

2010b), planteando como una de sus metas anuales, más importantes, la Comprensión Lectora, la cual es incluida en la totalidad de estos planes (Mineduc, 2009c).

Bajo esta ley, las escuelas reciben por cada alumno prioritario una subvención de hasta 1,4 Unidades de Subvención Estudiantil (USE), lo que corresponde a \$17.457 (subvención destinada a alumnos hasta 4° básico) (Mineduc, 2008; Mineduc, 2010c). En el año 2009, el Ministerio de Educación financió la cantidad total de \$804.204.979 a la comuna de Chillán. Esta subvención beneficia a estudiantes que cursan hasta 5° año básico de 40 escuelas de esta comuna, es decir, a 4.306 alumnos lo que correspondería al 59,8% de la matrícula de los niveles correspondientes. Estos recursos se han destinado a la contratación de docentes, asistentes sociales y psicólogos, en talleres de perfeccionamiento a docentes, material didáctico de apoyo (material científico, de biblioteca, tecnológicos, etc.), talleres para padres y apoderados. Además, durante el año 2009, la ejecución de los planes se enfatizó en el aprendizaje de la lectura en 1° básico, con el objetivo que el 90% de los estudiantes adquieran esta habilidad antes de finalizar el año académico (Padem, 2010).

Actualmente la educación en Chile se rige por la Ley General de Educación (LGE), la cual se construye basándose en los derechos garantizados en la Constitución, especialmente en el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Además, se fundamenta en principios tales como, la universalidad de la educación y la permanencia de ésta, educación de calidad para todos los alumnos y alumnas independiente de sus condiciones y circunstancias, incentiva la igualdad de oportunidades y brindando apoyo especial a personas que lo requieran, respeta la diversidad, ya sea cultural, religiosa o social, siendo flexible para adaptarse a las diferentes realidades e invita a la integración. Fomenta la responsabilidad de los actores que intervienen en el proceso educativo, quienes deben cumplir con deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda, no solo de ingresos y gastos económicos, sino también resultados académicos que debe estar a disposición de los ciudadanos. Así mismo, invita a la participación activa de los miembros de la comunidad educativa y, fomenta el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales (Mineduc, 2009b)

Es importante mencionar que la Ley General de Educación, establece objetivos generales de aprendizaje que favorecen la educación integral de los estudiantes, es decir, promueve tanto la educación formativa (valores, principios) como la cognitiva (materias escolares). Bajo este contexto, en primer y segundo básico, se plantea como uno de los objetivos, que los escolares se interesen por la lectura para descubrir y comprender el significado de diversos textos escritos (Mineduc, 2002; Mineduc, 2010a; Mineduc, 2010b).

Las políticas gubernamentales en educación, en la actualidad, a través de la División de Educación General (DEG), consideran que es fundamental centrar los esfuerzos en el área del lenguaje, la meta considera que “todos los niños de primer ciclo básico que no presenten dificultades severas en el aprendizaje aprendan a leer adecuadamente y que desarrollen una fluidez lectora necesaria” (Mineduc, 2009b, p. 9).

En Chile, de acuerdo a los resultados de la evaluación SIMCE 2008, indican que un 35% de los alumnos de 4 año básico, se ubican el nivel inicial de desempeño en el área de lectura, situación que se repite también en la región del Bío-Bío. Existiendo diferencias significativas en relación al género, ya que las mujeres obtienen en promedio mejores puntajes que los varones (Mineduc, 2009d). En las estadísticas obtenidas el 2007, la comuna de Chillán, se sitúa en el ámbito del lenguaje en el nivel intermedio de logro, separándose sólo por cinco puntos sobre el nivel inicial (Mineduc, 2007).

En el ámbito internacional y de acuerdo a los resultados obtenidos de la evaluación Pisa 2000, aplicada a alumnos de 15 años, indican que en el ámbito de la lectura el 30% de los alumnos del país se ubicó en el nivel 2, siendo el nivel 5 el más alto, es decir, los estudiantes serían capaces de identificar la idea central de un texto, localizar información y hacer conexiones simples entre la información del texto y el conocimiento que se tiene de la vida cotidiana. Una cifra que llama la atención es que casi el 20% de la población no alcanza a llegar al nivel 1, el más básico de la prueba. Sólo el 5% de los evaluados alcanzo el nivel 4, lo que indicaría que son capaces de inferir información y evaluar críticamente lo leído. Las diferencias en los resultados obtenidos por los escolares chilenos se relacionan con el nivel socioeconómico, el acceso a material educativo (libros y tecnología computacional) y la actitud positiva hacia la lectura (Mineduc, 2004).

Fernández, Núñez y Romero (2009), estudiaron la relación existente entre las habilidades metalingüísticas y la capacidad de realizar composiciones escritas. Producto del análisis correlacional, se concluyó que para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje los factores más influyentes, serían: la conciencia fonológica, la competencia semántica y la comprensión metalingüística

Díaz (2006), realiza un análisis descriptivo del proceso de desarrollo de las habilidades metalingüísticas y su relación con la adquisición de la lecto-escritura, en niños de nivel socioeconómico bajo, en un rango etáreo de 5 a 7 años. Posterior al análisis de los resultados se concluyó que las habilidades metalingüísticas dependen de la edad y grado escolar en que se encuentre el evaluado y que además, su desarrollo se relacionaría directamente con las actividades propuestas por el profesor en el aula.

En el contexto nacional, Ramos (2006), a partir de los resultados de su investigación, concluye que los alumnos de octavo año básico, no son capaces de lograr una comprensión acabada de los textos que leen. Explica, que a pesar que los estudiantes son capaces de utilizar información extraída de la lectura, no logran construir, individualmente, una representación mental del texto leído, y por ende, interfiere desfavorablemente en relacionar la información del texto con otros conocimientos adquiridos anteriormente, especialmente con contenidos de tipo formal vivenciados en el ámbito escolar. De esta forma, la lectura no cumpliría el rol instrumental básico, ya que no se emplearía como una herramienta de aprendizaje.

Sabaj y Ferrari (2005), estudiaron la comprensión de textos en sujetos con formación profesional diferenciada, a partir de ello, expusieron que el alto desempeño en comprensión de textos, se explicaría por un alto nivel de conciencia metalingüística sobre su idioma materno, lo que indicaría un mejor desempeño en habilidades lingüísticas.

En cuanto a las habilidades metalingüísticas destacamos las investigaciones nacionales realizadas por Nina Crespo (2009; Crespo y Alfaro, 2009), quienes abordan la temática habilidad metapragmática en niños en edad escolar, y los estudios llevados a cabo por Luís Bravo Valdivieso (2002; 2006) sobre la conciencia fonológica como factor predictor de la lectura.

Nina Crespo (2009), a partir de las investigaciones realizadas, concluye que las habilidades metapragmáticas se manifiestan en niños que se encuentran “finalizando la adquisición de la lecto-escritura” (Crespo, 2009, p. 86). En un estudio posterior, Crespo y Alfaro (2009), encontraron que los niños de primer a cuarto año básico evaluados, manifestaron respuestas epipragmáticas y metapragmáticas, y ha medida que avanzan en edad, las respuestas epipragmáticas disminuirían y aumentarían, por su parte, las metapragmáticas. Además sostienen que el desarrollo de la conciencia pragmática se relaciona directamente con el desarrollo del lenguaje oral (Crespo y Alfaro, 2009).

Bravo, Villalón y Orellana (2006) se centran en el estudio de la conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje de la lectura, los resultados arrojan una alta correlación entre ambas variables, es decir, un alto desarrollo de conciencia fonológica permite la adquisición con mayor facilidad de la lectura. De esta forma posibilita predecir el aprendizaje de la lectura a partir del análisis del desarrollo alcanzado por el niño de la habilidad metafonológica en el primer año básico de formación escolar (Bravo, Villalón y Orellana, 2006).

Bravo y Orellana (1998), llevan a cabo una investigación de seguimiento desde el nivel de transición hasta segundo año básico, donde concluyen que los niños

posiblemente “necesiten dos años de ejercitación metalingüística para mostrar un progreso significativo en el desarrollo de sus competencias lingüísticas y en la lectura” (Bravo Valdivieso y Orellana, 1998, p. 133).

Coloma, Cárdenas y De Barbieri (2005), estudiaron la relación existente entre la conciencia fonológica y el conocimiento del lenguaje escrito en preescolares con o sin diagnóstico de trastorno específico del lenguaje (TEL). Encontrando la existencia de una correlación positiva entre los desempeños de los niños con presencia y ausencia de TEL, en las pruebas aplicadas. Concluyen, además, que la relación existente podría ser de tipo bidireccional, es decir, que el desarrollo de la conciencia fonológica influiría en el desarrollo del lenguaje escrito, y por su parte el reconocimiento del lenguaje escrito favorecería la presencia de la conciencia fonológica.

III.3. Marco Epistemológico

Esta investigación está estructurada epistemológicamente sobre el paradigma neopositivista, corriente que surge como una evolución del positivismo clásico.

En una primera instancia esclareceremos el concepto de paradigma, al que Kuhn (1962) define como conjunto de prácticas y creencias compartidas y aceptadas por una comunidad, en este caso, la científica. Guba y Lincoln (1994), aportan que esta manera de percibir el mundo, que guía a quien investiga, a través de la selección de la metodología, además, de los aspectos de tipo epistemológicos y ontológicos.

La epistemología la entenderemos como la “filosofía de, en, desde, con y para la ciencia” (Bunge, 1995, p. 126). Se encarga principalmente de investigar las organizaciones lógicas y los principios metodológicos que utilizan las diversas teorías científicas existentes. Indaga acerca de las maneras como estas se forman y aplican, al mismo tiempo de evaluarlas (Lenk, 1988).

El neopositivismo tiene sus raíces en el positivismo lógico, el cual nace en 1929, en el denominado Círculo de Viena, una reunión donde asistieron filósofos, científicos y lógicos, quienes sentaron las bases de este nuevo paradigma (Ruiz, 2004). El objetivo del encuentro fue la reformulación del positivismo dándole un carácter más formal, centrándose en la “forma lógica de la relación entre conocimiento científico y los hechos” (Chalmers, 2006, p. 3).

Guedan (2001), menciona que el neopositivismo establece a la teoría como la unidad de análisis para la epistemología, siendo su principal objetivo el dilucidar la “estructura lógica de las teorías científicas, así como el de descubrir su fundamentación racional” (Guedan, 2001, p. 18). Con esto se propone que ya no es la utilización de un método lo que distingue a la ciencia, sino su capacidad de justificar de manera lógica y empírica sus postulados.

El investigador tiene como función principal el respaldar las hipótesis que ha establecido, para tal efecto debe disponerlas de manera meticulosa, y buscando abundante evidencia que las resguarden (Guedán, 2001). El neopositivismo, sólo acepta como científicas a aquellas hipótesis que son posibles de verificar de manera empírica o a través de un razonamiento lógico (Lenk, 1988).

Como uno de los pilares del neopositivismo se establece el procedimiento inductivo, el cual permite el traspaso de la información de tipo particular a conocimientos generales (Lenk, 1988).

Guba y Lincoln (1994), y Bunge (1995; 1979), plantean que el paradigma neopositivista ontológicamente considera la existencia de una realidad, pero que es imposible acceder a ella de manera directa, esto sucede a causa de la imperfección de los mecanismos intelectuales que poseemos los seres humanos y la naturaleza incontrolable de los fenómenos.

La realidad, según el neopositivismo existe y su existencia es anterior al hecho de conocerla, es decir, la realidad está desde antes de la existencia de un ser conocedor, esta concepción se refiere al sentido temporal de la realidad, pero también es posible de entenderla desde un sentido lógico, indicando que no habría seres humanos conocedores sin la existencia de la realidad, “los seres humanos salieron de la realidad, no la realidad de los seres humanos” (Pérez, 1998, p. 222).

El neopositivismo a diferencia del positivismo acepta la posibilidad de error, pero los concibe como “accidentes o anomalías” (Verneaux, 1966, p. 85). Tales alteraciones no dejan de ser objetivas, puesto que el investigador intenta describir el disturbio que produce y realiza una aproximación de su incidencia en la investigación. Lo que permitiría prever que los resultados pueden ser entendidos como leyes. Este paradigma considera entonces que una vez reconocido el error, este deja de existir, dando espacio a la aparición de la verdad (Bunge, 1995).

Su ontología es denominada como realismo crítico, por considerar que la realidad debe ser sometida a una gran cantidad de exámenes críticos, tantos como sea posible,

para lograr una imagen más exacta y acercarse mayormente a su comprensión, lo que nunca sucederá de manera completa. Bunge (1995) alude que para aceptar un nuevo hecho, debe primero pasar por la prueba de autenticidad, en donde el factor más importante es que concuerde y encaje con el conocimiento ya existente, indicando como uno de los principios básicos de la investigación científica que “la variedad y aún la unicidad en algunos aspectos son compatibles con la uniformidad y la generalidad en otros aspectos” (Bunge, 1995, p. 37).

Para poder generalizar los resultados, el cual es la finalidad del investigador, deberá someter a la investigación realizada a variadas métodos de control, los que buscan eliminar aquellos factores que la obstaculizan. Deberá construir instrumentos adecuados a las interrogantes que se plantea, además, se considera fundamental el estudio riguroso de estos, a través del análisis de aspectos como la validez, consistencia, fidelidad, etc. Todo esto con el fin de obtener pruebas innegablemente científicas, posibles de someterlas a comprobación (Pouros y Desmet, 1992).

Epistemológicamente el neopositivismo considera al objetivismo como un ideal, el objetivismo sería la convicción de que “el sujeto es distinto al objeto” (Pérez, 1998, p.235). El objetivismo, permite la regulación, siendo resguardada por agentes externos, como por ejemplo la adecuación o no con conocimientos ya existentes y a través del análisis realizado por pares o expertos en el área de investigación, también denominados como la comunidad crítica (Guba y Lincoln, 1994).

Pérez (1998) establece que en el concepto de objetividad, desde la concepción realista, existen tres aspectos, agregando a los términos objeto y sujeto, el concepto de saber, la tarea consistiría en lograr la separación del sujeto, del objeto, a través del saber, labor que resulta compleja. Es posible entonces ir alcanzando cada vez mayores grados de distinción de ambas partes, lo que posibilita el conocimiento del objeto como es. El método científico, pretende buscar estas distinciones, para alcanzar la objetividad, aceptando la presencia irremediable del sujeto en el conocimiento.

La racionalidad y la objetividad se plantean como aspectos esenciales del tipo de conocimiento que alcanza las ciencias sociales. La racionalidad se constituye por conceptos e ideas, las cuales pueden combinarse rigiéndose por reglas lógicas con el objetivo de producir nuevas ideas, las cuales se organizan en sistemas de proposiciones, las que se denominan teorías, en otras palabras, la lógica surge a partir del lenguaje y su valor depende netamente de la estructura de las ideas (Bunge, 1979; Vásquez, 1986). La realidad se concibe como objetiva, como una aproximación al objeto de estudio, con la intención de alcanzar la verdad fáctica y verificando la adaptación de las ideas a los hechos, a través de la experimentación y observación (Bunge, 1979). La investigación es

planeada y metódica, y “no provee recetas infalibles para encontrar la verdad, sólo contiene un conjunto de prescripciones falibles (perfectibles)” (Bunge, 1979, p. 26).

El objeto se considera como constante, común y estable, por lo que las dificultades para acceder a él, se deben a las perturbaciones producto de la subjetividad, siendo el método científico útil, para controlarlo, y lograr acercarse a la realidad tal como es (Perez, 1998).

Los neopositivistas sostienen que el mundo está conformado por los hechos, existiendo en paralelo un mundo imaginado y un mundo real, estando la posibilidad de aprender de este último a pesar del primero. Para esta corriente el conocimiento sería “la expresión lingüística bien formalizada del mundo” (Pourois y Desmet, 1992, p. 25), debiéndose minimizar al máximo la influencia del sentido a favor de lo descriptivo (Pourois y Desmet, 1992).

En cuanto a la metodología este paradigma, realiza las investigaciones en entornos no tan controlados como lo hacía el positivismo clásico, además considera en mayor medida al contexto en que se trabaja y a los descubrimientos como parte del proceso investigativo (Guba y Lincoln, 1994).

Bunge (1979), menciona la distinción entre las ciencias formales y las fácticas. Las primeras se relacionan con las ideas y no se aplican a la realidad, sino más bien se “emplean en vida cotidiana” (Bunge, 1979, p. 11) y las segundas, se relaciona con los sucesos y los procesos, los cuales se pueden conocer a través de un método de observación y/o experimentación para confirmar que las hipótesis se ajustan a los hechos. La física y la psicología se incluirían en la categoría de las ciencias fácticas, ya que son hechos que ocurren en el mundo y para constatar sus fórmulas se debe recurrir a la experiencia (Bunge, 1985).

III.3.1. PARADIGMA TEÓRICO: CONSTRUCTIVISMO

Sánchez (1995), plantea que es el constructivismo, quien reúne las valiosas aportaciones en la problemática del aprendizaje y la educación, mencionando a autores como Piaget con los conceptos de acomodación y asimilación. Vigotsky, con la identificación de la zona de desarrollo próximo, y Ausubel con el planteamiento del aprendizaje significativo, todos importantes para el entendimiento de las razones que producen la adquisición de los conocimientos. Coincidiendo todas, en la necesidad de la interacción entre el estudiante y los contenidos que recibe, para la producción de los aprendizajes, lo cuales a su vez, modifican las estructuras cognitivas que posee.

Vygotsky (2003) explica que en la construcción y transformación de las funciones mentales, juega un papel relevante la sociedad y la cultura del sujeto. En la conformación de estos procesos cognitivos, se adjudica un rol importante a la acción y la interacción humana, además, de los mecanismos de transmisión hereditaria y cultural. Existiendo una relación estrecha entre el desarrollo personal de cada ser humano y el contexto social y cultural en el que está inmerso, es decir, el proceso de individualización de cada persona es inseparable del proceso de socialización (Coll, 1997).

Bruner (2004), plantea que las cogniciones se adquieren a través de un proceso de desarrollo, que se inicia desde la infancia hasta alcanzar un máximo de capacidad, lo que se moldea por los avances que se obtengan de la utilización de la mente, lo cual dependería del dominio de ciertas técnicas, mencionando al lenguaje como un claro exponente, siendo imposible entenderse con independencia de estas, las que no son producidas de manera natural por las personas sino que son habilidades transmitidas por la cultura con diferentes niveles de éxito, concluyendo que el desarrollo cognitivo se produce en dos direcciones, es decir, desde el interior hacia el exterior de la persona y viceversa.

Vigotsky (2004), expresa que a nivel mental, no solo se conserva y se reproduce experiencias anteriores, sino que además se combina, se transforma y se crea nuevas ideas y nuevas conductas utilizando experiencias pasadas. Esto lográndose a través de una educación adecuada, la cual radicaría en estimular el potencial presente en el niño, ayudándole a desarrollarse y orientarlo con un sentido determinado.

En el ámbito de la educación y del aprendizaje escolar, la perspectiva constructivista, establece como foco principal a la capacidad de construir que posee el alumno, lo que es en definitiva lo que permitiría alcanzar el desarrollo de las habilidades personales que promueve la educación formal, lo que se lograría a través de lograr un aprendizaje significativo por parte del estudiante (Coll, 1994).

Solé y Coll (1997) y Zabala (1997) explican que los alumnos elaboran activamente significados adecuados en torno a contenidos establecidos, utilizando experiencias previas, en interacción con el profesor, quien actúa como mediador entre el alumno y la cultura.

En otras palabras, Coll (1997) plantea que el aprendizaje escolar correspondería al resultado de un proceso en el cual interactúan recíprocamente tres componentes: la actividad mental construida por los alumnos, la cual actúa como un componente mediador entre la enseñanza del profesor y el aprendizaje que los alumnos logran finalmente, otro de los elementos tiene que ver con los conocimientos culturales o contenidos escolares,

los cuales se encuentran definidos y elaborados previamente a la aproximación a ellos, para la construcción de representaciones mentales de estos contenidos. El tercer componente, se identifica como consecuencia de lo anterior explicado, es el rol del profesor, quien cumple la función de guiar y orientar la construcción de significados y la atribución de sentido a los saberes culturales reflejados en los contenidos de aprendizaje (Coll, 1997).

El proceso de aprendizaje significativo radica en que “las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial” con experiencias y contenidos previamente adquiridos por el alumnos, ubicando este nuevo saber en una estructura de conocimiento anteriormente construido. El aprendizaje significativo requiere, por un lado, una actitud de disposición hacia el aprendizaje de parte del alumno, disposición a relacionar intencionalmente el contenido nuevo en su estructura cognoscitiva, y por otro lado, contar con un material de conocimiento potencialmente significativo (Ausubel, 1976). No es un proceso de acumulación de experiencias y contenidos, sino es la integración y modificación de representaciones mentales preestablecidos, los cuales constan de cierta estructura y organización (Solé y Coll, 1997). Así, los seres humanos se conciben como agentes activos, construyendo y dotando de significado a nuevas experiencias, en una interacción comunicativa en un contexto social. (Cubero y Cols., 2007).

Para Coll (1994), para que el alumno alcance un aprendizaje significativo, este debe ser capaz de construir, modificar, diversificar y lograr una coordinación de sus esquemas mentales, formando un entramado de significados que potencian su saber acerca de su entorno físico y social, para lograr este cometido, la intervención pedagógica, debe realizar acciones que influyan sobre las construcciones que realiza el alumno, facilitando las condiciones necesarias para que se produzcan los aprendizajes de la manera más óptima posible. El objetivo principal de la intervención pedagógica, desde el constructivismo sería, ayudar a que el estudiante “desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, que el alumno aprenda a aprender” (Coll, 1994, p. 179)

Vigotsky (2003), plantea la existencia de una zona de desarrollo próximo, identificando dentro de esta, dos niveles evolutivos, al primero lo llama nivel evolutivo real, es decir, el nivel de las funciones mentales que están desarrolladas completamente y que son posibles de medir a través de las tareas que el niño puede realizar por sí mismo, el segundo, por su parte lo denominó nivel evolutivo potencial, en donde incluiría aquellas funciones que no estarían totalmente desarrolladas o maduras, pero sí en proceso de estarlo. Estas se vislumbrarían a través de las actividades que el niño puede realizar con

la ayuda de algún adulto o compañero. Siendo la zona de desarrollo próximo la distancia que existe entre ambos niveles.

IV. DISEÑO METODOLÓGICO

IV.1. Metodología, Diseño, Hipótesis

La presente investigación es de corte cuantitativa, ya que busca obtener datos objetivos acerca de la realidad estudiada. Es transversal de tipo descriptiva-correlacional, ya que se evaluó a los sujetos en un sólo momento a lo largo del año escolar. Se tomaron datos de la muestra para posteriormente relacionar las variables a estudiar, es decir, investigar la relación existente entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora.

El diseño se entenderá como la estrategia que guía la investigación, los lineamientos que el investigador debe seguir para resolver las interrogantes que se ha planteado, tal guía posibilita además, controlar la varianza, es decir, maximizar la varianza de la variable, controlar la influencia de variables extrañas y disminuir los errores de medición a través de condiciones controladas. Al elaborar cuidadosamente el diseño de la investigación se puede obtener resultados validos y confiables (Kerlinger y Lee, 2002).

En esta investigación se utilizó un diseño de tipo cuasiexperimental, debido a que, por un lado se recurre a una muestra de tipo aleatoria, y por otro lado, no es posible la manipulación directa y deliberada de las variables analizadas (Hernández-Sampieri, 2006), en otras palabras, se carece de un control total de las variables y de la programación de estímulos experimentales (Campbell y Stanley, 1993).

Este estudio consta de dos hipótesis, una de tipo descriptiva, que plantea que los niños y niñas de segundo año básico de colegios municipales de la comuna de Chillán se ubican en un nivel alto en el desempeño en habilidades metalingüísticas. Y la otra de tipo correlacional, que postula que existe una relación directa entre el desempeño en habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, es decir, a mayor desempeño en habilidades metalingüísticas mayor comprensión lectora.

IV.2. Técnicas de Recolección de Información

Con el fin de cumplir los objetivos del estudio, los datos fueron recopilados a través de la medición cuantitativa de las variables, con la utilización de dos cuestionarios aplicados de manera individual.

Para evaluar la comprensión lectora se utilizó la prueba Complejidad Lingüística Progresiva, la cual fue creada, validada y estandarizada en Chile por Alliende, Condemarín y Milicic (1996).

Para medir la variable habilidades metalingüísticas se creó un cuestionario, en el contexto de la educación municipal de la comuna de Chillán, el cual fue diseñado y validado por las autoras de la presente investigación.

IV.3. Instrumentos

IV. 3.1. Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Progresiva.

Como instrumento de investigación se utilizó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva nivel 2 (CLP - Forma A) de Alliende, Condemarín y Milicic (1996) para segundo año básico. Tal prueba está constituida por 4 subtests de 6 o 7 ítems en cada una de sus formas, los cuales están ordenados con un nivel de dificultad creciente, en donde se considera el dominio de tres habilidades específicas, dos de las cuales están orientadas a la comprensión de oraciones o frases escritas de manera aislada, por su parte, en la tercera habilidad y en textos de baja dificultad, el niño debe ser capaz de “relacionar afirmaciones escritas con los sujetos o circunstancias” (Alliende, Condemarín y Milicic, 1996, p. 37). Tal prueba está validada y estandarizada en Chile, con un Alfa de Cronbach correspondiente al 0,97, coeficiente muy aceptable, el cual indica una alta consistencia interna del instrumento (Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Clark-Carter, 2002).

IV. 3.2. Cuestionario de Habilidades Metalingüísticas

Para evaluar las habilidades metalingüísticas, se diseñó un instrumento, creado de manera posterior al análisis exhaustivo de material bibliográfico de diversos autores e investigaciones basadas en el área (Gombert, 1990, Tunmer y Coles, 1984, Díaz, 2006).

En el cuestionario se contempla la medición de: la conciencia fonológica, con ítems de discriminación de fonemas iniciales y finales, el conocimiento del nombre y el sonido de los grafemas; en la conciencia semántica, se evaluó el establecimiento de diferencias y

semejanzas, la organización de secuencias y la explicación de absurdos verbales; la conciencia sintáctica se cuantificó a través de ejercicios que implicaron la organización de frases, estructuración de oraciones sencillas y de oraciones complejas; y finalmente la conciencia pragmática, se midió a través de ejercicios de manejo social del discurso y las funciones del lenguaje evidenciadas en el discurso (representativa, expresiva y conativa).

Para realizar la validación del instrumento se aplicó el cuestionario a una muestra piloto total de 60 estudiantes no repitentes y sin problemas de aprendizaje diagnosticado, de segundo año básico de escuelas municipales de la comuna de Chillán, que tuviesen entre 7 y 8 años de edad.

Tabla 1. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,762	15

La tabla 1, presenta el estadístico de fiabilidad, el cual nos indica un alfa de Cronbach de 0,762. Medida la cual refiere una adecuada consistencia interna de la prueba de evaluación de las habilidades metalingüísticas (Hernández, Fernández, y Baptista, 2003; Clark-Carter, 2002).

Se realiza la validez de constructo de los datos a través del análisis factorial de componentes principales.

Tabla 2. Comunalidades

	Inicial	Extracción
Fonema Inicial	1,000	,789
Fonema Final	1,000	,774
Grafema	1,000	,494
Semejanzas	1,000	,571
Completación Oración	1,000	,597
Diferencias	1,000	,606
Secuencia	1,000	,579
Absurdos	1,000	,631
Organización Frases	1,000	,794
Oraciones Sencillas	1,000	,589
Oraciones Complejas	1,000	,713
Manejo Social	1,000	,646

Representativa	1,000	,527
Expresiva	1,000	,895
Conativa	1,000	,736

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La tabla 2 presenta las comunalidades arrojadas por el análisis factorial realizado. Se evidencia un sólo ítem con tendencia media en relación a la prueba. Nueve ítems se encuentran con tendencia considerable. Los cuatro ítems restantes se presentan con una tendencia muy fuerte al explicar la presencia de habilidades metalingüísticas desarrollada en los estudiantes. Los valores de estas comunalidades indican que el análisis factorial explica una parte significativa de la varianza asociada a cada variable, lo que refiere que cada variable tiene por lo menos cerca de un 50% en común con las otras variables del análisis.

Con el objetivo de simplificar las columnas de la matriz de factores y facilitar la interpretación de estos, se realiza el método de rotación ortogonal VARIMAX.

Tabla 5. Matriz de Componentes Rotados

	Componente				
	1	2	3	4	5
Fonema Inicial	-,018	,882	-,062	,082	-,008
Fonema Final	,193	,856	-,042	,042	,014
Grafema	,322	,584	,159	-,075	,136
Semejanzas	,437	,270	,494	,186	-,166
Completación Oración	-,160	,013	,723	-,111	,191
Diferencias	,528	,427	,287	,050	-,243
Secuencias	,336	,331	,418	,406	,130
Absurdos	,133	-,080	,764	-,028	-,147
Organización Frases	,803	,271	,227	-,013	,157
Oraciones Sencillas	,748	,001	-,134	,071	-,077
Oraciones Complejas	,783	,219	,218	-,060	-,034
Manejo Social	,402	,062	,115	,674	,115
Representativa	,598	,061	-,190	,358	,046
Expresiva	-,012	,061	-,004	-,020	,944
Conativa	,159	,024	,149	-,817	,145

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

La solución factorial rotada presenta en todos los factores saturaciones, tanto positivas como negativas. Los ítems de organización de frases y estructuración de oraciones complejas presentan valores con tendencia muy fuerte (>0,75) sobre el factor 1,

mientras que los ítems de estructuración de oraciones sencillas, establecimiento de diferencias y la función representativa del lenguaje evidencian una tendencia media. Ocho ítems se presentan con tendencia media y los dos restantes con tendencia débil sobre el factor 1.

Los ítems de discriminación de fonemas iniciales y finales, y el conocimiento del nombre y sonido de los grafemas cargan significativamente sobre el factor 2, con tendencias muy fuerte ($>0,75$) y considerable ($>0,5$) respectivamente. De los ítems restantes, cinco se presentan con una tendencia media y siete con tendencia débil.

Los ítems de establecimiento de semejanzas y organización de secuencias se configuran con una tendencia media, completación de oraciones, se presenta con una tendencia considerable, y con una tendencia muy fuerte se presenta el ejercicio sobre explicación de absurdos verbales, ítems los cuales cargan significativamente sobre el factor 3 ($>0,4$).

Los ítems sobre manejo social y la función conativa del lenguaje presentan valores con tendencias considerable y muy fuerte sobre el factor 4, correspondientemente. Por último, el factor 5 presenta el ítem sobre la función expresiva del lenguaje con una carga altamente significativa, de tendencia a una correlación perfecta.

Tabla 6. Varianza Total Explicada (Rotación)

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,127	20,849	20,849
2	2,358	15,718	36,566
3	1,828	12,188	48,754
4	1,489	9,925	58,679
5	1,140	7,599	66,277

En la solución rotada VARIMAX, el primer factor corresponde al 20,848% de la varianza en comparación con el 29,803% en la solución no rotada. De la misma forma, el segundo factor da cuenta del 15,718% frente al 11,031% de la solución no rotada. El tercer factor explica el 12,188% de la varianza en comparación con el 10,267% antes de realizar la rotación. El cuarto factor presenta un 9,925% de explicación de la varianza frente al 7,836% en la matriz no rotada. Y por último, el quinto factor corresponde al

7,599% de la varianza, mientras que en la solución no rotada explicaba un 7,341% de la varianza. En general, la prueba de habilidades metalingüísticas mide sobre un 66% en la población de estudiantes de segundo año básico de escuelas municipales de la comuna de Chillán.

Tabla 7. Factores de la prueba de habilidades metalingüísticas

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
	Habilidad metasintáctica	Habilidad metafonológica	Habilidad metasemántica	Habilidad metapragmática	
Componentes	Establecimiento de diferencias	Discriminación de fonemas iniciales	Establecimiento de semejanzas	Manejo social del discurso	Función expresiva del lenguaje
	Organización de frases	Discriminación de fonemas finales	Asignación de características propias de un objeto considerando su opuesto.	Función conativa del lenguaje	
	Estructuración de oraciones sencillas	Conocimiento del nombre y el sonido de los grafema	Organización de secuencias		
	Estructuración de oraciones complejas		Explicación de absurdos verbales		
	Función representativa del lenguaje				

La prueba de evaluación de habilidades metalingüísticas queda conformada por cinco factores. De los cuales, el factor 1 contiene ítems sobre el establecimiento de diferencias, organización de frases, la función representativa del lenguaje evidenciada en el discurso, estructuración de oraciones sencillas y complejas, de los cual se ve reflejado un fuerte componente relacionado con la *habilidad metasintáctica*, la cual no sólo se entendería como la “capacidad para reflexionar sobre la estructura interna de las oraciones gramaticales” (Tunmer y Cols, 1984, p. 92), sino además se agrega elementos relacionado con coherencia y la utilización del lenguaje en un contexto social.

El factor 2, contiene ítems relacionados con la discriminación de fonemas iniciales y finales y, el conocimiento del nombre y el sonido de los grafemas, evidenciándose un componente congruente con la *conciencia fonológica*, la cual se entiende como la capacidad de identificar los componentes fonológicos de unidades lingüísticas y de manipularlos de forma deliberada (Gombert, 1990).

El tercer factor, comprende ejercicios sobre el establecimiento de semejanzas, asignación de características propias de un objeto considerando su opuesto, organización se secuencias y explicación de absurdos, lo cual configura la *habilidad metasemántica*, la cual se define como la capacidad de reconocer el sistema de la lengua como un código

convencional y arbitrario, y la de manipular las palabras o los elementos significantes de talla superior a la palabra, sin que los significados correspondientes se encuentren automáticamente afectados (Gombert, 1990).

El cuarto factor, abarca ítems sobre el manejo social y la función conativa del lenguaje, lo cual se relaciona con la utilización del lenguaje en una situación social. Y el factor cinco incluye la función expresiva del lenguaje evidenciada en el discurso, lo que se relaciona con la utilización del lenguaje en el reconocimiento de emociones en un contexto social. Ambos factores se relacionan con el concepto de *habilidad metapragmática* la cual se concibe como “un conocimiento que se tiene acerca de las relaciones que se crean dentro del sistema lingüístico en sí mismo (por ejemplo, a través de distintas frases) y con las relaciones que se dan entre el sistema lingüístico y el contexto en el que el lenguaje está integrado” (Pratt y Nesdale, 1984, p. 105).

En conclusión, y a partir los resultados de la factorización, podemos decir que los estos conceptos teóricos se relacionan con la práctica psicométrica, validándose no sólo la prueba sino también la teoría subyacente a esta. El 66% de la varianza total de la prueba es explicada por cada uno de los constructos, conciencia fonológica y las habilidades metasemántica, metasintáctica y metapragmática. El 34% restante corresponde a la varianza de error, la podría estar conformada por factores derivados del azar y/o por errores de medición en el instrumento usado (Kerlinger y Lee, 2002).

IV.4. Población / Muestra

La población estuvo conformada por 1.060 estudiantes de segundo año básico, distribuidos en 40 escuelas municipales de la comuna de Chillán, correspondientes a las áreas rural y urbana (Padem, 2010).

La muestra fue del 10% del universo, con un margen de error aceptable de 5% y un nivel deseado de confianza de 95%, lo que corresponde a un total de 122 niñas y niños. Para el proceso de validación del instrumento, se aplicó una prueba piloto a 60 estudiantes, lo que abarcó aproximadamente el 50% del total de la muestra considerada para la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

El muestreo fue realizado mediante el método aleatorio conglomerados de una sola etapa, que implica la identificación de las escuelas y la selección al azar de los cursos, para aplicar los instrumentos a todos los inscritos en ellos (Clark-Carter, 2002). Además no se incluyeron en la muestra escolares repitentes y/o presenten diagnóstico de algún

trastorno del aprendizaje. La razón por la que se excluyó a tales alumnos radica en una manera de disminuir las variables disruptivas en el estudio, ya que en estos niños existiría la presencia de factores subyacentes que originan los problemas de aprendizaje (Bravo, 2002, p. 73). Situación que no se relaciona con los objetivos de esta investigación.

IV.5. Análisis de Datos

Para el análisis de los datos, en primera instancia, se realiza un examen de tipo estadístico descriptivo, donde se describen las puntuaciones obtenidas, con la distribución de frecuencias, las medidas de tendencia central y las medidas de variabilidad. Los valores brutos de habilidades metalingüísticas se transforman en puntuaciones z con el objetivo de normalizar la escala (es decir, transformar los puntajes a una distribución normal), variable la cual cumple el requisito de ser medida en un nivel de intervalos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Luego se llevó a cabo un análisis estadístico inferencial para determinar si las hipótesis de investigación son congruentes con los datos obtenidos de la muestra, calculándose el nivel de significancia y el intervalo de confianza.

Finalmente, para determinar la relación entre las variables comprensión lectora y habilidades metalingüísticas, se establece con el coeficiente de correlación de Pearson (Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Clark-Carter, 2002).

En el examen estadístico, los datos fueron procesados con el paquete estadístico para ciencias sociales SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), junto al programa computacional STATSTM versión 2.

IV.6. Criterios de Calidad

En relación a la investigación, se consideró la validación interna y externa de ésta. La *validación interna*, la cual tiene que ver con la confianza de los resultados, se realizó a través de la manipulación de datos válidos y la interpretación adecuada de estos, procurando el cuidado de los procesos internos que puedan surgir en los participantes que puedan afectar su desempeño (por ejemplo, el cansancio y el aburrimiento) y en el efecto que pueda tener la aplicación de los instrumentos. En cuanto a la *validez externa*, lo que se refiere a la generalización de los hallazgos, se cumple mediante la selección representativa y aleatoria de la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Clark-Carter, 2002).

En la prueba de evaluación de las habilidades metalingüísticas, se estipula la confiabilidad, la validez y la objetividad.

La confiabilidad de un instrumento está dada por su capacidad de entregar resultados similares, en diferente número de aplicaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). A esta definición Kerlinger y Lee (2002), agregan otras dos definiciones para complementar y esclarecer el concepto, la primera se relaciona con el grado de verdad que se alcanza a medir de la propiedad analizada y la segunda, con el nivel de error que existe en el instrumento. Con la confiabilidad del instrumento se espera básicamente que este sea estable, fiable y predecible.

La *confiabilidad*, se determinó a través del Alfa de Cronbach, el cual indica el cálculo de la consistencia interna de escalas politómicas (Cronbach, 1951), donde la existencia de una correlación significativa entre los resultados de los ítems garantizan la confiabilidad del instrumento (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Se consideró como aceptable un índice igual o superior a 0.7 (Kline, 1993).

Hernández, Fernández y Baptista (2003), definen como validez a la capacidad del instrumento de medir realmente la variable que plantea medir.

La *validez* de constructo se establece a través del análisis factorial, el cual tiene la función de indicar la localización e identificación de las unidades básicas del constructo que desea medir la prueba (Kerlinger y Lee, 1988), determinando las relaciones existentes entre las variables y de esta forma identificar los componentes que constituye cada variable (Gardner, 2003).

Específicamente se utiliza el análisis factorial de componentes principales, el cual tiene la función de analizar la varianza de cada variable (considerando la varianza total, específica y en algunos casos la varianza de error) y su objetivo consiste en resumir gran parte de la información original, o varianza, en una mínima cantidad de factores con el propósito de predicción (Gardner, 2003; Hair y Cols., 1999). El porcentaje de varianza debe explicar un valor que se considere válido, en ciencias sociales este índice corresponde a un mínimo de 60% de la varianza total (Hernández, 1998).

Para simplificar la matriz de factores, facilitar y mejorar la interpretación y disminuir posibles ambigüedades en el análisis factorial se realizó el método de rotación ortogonal VARIMAX, el cual se centra en simplificar las columnas de la matriz de factores (Hair y Cols., 1999).

Otro aspecto importante a considerar es la *objetividad*, la que se resguardó durante todo el proceso investigativo, en primera instancia en la aplicación del instrumento a los evaluados, fue de modo imparcial, siguiendo fielmente las consignas e indicaciones estipuladas y procurando repetir las condiciones ambientales en la que son administrados los cuestionarios. Se pretendió disminuir y mitigar la influencia de las investigadoras en el desempeño de los escolares, y así mismo, en el análisis e interpretación de los resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

IV.7. Aspectos Éticos.

Como ética entenderemos la disciplina que reflexiona sobre el “sentido, validez y licitud de los actos humanos individuales y sociales en la convivencia social” (França-Tarragó, 2001, p. 18). En el caso de la investigación, la ética está enfocada específicamente a los investigadores, y se encarga de delimitar las consideraciones que deben tener presente al momento de desarrollar el proceso investigativo (Kerlinger y Lee, 2002).

Esta investigación se rigió por las normas y principios psico-éticos básicos propuestos por França-Tarragó (2001), además, de las disposiciones del código ética del Colegio de Psicólogos de Chile (1999).

Por tratarse de una investigación inmersa en el sistema público de educación, se considero el consentimiento de las autoridades correspondientes, en este caso, el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), de la comuna de Chillán, informándole acerca de los objetivos y alcances de la investigación, asumiendo el compromiso por parte de las investigadoras de realizar una retroalimentación de la información obtenida.

Se aceptó la libre decisión, tanto de las instituciones como sus alumnos, en cuanto a la participación en este estudio. Se estableció un consentimiento informado con todos los participantes de la comunidad educativa seleccionada para participar en la investigación; Director/a, Profesor/a Jefe y Escolares evaluados.

Como base de esta investigación se estableció el velar por los derechos y el bienestar de los participantes. Esto se consiguió mediante la utilización de lugares suficientemente cómodos y apropiados para la aplicación de las pruebas.

Se respetó el principio de confidencialidad, ya sea en relación a las instituciones participantes como de sus estudiantes, para evitar la posibilidad de estigmatización o de discriminación en función de los resultados obtenidos. Utilizándose sólo las estadísticas para fines descriptivos y correlacionales de las variables analizadas. Este principio estuvo presente antes, durante y posteriormente a la realización de la presente investigación.

Se consideró la importancia del respeto por la dignidad de las personas, tanto en el contacto directo como en el indirecto. Como muestra de lo anterior se realizó el análisis de los datos, con transparencia y objetividad con el fin de que esta investigación sea de servicio a nuestra comunidad y para el progreso del conocimiento en esta área.

V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Se ha indicado anteriormente que este estudio es descriptivo correlacional. Atendiendo a esto, se realiza un análisis de tipo univariado que permite conocer las variables, utilizando distribuciones porcentuales y algunos estadísticos descriptivos. Además, se incluye un examen de comparación por género de los datos arrojados en cada uno de los elementos estudiados. Posteriormente, se realiza un análisis para determinar la fuerza de asociación de las variables, utilizando coeficientes de acuerdo al nivel de medición de las variables.

V.1. ANÁLISIS PRELIMINAR.

Tabla 1. Edad de la Muestra.

Total: 122	
Media	7,30
Mediana	7,00
Moda	7,00
Mínimo	7,00
Máximo	8,00

La muestra estuvo compuesta por un total de 122 niños y niñas de segundo año básico de escuelas municipales de la comuna de Chillán, de los cuales el 51,6% pertenece al género femenino y el 48,4% al género masculino (tabla anexada). La edad de la muestra estudiada fluctúa entre los 7 y 8 años, con un promedio de 7,30 años y la mayoría de los estudiantes evaluados tienen 7 años cumplidos (69% de la muestra analizada), datos los cuales se pueden observar en tabla 1.

V.1.1. Habilidades Metalingüísticas

Tabla 2. Estadísticos Habilidades Metalingüísticas

Total: 122	
Media	62,86
Mediana	64,00

Moda	65,00
Mínimo	39,00
Máximo	79,00
Desviación Estándar	9,02
Asimetría	- 0,371
Curtosis	- 0,243

La mayoría de los evaluados obtuvieron una puntuación de 65 puntos. El 50% de los sujetos se sitúa por encima del puntaje 64 y el 50% restante esta por debajo de este valor. En promedio, los sujetos se ubican en 62,86. Así mismo, se desvían de 62,86, en promedio 9,02 unidades de la escala. El rango varía de 39 a 79, en una escala real de 1 a 83 puntos. Por lo tanto, se puede observar que la tendencia de la muestra es hacia valores altos en la medición de habilidades metalingüísticas. En cuanto a la dispersión de los datos, es posible interpretar que estos, tienden a agruparse al lado derecho de la curva, y que la curva es en sí misma es menos picuda que una curva de distribución normal.

Con respecto a los indicadores de logro de las habilidades metalingüísticas, se puede mencionar que la muestra total, obtiene en promedio un 75,74% y la mayoría de ellos cumplen con un 78,31% de logro. Con un mínimo del 46,99% y un máximo de 95,18% en porcentaje de logro (Tabla anexada).

Tabla 3. Medias y modas de porcentajes de logro de variables medidas en habilidades metalingüísticas

Total: 122	Habilidades Metalingüísticas			
	Metafonológica	Metasemántica	Metasintáctica	Metapragmática
Media (%)	73,66	71,97	83,74	77,67
Moda (%)	100	66,67	100	76,92

Con un menor nivel de dificultad, según los indicadores de logro, encontramos la habilidad metasintáctica, la cual se midió a través de ejercicios que implican la organización de frases, estructuración de oraciones sencillas y de oraciones complejas, donde se obtuvo un promedio de 83,74% y una moda de 100%. A continuación encontramos la habilidad metapragmática, que obtuvo en promedio un 77,67% y la mayoría de los estudiantes cumplen con un 76,92% de logro, variable la cual se estimó a través de ejercicios de manejo social del discurso y las funciones del lenguaje evidenciadas en el discurso (representativa, expresiva y conativa).

En conciencia fonológica, donde se evaluó discriminación de fonemas iniciales y finales, y el conocimiento del nombre y el sonido de grafemas, la mayoría de los alumnos cumplen con un 100% de logro en la prueba y un 73,66% como porcentaje de logro promedio. Finalmente, en cuanto a los indicadores de logro en habilidad metasemántica, presentó un mayor nivel de dificultad, comparado con las anteriores variables, con un porcentaje de logro promedio de 71,97% y una moda de 66,67%, donde se evaluó el establecimiento de diferencias y semejanzas, organización de secuencias y la explicación de absurdos verbales.

Se transforman los valores brutos a puntuaciones Z, con el objetivo de normalizar la escala de la variable habilidades metalingüísticas. De esta forma los índices Z, se clasifican en un bajo (< -1DE), normal (\pm 1DE) y alto (> 1DE) nivel de desempeño en habilidades metalingüísticas. A continuación se presenta las categorías de desempeño en esta variable diferenciadas por género.

Tabla 4. Categorías de desempeño en Habilidades Metalingüísticas por género

Categorías de desempeño	Porcentaje	
	Mujer	Hombre
Bajo	14,3	20,3
Normal	66,7	67,8
Alto	19	11,9

En la tabla 4 se puede observar las categorías de desempeño en habilidades metalingüísticas, clasificadas por género. Esta indica que el 14,3% de las mujeres, se ubican dentro de la categoría de desempeño bajo, porcentaje levemente menor en comparación con los hombres, con un 20,3%. Así mismo, en la categoría normal, encontramos que un 66,7% del total de las mujeres, y un 67,8% de hombres se encuentran dentro de este rango. Finalmente, con un alto nivel desempeño encontramos que un mayor número de mujeres que hombres se ubican en esta categoría, con un 19% frente a un 11,9%. De lo anterior, se puede concluir, que de los escolares pertenecientes a segundo año básico de escuelas municipales de la comuna de Chillán, las niñas tienden levemente a presentar un desempeño más alto en comparación con los niños (7% de diferencia).

V.1.2. Comprensión Lectora

La prueba de comprensión lectora elaborada, validada y estandarizada por Alliende, Condemarín y Milicic (1996), posee normas en puntaje T, señalando que la escala tiene un promedio teórico de 50 y una desviación típica de 10. A partir de estos indicadores se identifica del total de la muestra la siguiente distribución:

Tabla 5. Categorías de desempeño en comprensión lectora.

Total: 122	Porcentajes
Normal	77%
Bajo	23%

El 77% de los estudiantes obtuvo puntajes sobre 49,3, lo que significa que su rendimiento esta dentro de los límites normales, de ellos, el 50,8% se ubica sobre el promedio (χ : 50). Por otro lado, encontramos que el 23% está en una categoría de bajo desempeño en comprensión lectora, ubicándose el 7,4% a dos desviaciones estándar (DE: 10) por debajo de la media, y el 8,2% restante, se ubica a 2 o más desviaciones estándar por debajo de los límites normales (tabla 5).

En el presente estudio, los datos estadísticos arrojan, que el promedio en comprensión lectura es 21,08 puntos. El 50% de los escolares obtuvo en esta variable una puntuación de 23, con un mínimo de 0 y un máximo de 28 puntos, puntuación que correspondería a la escala real de la prueba. La mayoría de los alumnos presenta un nivel de comprensión lectora de 26 puntos. El promedio de la desviación de las puntuaciones de esta variable, es de 6,30 con respecto a la media (tabla anexada).

Tabla 6. Estadísticos de porcentajes de logro de Comprensión Lectora

Total: 122	Porcentajes de logro
Media	75,29
Mediana	82,14
Moda	92,86
Desviación Estándar	22,50
Mínimo	0
Máximo	100

Al referirse a los indicadores de logro, se puede percibir que en promedio los alumnos y alumnas obtienen un 75,29%. La mayoría obtiene un 92% de logro en la evaluación de comprensión lectora. El 50% del total de la muestra puntúan sobre un 82,14% en porcentaje de logro, y el 50% restante bajo este valor. Según estos

indicadores, se puede concluir que los evaluados tuvieron un alto desempeño en la prueba de medición de la comprensión lectora.

Tabla 7. Categorías de desempeño en Comprensión Lectora por género

Categorías de desempeño	Porcentaje	
	Mujer	Hombre
Bajo	30,2	30,5
Normal	69,8	69,5

En la tabla 7 se puede observar el porcentaje de cada género según las categorías de desempeño en comprensión lectora. En la categoría de bajo desempeño, se ubica el 30,2% de las mujeres, frente a un 30,5% de los hombres. En la categoría de un desempeño normal, encontramos al 69,8% de las mujeres y un 69,5% de los hombres. De lo anterior se puede concluir la no existencia de diferencias significativas en el desempeño en comprensión lectora entre niños y niñas de segundo año básico de escuelas municipales de Chillán.

V.2. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

V.2.1. Hipótesis Descriptiva.

Los niños y niñas de segundo año básico de escuelas municipales de la comuna de Chillán se ubican en un nivel alto en el desempeño en habilidades metalingüísticas.

Se transforman los valores brutos a puntuaciones Z, con el objetivo de normalizar la escala de la variable habilidades metalingüísticas. De esta forma se los índices Z, se clasifican en un bajo ($< -1DE$), normal ($\pm 1DE$) y alto ($> 1DE$) nivel de desempeño en habilidades metalingüísticas.

Tabla 8. Categorías de desempeño en Habilidades Metalingüísticas

Categorías de desempeño	Porcentaje
Bajo (≤ 53)	17,2%
Normal (55-72)	64,8%
Alto (≥ 72)	18%

Del total de la muestra, el 18% de los sujetos, obtuvo puntajes igual o sobre 72 puntos de la escala real, lo que se traduce en un alto nivel en habilidades metalingüísticas. Por otro lado, el 64,8% de los alumnos, tienen un desempeño dentro de lo normal, lo que refiere a puntuaciones entre 55 y 72. Y el 17,2%, obtiene 53 o menos puntos, lo que los ubicaría en la categoría de bajo desempeño.

A partir de estos datos, se puede observar que la hipótesis descriptiva se no se confirma, pero nos parece importante destacar que la mayoría (64,8%) de los niños y niñas de escuelas municipales de la comuna de Chillán presentan un nivel normal en el desempeño de las habilidades metalingüísticas.

V.2.2. Hipótesis Correlacional.

Existe una relación positiva entre el desempeño en Habilidades Metalingüísticas y la comprensión lectora, es decir, a mayor desempeño en Habilidades Metalingüísticas mayor comprensión lectora.

Según el diagrama de dispersión de los datos de la muestra, se puede observar la existencia de una correlación positiva de las variables estudiadas (diagrama de dispersión anexo). Por lo tanto, se prosigue con un análisis más exhaustivo.

Tabla 9. Correlación de variables

	1	2	3	4	5	6
1. H. Metalingüísticas	1					
2. H. Metafonológica	,642**	1				
3. H. Metasemántica	,827**	,269**	1			
4. H. Metasintáctica	,720**	,182*	,533**	1		
5. H. Metapragmática	,377**	,121	,188*	,153	1	
6. COMPRENSION LECTORA	,628**	,287**	,480**	,612**	,304**	1

**Correlación significativa al 0,01

*Correlación significativa al 0.05

Es importante destacar que existiría una correlación más fuerte de la variable habilidad metasintáctica ($r: 0,612$) con la comprensión lectora, la cual sería de tendencia considerable y con alta significatividad ($p < 0,001$). Mientras que la relación es menor entre comprensión lectora con conciencia fonológica ($r: 0,287$), habilidad metasemántica y habilidad metapragmática ($r: 0,304$), todas significativas ($p < 0,001$) y de tendencia media respectivamente.

La correlación entre comprensión lectora y habilidades metalingüísticas es significativa ($p: 0,000$) y de tendencia considerable ($r: 0,628$). Por lo tanto, la segunda hipótesis se confirma. En otras palabras, existe una relación directa entre el desempeño en habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, es decir, a mayor desempeño en habilidades metalingüísticas mayor comprensión lectora.

VI. CONCLUSIONES

El interés en realizar esta investigación surge de los preocupantes resultados tanto de estudios nacionales (SIMCE) e internacionales (PISA, IALS), donde Chile obtiene bajos índices de comprensión lectora (Mineduc, 2003; Eyzaguirre y Le Foulon, 2001). De lo cual el Gobierno se ha ocupado implementando diversas estrategias (bajo el contexto de la ley SEP) para potenciar el desarrollo de la comprensión lectora (Mineduc, 2009a; Mineduc, 2009c; Mineduc, 2010a; Mineduc, 2010b; Padem, 2010)

A partir de los resultados de esta investigación, es posible obtener algunas conclusiones generales.

Uno de los objetivos de este estudio fue la creación y validación de un instrumento capaz de medir habilidades metalingüísticas en niños de la comuna de Chillán. Siendo aplicada a estudiantes de segundo año básico de escuelas municipales pertenecientes al área urbana y rural. En base a los resultados obtenidos de esta aplicación es posible concluir que el test de habilidades metalingüísticas, presenta características de validez y confiabilidad (α : 0,76) en la población escolar analizada.

Los antecedentes reunidos en la validación del instrumento permiten afirmar que los elementos evaluados que componen la variable habilidades metalingüísticas, correspondería a cinco factores. Los cuales, concuerdan con la teoría (Gombert, 1990; Tunmer y Cols., 1984), sin embargo, el factor uno, evidencia un fuerte componente relacionado con la *habilidad metasintáctica*, la cual no sólo se entendería como la “capacidad para reflexionar sobre la estructura interna de las oraciones gramaticales” (Tunmer y Cols., 1984, p. 92), sino además se agregan elementos relacionados con la coherencia y la utilización del lenguaje en un contexto social.

Los resultados de esta investigación concuerdan con otros autores (Díaz, 2006; Tunmer y Cols., 1984), quienes plantean que las habilidades metalingüísticas se desarrollan en los niños de manera anterior a la adquisición a la lectoescritura y de manera paralela al desarrollo del lenguaje, esta situación se ve reflejada en que estudiantes que aún no han aprendido a leer, fueron capaces de responder sin problemas algunos ítems del test de habilidades metalingüísticas, sobre todo aquellos reactivos relacionados con la habilidad metapragmática, tal situación se explicaría, porque este proceso se relaciona más bien con la capacidad de utilización del lenguaje oral y la adecuación a las normas sociales, que con aspectos de reconocimiento de las palabras y las letras de manera escrita. Es decir, las habilidades metalingüísticas, van más allá de la

lectoescritura, confirmando lo expuesto por Tunmer y Cols. (1984) quienes plantean que la conciencia pragmática incluye elementos que sobrepasan los aspectos solamente lingüísticos.

Con el desarrollo del test de habilidades metalingüísticas, se concluye que a partir de sus resultados sería posible identificar aquellos niños que presenten algún tipo de dificultad en el área del lenguaje, esto es posible debido a que por ser el instrumento diseñado para una aplicación individual, permite al evaluador analizar el desarrollo del lenguaje a través de diversas maneras, ya sea a través de la expresión oral y/o escrita, lo que en una persona con preparación profesional permite identificar sintomatología coincidente con trastornos del lenguaje. Esto resulta relevante, puesto que al pesquisar a estudiantes de manera temprana y oportuna sería posible realizar las intervenciones en áreas específicas, con el objetivo de subsanar los inconvenientes o descubrir las problemáticas que los originan a través de nuevas evaluaciones y/o derivaciones a profesionales especialistas en ámbito abordado.

Desde el ámbito de la psicoeducación la información obtenida permite al psicólogo/a proponer o implementar estrategias de intervención enfocadas en mejorar las competencias educativas de los estudiantes, centrando el trabajo en el área de las habilidades metalingüísticas, principalmente en la promoción de actividades reflexivas en torno al lenguaje, dando al alumno la posibilidad de tomar un papel más activo, que le permita reflexionar sobre este, su uso y sus implicancias, permitiendo alcanzar un aprendizaje significativo, que le sea útil para la adquisición y desarrollo de mayores competencias cognitivas.

En relación a nuestra primera hipótesis, esta no ha sido confirmada, puesto que sólo el 18% de los evaluados obtuvo un alto nivel de desempeño en habilidades metalingüísticas (\geq : 72 puntos). Por otro lado, es importante mencionar que más del 60% de la muestra alcanza niveles normales de desempeño en la variable analizada, lo que resulta relevante, debido a que la mayoría de los niños proviene de familias y entornos socioculturalmente deprimidos. Tal situación lo atribuimos a los esfuerzos que han realizado todos los organismos relacionados con la educación municipal, quienes buscan mejorar los rendimientos académicos de sus alumnos, a través de diversas actividades realizadas en conjunto con docentes que buscan incentivar la implementación de nuevas y diversas prácticas pedagógicas enfocadas principalmente a potenciar el ámbito del lenguaje. Entre las actividades podemos mencionar, jornadas de reflexión de toda la comunidad educativa, coordinación y evaluación de estrategias técnicas y pedagógicas, charlas y seminarios entre otras (Padem, 2010).

Para mejorar la comprensión lectora, se concluye que sería importante centrar el esfuerzo además de la adquisición del aprendizaje lector, en potenciar el área de las habilidades metalingüísticas, especialmente en las que se han presentado con menor porcentaje de logro como lo son la metapragmática y metasemántica. Lo que concuerda con los estudios realizados por Bravo y Orellana (1998), quienes postulan que al ejercitar las habilidades metalingüísticas se facilita el desarrollo de las competencias lingüísticas y la lectura.

El estimular el desarrollo de estas habilidades, se debe realizar de forma estratégica al mismo momento en que se adquiere la lectura, es decir, durante la enseñanza básica, planteamientos los cuales concuerdan con lo expuesto por Gombert (1990) y Catalá (2007). Además la teoría constructivista de Vigotsky, nos indica que en esta intervención juega un rol importante la acción e interacción humana, por medio de la socialización, es decir, estimular el desarrollo del potencial cognitivo presente en el niño a través de una educación adecuada.

En cuanto a la segunda hipótesis de trabajo, y en concordancia con lo expuesto en el marco teórico, se comprueba la existencia de una correlación positiva ($r: 0,628; p < 0,001$) entre habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, llamando la atención que a manera individual existen diferencias entre los grados de relación alcanzados entre las diferentes variables analizadas. Según los resultados obtenidos se concluye que existiría una correlación más alta entre la habilidad metasintáctica y la presencia de la comprensión lectora ($r: 0,612; p < 0,001$). Lo cual nos indicaría que la habilidad de ser conciente de la estructura interna de las oraciones gramaticales (Tunmer y Cols., 1984), de su coherencia y utilización del lenguaje adecuado a un contexto social determinaría la capacidad de comprender un texto a través de la lectura.

Con una correlación más baja se presenta la variable conciencia fonológica ($r: 0,287; p < 0,001$), a pesar de la mayoría de los estudiantes alcanzó el 100% de logro en el reconocimiento de los grafemas, esto no se relacionaría con la capacidad de comprender lo que se lee, tal situación se explicaría, de acuerdo a los estudios en el área (Bravo, 2002; Bravo, 2003; Bravo, Villalón y Orellana, 2006), plantean que si bien, la conciencia fonológica sería indispensable para la adquisición de la lectoescritura, no influiría mayormente en la adquisición de la habilidad de comprender los textos escritos, ya que para dicha función se requeriría el desarrollo de las funciones metacognitivas más complejas en los niños.

Consideramos importante indagar en la existencia de diferencias en el desempeño en ambas variables, según género, en los escolares de segundo año básico de escuelas municipales de la comuna de Chillán. En habilidades metalingüísticas, se evidencia que

las niñas tienden levemente a presentar un desempeño más alto en comparación con los niños (7% de diferencia). Esta situación se podría explicar con lo expuesto por Condemarín, Chadwick y Milicic (2003), quienes plantean que las niñas en los primeros años de educación formal, presentarían un mayor grado de crecimiento y madurez, aprendiendo a leer antes que los varones.

Mientras que en la competencia en comprensión lectora, no se presentan diferencias significativas, lo que coincide con las investigaciones en esta área obtenidas por Alliende y Cols. (1982; 1996), quienes no encontraron diferencias significativas atribuibles a la variable sexo.

Los resultados de este estudio, adquiere relevancia en el ámbito pedagógico al aportar en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que indica la necesidad de estimular el desarrollo de habilidades metalingüísticas en los niños de manera temprana en la educación, es decir, favorecer el conocimiento y utilización del lenguaje de manera consciente y concordante al contexto en el que se encuentran inmersos, tal situación facilitaría la adquisición de la lectoescritura y posteriormente la comprensión de los textos escritos. Específicamente resultaría beneficioso el incentivar actividades que potencien el desarrollo de la capacidad metasintáctica la cual se relaciona significativa y directamente con el desarrollo de una adecuada comprensión lectora.

En cuanto a las limitaciones del trabajo, se puede mencionar el no incluir el estudio de comportamientos epilingüísticos presente en los escolares, para corroborar la teoría propuesta por Gombert (1990), quien afirma que el desarrollo de las habilidades metalingüísticas es posterior a estos.

Por otra parte consideramos como limitante del estudio el no evaluar diferentes grupos etáreos, lo que aportaría a despejar la interrogante existente acerca de la edad de desarrollo de las habilidades metalingüísticas o identificar el momento en que pasan de ser epilingüísticas a metalingüísticas. Esto puede ser objeto de interés para investigaciones posteriores en este ámbito.

Además esta investigación abre nuevos horizontes de investigación de estas variables en población escolar con problemas de aprendizaje, lo cual pueda indicar un diagnóstico detallado y revelar áreas de trabajo para aminorar el impacto de éstos déficit en el desenvolvimiento académico.

Es importante tener en cuenta que en este trabajo se indaga una única variable interviniente en el desarrollo de la comprensión lectora, por esta razón resultaría interesante considerar en futuras investigaciones, otras variables que interfieran en la

capacidad de comprender textos como por ejemplo la velocidad lectora, o profundizar en la capacidad metasemántica, que según los resultados de este estudio presenta una correlación significativa con la comprensión lectora ($r: 0,480; p > 0,001$).

VII. REFERENCIAS

- Alliende, F. y Condemarín, M. (1997). De la asignatura de castellano al área del lenguaje. Santiago: Dolmen.
- Alliende, F., Condemarín, M. & Milicic, N. (1996). Prueba CLP formas paralelas. Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1999). La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo. Santiago: Andres Bello.
- Arellano, J. (2001). La reforma educacional Chilena. *Revista de la CEPAL* (73) 83 – 94.
- Arriagada, P., Concha, X., Garces, K., Nahuelfil, J., Vega, C. & Vera, J. (2005). Factores metodológicos que influyen en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora en alumnos y alumnas de 8º año básico de una escuela de Temuco. Tesis presentada para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.
- Alonso, J., Carriedo, N y Mateos, M. (1992). Evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión. La batería surco. En Alonso, J. (1992). Leer, comprender y pensar: nuevas estrategias y técnicas de evaluación. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bravo Valdivieso, L. (1998). Psicología de las dificultades del aprendizaje lector. Santiago: Universitaria.
- Bravo, L. (2002). Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Santiago de Chile: Universitaria.
- Bravo Valdivieso, L. (2003). Lectura inicial y psicología cognitiva. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo Valdivieso, L. (2005). Lenguaje escrito y dislexias: enfoque cognitivo del retardo lector. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Bravo Valdivieso, L. y Orellana, E. (1998). Aplicación de un modelo pedagógico de continuidad entre el nivel de transición y el segundo año básico. Un estudio de seguimiento. *Boletín de Investigación Educativa*. (13), 123 – 135.
- Bravo Valdivieso, L., Villalón M., Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología* 1 (38), 9-20.
- Bruner, J. (2004). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.
- Bunge, M. (1995) La ciencia. su Método y su filosofía. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bunge, M. (1979). La ciencia: su método y su filosofía. Buenos Aires: Siglo veinte.
- Bunge, M. (1985). La investigación científica. Barcelona: Ariel.
- Cairney, T. (1996). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Morata.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1993). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carriedo, N. y Alonso, J. (1994). ¿Cómo enseñar a comprender un texto?: un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Carrillo, M. & Marín, J. (1992). Desarrollo Metafonológico y adquisición de la lectura: Un programa de entrenamiento. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Catrileo, B., Ceballos, P., Jaramillo, C., Jaramillo, V., Millahual, Y. & Nahuel, P. (2004) Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en NB2, en escuelas situadas en contexto Mapuche. Tesis presentada para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.
- Chomsky, N. (1981). Reflexiones acerca del lenguaje: adquisición de las estructuras cognoscitivas. México: Trillas.

- Clark-Carter (2002). Investigación cuantitativa en psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación. México: Oxford University Press México.
- Colegio de psicólogos de Chile (1999). Código de ética profesional. <http://www.colegiopsicologos.cl/wp-content/uploads/2009/08/codigo-etica2.pdf> [Fecha de Acceso: 02.11.2010]
- Coll, C. (1997). ¿Qué es el constructivismo?. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Coll, S. (1994). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Paidós.
- Coloma, C; Cardenas, L; Espinoza y (2005). Conciencia fonológica y lengua escrita en niños con trastorno específico del lenguaje expresivo. *Revista CEFAC*, São Paulo 4 (7), 419-25.
- Cooper, J. (1998). Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor
- Crespo, N. (2009). La medición de la conciencia metapragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 47 (2), 69 - 88.
- Crespo, N. y Alfaro, P. (2009). Desarrollo tardío del lenguaje: la conciencia metapragmática en la edad escolar. *Universitas Psychologica* 1 (9), 229 – 240.
- Cronbach, L. (1951) Coefficient alpha and internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297 - 333.
- Condemarín, M., Chadwick, M. y Milicic, N. (2003). Madurez escolar. Santiago: Andrés Bello.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2006). Plan Nacional de fomento a la lectura. Chile quiere leer. www.edicionesucsh.cl/index.php?option=com_docman&task=doc [Fecha de Acceso: 02.12.2010]
- Correa, E. (2007). Conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños del primer grado de primaria. Tesis presentada para optar al Título de

Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.

- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., Saavedra, J. y Yossef, J. (2007). Aprendizaje y psicología historico-cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Escolar*, 62, 5 – 16.
- De Vega, M. (1998). Introducción a la psicología cognitiva. Madrid: Alianza.
- Díaz, J. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral Científico*. 8, 12-20.
- Dilthey, W. (1978). El mundo histórico. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Domingos, S. (2003). Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 16 (3), 491-502.
- Fernández, E; Nuñez, M; Romero, 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 Ligarum*, 1697-7467, 12, 149-167.
- Fielding-Barnsley, R. & Purdie, N (2005) Teachers' attitude to and knowledge of metalinguistics in the process of learning to read. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1469-2945, 33 (1), 65 – 76.
- Flórez-Romero, R., Torrado-Pacheco, M., Arevalo-Rodriguez, I., Mesa-Guechá, C., Mondragón-Bohórquez, S., & Perez-Venegas, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma Y Función* 18, 15-44.
- Flórez-Romero, R., Torrado-Pacheco, M. & Mesa, C. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 38 (3), 457-475.
- França-Tarragó, O. (2001). Ética para psicólogos. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Gallego-Badillo, R. (1997). Discurso sobre constructivismo. Bogotá: Magisterio.
- García, J., Elosúa, M., Gutiérrez, F., Luque, J., y Gárate, M. (2006). Comprensión lectora y memoria operativa. Buenos Aires: Paidós.
- García, J. y García, A. (2001). Teoría de la educación II. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Guedán, V. (2001). La noción de paradigma y su aplicación en psicología. En Chacón, P. (2001). Filosofía de la psicología. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gómez, P., Valero, J., Buades, R. & Pérez, A. (2005). Test de Habilidades Metalingüísticas. Madrid: EOS.
- Gombert, E. (1990). Le développement métalinguistique. París: Presses Universitaires de France.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Handbook of Qualitative Research (eds.). London: Sage.
- Hair, J, Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). Análisis multivariante. Madrid: Prentice Hall.
- Hall, W. (1991). La comprensión de la lectura. En Puente, A. (1991). Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid: Pirámide.
- Heimlich, J. y Pittelman, S. (1990). Los mapas semánticos: estrategias de aplicación en el aula. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (1988). Investigación del comportamiento. México: McGraw-Hill.

- Kirchner, S. (2003) Dificultades en el Desarrollo de la Lectoescritura: El Papel de las Habilidades Metalingüísticas. *Revista Psicología: Teoría e Investigación Universidad Federal de Paraná* (18), 15 – 44.
- Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lenk, H. (1988). *Entre la epistemología y la ciencia social*. Barcelona: Alfa.
- Martínez, O. & Salazar, G. (1995). *Modulo de habilidades lingüísticas. Lenguaje y Comunicación*. Publicación del programa MECE. Santiago: Ministerio de educación.
- Marzuca, R. (2004). *El programa de lectura silenciosa sostenida y su efecto sobre la comprensión lectora*. Tesis para optar al grado de magíster en educación con mención en currículum y comunidad educativa. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Méndez, R. (2004). *Aplicación de un programa de desarrollo de la comprensión de la lectura de textos expositivos*. Tesis para optar al grado de magíster en lengua española. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2004). *Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000*. LOM: Santiago. http://www.simce.cl/index.php?id=100&no_cache=1 [Fecha de Acceso: 02.12.2009]
- Ministerio de Educación (2005). *Analfabetismo en Chile*. www.mineduc.cl/.../200507151621370.Analfabetismo%20en%20Chile.doc [Fecha de Acceso: 02.12.2009]
- Ministerio de Educación (2007). *Resultados de 4º Básico en las pruebas SIMCE 2007*. http://www.simce.cl/index.php?id=100&no_cache=1 [Fecha de Acceso: 02.12.2009]
- Ministerio de Educación (2009a). *Focos de la DEG, del MINEDUC y la SEP. Trabajo 2009 se centrara en lenguaje y gestión institucional*. *Nuestros Temas* (33), 9-11

- Ministerio de Educación (2009b). Ley 20.370. Diario Oficial de la República de Chile.
- Ministerio de Educación (2009c). En Chillán: Ministra de Educación: “Es indispensable que los niños aprendan a leer en primero básico”
http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=1&id_seccion=10&id_contenido=10309
[Fecha de Acceso: 02.12.2009]
- Ministerio de Educación (2009d). Resultados nacionales SIMCE 2008. Santiago, Chile. http://www.simce.cl/index.php?id=100&no_cache=1 [Fecha de Acceso: 02.12.2009]
- Ministerio de Educación (2010a). Programa de Estudio. Primer año básico. Lenguaje y comunicación
http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/1b02_lenguaje_.pdf [Fecha de Acceso: 02.11.2010]
- Ministerio de Educación (2010b). Programa de Estudio. Segundo año básico. Lenguaje y comunicación
http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/2b02_lenguaje_.pdf
[Fecha de Acceso: 02.11.2010]
- Ministerio de Educación (2010c). Subvención Escolar Preferencial. Atención Ciudadana. Guía 600 Mineduc.
600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_sep.pdf [Fecha de Acceso: 02.11.2010]
- Miras, M. (1997). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1997). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Navarro, A. (1991). Procesos perceptivos y atencionales durante la lectura. En Puente, A. (1991). Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid: Pirámide.
- Pérez, C. (1998). Sobre un concepto histórico de la ciencia. De la epistemología actual a la dialéctica. Santiago de Chile: LOM
- Peronard, M. (1997). Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Santiago de Chile: Andrés Bello.

- Piaget, J. e Inhelder, B. (1920). Psicología del niño. Madrid: Morata.
- Pourois, J. y Desmet, H. (1992). Epistemología e instrumentación en ciencias humanas. Barcelona: Herder.
- Pratt, C. y Neslade, R. (1984). Pragmatic Awareness in Children. En Tunmer, W., Pratt, C. y Herriman, M. (1984). Metalingüistic awareness in children: theory, research an implications. Nueva York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Puente, A. (1991). Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid: Pirámide.
- Ramos, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. *Onomázein* (14), 197-210
- Ruiz, F. (2004). El método científico universal: el neopositivismo. *Psiquiatría* 8 (1), 1-7.
- Sabaj, O. y Ferrari, F. (2005). La comprensión de textos especializados en sujetos con formación profesional diferenciada. *Revista de lingüística teórica y aplicada* 43 (2), 41-52.
- Sanchez, T. (1995). La construcción del aprendizaje en el aula. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Solé, I. (1997). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1997). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2006). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.
- Solé, I., Coll, C. (1997). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1997). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Tunmer, W. y Herriman, M. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. En Tunmer, W., Pratt, C. y Herriman, M. (1984). Metalingüistic awareness in children: theory, research an implications. Nueva York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

- Tunmer, W., Pratt, C. y Herriman, M. (1984). *Metalingüistic awareness in children: theory, research an implications*. Nueva York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Vásquez, J. (1986). *Lenguaje, verdad y mundo*. Barcelona: Anthropos.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Vigara, A. (1998). *Función Metalingüística y uso del lenguaje*. *Espéculo: Revista de Estudios literarios* (9), 123-142.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L (1997). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. (2004). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra América.
- Zabala, A. (1997). *Los enfoques didácticos*. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

VIII. ANEXOS

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO: TEST DE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS

Tabla 3. Matriz de componentes

	Componente				
	1	2	3	4	5
Fonema Inicial	,459	-,150	,694	-,219	-,163
Fonema Final	,603	-,137	,605	-,083	-,138
Grafema	,592	,101	,361	,052	,019
Semejanza	,666	,209	-,173	-,199	-,116
Completación Oración	,088	,689	-,012	-,283	,189
Diferencias	,727	,086	-,015	-,012	-,263
Secuencias	,646	,061	-,053	-,341	,198
Absurdos	,287	,613	-,327	-,243	-,079
Organización Frases	,821	,078	-,103	,289	,138
Oraciones Sencillas	,540	-,259	-,300	,373	-,034
Oraciones Complejas	,765	,086	-,172	,297	-,046
Manejo Social	,512	-,327	-,305	-,318	,287
Representativa	,501	-,435	-,234	,124	,133
Expresiva	,024	,085	,319	,140	,875
Conativa	,012	,560	,208	,613	-,056

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

5 componentes extraídos

En la matriz de componentes (Tabla 3) se puede observar la existencia de 5 factores. El primer factor tiene saturaciones positivas, de las cuales, tres presentan una tendencia débil en cuanto a la correlación de los ítems. Dos valores se presentan con tendencia media. Ocho ítems se correlacionan con una tendencia considerable. Y los dos restantes se correlacionan con tendencia fuerte. El segundo factor presenta saturaciones positivas y negativas. Cinco valores se presentan con una correlación de tendencia débil. Siete ítems con tendencia media y tres de tendencia considerable. El tercer factor presenta una combinación de saturaciones positivas y negativas. Tres ítems se presentan con tendencia débil. Diez valores se correlacionan con tendencia media y dos con tendencia considerable.

El cuarto factor, al igual que el anterior, presenta saturaciones tanto positivas como negativas. Tres ítems se correlacionan con tendencia débil. Once valores se presentan con tendencia media y uno con tendencia considerable. El quinto y último factor, evidencia

saturaciones positivas y negativas. De las cuales cinco de ellas se presentan con una tendencia débil, nueve ítems con tendencia media y un valor con tendencia muy fuerte.

Tabla 4. Varianza Total Explicada

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,471	29,803	29,803
2	1,655	11,031	40,835
3	1,540	10,267	51,101
4	1,175	7,836	58,937
5	1,101	7,341	66,277

La tabla 4 muestra la varianza total explicada. El primer autovalor es de 4,471 y explica la mayor cantidad de la varianza con un 29,803%. El segundo autovalor es de 1,655, explicando el 11,031% de la varianza. El tercer autovalor es de 1,540 y explica el 10,267% de la varianza. El cuarto autovalor es de 1,175, el cual explica el 7,836% de la varianza. El último autovalor es de 1,101, explicando el 7,341% de la varianza. Finalmente, el instrumento mide sobre el 66% de habilidades metalingüísticas en niños, entre 7 y 8 años, de segundo año básico de escuelas municipales de la comuna de Chillán.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Diagrama de Dispersión

Correlación de las variables habilidades metalingüísticas y comprensión lectora.

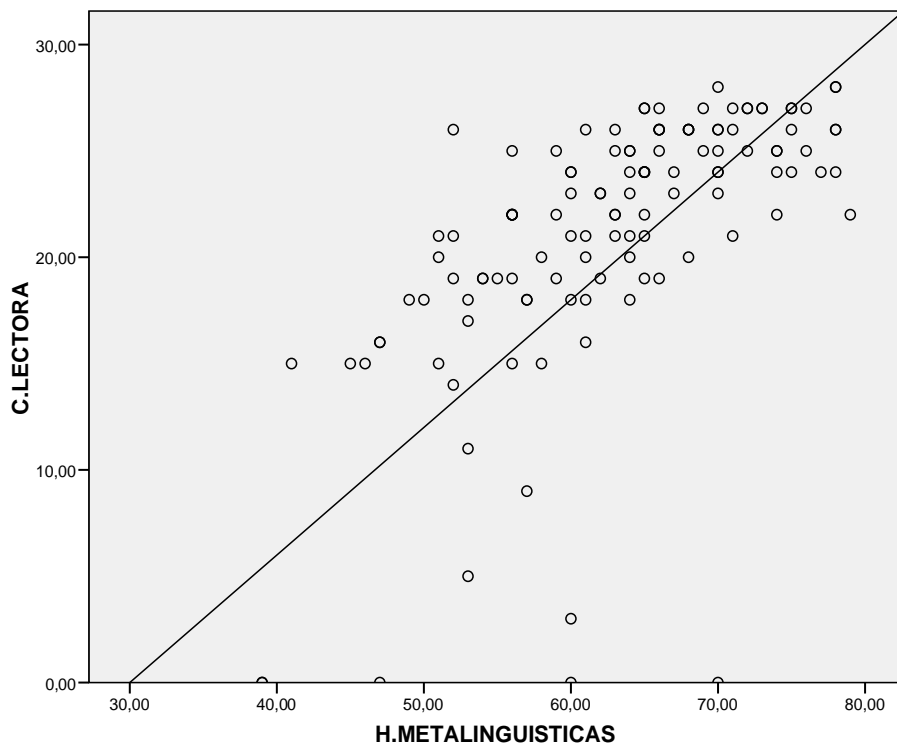


Tabla Género y edad.

Total : 122	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	63	51,6
Hombres	59	48,4

Tabla. Estadísticos de porcentajes de logro de Habilidades Metalingüísticas

Total: 122	Porcentajes de logro
	Media
Mediana	77,10
Moda	78,31
Desviación Estándar	10,87
Mínimo	46,99
Máximo	95,18

Tabla. Estadísticos Comprensión Lectora.

Total: 122	
Media	21,08
Mediana	23
Moda	26
Desviación Estándar	6,30
Mínimo	0
Máximo	28