la morfología y la función de los signos escritos. Al respecto los autores encontraron poca relación entre la capacidad de los niños para reconocer la legibilidad de los signos escritos, identificar y diferenciar sus funciones. Por ende, destacaron la relevancia del desarrollo de la consciencia metalingüística en los niños desde temprana edad como elemento clave para el aprendizaje de la lectura.

En línea con los estudios que indagan las habilidades metalingüísticas y su relación con distintas prácticas de aprendizaje escolar, Fernández de Haro, Núñez Delgado y Romero López (2009) abordaron la relación entre las habilidades metalingüísticas y la competencia para producir textos escritos en 88 escolares de 11 y 12 años de escuelas primarias de la ciudad de Granada, España. Los especialistas administraron dos

instrumentos, por un lado, una guía de evaluación de la composición escrita (GECE) para la indagación de las competencias de producción de texto en cuanto a las propiedades de coherencia, cohesión, adecuación, corrección, presentación y estilo. Por otro lado, evalúa las habilidades metalingüísticas de los estudiantes a partir de la administración del Test de Habilidades Metalingüísticas N°2. Este instrumento reviste especial interés para los objetivos y la metodología de esta tesis puesto que permite identificar los niveles de habilidades metalingüísticas de los estudiantes en comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical y segmentación fonémica, para establecer relaciones entre estas habilidades y la comprensión de texto.

Los resultados del estudio de Fernández de Haro y cols (2009) revelaron que en la prueba de composición escrita los estudiantes alcanzaron puntuaciones altas en todas las competencias examinadas. Las puntuaciones más bajas se registraron en la variable coherencia, vinculada a la selección de la cantidad de información, el orden de las ideas y la estructuración de los párrafos. En las habilidades metalingüísticas los desempeños de los estudiantes fueron más bajos en comprensión, sinonimia, función gramatical, con excepción de la segmentación fonémica. Por otra parte, los desempeños en las habilidades metalingüísticas mostraron relaciones estadísticas significativas con las variables de la prueba de composición escrita exceptuando la variable de presentación del texto que alude a la legibilidad y abarca la caligrafía, los borrones, las tachaduras, las enmiendas, el formato, entre otros.

En atención a estos resultados, los autores postularon que el desarrollo de las habilidades metalingüísticas de los estudiantes y, en lo específico de la comprensión metalingüística tiene influencia en el nivel de rendimiento de los estudiantes en los distintos componentes textuales de la composición escrita. Estas habilidades colaboran con las capacidades para producir y comprender frases, profundizar en las distintas funciones gramaticales, diferenciar estructuras sintácticas y contenidos semánticos durante la composición del texto.

2.2.1. La mediación como herramienta metacognitiva

La mediación se relaciona con la “noción de andamiaje” propuesta por Bruner (1984), con sustento en la teoría de Vigotsky en la categoría de zona de desarrollo próximo. Alude a que las intervenciones del adulto durante el proceso de enseñanza

deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia del niño en la tarea. A menor nivel de competencia mayor nivel de orientación y viceversa. Los estudios acerca de la mediación se nutren de los fundamentos de la acción tutorial (Morrow & Woo, 2001), el aprendizaje colaborativo (Rogoff, 1993, Edwards & Mercer, 1994), la labor del mediador y de los pares (Vigotsky, 1979) las metodologías clínico – dinámicas (Piaget, 1978, Feuerstein Rand & Hoffman, 1979), la cognición distribuida (Salomon, 2001) y el dispositivo para la evaluación del potencial de aprendizaje (Feuerstein, Klein & Taunnenbaum, 1991). La distinción de elementos clave de la situación de mediación puede hallarse en los trabajos de Wertsch (1988) y Luria (1984, 1978), pioneros en la investigación del lenguaje y la formación de los procesos mentales.

La mediación aparece como práctica de andamiaje no sólo entre un adulto y un niño (docente-alumno) sino, también, entre pares. Esta práctica comienza por detectar la zona de desarrollo próximo la capacidad para resolver un problema de manera independiente y su distancia con la resolución de ese problema en colaboración con un adulto o par más capaz (Vigotsky, 1978).

Con relación a la mediación en la lectura y las habilidades metalingüísticas en la escuela, Palacios (2018) examinó la relación entre lenguaje, pensamiento y metacognición. La autora postuló que la mediación es un componente clave del proceso de construcción de significados y opera en el espacio del diálogo para la intervención en el potencial de aprendizaje lector de los niños. Esta intervención se puede apoyar en el procedimiento de evaluación dinámica de las capacidades de los niños consideradas como formas de experiencias en desarrollo, maleables y flexibles dependientes de las posibilidades de enseñanza y aprendizaje.

En un estudio realizado en escolares de tercer año de la educación primaria, entre 9 y 10 años, de distintos sectores socioculturales de la provincia de Buenos Aires, Palacios (2018) aplicó distintos métodos derivados de los trabajos de Luria (entre otros, comparación y diferenciación de palabras, identificación de clases de palabras, reconocimientos de analogías) para la evaluación dinámica del desarrollo de conceptos. Los resultados mostraron el potencial de los niños para abstraer atributos comunes de las series de palabras, reconocer el campo semántico de pertenencia, inferir el significado de términos y establecer relaciones en una estructura semántica específica. En atención a los resultados, la autora señaló la importancia de la mediación para el

progreso del desarrollo cognitivo y, también, la organización, selección y disposición de actividades escolares que propicien la consciencia de los estudiantes sobre la labor intelectual en la que se implican al hablar, leer, escribir y escuchar.

La mediación en los procesos de lectura se destaca como un componente clave para mejorar la comprensión de los lectores que carecen de estrategias o las utilizan de modo incorrecto, activar esquemas de conocimientos previos que ayudan a la comprensión de información del texto, ayudar en la construcción de significados. Se manifiesta como un conjunto de procedimientos específicos que fortalecen y mejoran la comprensión de texto a partir de determinadas estrategias que operan activando los conocimientos, ayudan a transformar ideas y experiencias previas del lector. La mediación se convierte así en un proceso que intensifica la motivación y el interés por la lectura promoviendo acciones más reflexivas por parte del lector, como así también, el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y metalingüísticas que colaboran con este proceso (Palacios, 2018).

Como se advirtió anteriormente, durante la mediación lectora en la escuela, el mediador puede ser tanto el docente como otra persona calificada en lectura, y se caracteriza por guiar y dar soporte a la actividad, compartir habilidades y la experiencia de lectura, brindar ayuda a través de la acción conjunta, reducir o aumentar los grados de libertad de los estudiantes en las tareas, ofrecer un modelo de lector y de escritor, mantener una orientación hacia metas, subrayar aspectos críticos del lector, controlar la frustración, crear conciencia entre los lectores de la importancia de ser artífices de sus aprendizajes y transmisores de los logros a sus pares (Palincsar, 1998 y Wertsch, 1988 en Palacios, 2018)

Con sustento en los trabajos de Morrow y Walker (1997) y Agudo de Córscico (2007) sobre formación de tutores para la lectura, Palacios (2013b) propone diversas estrategias de mediación en lectura para el diseño de secuencias en el ámbito escolar. Estas estrategias consisten en: leer textos favoritos, leer y escribir juntos, leer jugando, compartir una palabra y resumir los logros alcanzados. Las estrategias no se presentan en un orden fijo, sino que se ajustan a las necesidades e intereses de los lectores en formación. Son adecuadas a la edad y nivel de escolaridades de los niños, claras y atractivas, lo cual colabora con las situaciones de interacción oral. Se desarrollan en formato de taller semanal en grupos de entre 5 y 6 estudiantes y se centran, no sólo en la

capacidad del mediador de actuar sobre estas estrategias, sino también en la utilización de la ayuda de los demás compañeros a través de intercambios de experiencias de lectura y diálogos sobre ellas.

La “lectura de textos favoritos” aparece como una estrategia que ayuda a aumentar la motivación y el interés del estudiante por la lectura. Se propone la elección de un texto familiar para compartirlo con sus compañeros. El mediador orienta en la elección del material, crea expectativas con respecto de los temas de lectura, focaliza en la lectura de títulos, subtítulos, ilustraciones, muestra la estructura interna del texto y su progresión temática. Con respecto a “Leer juntos” propone como estrategia que el mediador comience con la lectura en voz alta e invite al estudiante a seguirlo de modo que éste escuche el modelo de lectura ofrecido. El lector es orientado a partir de preguntas que colaboran con la comprensión, estableciendo relaciones con sus experiencias y conocimientos previos (Palacios, 2018). “Escribir juntos” desafía a los estudiantes a producir sus propios textos, y colabora con el desarrollo de la consciencia metalingüística al reflexionar sobre el uso de palabras, su organización y función en el texto. “Leer jugando” colabora con el desarrollo de la imaginación y amplía el campo de significados, ya que a partir de las actividades de lectura mediadas a través del juego, se estimula el pensamiento y la creatividad favoreciendo las interacciones y cooperación entre iguales.

“Compartir palabras” para la facilitación de significados pone en juego la imaginación a partir de un contexto o del significado del texto mediante procesos de inferencias. Esto permite al lector ampliar su vocabulario y facilitar los procesos de reconocimiento de antónimos, sinónimos, campo semántico. Por último, Palacios (2013b) propone como estrategia de mediación dedicarle un tiempo a revisar y valorar los logros alcanzados, detectar obstáculos y compartirlos. El principal objetivo de esta estrategia es que los estudiantes puedan tomar conciencia de sus propios procesos lectores a partir del desarrollo de estrategias metacognitivas, actividades de autoevaluación, coevaluación y autoreflexión, la toma de conciencia sobre lo que aprenden y, de este modo, lograr mayor independencia en las tareas.

En suma, las experiencias de mediación se basan en prácticas que procuran activar procesos complejos. Representa una estrategia metacognitiva de ayuda a que los estudiantes adquieran conciencia sobre las tareas de lectura y sus procesos de

comprensión. Requiere tener en cuenta el contexto y las características de los estudiantes, la planificación cuidadosa de actividades, la sistematicidad de las tareas sostenidas en el tiempo y espacio, y la evaluación continua de la acción mediacional.

Capítulo 3

Diseño de la investigación

Este capítulo, en primer lugar, presenta los objetivos y las hipótesis que orientan este estudio. En segundo lugar, expone el diseño metodológico, caracteriza la población y las unidades de análisis. En este plano, describe los instrumentos de investigación, por una parte, el Test de Habilidades Metalingüísticas THAM-2 y, por otra, el Test de Comprensión de Texto Explicativo. Finalmente, expone las fases de la investigación, los procedimientos empleados para la administración de los instrumentos y las técnicas de procesamiento de la información.

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivo General

Estudiar la relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión de un texto explicativo en estudiantes del primer año de la educación secundaria en una escuela pública de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires.

3.1.2. Objetivos Específicos

- Evaluar los niveles de habilidades lingüísticas y metalingüísticas: de comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical y segmentación fonémica.
- Evaluar los procesos de comprensión lectora a partir de un texto explicativo.
- Examinar la relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora.
- Analizar las diferencias entre varones y mujeres en las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora.

3.2. Hipótesis

- Las habilidades metalingüísticas de comprensión, sinonimia, aceptabilidad y ambigüedad tienen relación con los desempeños en la comprensión lectora. A mayor nivel de habilidad, mayor nivel de comprensión lectora.
- Las habilidades metalingüísticas tienen efectos diferenciales en la comprensión lectora. La habilidad metalingüística de comprensión tienen un rol diferencial en la comprensión lectora en comparación al resto de las habilidades metalingüísticas.
- Existen diferencias según el género en las habilidades metalingüísticas. Las mujeres obtendrán un mayor nivel en las habilidades metalingüísticas que los varones.

3.3. Diseño metodológico

El diseño del proyecto es de tipo descriptivo-correlacional transversal (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2003). Es descriptivo, en tanto se propone medir los atributos de habilidades y procesos psicológicos: las habilidades metalingüísticas y la comprensión de textos explicativos en niños del primer año de la educación secundaria. Es correlacional ya que mide el grado de relación entre las distintas variables a estudiar. Y transversal, porque la evaluación se realiza en un único momento.

3.3.1. Población

La investigación se realiza en una muestra de 303 estudiantes, de ambos sexos, de entre 12-13 años de edad, que se encuentran cursando el 1º año de la educación secundaria en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la Universidad Nacional de La Plata, provincia de Buenos Aires.

La selección de la muestra es de tipo intencional no probabilístico, por conveniencia, de sujetos voluntarios (Hernández Sampieri et al., 2003). Entre otras razones, por la facilidad de acceso al establecimiento educativo y el apoyo de sus autoridades a la investigación.

La muestra se compone de un total de 10 cursos del primer año de la educación secundaria que suman un conjunto de 303 estudiantes. La Tabla 1 describe la cantidad de estudiantes participantes por curso (N) y examinados en cada prueba.

Tabla 1

Número de estudiantes examinados por curso y en cada prueba

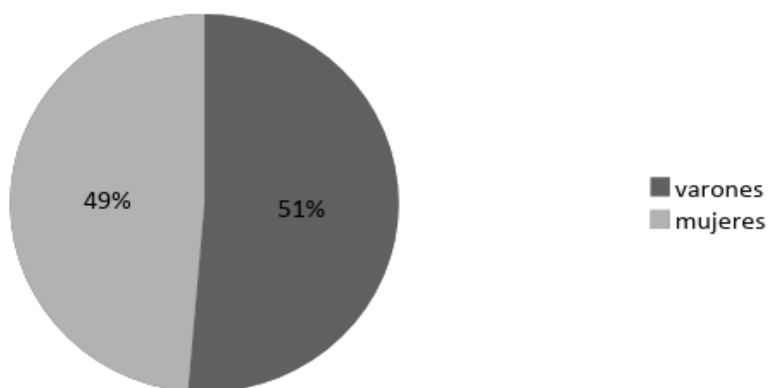
Cursos	Nº Estudiantes	THAM-Nº2	Comprensión lectora
1º1º	30	23	27
1º2º	29	19	23
1º3º	31	25	28
1º4º	30	22	23
1º5º	31	23	21
1º6º	30	24	25
1º7º	31	27	29
1º8º	30	29	25
1º9º	31	30	26
1º10º	30	29	28
Total	303	251	255
Porcentaje	100	82.8	84.1

El análisis estadístico toma en consideración la actuación de los estudiantes que lograron resolver las dos pruebas. La mayoría de los estudiantes no incluidos en el análisis obedecen a actividades incompletas del THAM-2, en especial, en la resolución de preguntas metalingüísticas. En el caso de la comprensión lectora se descartan las pruebas en donde los estudiantes marcaron como correcta más de una opción. La Tabla 2 describe la cantidad de pares de pruebas (THAM 2 y comprensión lectora) seleccionados para el análisis (N=222). Del total de estudiantes examinados, como lo muestra el gráfico de torta, 114 son varones y 108 mujeres.

Tabla 2
Cantidad de pruebas por curso seleccionadas para el análisis

Cursos	THAM-2 + Comprensión Lectora
1°1°	23
1°2°	16
1°3°	23
1°4°	20
1°5°	19
1°6°	20
1°7°	26
1°8°	24
1°9°	25
1°10°	26
Total	222

Gráfico N° 1
Porcentaje de varones y mujeres seleccionados para el estudio



3.3.2. Técnicas de recolección de datos

En la metodología del estudio se aplican dos instrumentos: por una parte, el Test de Habilidades Metalingüísticas N° 2 (THAM-2), de Pinto y cols (2000), para la evaluación de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas; y, por otra, un Test de comprensión de texto validada en población escolar local por Palacios (2013) para valorar el nivel de comprensión de texto.

3.3.2.1. El Test de Habilidades Metalingüísticas (THAM - 2)

El THAM-2 es un instrumento de medida de las habilidades lingüísticas (L) y metalingüísticas (ML) concebido para el tramo de edad comprendido entre los 9 a 14 años. Consta de seis pruebas diferentes: comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical y segmentación fonémica.

Abarca un total de 96 ítems, conformados por dos tipos de preguntas que refieren a dos niveles distintos de consciencia metalingüística. Por un lado, las preguntas lingüísticas (PL), donde se evalúa la consciencia implícita o intuitiva; buscan una respuesta global, referida a distintos aspectos de aquellos en los que se centra cada prueba. Se evalúan según una alternativa dicotómica, verdadero/falso o similar apoyándose en el conocimiento de reglas de uso de la lengua. Por otro, las preguntas metalingüísticas (PML) demandan una argumentación a la primera respuesta, y se evalúa según el grado de elaboración de los materiales lingüísticos.

La prueba de comprensión se compone de seis pares de frases, de las cuales la primera de cada par, presenta un tipo de relación sintáctica que se vuelve a proponer en la segunda frase con algunas variaciones. Esta prueba busca valorar el reconocimiento de relaciones semántico-gramaticales entre dos frases (L) y de determinar los criterios que avalan las respuestas dadas (ML).

La prueba de sinonimia incluye cinco parejas de frases sintácticamente diferenciadas, cuatro de las cuales son sinónimas aunque están construidas de forma diferente, y una sola pareja es excepcional (la cuarta), difiere por la estructura y por el significado. Esta prueba refiere a la capacidad de captar el sentido ambivalente presente en las parejas de frases (L) y de justificar satisfactoriamente las respuestas dadas (ML).

La prueba de aceptabilidad comprende seis parejas de ítems cuyas frases contienen algún tipo de anomalía en su estructura semántica, para examinar si el sujeto es capaz de reconocerla y juzgarla en función del contexto lingüístico. Mide la capacidad de reconocer la aceptabilidad (L) y de justificar las respuestas para cada una de las parejas de ítems dadas (ML).

La prueba de ambigüedad se divide en dos partes. Por un lado, presenta un conjunto de frases que contienen ambigüedades semánticas derivadas de la polisemia de un solo término, cuyas diferentes acepciones modifican el significado de la frase entera. Por el otro, ambigüedades de tipo gramatical basadas en que una misma palabra puede hacer

referencia a una función gramatical de sujeto u objeto modificando toda la estructura sintáctica de la frase. Esta subprueba valora la habilidad para reestructurar el significado de una frase entera mediante los cambios de significado de un solo lexema (L) y de justificar la respuesta dada (ML).

La prueba de función gramatical consta de seis parejas de ítems: las tres primeras sondean la comprensión de las funciones gramaticales del sujeto, objeto y predicado. Las otras tres miden la comprensión de algunos complementos de tiempo y de modo y de algunas oraciones subordinadas causales o finales. Se trata de comprobar la habilidad para profundizar en los elementos del análisis de las funciones gramaticales y de las funciones y roles que se organizan en torno a ellas (L) y de justificar las respuestas dadas (ML).

La prueba de segmentación fonémica se diferencia del resto por el nivel de análisis lingüístico ya que plantea el análisis de fonemas, sílabas y lexemas libres. La prueba tiene cuatro partes: 1) diferencias y semejanzas fonético-fonológicas en parejas de palabras simples, 2) separación en sílabas de diferentes palabras, 3) fonemas que aparecen repetidos o combinados, 4) formas de palabras compuestas por un fonema inicial variable y una parte de palabra invariable.

El THAM-2 evalúa un nivel lingüístico y un nivel metalingüístico, de comprensión, sinonimia, aceptabilidad y ambigüedad. Las respuestas a las preguntas referidas al nivel lingüístico se puntúan bajo una modalidad dicotómica (acierto/error, 1 ó 0 respectivamente). La puntuación de cada prueba se construye sumando las respuestas correctas de cada ítem. Las respuestas a las preguntas del nivel metalingüístico se puntúan según tres niveles cualitativamente diferentes, de acuerdo a criterios psicolingüísticos que se traducen cuantitativamente: Nivel 0 (respuesta preanalítico), Nivel 1 (respuesta basada en un análisis pertinente pero insuficiente), Nivel 2 (respuesta basada en un análisis exhaustivo y pertinente). La puntuación de cada prueba del nivel metalingüístico se construye sumando las respuestas correctas de cada ítem.

3.3.2.1.1. Adaptación de expresiones mediante juicio experto

Algunas palabras y expresiones del THAM 2 fueron revisadas en una investigación previa en la que colaboró la tesista (Palacios & Núñez Delgado, 2017)

considerando la familiaridad de uso, edad y nivel de escolaridad de los estudiantes. En todos los casos se procuró que las tareas no pierdan sus características originales. Las adaptaciones se realizaron mediante el juicio experto por parte de especialistas en educación y maestros, quienes se pronunciaron sobre la pertinencia de los términos sinónimos, la claridad de la redacción de los enunciados, la organización de las preguntas a lo largo del test y el grado de dificultad (Ver ANEXO 1).

Expresiones adaptadas en ítems:

- *¡Coge el paraguas!* fue remplazada por *¡Agarra el paraguas!*
- La palabra “aceras” en la expresión, “Las aceras iban al mercado” fue remplazada por “veredas”.
- La palabra “peñasco” en la expresión “El peñasco estaba en medio de la calle”, fue reemplazada por “pozo”.

3.3.2.2. Test de comprensión del texto explicativo

En esta investigación se utiliza un Test de comprensión de texto validado en una investigación previa en una muestra de estudiantes de características similares a los que se examinan en este estudio (Palacios, 2010).

Este test presenta un texto de tipo explicativo, una noticia de divulgación científica titulada “Ostreros en riesgo”, que contiene tecnicismos propios de los campos de la biología, la química, la veterinaria y la ecología. A los estudiantes, se les presenta el texto seguido de una serie de 36 ítems de tipo cerrado, los cuales presentan enunciados que plantean un solo problema con forma de compleción (y no de pregunta), cuatro opciones de respuesta y una única correcta o válida. Las respuestas incorrectas o menos correctas sirven para detectar fallas posibles en el razonamiento de los estudiantes. Todos los ítems del test actúan como indicadores de la comprensión del texto y aportan información valiosa sobre las habilidades de lectura de los estudiantes, en particular, sobre los procesos cognitivos puestos en juego al interactuar con un texto y sus partes, a partir de la diversidad de tareas propuestas en los ítems.

En este trabajo se examinan los siguientes procesos de lectura:

- a) el nivel macroestructural, que implica localizar e integrar información distribuida a lo largo de todo el texto o en partes del texto;

- b) el nivel microestructural, que requiere inferir información del cotexto para atribuir significado a palabras, expresiones y relaciones semánticas entre palabras;
- c) el nivel de comprensión de palabras, que implica el reconocimiento del significado de palabras y expresiones literales o sinónimas.

3.4. Fases de la investigación

La investigación se inicia en el año 2016 y desde entonces se ha pasado por diversas instancias de estudio, trabajo y análisis. En el Cuadro 1 se presenta de forma esquemática las distintas fases:

Cuadro 1

Fases de la tesis

Fases de la investigación	Actividades	Tiempos
Inicial	1. Contacto con especialistas de universidades extranjeras en el área de investigación. 2. Revisión bibliográfica referida a las habilidades metalingüísticas y la comprensión de texto explicativo. 3. Diseño de la investigación. 4. Piloteo de instrumentos de la investigación.	Septiembre 2016- Mayo 2017
Desarrollo	5. Contacto con escuela de educación secundaria. 6. Entrevista con directivos y organización del trabajo de campo. 7. Administración de los instrumentos. 8. Obtención y análisis de resultados mediante tratamiento estadístico de los datos.	Junio 2017- Marzo 2018
Final	9. Revisión y sistematización de marco teórico y empírico. 10. Elaboración y redacción de conclusiones y discusiones.	Abril - Septiembre 2018

3.5. Procedimientos

El acceso a las aulas de los estudiantes en la escuela secundaria fue autorizado por la directora a cargo, Profesora Ana María García Munitis. La aplicación de los instrumentos se adaptó a las disponibilidades de horario de los profesores, para no entorpecer la programación curricular. Se administraron en los grupos de aulas durante el horario de la materia “Lengua y Literatura”, con la presencia de los/as profesores responsables. En algunas aulas los instrumentos se ensayaron de manera sucesiva, en bloques horarios de dos o tres horas, mediados por un breve descanso; y en otros, en días y horarios diferentes. Primero se aplicó el THAM-2, luego el test de comprensión lectora. Las actividades se realizaron de forma individual, sin límites de tiempo.

En cada uno de los curso, al comienzo de cada sesión, se distribuyeron los protocolos de las pruebas (primero el THAM-2 luego test de comprensión de texto) y la examinadora explicó los propósitos de la experiencia y la mecánica de respuesta, siempre con apoyo en un ejemplo provisto para cada instrumento.

En primer lugar se presentó a los estudiantes el THAM-2, mediante la lectura en voz alta de un ítem de ejemplo de la primera subprueba, cuya respuesta se resolvió de manera conjunta. No obstante, cada una de las pruebas del THAM-2 ofrece a los estudiantes un ítem de ensayo a modo de ejemplo.

En cuanto del test de comprensión de texto, se les indicó a los estudiantes que leyeran detenidamente el texto, para luego comenzar a responder a las preguntas, indicando que debían marcar con una X la respuesta que les parecía correcta. Los estudiantes trabajaron siempre con el texto presente.

En ambas actividades se ofreció ayuda individualizada ante las distintas dificultades o al no entender la dinámica de respuesta en alguna parte del instrumento, siempre con el cuidado de que esta ayuda no facilite dicha respuesta para la resolución de los ítems.

Con respecto a los tiempos de administración, en ninguna de las pruebas tuvieron un tiempo fijo de resolución. En lo particular de la resolución del THAM-2, algunos estudiantes demoraron dos sesiones de trabajo, de 40 minutos cada una.

3.6. Técnicas de procesamiento de la información

Los datos estadísticos fueron procesados con el paquete de programas estadísticos para ciencias sociales IBM-SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 21.0 para Windows.

Para cada uno de los instrumentos se realizó un análisis de las variables estudiadas por los instrumento, con el objetivo de obtener índices descriptivos de las mismas (media, desviación típica, rango, mínimos, máximos, asimetría y curtosis).

Por otro lado, se trató de establecer relaciones entre las variables del THAM-2- y el test de comprensión de texto, y comprobar la significación estadística, a partir del cálculo de los índices del coeficiente de correlación r de Pearson y de la probabilidad estadística de t de Student, entre otros.

También, se realizó un análisis de las regresiones con el fin de estudiar la relación entre cada una de las variables predicha (componentes de la comprensión: macroestructura, microestructura y comprensión de palabras) y de las variables predictoras (habilidades lingüísticas y metalingüística) para estudiar la fuerza global de la asociación (R^2). Por último, se analizaron las diferencias entre varones y mujeres en cada uno de los niveles de habilidades metalingüísticas y de comprensión de texto explicativo.

Capítulo 4

Relación entre las Habilidades Metalingüísticas y la Comprensión de un Texto Explicativo

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la administración del Test de Habilidades Metalingüísticas N°2 (THAM-2) y test de comprensión de texto explicativo. En línea con los objetivos de esta tesis, por un lado, se dan a conocer los datos estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría, curtosis, rango, máximo y mínimo) de los desempeños de los estudiantes en los niveles de habilidades lingüísticas y metalingüísticas en las subpruebas de comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical y segmentación fonémica, así como también, en los niveles de comprensión de la macroestructura, la microestructura y las palabras del texto. Por otro lado, se examinan las relaciones entre las habilidades lingüísticas, metalingüísticas y la comprensión lectora a partir del estudio de correlaciones y regresiones entre los puntajes alcanzados en las distintas pruebas y subpruebas. Por último, se estiman las diferencias estadísticas entre los desempeños de varones y mujeres en las habilidades lingüísticas, metalingüísticas y la comprensión lectora.

4.1. Nivel de confiabilidad de los instrumentos

Para estudiar la relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión de un texto explicativo en estudiantes de la educación secundaria en esta tesis se implementan dos instrumentos. Por un lado el THAM-2- (Pinto, Titone & González Gil, 2000) y, por otro, el test de comprensión de texto (Palacios, 2010).

Antes de presentar los resultados de la evaluación de las habilidades metalingüísticas, los procesos de comprensión de texto y sus relaciones, se exponen los grados de precisión de medida obtenidos en la aplicación de los dos instrumentos. En la Tabla 3 se presentan los niveles de confiabilidad Alfa de Crombach que miden la consistencia interna de los ítems de las pruebas. En línea con los criterios generales

propuestos por George Mallery¹(2003) los resultados del análisis de fiabilidad muestran que ambas pruebas presentan buena confiabilidad por consistencia interna.

Tabla 3

Estadísticos de fiabilidad test de comprensión de texto y THAM-2-

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Test de comprensión de texto	.72	36
THAM-2-	.70	12

4.2. Evaluación de habilidades lingüísticas y metalingüísticas

La Tabla 4 muestra los datos estadísticos descriptivos más significativos resultantes de la evaluación de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas mediante la aplicación de las subpruebas del THAM-2- (comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical y segmentación fonémica). Entre paréntesis se consigna el puntaje máximo establecido para cada subprueba.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las subprueba del THAM-2 realizado por los estudiantes de 1º año de educación secundaria, CNLP.

Subpruebas THAM-2	M	DE	Rango	Mín.	Máx.	Asimetría	Curtosis
Comprensión L (15)	12.73	1.76	15	0	15	-2.27	12.35
Comprensión ML (32)	4.13	3.47	14	0	14	0.88	0.11
Sinonimia L (5)	3.69	0.92	4	1	5	-1.02	1.34
Sinonimia ML (10)	0.77	1.02	4	0	4	1.11	0.28
Aceptabilidad L (28)	18.04	3.56	22	4	26	-1.51	3.02
Aceptabilidad ML (26)	2.50	2.14	10	0	10	1.17	1.29
Ambigüedad L (7)	5.25	1.53	7	0	7	-1.50	2.81
Ambigüedad ML (14)	2.32	2.07	10	0	10	1.02	0.89
FUNGR L (6)	5.61	0.97	6	0	6	-3.68	15.69
FUNGR ML (24)	2.85	2.46	12	0	12	0.71	0.18
SEGFON L (33)	19.82	4.82	26	2	28	-1.22	2.11
SEGFON ML (24)	6.24	3.26	17	0	17	0.07	-0.27
THAM 2 Total L (94)	65.13	8.50	52	29	81	-1.42	3.17
THAM 2 Total ML (130)	18.81	9.07	47	2	49	0.64	0.26
THAM 2 Total (224)	83.94	15.11	91	33	124	-0.38	1.01

¹George y Mallery (2003) recomiendan para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach, los siguientes criterios: Coeficiente alfa > .90 excelente; > .80 muy bueno; > .70 bueno; Coeficiente alfa > .60 aceptable; > .50 pobre; ≥ .49 inaceptable.

a) En lo que respecta a las habilidades lingüísticas la media más alta se ubica en segmentación fonémica ($M=19.82$). En esta subprueba también se encuentra el desvío típico más alto ($DE=4.82$). El coeficiente de asimetría es -1.22 (con clara asimetría de tipo negativo), el valor mínimo es 2, el máximo 28 y el rango de 26. Los puntajes se distribuyen con un valor positivo de curtosis 2.11.

La media más baja en las habilidades lingüísticas se ubica en sinonimia lingüística ($M=3.69$) y coincide con el desvío más bajo ($DE= 0.92$). El coeficiente de asimetría es -1.02 (asimetría de tipo negativo), el valor mínimo es 1, el máximo 5 y el rango de 4. Los puntajes se distribuyen con un valor positivo de curtosis de 1.34.

El comportamiento de los valores más altos y más bajos en los promedios de las habilidades lingüísticas examinadas obedece a la mayor o menor cantidad de ítems que componen cada subprueba (segmentación fonémica L, 33 ítems y sinonimia L, 5 ítems).

b) En lo que respecta a las habilidades metalingüísticas la media más alta se ubica en segmentación fonémica ($M= 6.24$), el coeficiente de asimetría es 0.07, el puntaje mínimo es 0, el máximo 17 y el rango 17. La distribución de los datos muestra una ligera curtosis negativa -0.27 . El desvío más alto en los desempeños se observa en comprensión metalingüística ($DE=3.47$; $M=4.13$)

La media más baja en las habilidades metalingüísticas coincide con la media de las habilidades lingüísticas y se ubica en sinonimia ($M=0.77$). El desvío más bajo también se registra en esta subprueba ($DE= 1.02$). El coeficiente de asimetría es 1.11, el valor mínimo es 0, el máximo 4 y el rango 4. Los puntajes se distribuyen con una curtosis positiva de 0.28.

A diferencia de lo observado en los promedios más altos y más bajos de las habilidades lingüísticas examinadas, los puntajes registrados en las habilidades metalingüísticas no se corresponden con la mayor o menor cantidad de ítems que componen cada subescala. Esto pone de manifiesto las variaciones de los desempeños en las habilidades específicas.

c) En los resultados totales del THAM-2- ($M= 83.94$) se observa un mayor desempeño de los estudiantes en las habilidades lingüísticas, la media alcanzada ($M=65.13$) indica que estas habilidades concentran la mayor proporción de respuestas correctas (77.60%), en comparación con las habilidades metalingüísticas ($M=18.81$) cuya proporción representa el 22.40%.

4.3. Comprensión de texto explicativo en los niveles macroestructural, microestructural y de palabras

La Tabla 5 muestra los datos estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría, curtosis, rango, máximo y mínimo) del test de comprensión de texto explicativo en los niveles macroestructural, microestructural y de palabras. Entre paréntesis se consigna el puntaje máximo establecido para cada nivel.

Tabla 5
Estadísticos descriptivos del test de comprensión de texto explicativo realizada por los estudiantes de 1º año de educación secundaria.

Niveles del test	M	D.E.	Rango	Mín.	Max.	Asimetría	Curtosis
Macroestructura (4)	2.04	0.98	4	0	4	.02	-.46
Microestructura (11)	5.72	2.08	11	0	11	.08	-.24
Palabras (21)	10.9	3.32	16	3	19	-.08	-.43
Total del test (36)	18.66	5.14	26	5	31	-.05	-.34

a) La media en la comprensión de la macroestructura del texto es de 2.04, el desvío típico es 0.98, el puntaje máximo es 4, el mínimo 0 y el rango 4, con un ligero coeficiente de asimetría positiva de 0.02. La curtosis muestra una leve distribución negativa de los puntajes respecto de una distribución normal (-0.46).

b) La media en la comprensión de la microestructura es de 5.72, el desvío típico es 2.08, el puntaje máximo es 11, el mínimo 0 y el rango 11. El coeficiente de asimetría es positivo de 0.08. La curtosis es ligeramente negativa (-0.24).

c) La media en la comprensión de palabras del texto es de 10.9, el desvío típico asciende a 3.32, el puntaje máximo es 19, el mínimo 3 y el rango 16, con un ligero coeficiente de asimetría negativa de -0.08. La curtosis muestra una leve distribución negativa de los puntajes (-0.43).

d) La media del desempeño total de los estudiantes en el test de comprensión de texto es 18.66. La mayor proporción de respuestas correctas está dada por la comprensión de palabras (58.53%), en segundo lugar, por la comprensión de la microestructura (30.54%) y, finalmente, por la macroestructura (10.93%). Estos desempeños revelan las

dificultades estratégicas de los estudiantes del primer año de la educación secundaria para alcanzar una representación coherente de lo tratado a lo largo del texto explicativo. A la vez, indican una comprensión fragmentada focalizada más en el nivel de representación superficial del texto conformado por las palabras.

4.4. Relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión de texto

4.4.1. Correlaciones

Con el objeto de valorar en los desempeños de los estudiantes de la relación entre las habilidades lingüísticas, metalingüísticas y de comprensión lectora se estimaron las correlaciones entre los puntajes alcanzados en las distintas pruebas y subpruebas. La tabla 6 muestra las correlaciones entre los puntajes alcanzados por los estudiantes en las subpruebas del THAM-2- en los niveles lingüístico y metalingüístico y en el test de comprensión lectora (C. L.).

Tabla 6
Correlaciones entre subpruebas del THAM-2, nivel L y ML, y test de comprensión lectora totales.

	C. L.	
	L	ML
Comprensión	.11	.28**
Sinonimia	.14	.11
Aceptabilidad	.12	.24**
Ambigüedad	.28**	.35**
Función gramatical	.06	.09
Segmentación fonémica	.25**	.27**
Total THAM-2-	.29**	.38**

*P <.05

**P < .01

En lo que respecta a las habilidades lingüísticas, se observa que las medidas en las subpruebas de ambigüedad y segmentación fonémica correlacionan de manera significativa con la comprensión de texto ($r=.28$ y $r=.25$).

En las habilidades metalingüísticas se detectan correlaciones significativas entre las funciones de comprensión ($r = .28$), aceptabilidad ($r = .24$), ambigüedad ($r = .35$), segmentación fonémica ($r = .27$) y la comprensión de texto.

La Tabla 7 presenta las correlaciones entre los puntajes alcanzados por los estudiantes en las subpruebas del THAM-2- en los niveles lingüístico y metalingüístico y en el test de comprensión de texto en los niveles de la macroestructura, microestructura y palabras.

Tabla 7

Correlaciones entre subpruebas del THAM-2, nivel L y ML, y niveles macroestructura, microestructura y palabras en comprensión de texto

Subpruebas THAM-2	Macroestructura		Microestructura		Palabras	
	L	ML	L	ML	L	ML
Comprensión	.04	.09	.10	.26**	.09	.25**
Sinonimia	.13	-.01	.13*	.06	.09	.13*
Aceptabilidad	.02	-.02	.10	.21**	.12	.24**
Ambigüedad	.16*	.02	.25**	.24**	.23**	.38**
Función gramatical	-.00	.04	.03	.07	.08	.08
Segmentación fonémica	.12	.03	.17**	.19**	.24**	.29**

* $p < .05$

** $p < .01$

En lo que respecta al nivel de la macroestructura en la comprensión de texto explicativo, se observa que las medidas correlacionan de manera significativa al nivel .05 en las habilidades lingüísticas medidas en la subprueba de ambigüedad ($r = .16$). No se observan correlaciones significativas con las habilidades metalingüísticas de las otras subpruebas del THAM-2.

En cuanto a la microestructura del texto, se detectan correlaciones significativas a nivel .05 con las habilidades lingüísticas en la subprueba de sinonimia ($r = .13$), mientras que a nivel .01 en las subpruebas de ambigüedad ($r = .25$) y segmentación fonémica ($r = .17$). Con las habilidades metalingüísticas se observa una correlación significativa a nivel .05 en las subpruebas de comprensión ($r = .26$), aceptabilidad ($r = .21$), ambigüedad ($r = .24$) y segmentación fonémica ($r = .19$).

En el nivel de palabras se detectan correlaciones significativas a nivel .01 con las habilidades lingüísticas de ambigüedad ($r = .23$) y segmentación fonémica ($r = .24$). Con

las habilidades metalingüísticas se revela una correlación significativa a nivel .05 con los puntajes de la subprueba sinonimia ($r = .13$) y a nivel .01 de las subpruebas de comprensión ($r = .25$), aceptabilidad ($r = .24$), ambigüedad ($r = .38$) y segmentación fonémica ($r = .29$).

4.4.2. Regresiones

Se realizó un análisis bivariable con el fin de estudiar la relación lineal entre cada una de las variables predichas (niveles de comprensión del texto explicativo) y las variables predictoras (habilidades lingüísticas y metalingüísticas), con el objeto de predecir las puntuaciones de la variable predicha y analizar la importancia de cada una de las variables predictoras (*Coficiente Típico Beta*). En la Tabla 8 se presenta el análisis de regresión de tales variables.

Tabla 8
Análisis de regresión de las variables de la investigación

Variables predictoras	Variable predicha	Coeficiente		
		β	t	p
THAM-2- Comprensión L	Niveles Comprensión de Texto			
	Macroestructura	.01	.17	.86
	Microestructura	.08	.92	.37
Comprensión ML	Palabras	.05	.58	.56
	Macroestructura	.02	.37	.71
	Microestructura	.18	2.22*	.03
Sinonimia L	Palabras	.14	1.79*	.07
	Macroestructura	.10	1.50	.14
	Microestructura	.10	1.25	.21
Sinonimia ML	Palabras	.01	0.15	.90
	Macroestructura	-.04	-.64	.52
	Microestructura	-.01	-.13	.90
Aceptabilidad L	Palabras	.15	1.82*	.07
	Macroestructura	-.01	-.13	.90
	Microestructura	.05	.62	.54
Aceptabilidad ML	Palabras	.09	1.15	.25
	Macroestructura	-.09	-1.36	.17
	Microestructura	.13	1.66	.10
Ambigüedad L	Palabras	.18	2.31*	.02
	Macroestructura	.10	1.44	.15
	Microestructura	.16	2.03*	.04

	Palabras	.12	1.57	.12
	Macroestructura	-.08	-1.19	.24
Ambigüedad ML	Microestructura	.05	.60	.55
	Palabras	.38	4.97**	.00
	Macroestructura	-.02	-.29	.77
FUNGR L	Microestructura	-.02	-.24	.81
	Palabras	.09	1.14	.26
	Macroestructura	.01	.21	.83
FUNGR ML	Microestructura	.03	.42	.67
	Palabras	.06	.75	.45
	Macroestructura	.06	.94	.35
SEGFON L	Microestructura	.05	.61	.54
	Palabras	.20	2.49*	.01
	Macroestructura	-.04	-.63	.53
SEGFON ML	Microestructura	.04	.57	.57
	Palabras	.28	3.51**	.00
	Macroestructura	.06	.91	.36
Total L	Microestructura	.10	1.29	.20
	Palabras	.20	2.49*	.01
	Macroestructura	-.05	-0.71	.48
Total ML	Microestructura	.13	1.75	.08
	Palabras	.32	4.17**	.00
	Macroestructura	.01	.11	.92
Total THAM	Microestructura	0.14	1.81*	.07
	Palabras	0.30	3.96**	.00

* $p < .05$

** $p < .01$

Se observa que las habilidades metalingüísticas son la variable predictora que influye con mayor significatividad en la comprensión del texto explicativo. En lo específico, el total de habilidades metalingüísticas presentó efecto en el nivel de comprensión de palabras $\beta = .32$; $p = .00$.

La variable predicha sobre la que presentaron mayor efecto las variables predictoras es la comprensión de palabras del texto explicativo. En particular, aceptabilidad $\beta = .18$; $p = .02$; ambigüedad $\beta = .38$; $p = .00$; segmentación fonémica $\beta = .28$; $p = .00$.

La subprueba de comprensión a nivel metalingüístico presenta efecto a nivel de la microestructura del texto explicativo $\beta = .18$, $p = .03$.

En lo específico del total del nivel lingüístico presenta efecto sobre el nivel de comprensión de palabras $\beta = .20$; $p = .01$, lo cual indica que las habilidades lingüísticas influyen en el nivel de comprensión de palabras del texto explicativo. De igual modo, se

observa que la segmentación fonémica lingüística presenta efectos sobre la comprensión de palabras $\beta = .20$; $p = .00$. Por otro lado, se detecta que la ambigüedad lingüística presenta efecto sobre la comprensión de la microestructura del texto explicativo $\beta = .18$; $p = .04$.

Estos datos revelan que las habilidades metalingüísticas tienen mayor efecto sobre la comprensión de texto explicativo y, específicamente, lo hacen a nivel de la comprensión de palabras y, en menor medida, a nivel de la microestructura del texto.

4.5. Diferencias entre varones y mujeres en las habilidades lingüísticas y metalingüísticas y la comprensión de texto explicativo

Como expone en el Capítulo 3, el total de estudiantes examinados en este estudio es $N = 222$, el 51% está representado por varones mientras que el 49% por mujeres. A continuación se presenta un análisis descriptivo comparativo según género, de los resultados obtenidos en el THAM-2 y el test de comprensión de texto explicativo. La Tabla 9 presenta la media y el desvío típico obtenido en la resolución del THAM-2- distinguiendo entre varones y mujeres.

Tabla 9
Diferencia entre varones y mujeres en desempeños THAM-2-

THAM-2-	Varones		Mujeres	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Comprensión L	12.50	1.98	12.97	1.48
Comprensión ML	3.89	3.46	4.44	3.50
Sinonimia L	3.74	0.95	3.63	0.89
Sinonimia ML	0.97	1.12	0.56	0.86
Aceptabilidad L	17.83	3.63	18.30	3.32
Aceptabilidad ML	2.20	1.84	2.87	2.40
Ambigüedad L	5.00	1.70	5.52	1.29
Ambigüedad ML	2.11	2.00	2.56	2.13
FUNGR L	5.59	1.05	5.63	0.89
FUNGR ML	2.97	2.51	2.73	2.37
SEGFON L	19.08	5.12	20.61	4.41
SEGFON ML	6.03	3.36	6.51	3.15
TOTAL L	63.74	8.72	66.66	8.07
TOTAL ML	18.18	9.00	19.68	9.22
TOTAL THAM 2-	81.91	15.30	86.33	14.77

a) En lo que respecta a las habilidades lingüísticas la media más alta se ubica en segmentación fonémica en ambos grupos. El mayor valor se registra en el grupo de mujeres ($M=20.61$). En esta subprueba también se encuentra el desvío típico más alto tanto en varones ($DE=5.12$) como mujeres ($DE= 4.41$).

La media más baja en las habilidades lingüísticas se ubica en sinonimia lingüística en el grupo de mujeres ($M=3.63$) y coincide con el desvío más bajo ($DE= 0.89$) por parte de este grupo.

b) En cuanto a las habilidades metalingüísticas, la media más alta se registra, también, en segmentación fonémica en ambos grupos. Este valor es ligeramente mayor en el grupo de las mujeres ($M= 6.51$) que en varones ($M=6.03$). Las mayores desviaciones en los puntajes se registran en los varones ($DE=3.36$) que en las mujeres ($DE=3.15$).

La media más baja en las habilidades metalingüísticas se ubica en sinonimia metalingüística en las mujeres ($M=0.56$); y coincide con el desvío más bajo ($DE= 0.86$).

c) En los resultados totales en el THAM-2 se observa un mayor desempeño de las mujeres ($M=86.33$), quienes resolvieron el 38,54% de la prueba.

Asimismo, en este grupo se registra el mayor promedio en las habilidades lingüísticas, la media alcanzada ($M=66.66$) e indica que estas habilidades concentran la mayor proporción de respuestas correctas (70.91%), en comparación con los varones que responden el 67,80%. Los resultados más bajos se registran en las habilidades metalingüísticas de los varones ($M=18.18$) cuya proporción abarca el 13,98% de respuestas correctas, mientras que las mujeres alcanzan el 15,14%.

d) En relación a lo antes descrito, se encontraron diferencias estadísticas significativas a favor de las mujeres en el nivel lingüístico de las subpruebas de ambigüedad ($U= 5027.50$, $z= 2.44$, $p< .001$) segmentación fonémica ($U= 5017.00$, $z= 2.39$, $p< .001$); como también, diferencias significativas en el total de respuestas lingüísticas ($U= 4779.00$, $z= 2.88$, $p< .001$).

e) No se detectaron diferencias significativas entre varones y mujeres en el nivel de respuestas metalingüísticas de las subpruebas del THAM-2, con excepción de la subprueba de sinonimia ($U= 4824.00$, $z= 2.86$, $p< .001$).

f) Por otra parte, se encontró una diferencia significativa entre los desempeños totales en el THAM-2 de varones y mujeres ($t_{(220)} = 2.07$, $p= .04$). Este hallazgo

corroborar la capacidad de medida del instrumento para detectar las variaciones en los grupos.

La Tabla 10 presenta la media y el desvío típico obtenido en la resolución del test de comprensión de texto explicativo, distinguiendo entre varones y mujeres.

Tabla 10
Diferencia entre varones y mujeres en la resolución del test de comprensión de texto explicativo

Test de comprensión de texto	Varones		Mujeres	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Macroestructura	2.04	1.03	2.03	0.93
Microestructura	5.55	2.12	5.87	2.02
Nivel de palabras	10.58	3.56	11.25	2.98
Total puntaje del test.	18.17	5.51	19.14	4.65

a) La media más alta del desempeño total de los estudiantes en el test de comprensión se encuentra en las mujeres ($M=19,14$), quienes resuelven el 53,16% del test, mientras que los varones alcanzan el 50,47%. En este nivel de análisis se presentan los desvíos más altos en los varones ($DE=3.56$).

b) En cuanto a los valores registrados en los niveles de comprensión lectora, la media más baja se ubica en la comprensión de la macroestructura por parte del grupo de mujeres ($M=2.03$) quienes resuelven correctamente el 50,75% de los ítems. En este nivel también se encuentra el desvío más bajo de este grupo ($DE=0.93$).

c) No se encuentran diferencias significativas entre varones y mujeres en nivel de la macroestructura $z = .04$, $U = 61.39.50$, $p = .97$, como tampoco se hallan diferencias en el nivel de la microestructura $z = 1.04$, $U = 5665.00$, $p = .30$.

d) En cuanto al nivel de palabras no se encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres $t_{(217)} = 1.49$, $p = .14$. Del mismo modo, diferencias significativas entre estos grupos en el test de comprensión de textos $t_{(218)} = 1.47$, $p = .14$.

Capítulo 5

Conclusión y Discusión

Esta tesis tuvo como principal objetivo estudiar la relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión del texto explicativo en estudiantes del primer año de la educación secundaria en una escuela pública de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. En lo específico, evaluó las habilidades metalingüísticas en los niveles de comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical y segmentación fonémica. Del mismo modo, examinó los procesos de comprensión lectora estableciendo relación con las habilidades metalingüísticas. El análisis de los desempeños de los estudiantes tomó en consideración las diferencias grupales según género.

En sus fundamentos recogió aportes de distintos estudios enmarcados en el campo de la Lingüística, Psicolingüística, Psicología Cognitiva y Psicología Educativa. Esta última, permitió focalizar la mirada en el impacto de las prácticas escolares de lectura y escritura sobre el desarrollo de la metacognición.

En sus hipótesis postuló que las habilidades metalingüísticas tienen relación y efectos diferenciales con los desempeños en la comprensión lectora. Asimismo, asumió la existencia de diferencias según el género en las habilidades metalingüísticas.

En concordancia con los objetivos trazados se basó en un diseño metodológico de tipo descriptivo-correlacional transversal para medir los atributos de las habilidades y los procesos de comprensión del texto. La investigación abarcó una muestra intencionada de 303 estudiantes de 10 cursos, varones y mujeres, de entre 12 y 13 años, que se encuentran cursando el 1° año de la educación secundaria en el Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata.

La evaluación de los niveles de habilidades lingüísticas y metalingüística en los desempeños de los estudiantes se realizó mediante la aplicación del Test de Habilidades Metalingüísticas N° 2 (THAM-2), de Pinto y cols (2000) y para valorar los procesos de comprensión lectora, un test validado por Palacios (2013), en población escolar de similares características evolutivas, socioeconómicas, culturales y geográficas, a la examinada en esta tesis.

Como se expone en el Capítulo 4 de resultados, los desempeños lingüísticos más altos de los estudiantes se registraron en la subprueba de segmentación fonémica, que pone de relieve sus habilidades para analizar fonemas, sílabas y lexemas libres. En contrapunto, los desempeños más bajos se registraron en la subprueba de sinonimia lingüística que examina la habilidad para captar y justificar la ambivalencia de frases. Si bien estos desempeños pueden ser justificados por la mayor o menor cantidad de ítems que componen cada una de las subpruebas del THAM-2 (segmentación fonémica L, 33 ítems y sinonimia L, 5 ítems), este resultado pone en tensión la enseñanza del vocabulario básico en la educación secundaria, no sólo para que los estudiantes puedan comunicarse mejor, sino también, para que ellos puedan manejar con mayor solvencia la lengua hablada y escrita en situaciones educativas y de la vida cotidiana que entrañan complejidad. Lo observado se reafirma en el hecho que en la evaluación de las habilidades metalingüísticas se registraron las mismas tendencias en los desempeños de los estudiantes que no se justifican por la cantidad de ítems de la subprueba en este nivel de habilidad.

Los desempeños de los estudiantes en las subpruebas de segmentación fonémica y sinonimia en el nivel lingüístico coinciden con los hallazgos del estudio realizado por Romero López y cols (2008). Los autores adjudican los altos desempeños de los estudiantes en segmentación fonémica a los conocimientos adquiridos desde sus aprendizajes iniciales en la lectoescritura, reforzados por la modalidad de la enseñanza gramatical. Por otra parte, atribuyen el bajo desempeño en sinonimia a la centración de la enseñanza escolar en la gramática formal, que resta atención a los componentes semánticos. Esto último, implica que el aprendizaje escolar de la sinonimia se llevaría a cabo mediante el estudio de piezas léxicas aisladas y no sobre el contenido semántico de las oraciones y de los textos.

Los desempeños de los estudiantes en las habilidades lingüísticas resultaron ser significativamente mejores en comparación con los desempeños en las habilidades metalingüísticas, en todas las subpruebas administradas. Si bien, como se expuso en el Capítulo 1 de esta tesis, la conciencia sobre el sistema lingüístico aparece tras la escolarización formal (Titone, 1995 y Núñez Delgado, 2015) y se desarrolla hasta la vida adulta, los hallazgos de nuestra investigación tensionan la adecuación de las

prácticas escolares para la activación de los recursos cognitivos que operan en las construcciones semánticas del lenguaje.

En cuanto a la lectura, los mejores desempeños de los grupos de estudiantes se registraron en la comprensión de palabras incluidas en el texto. En segundo lugar, en la comprensión de la microestructura y, por último, de la macroestructura. Este resultado indica el predominio de una comprensión fragmentada focalizada más en la representación superficial del texto, en el nivel de palabras. La observación ratifica los hallazgos del estudio de Palacios (2013) sobre el efecto de la facilitación de palabras en la comprensión de textos, en estudiantes de la educación secundaria. Tal como se expuso en el Capítulo 2, este efecto tiene mayor peso en la comprensión del texto explicativo en comparación con otros tipos de texto, como el narrativo.

El texto ensayado en nuestra tesis, validado previamente en la investigación de Palacios (2013), es una noticia de divulgación científica cargada de palabras que son tecnicismos propios de los campos de la biología, la química, la veterinaria y la ecología. En línea con los resultados alcanzados por esa investigación, los hallazgos de nuestro estudio confirman que la mayor o menor comprensión del significado de palabras y sus relaciones facilita la representación del texto en los niveles de la macroestructura y microestructura. Por otra parte, confirman nuestra hipótesis de partida respecto de la relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora. A mayor nivel de habilidad, mayor nivel de comprensión.

Las correlaciones estadísticas de los desempeños de los estudiantes en las habilidades lingüísticas, metalingüísticas y la comprensión lectora revelaron en nuestro estudio relaciones diferenciales. El Cuadro 1 sintetiza las relaciones entre las habilidades lingüísticas y metalingüísticas y la comprensión lectora.

Cuadro 2

Relaciones entre las habilidades L y M.L. y la comprensión lectora

Habilidades	Niveles de representación del texto					
	Macroestructura		Microestructura		Palabras	
	L	ML	L	ML	L	ML
Comprensión						
Sinonimia						
Aceptabilidad						
Ambigüedad						
Función gramatical						
Segmentación fonémica						

Las habilidades lingüísticas vinculadas con la ambigüedad de palabras y la segmentación fonémica mostraron una relación significativa con la comprensión de textos en el nivel de palabras. En este mismo nivel, se detectó una relación con las habilidades metalingüísticas de comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad y segmentación fonémica.

Por otra parte, las habilidades lingüísticas de sinonimia, ambigüedad, segmentación fonémica se relacionaron significativamente con la comprensión de la microestructura del texto. En este mismo nivel se observó una relación con las habilidades metalingüísticas de comprensión, aceptabilidad y ambigüedad.

En lo que respecta al nivel de la macroestructura del texto sólo se encontró una relación con las habilidades lingüísticas relativas a la ambigüedad.

En cuanto a las relaciones entre las habilidades lingüísticas, metalingüísticas y la comprensión lectora, en especial, los procesos sintácticos destinados a analizar las estructuras de las oraciones y los papeles que cada palabra juega en la oración y los procesos semánticos de extracción del significado, en esta tesis se pudo apreciar que:

- I. La habilidad para distinguir la ambigüedad semántica de la polisemia de las palabras, como también, la ambigüedad relativa a la función gramatical de una palabra en la estructura sintáctica de la frase incide en los procesos de lectura que abarcan desde la comprensión del significado de palabras y expresiones, ideas y conceptos del texto hasta la elaboración del significado global de esas ideas.
- II. La habilidad de segmentación fonémica reviste un papel importante en los procesos lingüísticos y metalingüísticos que operan en el

procesamiento de la base del texto y de las proposiciones de la microestructura.

- III. Las habilidades de comprensión de relaciones sintácticas y de reconocimientos de anomalías de palabras en función del contexto lingüístico guardan relación con los procesos metalingüísticos de comprensión de palabras y proposiciones del texto.
- IV. La habilidad para reconocer el sentido ambivalente de frases incide en los procesos metalingüísticos inherentes a la comprensión de palabras y de expresiones del texto y, en el nivel lingüístico, en el reconocimiento de la microestructura.
- V. La habilidad para comprender funciones gramaticales (sujeto, objeto y predicado, complementos de tiempo, modo, etcétera) no muestran relación con los procesos de la lectura.

Las enumeraciones antes expuestas se refuerzan con los resultados de la puesta a prueba de las relaciones entre las habilidades lingüísticas, metalingüísticas y la comprensión lectora mediante el cálculo de regresión entre variables. Al respecto, se detectó que las habilidades metalingüísticas son la variable predictora de mayor influencia en la comprensión del texto explicativo, en particular, en el nivel de comprensión de palabras.

En cuanto al género, en línea con los resultados obtenidos en otros estudios (Núñez Delgado & Pinto, 2015), en los resultados del THAM-2 se detectaron diferencias significativas en el nivel lingüístico a favor de las mujeres en la resolución de problemas de ambigüedad y segmentación fonémica. Esta diferencia no se encontró en los desempeños de varones y mujeres en la lectura del texto explicativo.

Las relaciones entre las habilidades lingüísticas, metalingüísticas y la comprensión lectora permitirían explicar gran parte de las dificultades de orden estratégico y de comprensión que se observaron en los estudiantes del primer año de la educación secundaria en la lectura del texto explicativo, en especial, para alcanzar una representación coherente y global de los significados. En este plano, los resultados alcanzados en nuestro estudio plantean serios interrogantes a la enseñanza escolar y, en especial, al desarrollo de las prácticas pedagógico-didácticas de intervención en el

conocimiento de la lengua tendientes al desarrollo de la consciencia metalingüística, para que los estudiantes mejoren el uso del lenguaje al hacer conscientes ciertos componentes y funcionamientos en la expresión oral y escrita.

5.1. Limitaciones y proyecciones del estudio

En primer lugar, se advierte el carácter analítico y objetivo de la indagación que asumió nuestro estudio para abordar distintos aspectos de la relación entre la comprensión lectora y las habilidades metalingüísticas en estudiantes de la educación secundaria de la ciudad de La Plata. Los instrumentos aplicados permiten explorar un número limitado de habilidades y procesos lingüísticos y cognitivos consideradas por los especialistas como más importantes en este nivel de la educación. En atención a ello, los datos recogidos se circunscriben a un tratamiento estático y acotado de los resultados, antes que a la descripción de diversos procesos dinámicos, por lo que pueden ser cuestionables.

En segundo lugar, si bien en el proceso de nuestra investigación se aplicaron instrumentos validados y realizaron mediciones controladas, los resultados alcanzados son provisorios, no permiten ser generalizados a otras poblaciones escolares, ni realizar predicciones pedagógicas.

Otra limitación a señalar es que el análisis soslaya el proceso de enseñanza de la lengua en la escuela, que ofrecería una mirada más contextualizada de nuestro objeto de estudio, en especial respecto de las estrategias empleadas para que los estudiantes puedan comprender los esquemas de actuación, conocimiento, estructura y funcionamiento de la lengua. En atención a ello, se proyecta dar continuidad a esta investigación en una nueva etapa, orientada a la indagación cualitativa de las potencialidades de las estrategias psicopedagógicas de la mediación en los procesos de lectura y las habilidades metalingüísticas de los estudiantes. Del mismo modo, la adecuación de procedimientos de evaluación dinámica de los desempeños en la lectura y las habilidades metalingüísticas, en sesiones de trabajo colaborativo.

6. Referencias bibliográfica

- Adam, J.M. (1992) *Les textes: types et prototypes*. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. París: Nathan.
- Agudo de Córscico, M.C. (2007) El método tutorial. *Boletín de la Academia Nacional de Educación* (69). Buenos Aires: ANE pp.16-20.
- Álvarez Angulo, T. & Ramírez Bravo, R. (2010) *El texto expositivo y su escritura*. *Revista Folios*, (32), 73-88.
- Antonijevich, N. & Chadwick, C. (1981/82). Estrategias cognitivas y metacognición. *Revista de Tecnología Educativa*, 7, 307-321.
- Baddeley, A., Eynseck, M.W. & Anderson, M.C. (2010). *Memoria*. Madrid, Alianza.
- Barreyro, J. P., Cevasco, J. Y., Burin, D. I. & Molinari Marotto, C. (2012). Working memory Capacity and individual differences in reinstatement and elaborative inferences generation. *Spanish Journal of Psychology*, (15), 471-479.
- Barreyro, J.P. (2008) Capacidad de la Memoria de Trabajo y Generación de Inferencias Causales durante la Comprensión de Narraciones. *Anuario de Investigaciones*; (14) ,319 - 319
- Bronckart, J.P. (1997) Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et la didactique de la littérature. En Cantero, F.J.; Mendoza, A.; Romea, C. (eds): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingue del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL-Universidad de Barcelona.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En Kluwe, F. E. W. R. H. (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. (1977) Development, Schooling and acquisition of Knowledge about Knowledge". En Anderson, R. C., Sapiro, R. J. y Montague, W. E. *Schooling and acquisition of Knowledge* (pp.241–258). Hillsdale, N. J: Erlbaum.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. En R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A. y Campione, J.C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In Flavell, H.H. y Markman, E.M. (Eds.), *Mussen's handbook of childpsychology* (4th ed.). New York: Wiley
- Bruner, J.S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.
- Bruner, J. S. (1986). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J.S. (2000). *La educación, puerta a la cultura*. España: Visor.
- Camps, A.; Milian, M. (eds.)(2000) *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam : Amsterdam University Press.
- Candilera, G., Iliceto, P., Núñez Delgado, P., & Pinto, M. A. (2015). The validation of the THAM-2. *Rivista di Psicolinguistica applicata/Journal of applied psycholinguistics*, XV(2).
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Cuetos Vega, F. (2010) *Psicología de la Lectura*. España: Wolter Kluwer.
- Cuoli, A. (1990) *Pour una linguistique de l'enociation*. Paris: Ophrys.
- De Vega, M. & Cuetos Vega, F. (coords.) (1999) *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Díaz Camacho, J. (2006) Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral Científico* (8). Colombia: Universidad Manuela Beltrán Bogotá.
- Donaldson, M. (1996) *Una exploración de la mente humana*. Madrid: Morata.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994) *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Cabeza, M.F., Ruiz Gallego, M.C. & Romero Mariscal, M.E., (2015) Desarrollo de la consciencia metalingüística y enseñanza-aprendizaje de la lectura en educación infantil: aportaciones de un estudio experimental. *Investigación en la escuela*,(87), 105-116.
- Fernández de Haro, E., Núñez Delgado, P. & Romero López, A. (2009) Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en

educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Porta linguarum*, (12), 149-169.

- Feuerstein, R., Klein, P. & Taunnenbaum, A. (1991). *Mediated learning experience (MLE) Theoretical, pschosocial and learning implications*. London: Freund Publishing House.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M. B (1979). *The dynamic assessment of retarded performers. The learning potential assessment device, theory, instruments and technics*. Baltimore: University Park Press.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. En Resnick, L. (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1981) Cognitive Monitoring. En Dickson, W. P. (Ed.), *Children's Oral Communication* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Flavell, J. (1971). First discussant's comments: what is memory development the development of *Human Development*, (14), 272-278.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Franco Montenegro, M. P., Blanco Miranda, P. I., & Cortés Peña, O. F. (2013). Papel de las habilidades metalingüísticas en los procesos de lectura y escritura en la educación superior. *Escenarios*. 11,(2), 82-86.
- García Madruga, J. A. , Elosua, R., Gutierrez, F., Luque, J.L. y Garate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- García Madruga, J. A., Gutiérrez Martínez, F. y Carriedo López, N. (2002) El desarrollo de los conocimientos y habilidades metacognitivas. En *Psicología Evolutiva II. Desarrollo Cognitivo y lingüístico*.(1). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th Ed.). Boston: Ally & Bacon.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago.
- González Seijas, R. M., López Larrosa, S., Vilar Fernández, J., & Rodríguez López-Vázquez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 98- 110.

- Grize, J.B. (1990) *Logique et langage*. Paris: Ophrys.
- Haller, E; Child, D. &Walberg, H. (1988). Can Comprehension Be Taught? A Quantitative Synthesis of Metacognitive Studies. *Educational Researcher*, 17, pp. 5-8.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: MX.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's Metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, (22), 255–278.
- Kamhi, A.; Lee, R. & Nelson, L. K. (1985). “Word syllable and sound awareness in language disordered children”. *Journal of speech and hearing disorders*, (50), 195- 207.
- Kintsch, W. (1996). El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración. En K. Goodman y W. Kintsch (Ed.), *Textos en Contexto. Los procesos de lectura y escritura*, (2),(pp. 71-133). Buenos Aires: Kapelusz.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*.85(5), 363-394.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- León, J. A.; Escudero, V.& van den Broek, P. (2003). La influencia del género del texto en el procesamiento de inferencias elaborativas. En León, J. A. (ed.), *Conocimiento y discurso, Claves para inferir y comprender*.(pp.153 -170). Madrid: Pirámide.
- Lizarriturri, S. G. (2010) *Las estrategias metalingüísticas y metacognitivas necesarias para la producción de textos académicos explicativos*.(Tesis Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje). Buenos Aires: FLACSO, Argentina.
- Luria, A. R (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Editorial Visor.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: AIQUE.
- Menti, A. B., & Rosemberg, C. R. (2013). Propiedades léxicas del entorno lingüístico generadas en clases de ciencias sociales en la escuela primaria. un estudio del

- vocabulario al que se hallan expuestos los niños. *Interdisciplinaria: Revista De Psicología y Ciencias Afines*, 30(2), 201-218.
- Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Morrow, L. & Walker, B. (1997). *The reading team: A handbook for volunteer tutors K3*. Newark, D.E., *International Reading Association*.
- Morrow, L. & Woo, D. (2001). *Tutoring Programs for Struggling Readers*. New York: The Guilford Press.
- Nickerson, R. (1988) *On Improving Thinking Throug Instruction*. BBN .Laboratories.
- Núñez Delgado, M. P. (2015). Metacognición, habilidades metalingüísticas y aprendizaje. En Palacios,A. (Ed.), *Claves para incluir: Aprender enseñar y comprender*.(pp.111-131). Buenos Aires: Noveduc.
- Núñez Delgado, P. & Pinto, M. A. (2015). *Test de Habilidades Metalingüísticas n°2 (9-14 años)THAM-2*. Roma: Sapienza Università Editer.
- Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En Olson, D. y Torrance, N. (comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Operativo Nacional de Evaluación (ONE)(2013). *Informe Nacional de resultados*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados*. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2013).*Resultados PISA 2012: Resumen Ejecutivo*.
- Palacios, A. M. (2010) *Comprensión del léxico en textos narrativos y explicativos*. (Tesis de Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje). Buenos Aires: FLACSO, Sede Argentina.
- Palacios, A. M. (2013). *El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos*.(Tesis de Doctoral).Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Palacios, A. M. (2013b) *Apoyo a escolares en riesgo*. Resolución 2297 SPU/13. Programa de Voluntariado Universitario. Ministerio de Educación de la Nación.

- Palacios, A. M. (2018). Prologo. En Vallejos, R. y Kröyer, O. *Pensar, dialogar y reflexionar juntos desde la Filosofía: desafíos pendientes en la Escuela*. Universidad de Concepción, Chile.
- Palacios, A. M. (2018) Potencialidades de las estrategias de mediación en la lectura. En Núñez Delgado, P. *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Barcelona. Octaedro.
- Palacios, A. M., & Barreyro, J. P. (2014). El efecto de facilitación de palabra en la comprensión lectora en estudiantes de distintos sectores sociales. *Revista Argentina de Neuropsicología*, (24), 32-45.
- Palacios, A. M. & Núñez Delgado, M. P. (2017). Estudio Comparativo de los Niveles de Conciencia Metalingüística en escolares argentinos y españoles. (En prensa).
- Piaget, J. (1947/1977) *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique
- Piaget, J. (1978). El método Clínico. En Delval, J. (Comp.), *Lecturas de Psicología del niño 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente* (pp. 325-342). Madrid: Alianza.
- Pinto, M. A. & El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique. Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Pinto, M. A., Titone, R. & González Gil, M. (2000). *La consciencia metalingüística. Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*. Pisa-Roma: Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali.
- Pozo, J.I., Monereo, C. & Castello, M (2010). El uso estratégico del conocimiento. En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación: Psicología de la Educación II*. Madrid: Alianza.
- Rogoff, B. (1993). El contexto cultural de la actividad cognitiva. En Rogoff, B. *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero Lopez, A., Fernandez de Haro, E. & Núñez Delgado, M.P. (2008). *Habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita. Un estudio empírico realizado en educación primaria*. Grupo Editorial Universitario.
- Salomon, G. (2001). *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Singer, M. & O'Connell, G. (2003). Robust Inference processes in expository text comprehension. *European Journal of Cognitive Psychology*, 15 (4), 607-631.

- Titone, R. (1995). *Proyecto de investigación sobre el desarrollo de habilidades metalingüísticas*. Paper presentado en III Congreso sobre enseñanza de la lengua. Andalucía, Huelva: Diputación Provincial.
- Tulving, E., & Madigan, S. A. (1970). Memory and verbal learning. *Annual Review of Psychology*, 21, 437-484.
- Tunmer, W. E., Pratt, C., y Herriman, M. L. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research and Implications*. Berlín: Springer.
- van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T. A. (1984). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Kleerck, A. (1995). Emphasizing form and meaning separately in rereading and early reading instruction. En *Topics in language disorders*, 16 (1), 27-49.
- Vargas, E & Arbeláez, M. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista Ciencias Humanas*, 28.
- Vega López, N. A., Bañales Faz, G., Reyna Valladares, A., & Pérez Amaro, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1047-1068.
- Vega López, N. A., Banales Faz, G., Reyna Valladares, A. & Perez Amaro, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *RMIE*, 19 (63), 1047-1068.
- Vidal-Abarca, E., Martínez, G., y Gilabert, R. (2000). Two procedures to improve instructional text: Effects on memory and learning. . *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 107-116.
- Vigara, A.M (1992). Función metalingüística y uso del lenguaje. *Epod*, 8, 123-141.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vigotsky, L.(1978/9). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- Vigotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje* (Vol. II). Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. 1ª Ed. Barcelona: Paidós.
- Wolfe, M.F. & Mienko, J.A. (2007). Learning and memory of factual content from narrative and expository test. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 541-564.
- Zamudio, B. & Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires, Eudeba.
- Zamudio, B., & Atorresi, A. (1998). *El texto explicativo: su aplicación y su enseñanza*. Buenos Aires: Prociencia, Conicet.
- Zwaan, R. A. & Singer, M. (2003). Text comprehension. En Graesser, A.C.; Gersbacher, M.A. y Goldman, S.R. (Eds.) *Handbook of discourse processes* (pp.83-121). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

7. Anexos

7.1. Anexo 1: Test de Habilidades Metalingüísticas N°2 (THAM-2) de Pinto, Titone y González Gil (2000), con adaptaciones de Palacios y Núñez (2017).

(1) COMPRENSIÓN

1.1.A) La princesa besó al sapo.

P.L.: ¿Quién fue besado?

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué lo sabes seguro?

R.ML.:

1.1. B) La princesa fue besada por el sapo.

P.L.: ¿Quién fue besado?

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué lo sabes con seguridad?

R.ML.:

1.1.C) La princesa besó al sapo. La princesa fue besada por el sapo.

P.L.: ¿Significa lo mismo, o por lo contrario, no?

R.L.:

P.M.L.: ¿En qué te has fijado para decirlo con seguridad?

R.M.L.:

1.2.A) Después de terminar de comer el niño se puso a leer el cuento.

P.L.: ¿Qué hizo el niño primero?

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué lo sabes con seguridad?

R.ML.:

1.2. B) El niño se puso a leer después de terminar la comida.

P.L.: ¿Qué hizo después el niño?

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué lo sabes con seguridad?

R.ML.:

1.2.C) Ahora se repiten las frases de antes.

Después de terminar de comer el niño se puso a leer el cuento. El niño se puso a leer después de terminar la comida.

P.L.: ¿Significan lo mismo, o no?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te has fijado para saberlo con seguridad?

R.ML.:

1.3.A) El auto chocó contra el camión.

P.L.: ¿Contra qué chocó el auto?

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué lo sabes con seguridad?

R.ML.:

1.3. B) El camión chocó contra el auto.

P.L.: ¿Qué chocó contra el auto?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te fijas para decirlo con seguridad?

R.ML.:

1.3.C) Ahora se repiten las frases anteriores.

El auto chocó contra un camión. El camión chocó contra el auto.

P.L.: ¿Significan lo mismo, o no?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te fijas para saberlo con seguridad?

R.ML.:

1.4.A) La casa fue destruida por el terremoto.

P.L.: ¿Qué destruyó la casa?

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué lo dices con seguridad?

R.ML.:

1.4. B) El terremoto no destruyó la casa.

P.L.: ¿Qué le sucedió a la casa?

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué lo dices con seguridad?

R.ML.:

1.4.C) Ahora se repiten las frases de antes.

La casa fue destruida por el terremoto. El terremoto no destruyó la casa.

P.L.: ¿Significan lo mismo las dos frases, o no?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te has fijado para decirlo con seguridad?

R.ML.:

1.5.A) ¡Qué lluvia! Tu hermano no salió de casa.

P.L.: ¿Por qué no salió de casa tu hermano?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te has fijado para decirlo con seguridad?

R.ML.:

1.5.B) ¡Agarra el paraguas! Le dijiste a tu hermano.

P.L.: ¿Por qué dijiste a tu hermano que agarrara el paraguas?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te has fijado para decirlo con seguridad?

R.ML.:

1.6.A) “¿Para hacer dos kilómetros en auto he tardado una hora!”.

P.L.: ¿Cuál es la causa de haber empleado tanto tiempo?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te has fijado para decirlo con seguridad?

R.ML.:

1.6. B) Se necesita menos tiempo para recorrer la misma distancia cuando no hay tráfico.

P.ML.: ¿Por qué?

R.ML.:

(2) SINONIMIA

2.1. A) La enfermera es llamada por el médico.

2.1.B) Es a la enfermera a quien ha llamado el médico.

P.L.: ¿Significan lo mismo o no?

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué lo sabes con seguridad?

R.ML.:

2.2.A) Hay una manzana en el canasto.

2.2.B) El canasto contiene una manzana.

P.L.: ¿Significan las dos frases lo mismo o no?

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué lo sabes con seguridad?

R.ML.:

2.3.A) El niño dio de comer al perro antes de ver la TV.

2.3. B) EL niño después de dar de comer al perro, se puso a ver la TV.

P.L.: ¿Significan lo mismo o no?

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué lo sabes con seguridad?

R.ML.:

2.4.A) La abuela está ante el niño.

2.4.B) El niño está detrás de la abuela.

P.L.: ¿Significan lo mismo o no?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te fijas para decirlo con seguridad?

R.ML.:

2.5.A) Hay más tarta que helado.

2.5. B) Hay menos helado que tarta.

P.L.: ¿Significan lo mismo o no?

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué lo sabes con seguridad?

R.ML.:

(3) ACEPTIBILIDAD

3.1. A) El gatito agarraba el cordón.

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.:

3.1.B) El cordón agarraba al gatito.

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué has dado estas respuestas?

R.ML.:

3.2. Aa) La niña acariciaba al perro.

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.:

3.2. Ab) La niña estaba acariciando.

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué has dado esas respuestas?

R.ML.:

3.2. Ba) La maestra tosía.

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.:

3.2. Bb) La maestra tosía un auto.

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué has dado esas respuestas?

R.ML.:

3.3. Aa) La señora iba al supermercado.

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.:**3.3. Ab) Las veredas iban al supermercado.**

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.:

P.M.L.: ¿Por qué has dado esas respuestas (a las dos preguntas anteriores)?

R.M.L.:**3.3. Ba) La maestra leía un cuento.**

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.:**3.3. Bb) La maestra leía una gallina.**

P.L.: ¿Se puede decir? Está bien dicho?

R.L.:

P.M.L.: ¿Por qué has dado esas respuestas (a las dos preguntas anteriores)?

R.M.L.:**3.3. Ca) El pozo estaba en medio de la calle.**

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.:**3.3. Cb) El pozo dormido estaba en medio de la calle.**

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.:

P.M.L.: ¿Por qué has dado esas respuestas (a las dos preguntas anteriores)?

R.M.L.:**3.4.A) El gato cayó sobre sus patas.**

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.:**3.4. B) El gato cayó sobre las patas del doctor.**

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.:

P.M.L.: ¿Por qué has dado estas respuestas (a las dos preguntas anteriores)?

R.M.L.:**3.5.) El tiburón nadaba en la arena.**

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.:

P.M.L.: ¿En qué te has fijado para decirlo con seguridad?

R.M.L.:

3.6. A) El gato sacaban las uña.

P.L. a) ¿Verdadero o falso?

R.L.:

P.ML. b) ¿Dónde está el error?

R.ML.:

3.6. B) El niño no lava la cara.

P.L.: a) ¿Es una frase correcta o incorrecta?

R.L.:

P.L.: b) Si es incorrecta ¿dónde está el error?

R.L.:

P.L.: c) Si piensas que está equivocada, escríbela correctamente.

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué tiene que ser así?

R.ML.:

3.6. C) La sopa está hoy muy malo.

P.L.: a) ¿Es una frase correcta o incorrecta?

R.L.:

P.L.: b) Si es incorrecta ¿dónde está el error?

R.L.:

P.L.: c) Si piensas que está equivocada, escríbela correctamente.

R.L.:

P.M.L.: ¿Por qué tiene que ser así?

R.M.L.:

3.6. D) Los familiares daban una fiesta en casa.

P.L.: ¿Es una frase correcta o incorrecta?

R.L.:

P.L.: b) Si es incorrecta ¿dónde está el error?

R.L.:

P.L.: c) Si piensas que está equivocada, escríbela correctamente.

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué tiene que ser así?

R.ML.:

3.6. E) El águila vuela alto.

P.L.: a) ¿Es una frase correcta o incorrecta?

R.L.:

P.L.: b) Si es incorrecta ¿dónde está el error?

R.L.:

P.L.: c) Si piensas que está equivocada, escríbela correctamente.

R.L.:

P.ML.: ¿Por qué tiene que ser así?

R.ML.:

(4) AMBIGÜEDAD

4.1. A) La pluma era negra.

P.L.: ¿Cuántos significados ves en la palabra “pluma” y cuáles son?

R.L.:

P.ML.: a) por lo tanto, en el primer sentido ¿qué significa “La pluma era negra”?

R.ML.:

P.ML.: b) en el segundo caso ¿qué significa “La pluma era negra”?

R.ML.:

4.1. B) Tenía la muñeca rota.

P.L.: ¿Cuántos significados ves en la palabra “muñeca” y cuáles son?

R.L.:

P.ML.: a) Entonces en el primer sentido ¿qué significa “Tenía la muñeca rota”?

R.ML.:

P.ML.: b) Y en el segundo caso ¿qué significa “Tenía la muñeca rota”?

R.ML.:

4.1.C) Hacerse ilusiones. Hacerse kilómetros. Hacerse mayor.

P.L.: La palabra “hacerse”, ¿tiene el mismo significado en las tres frases, o no?

R.L.:

P.M.L.: Intenta decir de otra manera cada una de estas tres frases:

P.M.L.: a) “Hacerse ilusiones”.

R.ML.:

P.ML.: b) “Hacerse kilómetros”

R.ML.:

P.ML.: c) “Hacerse mayor”

R.ML.:

4.2.A) La tía pinta. El retrato de la tía ya está terminado.

P.L.: ¿Qué se quiere decir de la tía, que la tía figura en el cuadro, o que el cuadro ha sido pintado por la tía?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te fijas para saberlo con seguridad?

R.ML.:

4.2. B) Juan es fácil de alegrar.

P.L.: ¿Juan alegra a los demás, o es alegrado él?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te fijas para saberlo con seguridad?

R.ML.:

4.2.C) Juan es de lágrima fácil.

P.L.: ¿Juan es el que llora o el que hace llorar?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te fijas para saberlo con seguridad?

R.ML.:

4.2. D) Juan está dispuesto a alegrar.

P.L.: ¿Juan está alegre o él pone alegres a los demás?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te fijas para saberlo con seguridad?

R.ML.:

(5) FUNCIÓN GRAMATICAL

5.1. A) María se peina los cabellos.

P.L.: ¿Quién realiza la acción?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te fijas para saberlo con seguridad?

R.ML.:

5.1.B) El gatito era mimado por Mario.

P.L.: ¿Quién realiza la acción?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te fijas para saberlo con seguridad?

R.ML.:

5.2.A) Juan ha roto el vaso.

P.L.: ¿Qué se ha roto?

R.L.: P.ML.: ¿En qué te fijas para saberlo con seguridad?

R.ML.:

5.2.B) El pan fue cortado en muchas rebanadas.

P.L.: ¿Qué ha sido cortado?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te fijas para saberlo con seguridad?

R.ML.:

5.3. A) Los soldados desfilaban con la banda.

P.L.: ¿Qué se dice de los soldados?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te fijas para saberlo con seguridad?

R.ML.:

5.3. B) Paco es un buen muchacho.

P.L.: ¿Qué se dice de Paco?

R.L.:

P.ML.: ¿En qué te fijas para saberlo con seguridad?

R.ML.:

5.4.A) Mañana se marchará el abuelo.

P.ML.: ¿Cómo sabes con seguridad el cuándo se marcha?

R.ML.:

5.4.B) El tráfico avanza con lentitud.

P.ML.: ¿Cómo sabes con seguridad el modo de avanzar?

R.ML.:

5.5.A) Tomo el paraguas porque está lloviendo.

P.ML.: ¿Cómo sabes con seguridad la causa?

R.ML.:

5.5.B) Pongo la alarma porque hay peligro de robo.

P.ML.: ¿Cómo sabes con seguridad la causa?

R.ML.:

5.6.A) Me marchó rápido para no llegar tarde.

P.ML.: ¿Cómo sabes con seguridad la finalidad?

R.ML.:

5.6. B) Estudio todos los días para conseguir el aprobado.

P.ML.: ¿Cómo sabes con seguridad el motivo?

R.ML.:

(6)SEGMENTACIÓN FONÉMICA

6.1.1.Toca/boca.

P.L.: a) ¿Qué tienen igual?

R.L.:

P.L.: b) ¿Qué tienen diferente?

R.L.:

P.ML.: ¿Qué significan estas palabras?

Toca

Boca

6.1.2. Cara/vara.

P.L.: a) ¿Qué es igual en estas palabras?

R.L.:

P.L.: b) ¿Qué es diferente?

R.L.:

P.ML.: ¿Qué significan estas palabras?

Cara

Vara

6.1.3. Cántara/Cantará.

P.L.: a) ¿Qué tienen en común?

R.L.:

P.L.: b) ¿Qué es diferente en ellas?

R.L.:

P.ML.: ¿Qué significan estas palabras?

Cántara

Cantará

6.1.4. Choco/Chocó.

P.L.: a) ¿Qué tienen en común?

R.L.:

P.L.: b) ¿Qué tienen diferente?

R.L.:

P.ML.: ¿Qué significan estas palabras?

Choco

Chocó

6.1.5. Casa/Caza.

P.L.: a) ¿Qué es igual en estas palabras?

R.L.:

P.L.: b) ¿En qué se diferencian?

R.L.:

P.ML.: ¿Qué significan estas palabras?

Casa_

Caza

6.1.6. Acto/Ato.

P.L.: a) ¿Qué tienen en común?

R.L.:

P.L.: b) ¿En qué son diferentes?

R.L.:

P.ML.: ¿Qué significan estas palabras?

Acto

Ato

6.2. DIVISIÓN EN SÍLABAS

6.2.1. Duerme.

P.L.: a) ¿Cuáles son las sílabas de esta palabra?

R.L.:

P.L.: b) ¿Cuántas son?

R.L.:

6.2.2. Finalizar

P.L.: a) ¿Cuáles son las sílabas de esta palabra?

R.L.:

P.L.: b) ¿Cuántas son?

R.L.:

6.2.3. Caballero.

P.L.: a) ¿Cuáles son las sílabas de esta palabra?

R.L.:

P.L.: b) ¿Cuántas son?

R.L.:

6.2.4. Deberían.

P.L.: a) ¿Cuáles son las sílabas de esta palabra?

R.L.:

P.L.: b) ¿Cuántas son?

R.L.:

6.2.5. Desafortunadamente.

P.L.: a) ¿Cuáles son las sílabas de esta palabra?

R.L.:

P.L.: b) ¿Cuántas son?

R.L.:

6.2.6. Maravilloso.

P.L.: a) ¿Cuáles son las sílabas de esta palabra?

R.L.:

P.L.: b) ¿Cuántas son?

R.L.:

6.3. REPETICIÓN DE FONEMAS

6.3.1. Avanzado.

P.L.: a) ¿Qué sonidos se repiten?

R.L.:

P.L.: b) ¿Cuántas veces?

R.L.:

6.3.2. Potente.

P.L.: a) ¿Qué sonido se repite?

R.L.:

P.L.: b) ¿Cuántas veces?

R.L.:

6.3.3. Efervescente.

P.L.: a) ¿Qué sonidos se repiten?

R.L.:

P.L.: b) ¿Cuántas veces?

R.L.:

6.3.4. Murmullo.

P.L.: a) ¿Qué sonidos se repiten?

R.L.:

P.L.: b) ¿Cuántas veces?

R.L.:

6.3.5. Rompecorazones.

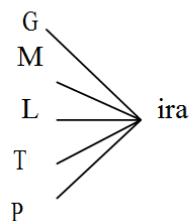
P.L.: a) ¿Qué sonidos se repiten?

R.L.:

P.L.: b) ¿Cuántas veces?

R.L.:

6.4. FORMACIÓN DE PALABRAS

6.4.1.

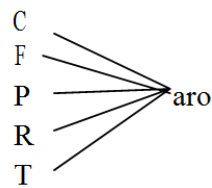
P.L.: Forma todas las palabras que puedas uniendo cada letra de la izquierda con la parte de la palabra que está a la derecha.

R.L.:

P.ML.: Escribe al lado de cada palabra si se trata de verbos, adjetivos, adverbios o sustantivos.

R.ML.:

6.4.2.



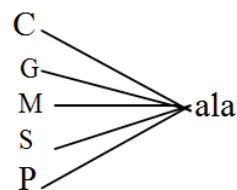
P.L.: Forma todas las palabras que puedas uniendo cada letra de la izquierda con la parte de la palabra que está a la derecha.

R.L.:

P.ML.: Escribe al lado de cada palabra si se trata de verbos, adjetivos, adverbios o sustantivos.

R.ML.:

6.4.3.



P.L.: Forma todas las palabras que puedas uniendo cada letra de la izquierda con la parte de la palabra que está a la derecha.

R.L.:

P.ML.: Escribe al lado de cada palabra si se trata de verbos, adjetivos, adverbios o sustantivos.

R.ML.:

7.1.1. Instructivo con ejemplos: Lee con atención los ejemplos para cada una de las actividades que se te proponen

(1) COMPRENSIÓN

Ejemplo

Consigna oral: “Ahora vamos a ver frases sobre las que hay que contestar algunas preguntas”.

1.0.: El niño se comió el pescado

P.L.: ¿Quién fue comido?

R.L.: (Respuesta dada con ayuda del profesor/a para que el alumno/a sepa cómo ha de hacerse)_____

P.ML.:¿Por qué estás tan seguro de quién fue comido?_____

R.ML.: (Respuesta dada con ayuda del profesor/a para que el alumno/a sepa cómo ha de hacerse)_____

Siguiendo este modelo, ahora tienes que responder tú solo/a a las siguientes preguntas.

2) SINONIMIA

Ejemplo

Consigna oral: “Vamos a ver más frases sobre las que hay que contestar algunas preguntas”.

2.0. A) La camisa fue cortada por la costurera.

2.0. B) Fue el sastre quien cortó la chaqueta.

P.L.: ¿Significan lo mismo o no?

R.L.: (Respuesta dada con ayuda del profesor/a para que el alumno/a sepa cómo ha de hacerse)_____

P.ML.: ¿Qué te hace pensar con seguridad que significan lo mismo?

R.ML.:(Respuesta dada con ayuda del profesor/a para que el alumno/a sepa cómo ha de hacerse)_____

Ahora vas a responder solo/a más preguntas de este tipo

3)ACEPTIBILIDAD

Ejemplo

Consigna oral: “Vamos a ver si las frases que se presentan ahora se pueden decir o no”.

3.0. A) Pablo fotografiaba el monumento.

P.L.: ¿Se puede decir o no?

R.L.: (Respuesta contestada con el profesor/a a modo de ejemplo para que el alumno/a sepa cómo ha de responder)_____

3.0. B) El monumento fotografiaba a Pablo.

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.: (Respuesta contestada con el profesor/a a modo de ejemplo para que el alumno/a sepa cómo ha de responder)_____

P.ML.: ¿Por qué esta frase: “El monumento fotografiaba a Pablo” no se puede decir mientras que la primera: “Pablo fotografiaba el monumento”, sí se puede decir?

R.ML.: (Respuesta contestada con el profesor/a a modo de ejemplo para que el alumno/a sepa cómo ha de responder)_____

Ahora hay que responder cuestiones parecidas.

(4) AMBIGÜEDAD**Ejemplo**

Consigna oral: “En las frases que aparecen a continuación, hay una palabra que tiene más de un significado. Hay que averiguar cuántos significados tiene cada palabra de las señaladas y cuáles son estos significados”.

Ítem 4.0. El portero cuida bien la portería.

P.L.: ¿Cuántos significados encuentras en la palabra “portero” y cuáles son?

R.L.: (Respuesta dada junto con el profesor/a para que el alumno/a sepa lo que tiene que hacer) _____

P.ML.: Por lo tanto, en un primer sentido la frase: “El portero cuida bien la portería”, ¿qué quiere decir?

R.ML.: (Respuesta dada junto con el profesor/a para que el alumno/a sepa lo que tiene que hacer) _____

P.ML.: En un segundo sentido, ¿qué quiere decir la frase de antes?

R.ML.: (Respuesta dada junto con el profesor/a para que el alumno/a sepa lo que tiene que hacer) _____

Ahora vas a responder más preguntas de este tipo.

(5) FUNCIÓN GRAMATICAL**Ejemplo**

Consigna oral: “En las frases que se presentarán a continuación, se habla de ciertas acciones que alguien realiza. Se pedirán explicaciones sobre algunas partes de esas frases”.

5.0. El niño escucha la radio.

P.L.: ¿Quién realiza la acción? _____

R.L.: (Respuesta dada junto con el profesor/a para que el alumno/a sepa lo que tiene que hacer) _____

P.ML.: ¿Por qué sabes con seguridad que es el niño?

R.ML.: (Respuesta dada junto con el profesor/a para que el alumno/a sepa lo que tiene que hacer) _____

Ahora hay que responder otras preguntas parecidas.

(6)SEGMENTACIÓN FONÉMICA

6.1. Semejanzas y diferencias fonético-fonológicas en parejas de palabras elementales.

Ejemplo

Consigna oral: “Ahora vamos a presentarte palabras que son en parte semejantes y en parte diferentes. Hay que decir en qué se parecen y en qué se diferencian”.

6.0.: Lata/pata

P.L.: ¿Qué tienen en común?

R.L.: (Respuesta dada junto con el profesor/a para que se entienda cómo se ha de responder) “**ata**”

P.L.: ¿Qué tienen diferente?

R.L.: (Respuesta dada junto con el profesor/a para que se entienda cómo se ha de responder) “**l/p**”

P.ML.: ¿Qué significan estas palabras?

R.ML.: (Respuesta dada junto con el profesor/a para que se entienda cómo se ha de responder)

Lata: Envase hecho de hojalata (DRAE).

Pata: Pie y pierna de los animales (DRAE).

Ahora sigue tú.

6.2. División en sílabas

Ejemplo

Consigna oral: “Ahora vamos a presentar palabras que hay que dividir en sílabas”.

6.2.0. Escapar.

P.L.: ¿Cuáles son las sílabas de esta palabra?

R.L.: Respuesta junto con el profesor/a: **Es-ca-par.**

P.L.: “¿Cuántas son?”

R.L.: Respuesta junto con el profesor/a: **Tres.**

Seguimos con más preguntas de este tipo.

6.3. Repetición de fonemas

Ejemplo

Consigna oral: “En las palabras que vamos a presentar ahora algunos sonidos se repiten, hay que decir cuáles son estos sonidos y cuántas veces se repiten”.

6.3.0. Raro / Riguroso.

P.L.: a) “¿Qué sonidos se repiten en la palabra **Raro**?”

R.L.: (Respuesta dada junto al profesor/a): **R**.

P.L.: b) ¿Cuántas veces?”

R.L.: (Respuesta dada junto con el profesor/a): **Dos**.

P.L.: c) ¿Qué sonidos se repiten en la palabra **Riguroso**?

R.L.: (Respuesta junto con el profesor/a): **r** y **o**.

P.L.: d) ¿Cuántas veces?

R.L.: (Respuesta junto con el profesor/a): **2r** / **2o**.

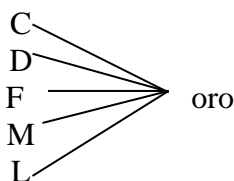
“Ahora hay que responder más preguntas como estas pero sin ayuda.

6.4. Formación de palabras

Ejemplo

Consigna oral: “Ahora vamos a presentar letras con las que se pueden formar palabras. Las letras se encuentran a la izquierda, y a la derecha se encuentra una parte de la palabra. Hay que formar todas las palabras que se pueda, uniendo cada letra con la parte de la palabra”.

6.4.0.



P.L.: Forma todas las palabras que puedas uniendo cada letra con la parte de palabra que está a la derecha.

R.L.: (Respuesta junto con el profesor/a): **coro, doro, foro, moro, loro**

P.M.L.: Escribe al lado de cada palabra si se trata de verbos, adjetivos, adverbios o sustantivos

R.M.L.: (Respuesta dada junto con el profesor/a)

Coro-sustantivo, doro-verbo, foro-sustantivo, moro-sustantivo y loro-verbo, loro-sustantivo

Ahora tienes que responder solo.

7.2. Anexo 2: Test de comprensión de texto explicativo (Versión original) Palacios (2013)

TEST DE COMPRENSIÓN DEL TEXTO EXPLICATIVO

Escuela:.....

Nombre del alumno:..... Edad:.....

¿Hasta qué nivel educativo llegó tu mamá, papá o tutor?	
Ninguno	
Primaria incompleta	
Primaria completa	
Secundaria incompleta	
Secundaria completa	
Nivel terciario o universitario incompleto	
Nivel terciario o universitario completo	

Esta prueba no tiene la finalidad de poner ninguna calificación: forma parte de una investigación sobre el uso de la comprensión de textos. Si prestas atención y la respondes con la mejor disposición posible, vas a contribuir con los científicos que estudian el lenguaje.

¡Muchas gracias!.

Todas las preguntas de la prueba se refieren a un texto. Presentan cuatro posibilidades de respuesta y solo una es correcta. Por lo tanto:

- 1) Lee el texto.
- 2) Responde a las preguntas marcando con una X la respuesta que te parezca correcta.

Por ejemplo:

<p>El texto es</p> <p>a) una noticia. X</p> <p>b) un cuento.</p> <p>c) un poema.</p> <p>d) una receta.</p>
--

Otra consecuencia del tráfico náutico

OSTREROS EN RIESGO

Miles de ostreros mueren cada año de cólera aviar y la especie se ve seriamente amenazada. Es otra consecuencia del excesivo tráfico náutico en nuestras costas.

Chubut-, La Asociación Argentina de Defensa de los Animales del Sur (AADAS) presentó días pasados un informe en el que advierte el alarmante descenso del número de ostreros en las costas de esta provincia, a causa del tráfico náutico y sus perniciosos efectos. “Diez años atrás, hacia el mes de septiembre las playas del sur de nuestro país, aparecían atiborradas de ostreros que, después de aparearse y reproducirse, regresaban al océano Pacífico.

El estudio que presentamos este año revela una alarmante merma de estos peculiares plumíferos”, sostiene Amelia González, una de las científicas a cargo de la investigación. Uno de los factores determinantes de esta merma serían los efectos de la pasteurelamultocida alojada en el agua de los tanques, que los barcos derraman en el mar cuando llegan a la costa.

La pasteurela penetra a través de los tejidos de la boca y el tracto respiratorio superior de los animales. Cuando estos enferman, sus excreciones contaminan el suelo, el agua y el alimento que embuchan, lo que produce contagios y, finalmente, la muerte.

El agente patógeno puede sobrevivir de dos a tres meses en el

suelo, por lo menos un mes en los excrementos y tres meses en cadáveres en descomposición. Su supervivencia suele provocar la infección de animales de otras especies.

Entre los síntomas característicos del cólera aviar se encuentran la pérdida de apetito, la vertiginosa caída del peso, la cojera producida por infección de las articulaciones, la respiración dificultosa y la diarrea líquida, amarillenta o verde.

El informe sostiene que el número de ostreros que ha perecido en esta década sobrepasa el millar anual, y que la subsistencia de la especie se encuentra ya seriamente amenazada.

Las experimentaciones realizadas con algunos ejemplares enfermos recogidos en las playas indican la necesidad de dejar vacíos, por lo menos tres meses, los lugares que han sido contaminados, lo cual es tremendamente dificultoso en el caso de estos animales no domésticos. Además, que si se les suministran agua segura y limpia, sulfas y bacterinas, algunos animales pueden recuperarse. Sin embargo, estas sustancias no bastan para solucionar el problema del suelo, lo que constituye una grave alteración ecológica, no sólo para esta especie.

1. El texto trata principalmente de

- a) las alteraciones ecológicas que produce el tráfico náutico.
- b) la muerte de miles de ostreros y el riesgo que sufren las especies.
- c) los experimentos realizados para recuperar los ostreros enfermos.
- d) la preocupante muerte de los ostreros en la costa de la provincia de Chubut.

2. Otro título posible para el texto es

- a) *Ostreros ya no regresan al Océano Pacífico*
- b) *Excesivo tráfico náutico pone en peligro a una especie*
- c) *Derrames de excreciones amenazan a los ostreros*
- d) *Denuncian que la ADDAS experimenta con animales*

3. El principal tema tratado en el texto es

- a) el peligro de las alteraciones ecológicas en las costas del sur del país.
- b) la muerte de miles de ostreros en las costas de la provincia de Chubut.
- c) la importancia del agua limpia para recuperar a los animales enfermos.
- d) los peligros de la contaminación del suelo y el agua para la vida.

4. La pregunta principal a la que responde el texto es por qué

- a) los barcos derraman agua con pasteurela.
- b) la pasteurela es un agente patógeno.
- c) las sulfas y bacterinas son sustancias curativas.
- d) los ostreros contraen cólera aviar.

5. El ostrero es un

- a) pájaro.
- b) crustáceo.
- c) humano.
- d) pez.

6. El cólera aviar es

- a) un malestar en el cuerpo.
- b) una bacteria que vive en las playas.
- c) una consecuencia de los barcos.
- d) una enfermedad de las aves.

7. Un agente patógeno es

- a) un germen que causa una infección
- b) un veneno que derraman los barcos.
- c) una especie de animales enfermos.
- d) una sustancia que contamina las playas.

8. Una experimentación es

- a) un informe.
- b) un curso.
- c) una observación.
- d) una prueba.

9. Según lo expuesto en el texto, una solución para evitar el cólera aviar es

- a) ordenar que los barcos arrojen el agua en otra costa.
- b) clausurar las playas para que no pasen los ostreros.
- c) controlar que el agua de los tanques no esté contaminada.
- d) trasladar los animales enfermos a otra provincia.

10. De lo planteado en el texto, se puede deducir que

- a) la contaminación del mar amenaza la vida de muchas especies animales.
- b) los científicos se dedican a investigar fenómenos causantes de muerte.
- c) las playas del sur de nuestro país están contaminadas con cólera.
- d) los barcos derraman agua sucia en las playas.

11. La pasteurel multocina está alojada en el agua de los tanques. Esto, según el texto, significa que

- a) necesita tomar agua.
- b) se transmite por el agua.
- c) se hace pasta con el agua.
- d) vive en los tanques de agua.

12. La pasteurela penetra en los animales a través de los tejidos. Esto, según el texto, significa que

- a) se mete en la lana.
- b) entra por las plumas.
- c) atraviesa la piel.
- d) ingresa por las telas.

13. La cojera se produce por la infección de las articulaciones. La palabra subrayada quiere decir que algunos ostreros enfermos

- a) se ladean al caminar.
- b) tienen ojeras.
- c) pierden la vista.
- d) sienten dolores.

14. El estudio revela una alarmante merma. Esto significa que los ostreros

- a) disminuyeron.
- b) se propagaron.
- c) partieron.
- d) se desarrollaron.

15. Algunos lugares han sido contaminados por

- a) los animales salvajes y domésticos.
- b) los excrementos y los cadáveres.
- b) las sulfas y las bacterinas.
- d) el agua y el alimento.

16. Según el texto, en “Es otra consecuencia del excesivo tráfico náutico en nuestras costas”, la palabra subrayada podría ser reemplazada por

- a) “tragedia”.
- b) “tránsito”.
- c) “trastorno”.
- d) “trabajo”.

17. En “las playas del sur de nuestro país aparecían atiborradas de ostreros”, la palabra subrayada podría ser reemplazada por

- a) “repletas”.
- b) “borroneadas”.
- c) “olorosas”.
- d) “arrimadas”.

18. En “Uno de los factores determinantes de esta merma”, la palabra subrayada podría ser reemplazada por

- a) “causas”
- b) “actores”
- c) “efectos”
- d) “principios”

19. La palabra “**camadas**” tal como aparece usada en “*camadas enfermas*” podría ser reemplazada por

- a) “crías”
- b) “copias”.
- c) “modelos”.
- d) “muestras”.

20. La palabra “**tracto**” tal como aparece usada en “*tracto respiratorio superior*” significa lo mismo que

- a) “acto”.
- b) “tacto”.
- b) “corte”.
- c) “parte”.

21. Las palabras “barcos”, “náutico”, “costas” y “aguas” se relacionan con el ámbito de lo

- a) marítimo.
- b) geográfico.
- c) hidráulico.
- d) arquitectónico.

22. En el texto, las expresiones “Chubut”, “provincia”, “costas”, “sur” y “playas” se relacionan con el ámbito de lo

- a) geográfico.
- b) periodístico.
- c) turístico.
- d) marítimo.

23. Las expresiones “agente patógeno”, “cólera”, “contagio” y “enfermedad” pueden ser englobadas por la palabra

- a) “epidemia”.
- b) “síntoma”.
- c) “diarrea”.
- d) “pasteurela”.

24. Las expresiones “ostreros”, “especies”, “camadas” y “animales no domésticos” pueden ser englobadas por la expresión

- a) “seres vivos”.
- b) “pájaros”.
- c) “aves”.
- d) “razas”.

25. Las expresiones “número”, “miles”, “merma” y “descenso” pueden ser englobadas por la palabra

- a) “magnitud”.
- b) “ganancia”.
- c) “suma”.
- d) “diferencia”.

26. Las expresiones “vida”, “reproducción” y “muerte” pueden ser englobadas por la palabra

- a) “ciclo”.
- b) “crecimiento”.
- c) “nacimiento”.
- d) “especie”.

ATENCIÓN: A partir de aquí debes pensar qué relación de semejanza hay entre dos palabras del texto y dos palabras nuevas. Por ejemplo:

“Ostrero” se relaciona con “ave” como “vaca” se relaciona con

- a) “leche”.
- b) “mamífero”. X
- c) “corral”.
- d) “rumiante”.

27. “Año” se relaciona con “década” como “día” se relaciona con

- a) “noche”
- b) “mes”
- c) “luz”
- d) “horas”.

28. “Barco” se relaciona con “náutico” como “tren” se relaciona con

- a) “estación”.
- b) “vías”.
- c) “ferrocarril”.
- d) “terrestre”.

29. “Bacterina” se relaciona con “medicamentos” como “café” se relaciona con

- a) “mate”.
- b) “bebida”.
- c) “desayuno”.
- d) “cafeína”

30. “Océano” se relaciona con “agua” como “playa” se relaciona con

- a) “sol”.
- b) “balneario”.
- c) “arena”.
- d) “verano”.

31. “Diarrea” se relaciona con “cólera” como “tos” se relaciona con

- a) “bronquitis”.
- b) “pulmón”.
- c) “órgano”.
- d) “fiebre”

ATENCIÓN: A partir de aquí debés seleccionar el significado CONTRARIO
--

32. La palabra “revela” tal como aparece usada en “revela una alarmante merma” significa lo **contrario** de

- a) “muestra”.
- b) “vela”.
- c) “oculta”.
- d) “reluce”.

33. La palabra “derraman” tal como aparece usada en “los barcos derraman en el mar” significa lo **contrario** de

- a) “recogen”.
- b) “vuelcan”.
- c) “esparcen”.
- d) “vierten”.

34. La palabra “perecido” tal como aparece usada en “el número de ostreros que ha perecido”, significa lo **contrario** de

- a) “enfermado”.
- b) “huido”.
- c) “muerto”.
- d) “nacido”.

35. La palabra “alteración” tal como aparece usada en “grave alteración ecológica”, significa lo **contrario** de

- a) “tranquilidad”.
- b) “equilibrio”.
- c) “solución”.
- d) “variación”.

36. La palabra efectos tal como aparece usada en “*los efectos de la pasteurera*”, significa lo **contrario** de

- a) “consecuencias”.
- b) “resultados”.
- c) “derivaciones”.
- d) “causas”.

7.3. Anexo 3: Medias y Desvíos por curso de las subpruebas del THAM-2

Tabla 11
Medias y Desvíos por curso en la subpruebas del THAM-2

Cursos	1° 1° (N=23)		1° 2° (N=16)		1° 3° (N=23)		1° 4° (N=20)		1° 5° (N=19)		1° 6° (N=20)		1° 7° (N=26)		1° 8° (N=24)		1° 9° (N=25)		1° 10° (N=26)		Total N=222	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Subpruebas																						
COMPRL (15)	12,87	1,82	8,64	1,71	13,21	1,18	10,12	3,32	12,89	1,33	12,2	1,64	13,08	1,35	12,83	1,4	12,52	1,87	12,88	1,31		12,49
COMPRL (21)	7,65	3,35	5,00	3,92	6,08	3,94	4,05	2,78	4,63	3,89	4,2	3,41	2,73	2,78	2,88	2,52	2,6	2,61	2,54	1,94		4,24
SINONL (5)	3,87	0,76	3,50	0,89	3,75	0,85	3,70	1,03	3,47	0,9	3,25	1,16	3,88	0,77	3,71	0,95	3,76	0,88	3,77	0,95		3,66
SINONML (10)	0,70	0,97	0,81	1,11	0,83	1,05	0,60	0,88	1,00	1,15	0,40	0,68	1,15	1,05	0,71	0,91	1,04	1,43	0,38	0,64		0,76
ACEPTL (20)	17,91	3,50	17,13	4,18	18,33	3,84	17,90	3,01	18,21	3,01	17,75	3,08	19,15	3,08	16,50	4,74	19,24	3,52	17,23	4,04		17,93
ACEPTML (20)	3,13	2,75	2,31	1,49	0,83	2,66	1,70	1,17	2,37	2,01	1,45	1,82	3,38	2,37	1,83	2,01	2,60	2	1,88	1,21		2,14
AMBIGL (7)	5,70	1,29	4,38	2,06	5,46	1,22	5,30	1,66	5,21	1,72	4,75	1,94	5,81	0,9	4,88	1,3	5,36	1,5	5,31	1,57		5,22
AMBIGML (14)	3,74	2,75	2,56	2,48	5,63	4,07	2,10	1,55	2,16	2,5	1,60	1,85	2,88	1,9	1,33	1,24	1,92	1,78	1,46	1,17		2,53
FUNGR (6)	5,78	0,52	5,44	1,26	5,92	0,28	5,70	0,57	5,37	1,46	5,00	1,52	5,92	0,27	5,13	1,42	5,84	0,47	5,77	0,65		5,58
FUNGRML (24)	3,39	2,52	2,56	1,93	3,13	2,85	2,85	2,46	2,53	1,84	1,70	2,18	3,88	3,15	2,63	1,91	2,52	2,33	2,77	2,55		2,79
SEGFONL (3)	24,00	4,49	24,00	7,16	26,13	5,36	21,55	5,07	23,58	4,5	22,85	8,19	27,23	3,91	21,71	6,1	24,48	5,2	20,27	6,38		23,58
SEGFONML (24)	8,26	2,47	5,13	3,46	7,75	2,89	5,35	3,9	6,84	3,55	5,75	4,39	7,50	2,28	5,83	3,2	5,64	2,41	3,92	1,79		6,19
Total L (24)	70,13	6,55	67,79	12	72,79	8,03	66,25	8,28	68,74	5,29	65,80	13,51	75,08	6,37	64,75	10,44	71,20	10,81	65,23	7,22		68,67
Total ML (24)	26,87	9,92	18,38	9,98	27,25	11	16,65	7,07	19,53	7,45	15,10	8,81	21,54	7,25	15,21	7,96	16,32	8,53	12,96	4,17		19,01
Total THAM (24)	97,00	14,10	85,81	19,81	100,04	16,14	82,90	13,09	88,26	11,14	80,90	19,61	96,62	11,15	79,96	16,73	87,52	16,7	78,19	8,78		87,72

7.4. Anexo 4: Medias y Desvíos de los desempeños lectores de los estudiantes del primer año del CNLP.

Tabla 12
Medias y desvíos de los desempeños lectores de los estudiantes del primer año del CNLP

Comprensión Lectora (P. Máx. 36)	M	DE
1°1°	21.61	4.9
1°2°	19.1	4.31
1°3°	19.78	3.78
1°4°	18.25	3.74
1°5°	18.05	5.94
1°6°	22.85	4.22
1°7°	17.12	5.89
1°8°	18.42	5.11
1°9°	19	5.21
1°10°	19.31	5.15
Total	19.16	5.15