



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

QUAAS, CECILIA; LILLO, LORETO; REBOLLEDO, CAMILA; ROMO, VERÓNICA
CUESTIONARIO METACOMPREENSIÓN LECTORA (MCL): DETERMINACIÓN DE SUS
CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS

Psicoperspectivas, vol. III, núm. 1, 2004, pp. 129-150

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171017841007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CUESTIONARIO METACOMPREENSIÓN LECTORA (MCL): DETERMINACIÓN DE SUS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS¹

CECILIA QUAAS

*Profesor
Escuela Psicología
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile.
cquaas@ucv.cl*

LORETO LILLO

*Psicóloga
Chile
loretolillo@hotmail.com*

CAMILA REBOLLEDO

*Psicóloga
Chile
camilajru@hotmail.com*

VERÓNICA ROMO

*Psicóloga
Chile
veronikarf@hotmail.com*

Resumen. El propósito de este estudio fue establecer las normas para el Cuestionario de Metacomprensión Lectora (MCL) de Peronard, Crespo, Velásquez y Viramonte (2002) para la población escolar de octavo año básico, segundo y cuarto año medio, científico-humanista de la V Región de Chile, con la finalidad de posibilitar la correcta aplicación, análisis e interpretación de sus resultados con relación a los puntajes de corte establecidos.

El cuestionario MCL (instrumento de 48 preguntas) se aplicó a una muestra de 3297 sujetos que cursaban octavo año básico, segundo y cuarto año medio en el año 2002, seleccionados al azar a través de un muestreo estratificado en dos etapas.

En la etapa de tipificación, se determinaron los puntajes de corte con las puntuaciones brutas y puntuaciones estandarizadas T.

Respecto a sus características psicométricas, la validez de contenido fue evaluada por un grupo de jueces expertos en la temática. La validez de constructo se estableció mediante un análisis factorial preliminar, que permitió examinar la estructura de los factores que componen el cuestionario, el que arrojó una variabilidad acumulada de 24,5% para seis factores. La validez de criterio, referida a la validez concurrente del instrumento se constató en las aplicaciones preliminares de esta versión y fue corroborada a través de criterio de jueces. Los resultados mostraron que el cuestionario es altamente

¹ artículo producto de la Tesis para la obtención del Título de Psicólogo y el Grado de Licenciado en Psicología de L. Lillo; C. Rebolledo y V. Romo. Tesis financiada por Proyecto FONDECYT 1010319.

² Como no fue posible obtener

confiable, coeficiente alfa de Cronbach 0,8124; y que discrimina y diferencia adecuadamente entre los grados o niveles del constructo que mide, con un índice de 61%.

Además, se elaboraron las categorías interpretativas y el manual de uso correspondiente como así mismo un software de corrección (ISSN N° 132219).

Palabras clave: Psicometría, Metacompreensión Lectora (MCL), Campos de la Metacompreensión Lectora.

CECILIA QUAAS
LORETO LILLO
CAMILA REBOLLEDO
VERÓNICA ROMO

INTRODUCCIÓN

La Reforma Educacional implementada en nuestro país busca llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje potenciando el desarrollo de un pensamiento reflexivo por parte del alumno, que le permita “aprender a aprender” y manejar conscientemente sus propios procesos cognitivos.

Uno de estos procesos es la *metacompreensión lectora*, habilidad referida a la capacidad del sujeto de manejar la información recogida en la lectura en forma activa, seleccionando, estableciendo metas y aplicando estrategias, y no como un mero receptor de datos.

En los últimos años esta habilidad se ha convertido en fuente de estudio para los profesionales e investigadores de la educación, siendo en esta línea en la que se enmarca este estudio.

Peronard junto a un grupo de colaboradores realizaron diversas investigaciones que fueron contribuyendo a la construcción del instrumento a través de sus resultados y conclusiones. En las primeras, se utilizó una metodología cualitativa, cuyos resultados sirvieron de base para esbozar el cuestionario, pasando por siete versiones preliminares, que no fueron aplicadas sino sólo modificadas en el ámbito teórico. En el año 2000, Peronard, Crespo, Velásquez y Viramonte (FONDECYT 1990750) elaboraron la octava versión, que por primera vez resultó satisfactoria para sus autoras, aplicándose y permitiendo de esta manera realizar investigaciones cuantitativas. En los años posteriores se realizaron nuevos estudios dando origen a las novena y décima versiones. Esta última, no contaba con las normas necesarias para su análisis, corrección e interpretación, lo que impedía su aplicación científica ya que con sus resultados no era posible establecer comparaciones ni categorizaciones de los individuos.

OBJETIVOS

- Establecer las normas del Cuestionario (MCL) de Peronard et al. (2002) para una población escolar de octavo año básico, segundo y cuarto año medio de colegios municipales, subvencionados y particulares, científico-humanista de la V Región.

LINEAMIENTOS TEÓRICOS DEL CUESTIONARIO (MCL)

El concepto metacompreensión lectora acuñado por Flavell (1978) en Flavell (2000), se refiere al saber reflexivo que el individuo posee de su hacer como lector; es decir, el conocimiento de la propia comprensión y de la actividad mental implicada en su proceso de lectura, lo que supone conocer hasta qué punto se comprende algo, y cómo se logra y evalúa la comprensión alcanzada.

Tomando en cuenta este concepto, Crespo y Peronard (1999) construyeron un modelo teórico aunando y complementando diversas teorías referidas a diferentes características de este constructo.

La primera planteada por las autoras, se refiere al carácter evolutivo de esta habilidad de segundo orden. Si bien es cierto que las habilidades cognitivas en general van evolucionando de acuerdo al desarrollo ontológico del sujeto (Piaget, 1991), diversos autores que han investigado acabadamente la metacompreensión lectora difieren respecto a la edad en que comenzaría su desarrollo [Brown (1987) en Mateos (2001); Flavell (2000); Wellman (1985) en Flavell (2000)]. La discusión se centra en si éste se da paralelo a las habilidades cognitivas de primer orden o como un proceso secundario a éstas. Por su parte, Crespo y Peronard (1999) rescatan el consenso de los autores respecto a que ya estaría presente en la tercera infancia y adolescencia, comprobando este supuesto en investigaciones anteriores en nuestro país (Crespo, 1996; Crespo y Peronard, 1999; Peronard, 1995; Peronard et al., 2002).

Otra característica de este modelo está referida a las distinciones planteadas por Baker (1991), Brown (1987) y Garner (1988) en Crespo (1997), respecto a sus dos componentes básicos: *control* y *conocimiento*. El primero, se refiere a un 'saber hacer' durante el acto cognitivo de la lectura, utilizando por ejemplo, la capacidad de planificar, autorregularse, corregir errores de la lectura y evaluar el éxito de su proceso; no posee un carácter consciente, lo que dificulta su medición. El segundo, es entendido como aquel saber sobre la comprensión lectora y los factores que pueden afectarla, siendo éste utilizado como base para la construcción del cuestionario MCL por tener un carácter más consciente y verbalizable, y que por tanto pueda reflejarse en un instrumento de medición cuantitativa. Siguiendo a Flavell (1979) en Crespo (1997) "*el conocimiento metacognitivo (de la lectura), consiste primariamente en el conocimiento o creencia acerca de qué factores o variables actúan o interactúan y en qué forma afectan el curso y éxito de la empresa cognitiva (la tarea)*" (P.148).

Respecto al conocimiento, las autoras han incorporado en su modelo una tercera característica referida a una distinción planteada originalmente por Ryle (1949) en Flavell (2000) y acogida por la mayoría de los investigadores, que señala que no todo el saber metacognitivo de la lectura tiene el mismo grado de conciencia, distinguiéndose entre

conocimiento *declarativo* y *procedural*. El primero se refiere al objetivo que se quiere conseguir con la lectura (*qué*), que al tener un carácter consciente puede ser puesto en palabras con facilidad; mientras que el segundo dice relación con la forma en que se consigue el objetivo deseado (*cómo*), proceso que no siempre es consciente en todos los individuos y, por lo tanto, no siempre puede ser verbalizado.

En síntesis, el conocimiento de la metacompreensión lectora puede entenderse en dos ámbitos: *naturaleza* y *contenido*. El conocimiento en su naturaleza declarativa contiene los campos de la teoría de la tarea y teoría del texto, mientras que en su naturaleza procedural, contiene las experiencias metacognitivas y las estrategias. Esto no quiere decir que el conocimiento experiencial y estratégico sea totalmente intransmisible, ya que como señala Lawson (1982) en Crespo (1997) cuando los individuos son capaces de hacer conscientes los mecanismos de control que ponen en marcha, esa concientización deviene en conocimiento metacognitivo declarativo.

Cuadro explicativo del concepto Metacompreensión lectora

METACOMPREENSIÓN: LECTORA (Carácter evolutivo)	COMPONENTES	NATURALEZA	CONTENIDO (campos de la metacompreensión lectora)
	CONOCIMIENTO	DECLARATIVO	Teoría de la tarea Teoría del texto
		PROCEDURAL	Estrategias Experiencias metacognitivas
	CONTROL		

Respecto al contenido del conocimiento metacompreensivo lector, Crespo y Peronard (1999) hacen referencia a lo que denominan *campos* de la metacompreensión lectora.

Los cuatro primeros se refieren a las *estrategias*, las que según Gagné (1987) y Monereo et al. (1997) se describen como aquellas acciones cognitivas conscientes y deliberadas, que se implementan para alcanzar un objetivo lector determinado en una situación concreta, en este caso, la comprensión de un texto escrito. Estas son:

- 1) *De comprensión o durante la lectura*: son más características de la lectura comprensiva. Se utilizan eficientemente cuando la lectura se hace para obtener y retener (comprensivamente) la información de un texto. Solé (1996) nombra varias, como resumir, construir y verificar hipótesis, imaginar, parafrasear o simplemente cuestionarse sobre la propia comprensión.

- 2) *De planificación*: implican un conocimiento sobre las actividades preparatorias para la lectura, las que pueden involucrar acciones tales como contar las hojas o atender a los títulos de un texto para saber qué contiene. Teniendo en cuenta su objetivo como lector, el sujeto podrá calcular cuál es el esfuerzo cognitivo y cuáles serán las estrategias que utilizará para concretar su lectura (Monereo et al., 1997).
- 3) *Remediales*: involucran las acciones que se concretan para resolver un problema de comprensión que ha tenido lugar durante la realización de la tarea (Mateos, 2001). Cuando el sujeto se refiere a ellas, alude a diversos recursos disponibles desde acciones sencillas, como pedirle ayuda a alguien o volver a leer, hasta propuestas más elaboradas que incluyen la reflexión, la búsqueda de soluciones en otras partes del texto o el contacto con el conocimiento previo.
- 4) *De evaluación*: son acciones que lleva a cabo el sujeto para considerar el nivel de logro que ha tenido en la lectura comprensiva. De esta manera el sujeto evalúa su tarea de comprensión compartiendo el conocimiento que posee con otras personas, construyendo un esquema o considerando el juicio de alguien más.

Además, por razones metodológicas y teóricas, se han incluido en las estrategias otros saberes que el sujeto posee y que rebasan el ámbito de lo puramente estratégico. Esta información corresponde a lo que Flavell (2000) denominó *experiencia metacognitiva* referida a aquella información que el sujeto puede otorgar respecto a cómo capta emotiva o cognitivamente si su tarea está realizándose en forma adecuada o si ha sido completada con éxito. Aunque este saber sobre la experiencia metacognitiva no es un saber sobre estrategias de evaluación, el modelo de Crespo y Peronard (1999), ha considerado oportuno introducirlo porque cumple un rol fundamental para guiar la aplicación de estas últimas. Si bien es importante que un sujeto sepa qué debe hacer para evaluar su desempeño como lector, también es fundamental que sea capaz de reconocer cuándo es necesario hacerlo.

Es relevante señalar que el conocimiento metacomprendido de un sujeto está situado en un momento determinado, condicionado por ciertos objetivos y por ciertas características del texto. Es decir, es un saber contextualizado y posee un carácter *condicional* que no puede ser ignorado (Paris et al. (1987) en Monereo et al. (1997). Así, cierta estrategia como parafrasear, sólo cobra sentido cuando el objetivo del lector es comprender el texto en una lectura de estudio, pero es irrelevante si el sujeto sólo lee para entretenerse.

En el modelo de Crespo y Peronard (1999), el concepto de *conocimiento condicional*, ha sido considerado con todas sus implicancias. Parece obvio que saber cuándo y para qué se aplica una determinada estrategia durante la lectura requiere, necesariamente, conocer ciertas características básicas de los textos. Por ejemplo, es necesario tener conciencia

de que el contenido está jerarquizado; que ciertas proposiciones son fundamentales, mientras que otras sólo agregan detalles. Una segunda característica del texto es que las partes que lo constituyen tienen continuidad semántica, es decir, que el contenido es potencialmente coherente y que si, al leer se observan discontinuidades, ello puede significar un fallo en la comprensión que requiere la aplicación de estrategias remediales o un esfuerzo especial para activar el conocimiento previo que permita salvar la discontinuidad. Por otro lado, es importante tener en cuenta las características superestructurales del texto, es decir, el tipo de texto. Así, todo este saber pretende indagar sobre el quinto campo, la *teoría del texto* que tiene el lector. Si un sujeto cree que un texto es un conjunto de letras y palabras, la tarea de leer implicará relacionar grafía-sonido, sin embargo, si considera el texto como una unidad mayor portadora de un significado, buscará con sus estrategias de lectura reconocer las ideas centrales y los rasgos superestructurales del texto.

Por otra parte, el conocimiento condicional implica tener un cabal conocimiento de la meta o *tarea* que se persigue con la lectura. Flavell y Wellman (1977) en Crespo (2000/01) mencionan que parte del conocimiento metacognitivo consiste en un conocimiento acerca de la tarea, sin embargo, Crespo y Peronard (1999) consideran que ellos parecen haberse referido a la tarea más bien en su aspecto físico (largo de la lista de palabras que debe memorizar), mientras que para su modelo, la tarea es de naturaleza cognitiva y corresponde a la meta perseguida con un determinado proceso mental, por ejemplo, leer para contestar preguntas literales, para resumir, etc. Así, el aspecto más innovador de la propuesta de las autoras con relación al modelo de Flavell (1979) en Flavell (2000) no es la existencia de este campo del conocimiento metacognitivo sino su subordinación al conocimiento condicional; el sexto campo, *teoría de la tarea* equivale a tener una teoría acerca de la lectura comprensiva en función de un objetivo específico, y así hacer uso flexible de las estrategias a su disposición. Si uno es capaz de definir la tarea lectora que tiene entre manos, será también capaz de distribuir su atención y de administrar estrategias para complementarla adecuadamente.

En cuanto al conocimiento de estos campos, no interesa acá tanto lo que los sujetos pueden teóricamente manifestar sobre éstos, sino cómo ellos pueden tener conciencia sobre la forma en que la tarea, las estrategias y el texto inciden de diferente forma en su propio que-hacer lector. Con el fin de hacer posible la observación y medición directa del conocimiento metacognitivo de los sujetos, sólo es posible considerar como parte de tal aquellos contenidos que los individuos estén en posición de verbalizar.

METODOLOGÍA

la información precisa acerca del tamaño de cada una de las poblaciones, éste se estimó a partir del "Directorio Regional de Establecimientos Educativos", del Ministerio de Educación, del año 1999-2000. Utilizando como referencia este documento se construyó una base de datos para cada *nivel de escolaridad*, la que contenía el *nombre del establecimiento*; la *ubicación geográfica*, clasificada en comuna y provincia; el *número de cursos* y el *total de alumnos* de un mismo *nivel de escolaridad*; la *condición del área geográfica* del establecimiento, clasificada en rural o urbana; el tipo de *dependencia administrativa* del establecimiento, clasificado en municipalizado, subvencionado o particular; y, finalmente, el *sexo* de los alumnos, para lo cual se consideró tres alternativas: femenino, masculino y mixto.

Como la base de datos construida contenía información del año 2000, cada variable se actualizó mediante consultas telefónicas a los establecimientos del listado. Esto no sólo permitió tener un dato más preciso acerca del *número de cursos* y del *total estimativo de alumnos* de cada *nivel de escolaridad*, sino que además se pudo constatar que, en la actualidad, la mayoría de los colegios tienen alumnos de ambos sexos, por lo que esta variable se eliminó como elemento de estratificación. Por lo tanto, las variables de muestreo a utilizar fueron: *nivel de escolaridad*, *dependencia administrativa de los establecimientos educativos*, *ubicación geográfica* y *área geográfica*.

(...)

Continuación nota 2

De acuerdo a lo anterior, el

Investigaciones Anteriores

La versión actual del instrumento (Peronard et al., 2002), utilizada para la realización de este manual fue sometida a los análisis de validez y confiabilidad.

Con la *validez de contenido* se intentó garantizar que los reactivos del cuestionario cubran todos los aspectos importantes de la variable a medir (los seis campos) y en la proporción correcta. Para ello se utilizó el criterio de jueces expertos en el área de metacomprensión lectora, quienes estando de acuerdo con la propuesta inicial, determinaron la pertenencia de un determinado ítem a un campo y seleccionaron sólo aquellos ítems que mejor representaban el campo que se estaba midiendo. De la selección y observaciones de cada uno de los jueces, se obtuvieron los 48 ítems que serían utilizados en la construcción del instrumento.

Por otra parte, la *validez de criterio* está referida a la validez concurrente del instrumento, ya que su objetivo es el diagnóstico del nivel metacomprensivo lector, la que se constató a través de las aplicaciones preliminares de esta versión y de la corroboración a través del criterio de jueces.

Para el Cuestionario MCL, la *confiabilidad* dice relación con la consistencia interna con que una medida valora lo que está midiendo, reflejando esencialmente la consistencia del método de medida. Ésta es una característica referida a los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario y no al cuestionario mismo.

Se calculó a través del Alfa de Cronbach, arrojando adecuados índices de confiabilidad para los cursos de octavo año básico: 0,9786; segundo año medio: 0,9785 y cuarto año medio: 0,9795.

Descripción del Universo

El estudio estuvo dirigido a alumnos matriculados en octavo año básico, segundo y cuarto año medio de colegios particulares, subvencionados y municipales, científico-humanista, de la V Región. Cada uno de los niveles de escolaridad define una población diferente, independiente de las demás.

Metodología de muestreo

Debido a consideraciones económicas y de tiempo se decidió aplicar el cuestionario a muestras aleatorias en cada una de las tres poblaciones. Para la selección de la muestra se trabajó con un diseño de muestreo estratificado en dos etapas, por conglomerados².

Determinación de los tamaños de muestra global para cada una de las poblaciones

Para un nivel de significación α , la expresión que conecta a n_0 , tamaño inicial de la muestra, con el grado de precisión deseado d , es según Cochran (1972):

CECILIA QUAAS
LORETO LILLO
CAMILA REBOLLEDO
VERÓNICA ROMO

donde:

$$n_0 = \frac{(Z_{1-\alpha/2})^2 p''(1-p'')}{p''}$$
 p'' es un estimador² previo de la verdadera proporción P .

$Z_{1-\alpha/2}$ es el percentil $100(1-\alpha/2)$ de la función de densidad normal estándar.

Si p'' es desconocido, se asigna $p'' = 0,5$ debido a que este valor proporciona un tamaño de muestra mayor de lo realmente necesario.

Para poblaciones finitas, el tamaño de muestra, n , se determina ajustando n_0 al tamaño de la población N , mediante la expresión:

En este estudio, N corresponde al número total de alumnos en cada nivel educativo, $n = (n_0 - 1)/N$.

Considerando los valores de 23534, 14116 y 10087 para N , tamaño de las poblaciones de alumnos de octavo año básico, segundo y cuarto año medio respectivamente, se calcularon distintas posibilidades de tamaños de muestra global, utilizando diferentes valores para d , nivel de precisión de las estimaciones de la proporción P .

Por razones económicas y de tiempo, se decidió utilizar, en todos los casos, los tamaños muestrales definidos para un nivel de significación $\alpha = 0,05$ y $d = 0,05$, cuyos tamaños muestrales quedaron establecidos en 1070 para octavo año básico, 1052 para segundo año medio y 1027 para cuarto año medio.

Tamaños de muestra por dependencia administrativa

Una vez obtenido el tamaño de muestra global, para determinar el número de alumnos a encuestar en cada tipo de *dependencia administrativa*, se utilizó el método de *afijación* proporcional al tamaño de cada estrato, por lo que era necesario conocer, en cada *nivel de escolaridad*, el número de alumnos matriculados por *dependencia administrativa* (N_i).

Tabla 1. Número de alumnos por dependencia administrativa, para cada nivel de escolaridad

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA

presente estudio consideró los siguientes tamaños poblacionales: para octavo año básico, 23534 alumnos; segundo año medio, 14116 alumnos y cuarto año medio, 10087 alumnos.

Teniendo en cuenta las dificultades existentes para obtener el listado de alumnos de las distintas poblaciones, así como el costo asociado a la aplicación del instrumento de acuerdo a un muestreo aleatorio simple, y el interés por no descartar las posibles diferencias en las respuestas debido a la *dependencia administrativa y ubicación geográfica*, un método apropiado y eficiente para la selección de la muestra en cada una de las poblaciones bajo estudio, es el *muestreo estratificado en dos etapas, por conglomerados*. En este caso, para cada *nivel educativo*, se consideró como unidad de muestreo al *curso* (conglomerado de individuos) y en la primera etapa, se estratificó por *dependencia administrativa*. Posteriormente, dentro de cada dependencia, se estratificó por *ubicación geográfica* (sólo provincia).

De esta forma, en una primera etapa, los alumnos se agruparon en 3 estratos: *colegios municipalizados, colegios subvencionados y colegios particulares*. En la segunda etapa, cada estrato se dividió en subestratos definidos por todas las combinaciones de *provincia y área*. Finalmente, en cada subestrato se seleccionó al azar una muestra aleatoria de cursos.

³ Éstas se denominan *estándar* porque se basan en la

NIVEL EDUCACIONAL	Municipalizado (N ₁)	Subvencionado (N ₂)	Particular (N ₃)	TOTAL
8° básico	12422	8660	2452	23534
2° medio	6761	4883	2472	14116
4° medio	3906	4006	2175	10087
El número de alumnos a encuestar en cada estrato, n_i , se determinó distribuyendo el tamaño de muestra global proporcionalmente entre los estratos, de acuerdo a su tamaño. Esto es:				

Tabla 2. Número de alumnos a encuestar por dependencia administrativa,

$$n_i = n \times \frac{N_i}{N} \quad \text{para cada nivel de escolaridad } i=1,2,3$$

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA

NIVEL EDUCACIONAL	Municipalizado (n ₁)	Subvencionado (n ₂)	Particular (n ₃)	TOTAL
8° básico	371	367	332	1070
2° medio	364	355	333	1052
4° medio	350	351	326	1027
Tamaños de muestra por ubicación geográfica				

Para determinar el número de alumnos a encuestar, por ubicación geográfica, n_{ih} , se utilizó una expresión análoga al caso de los estratos. Esto es:

donde:

N_{ih} : total de alumnos matriculados en la h-ésima combinación de provincia y área, en establecimientos de la i-ésima dependencia administrativa, en un mismo nivel de escolaridad.

Aplicando este procedimiento se obtuvo los resultados que se presentan en las tablas siguientes:

Tabla 3. Número de alumnos a encuestar por provincia y área, en colegios municipalizados, subvencionados y particulares de octavo año de enseñanza básica

Municipalizados Subvencionados Particulares

Provincia	Área			Área			Área		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Isla de Pascua	2	0	2	0	0	0	0	0	0
Los Andes	20	2	22	20	4	24	12	3	15
Petorca	11	14	25	12	1	13	0	0	0
Quillota	47	10	57	62	2	64	25	0	25
San Antonio	29	4	33	36	0	36	2	0	2
San Felipe	30	11	41	22	1	23	23	0	23
Valparaíso	187	4	191	207	0	207	267	0	267
TOTAL	326	45	371	359	8	367	329	3	332
Tabla 4. Número de alumnos a encuestar, por provincia y área, en colegios municipalizados, subvencionados y particulares de segundo año de enseñanza media									

Provincia	Municipalizados Área			Subvencionados Área			Particulares Área		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Isla de Pascua	2	0	2	0	0	0	0	0	0
Los Andes	18	0	18	12	3	15	12	3	15
Petorca	26	6	32	8	3	11	0	0	0
Quillota	69	0	69	55	3	58	30	0	30
San Antonio	24	0	24	30	0	30	2	0	2
San Felipe	35	6	41	16	0	16	18	0	18
Valparaíso	178	0	178	226	0	226	267	1	267
TOTAL	352	12	364	347	9	356	329	4	332
Tabla 5. Número de alumnos a encuestar, por provincia y área, en colegios municipalizados, subvencionados y particulares de cuarto año de enseñanza media									

Provincia	Municipalizados Área			Subvencionados Área			Particulares Área		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Isla de Pascua	3	0	3	0	0	0	0	0	0
Los Andes	26	0	26	18	4	22	12	2	14
Petorca	27	4	31	8	1	9	0	0	0
Quillota	61	0	61	50	2	52	36	0	36
San Antonio	21	0	21	34	0	34	14	0	14
San Felipe	31	7	38	16	0	16	2	0	2
Valparaíso	170	0	170	219	0	219	260	0	260
TOTAL	339	11	350	345	7	352	324	2	326

Estimación del número de cursos

Como se estableció anteriormente, para la selección de la muestra se utilizó como unidad de muestreo al *curso*, dentro de los cuales se encuestaron a todos los alumnos presentes al momento de la aplica-

ción del instrumento. Por lo tanto, a partir de los tamaños muestrales ya determinados, se debió definir la cantidad de cursos que se debía seleccionar para alcanzar dichos tamaños de muestras. Para ello se consideró que, por información histórica, el número de alumnos por curso en los diferentes tipos de establecimientos es aproximadamente de 42 en colegios municipales, 35 en colegios subvencionados, y 30 en colegios particulares.

De acuerdo a lo anterior, la cantidad de *cursos* a seleccionar, por *ubicación geográfica* y *área geográfica*, en los establecimientos de las distintas *dependencias administrativas*, para cada *nivel de escolaridad*, se presenta en las tablas siguientes.

Tabla 6. Número de cursos a encuestar por provincia y área, en colegios municipalizados, subvencionados y particulares de octavo año de enseñanza básica

Provincia	Municipalizados Área			Subvencionados Área			Particulares Área		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Isla de Pascua	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Los Andes	1	0	1	1	0	1	1	0	1
Petorca	1	1	2	1	0	1	0	0	0
Quillota	2	1	3	2	0	2	1	0	1
San Antonio	1	0	1	1	0	1	0	0	0
San Felipe	1	1	2	1	0	1	1	0	1
Valparaíso	6	0	6	7	0	7	9	0	9
TOTAL	12	3	15	13	0	13	12	0	12

Tabla 7. Número de cursos a encuestar por provincia y área, en colegios municipalizados, subvencionados y particulares de segundo año de enseñanza media

Provincia	Municipalizados Área			Subvencionados Área			Particulares Área		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Isla de Pascua	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Los Andes	1	0	1	1	0	1	1	1	2
Petorca	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Quillota	3	0	3	2	1	3	1	0	1
San Antonio	1	0	1	1	0	1	0	0	0
San Felipe	1	1	2	1	0	1	1	0	1
Valparaíso	6	0	6	8	0	8	9	0	9
TOTAL	13	1	14	13	1	14	12	1	13

Tabla 8. Número de cursos a encuestar por provincia y área, en colegios municipalizados, subvencionados y particulares de cuarto año de enseñanza media

Provincia	Municipalizados Área			Subvencionados Área			Particulares Área		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total

Provincia	Área			Área			Área		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
I. de Pascua	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Los Andes	1	0	1	1	0	1	1	0	1
Petorca	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Quillota	2	0	2	2	1	3	1	0	1
San Antonio	1	0	1	1	0	1	0	0	0
San Felipe	1	1	2	1	0	1	1	0	1
Valparaíso	5	0	5	6	0	6	6	0	6
TOTAL	11	1	12	11	1	12	9	0	9

RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

El cuestionario MCL se aplicó en los meses de octubre y noviembre del año 2002. Por efectos de disponibilidad de los establecimientos, se eliminaron tres de ellos, sin afectar la representatividad de la muestra, calculándose nuevamente el nivel de significación α el que se mantuvo en un 0,05. Finalmente la muestra quedó constituida por 3297 alumnos, distribuida de la siguiente manera:

Tabla 9. Distribución de la muestra

	Octavo año básico	Segundo año medio	Cuarto año medio
Municipalizados	13	14	12
Subvencionados	14	11	14
Particulares	12	13	8
Total cursos	39	38	34

Por lo tanto, los alumnos encuestados en octavo año básico fueron 1042, en segundo año medio 1361 alumnos y en cuarto año medio 894 alumnos.

ANÁLISIS DE DATOS

Variables

Las variables de área geográfica, ubicación geográfica y dependencia administrativa no fueron contempladas para este análisis puesto que el propósito de la construcción de este instrumento es poder establecer parámetros únicos para la V Región. Por lo tanto, para analizar la información se utilizó sólo el *nivel de escolaridad*, ya que es la única variable que sí presenta diferencias relacionadas directamente con el tema.

Obtención de los puntajes de corte

Una vez realizada la aplicación del cuestionario MCL, se organizó la información de acuerdo al *nivel de escolaridad*, para luego corregir los protocolos según la metodología planteada por Peronard et al. (2002),

que consiste en reemplazar las alternativas por los puntajes determinados por la pauta de corrección.

Luego se sumaron todos los puntajes obtenidos por cada sujeto de la muestra, para obtener el *puntaje bruto total* de la prueba y además, se sumaron separadamente los *puntajes por campos*.

Una vez sistematizados los resultados, se utilizó el software Excel 2000 para obtener sumas, promedios, desviaciones estándar y puntajes T. Posteriormente la variable *nivel de escolaridad* se analizó con el software SPSS 11.0 para Windows, para constatar la existencia de *diferencias significativas* entre estas variables a través del test de comparación de dos muestras independientes de Kolmogorov-Smirnov.

Entre los cursos de segundo y cuarto año medio no se encontraron diferencias significativas.

Tabla 10. Diferencias significativas entre segundo y cuarto año medio

		Resultados
Diferencia más extrema	Absoluta	,036
	Positiva	,036
	Negativa	-,012
Kolmogorov-Smirnov Z		,835
Asintota. Sig. (2 colas)		,488

Como 0,488 es mayor que 0,05 (nivel de significación del test), se concluye que las poblaciones de segundo y cuarto año medio son similares.

Entre octavo año básico y los cursos de enseñanza media sí se encontraron diferencias significativas.

Tabla 11. Diferencias significativas entre octavo año básico y enseñanza media

		Resultados
Diferencia más extrema	Absoluta	,168
	Positiva	,000
	Negativa	-,168
Kolmogorov-Smirnov Z		4,077
Asintota Sig. (2 colas)		,000

Como 0 es menor que 0,05 (nivel de significación del test), se concluye que las poblaciones de octavo año básico y segundo año medio, difieren significativamente.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, se construyeron puntajes de corte diferenciados para la población de enseñanza básica (octavo año básico) y para la población de enseñanza media (segundo y cuarto año medio).

La determinación de los puntajes de corte para la V Región, se realizó a través de los puntajes brutos obtenidos en la aplicación del instrumento.

Dada la tradición de investigación en que se enmarca el Cuestionario MCL, se consideró necesario agregar baremos a través de puntuaciones estandarizadas que permitieran la comparación entre distintas muestras en el contexto nacional. Por esta razón, se realizó el análisis de la distribución de los datos mediante el test de distribución de Lilliefors cuyo resultado arrojó que éstos se distribuían en una curva normal.

Tabla 12. Valores obtenidos para octavo año básico, segundo y cuarto año medio

		Octavo año básico	Segundo año medio	Cuarto año medio
N		1042	1361	894
Parámetros Normal	Promedio	785,95	844,19	848,23
	Desv. Estándar	136,771	132,313	137,024
Diferencia más extrema	Absoluta	,035	,027	,025
	Positiva	,013	,011	,020
	Negativa	-,035	-,027	-,025
Kolmogorov-Smirnov Z		1,127	1,014	,744
Asymp. Sig. (2 colas)		,158	,256	,637

Como los valores: 0,158; 0,256; 0,637 son mayores que 0,05 (nivel de significación del test), se concluye que las poblaciones de octavo básico, segundo y cuarto año medio presentan una distribución normal.

Considerando lo anterior, se decidió incluir las puntuaciones estandarizadas lineales T^3 , ya que para toda prueba y para todo grupo, proporcionan la misma media y la misma desviación estándar, permitiendo la comparación interprueba o intergrupo, lo que no es posible con el uso de puntuaciones brutas. Además, las puntuaciones T permiten eliminar eventuales confusiones que generarían los signos negativos de las puntuaciones Z.

La transformación de las puntuaciones brutas a puntuaciones estándar, no altera la forma de la distribución, es decir, las diferencias en las puntuaciones típicas son proporcionales a las diferencias en las puntuaciones brutas. (Cronbach, 1998). Estas calificaciones expresan las puntuaciones de las pruebas en una escala de intervalos, ajustándose a las necesidades de corrección de este instrumento (Brown, 1980).

Análisis psicométricos para la décima versión del Cuestionario MCL

La validez de constructo o “la bondad con que una prueba mide un constructo hipotético” (Quaas, 1996. p. 79), ha sido determinada mediante un

desviación estándar y lineales porque pueden ser consideradas desde el punto de vista de la distancia respecto a la media. Esta puntuación tiene una media de 50 y una desviación estándar igual a 10. Su fórmula es la siguiente:

donde:

$$: caT = \left(\frac{X - \bar{X}}{S} \right) \times 10 + 50_{ual}$$
: media de calificación para algún grupo
 \bar{X} : desviación estándar del mismo grupo

10: constante multiplicadora
50: constante sumadora

⁴ Utilizando el software SPSS 11.0 para Windows.

⁵ Idem.

análisis factorial⁴ que determinó la presencia de seis factores, referidos a los seis campos de metacompreensión lectora, y los ítemes que a ellos se asocian. Dicho análisis arrojó un valor de 24,5 % de variabilidad acumulada, valor que se considera insuficiente para explicar que los ítemes de la prueba apuntan a estos seis factores.

Respecto a lo anterior, Santisteban (1990) señala que “una característica importante de los tests es su validez de constructo, pero es difícil de especificarla, tanto conceptual como matemáticamente, ya que los constructos no son directamente medibles y sólo se pueden estudiar analizando las correlaciones observadas en otros tests que a su vez mantienen altas correlaciones con el constructo”. Dado que en nuestro país no existen otros instrumentos relacionados con la metacompreensión lectora, no fue posible realizar dichas correlaciones.

Respecto a la *confiabilidad*, se calculó utilizando el índice alfa de Cronbach⁵, arrojando resultados consistentes, lo que asegura que éstos se mantendrán en el tiempo si las condiciones de evaluación se repiten.

Tabla 13. Índices de confiabilidad

	Número de alumnos	Alfa de Cronbach
Octavo año básico	1042	0,8084
Segundo año medio	1361	0,7983
Cuarto año medio	894	0,8113
Total	3297	0,8124

La *discriminación* se refiere al análisis estadístico que indica la amplitud o capacidad que tiene el cuestionario de separar los sujetos que presentan la habilidad de metacompreensión lectora de aquellos que no la presentan. Como lo plantea Nunnally y Bernstein (1995) es el grado en que la probabilidad de la respuesta se correlaciona con el atributo.

Ésta se calculó utilizando la fórmula de Tartarini (1972), la que arrojó como resultado un adecuado índice, 61%, es decir, el instrumento discrimina y diferencia entre los grados o niveles de metacompreensión lectora.

3. RESULTADOS

De acuerdo a los análisis realizados anteriormente, los puntajes de corte para el Cuestionario MCL son los siguientes:

Octavo año básico		
Intervalos de puntuación totales (en puntajes brutos reales y T)		
Categoría	Puntaje Bruto Real	Puntaje T
Muy Baja	51 - 512	Menos de 29,97
Baja	513 - 649	30,04 - 39,99

Mediana	650 - 923	40,06 - 60,02
Alta	924 - 1059	60,09 - 69,96
Muy Alta	1060 - 1440	70,03 - 97,82

48 Puntos: ausencia de metacompreensión lectora.

Segundo y Cuarto año medio
Intervalos de puntuación totales (en puntajes brutos reales y T)

Categoría	Puntaje Bruto Real	Puntaje T
Muy Baja	51 - 577	Menor de 29,97
Baja	578 - 712	30,04 - 40,03
Mediana	713 - 980	40,10 - 60,00
Alta	981 - 1114	60,08 - 69,98

Muy Alta	1115 - 1440	70,06 - 94,28
----------	-------------	---------------

48 Puntos: ausencia de metacompreensión lectora.

Octavo año básico
Intervalos de puntuación por campos (en puntajes brutos reales)

Puntaje Bruto Real	Comprensión	Planificación	Evaluación	Remedial	Texto	Tarea
Insuficiente	15 - 142	9 - 75	11 - 107	9 - 68	13 - 130	9 - 70
Suficiente	143 - 230	76 - 134	108 - 170	69 - 114	131 - 208	71 - 126
Buena	231 - 360	135 - 180	171 - 240	115 - 180	209 - 300	127 - 180

12 puntos en estrategias de comprensión, 6 en estrategias de planificación, 8 en estrategias de evaluación, 6 en estrategias remediales, 10 en teoría del texto y 6 en teoría de la tarea, significa *ausencia* de este campo de metacompreensión lectora.

INTERPRETACIÓN

Una vez obtenidos los puntajes del Cuestionario MCL se presenta el último paso para su corrección, la interpretación. Ésta fue elaborada sobre la base del modelo de Crespo y Peronard (1999), en una modalidad común para los tres niveles de escolaridad, ya que la diferencia

Intervalos de puntuación por campos (en puntajes T)

Puntaje T	Comprensión	Planificación	Evaluación	Remedial	Texto	Tarea
Insuficiente	11,06 - 39,98	17,65 - 40,08	9,34 - 40,02	14,24 - 39,99	9,89 - 40,04	18,52 - 40,11
Suficiente	40,21 - 60,03	40,42 - 60,13	40,34 - 60,15	40,43 - 60,06	40,29 - 60,13	40,47 - 59,94
Buena	60,25 - 95,78	60,47 - 75,76	60,47 - 82,51	60,50 - 88,85	60,38 - 83,82	60,29 - 79,05

Segundo y Cuarto año medio
Intervalos de puntuación por campos (en puntajes brutos reales)

Puntaje Bruto Real	Comprensión	Planificación	Evaluación	Remedial	Texto	Tarea
Insuficiente	15 - 156	9 - 82	11 - 117	9 - 74	13 - 144	9 - 80
Suficiente	157 - 247	83 - 138	118 - 181	75 - 120	145 - 183	81 - 106
Buena	248 - 360	139 - 180	182 - 240	121 - 180	184 - 300	107 - 180

12 puntos en estrategias de comprensión, 6 en estrategias de planificación, 8 en estrategias de evaluación, 6 en estrategias remediales, 6 en teoría de la tarea y 10 en teoría del texto, significa *ausencia* de este campo de metacompreensión lectora.

Intervalos de puntuación por campos (en puntajes T)

Puntaje T	Comprensión	Planificación	Evaluación	Remedial	Texto	Tarea
Insuficiente	9,12 - 40,05	13,65 - 39,86	6,31 - 39,86	11,56 - 39,94	5,93 - 39,98	12,86 - 40,17
Suficiente	40,27 - 60,01	40,22 - 59,96	40,18 - 60,11	40,37 - 60,02	40,24 - 50,12	40,55 - 50,17
Buena	60,23 - 84,78	60,32 - 75,04	60,43 - 78,78	60,45 - 86,20	50,38 - 80,53	50,55 - 78,63

está dada por los intervalos de puntuación y su correspondiente categoría, corroborándose de esta manera el carácter evolutivo de esta habilidad.

Se presenta en dos etapas, una que abarca el constructo en su globalidad, dividida en cinco categorías, y otra referida a los campos de la metacomprensión lectora, dividida en tres categorías.

Los criterios que se utilizaron para esta división se adecuan a las características estadísticas de la distribución normal de los datos y por otra parte, al modelo teórico que planteaba cinco conceptos asociados para la asignación de puntajes de cada una de las alternativas del cuestionario.

Para la interpretación por campos se utilizaron los mismos criterios estadísticos, considerándose adecuada la división en tres categorías ya que parcelar más la información pierde sentido respecto a la información general del constructo.

Interpretación Global

MUY BAJA: El sujeto ha pensado acerca de las actividades que realiza en su proceso lector, aunque tiene un conocimiento superficial y muy elemental. De esta manera, la lectura se identifica con el reconocimiento de letras o palabras, unidades que son vistas en sí mismas como objeto de lectura. En este nivel, el sujeto puede demostrar, en algunos casos, un conocimiento mínimo de estrategias de lectura no encaminadas a la comprensión.

BAJA: El sujeto sabe que puede basarse en elementos externos o en otras personas para resolver sus problemas o fallos en la lectura. Las diferentes estrategias apuntarán a la utilización de elementos externos más que a la búsqueda de soluciones a través de un esfuerzo cognitivo.

MEDIANA: El sujeto revela el comienzo de una concepción cognitiva de la lectura, todavía teñida con intuiciones e impresiones más que una conciencia clara de lo que el fenómeno de la lectura implica. La comprensión de la lectura y sus estrategias se encuentran en una etapa de transición entre lo externo y lo cognitivo. Este último elemento aparece definido por el individuo en forma ingenua, refiriéndose a experiencias de índole afectiva ("me doy cuenta que no entendí porque me enojo").

ALTA: El sujeto refleja la conciencia de un esfuerzo cognitivo implicado en el proceso lector, evidenciando el esfuerzo que realiza su mente para descubrir el significado del texto. En otras palabras, el sujeto ya se perfila como un conocedor tanto de su hacer en cuanto lector como de los materiales con los que debe interactuar.

MUY ALTA: El sujeto utiliza principalmente estrategias que implican un esfuerzo cognitivo, poniendo en juego sus crecientes habilidades de abstracción las que se manifiestan en la construcción de un concepto de texto como un todo cohesionado, jerárquico en su contenido, señalando la incidencia de su conocimiento previo y de las intenciones del autor en la elaboración de un significado coherente.

INTERPRETACIÓN POR CAMPOS DE LA METACOMPREENSIÓN LECTORA

Estrategias de Comprensión

INSUFICIENTE: El sujeto desconoce los procedimientos para comprender la lectura, esto se manifiesta al referirse sólo a factores externos (“la prueba no se entiende”, “leo fijándome en las partes que dice el profesor”).

SUFICIENTE: El sujeto comienza a utilizar mecanismos para obtener y retener la información de un texto, eligiendo conscientemente aquellos que apuntan a la memorización y la repetición mecánica (volver a leer).

BUENA: El sujeto utiliza eficientemente estrategias para comprender la información de un texto, eligiendo aquellas que apuntan a construir y verificar hipótesis, resumir, formar imágenes, parafrasear o simplemente cuestionarse sobre la propia comprensión.

Estrategias de Planificación

INSUFICIENTE: El sujeto menciona mecanismos referidos a una cierta preparación ambiental, pero sólo siguiendo instrucciones externas (buscar un sitio con poco ruido o apagar la televisión). Para él, la extensión del texto es un factor importante en su preparación para la lectura, así como también los requerimientos externos (“el profesor me recomendó que leyera el comentario que sale en la tapa”).

SUFICIENTE: Antes de comenzar a leer un texto, el sujeto tiende a revisarlo para ver si es de su interés, lo que lo predispone anímicamente. En el caso de la lectura de estudio, calcula cuánto tiempo le requerirá la tarea.

BUENA: Teniendo en cuenta su objetivo como lector, el sujeto podrá calcular cuál es el esfuerzo cognitivo y cuáles serán las estrategias que utilizará para concretar su lectura. De esta manera, realiza acciones tales como leer el prefacio e índice, y atender a los títulos del texto para saber qué contiene, con el objetivo de predecir el contenido

global de lo que leerá.

Estrategias de Evaluación

INSUFICIENTE: El sujeto evidencia un desconocimiento referido tanto al monitoreo durante la lectura como a la evaluación posterior. Utiliza como mecanismos de evaluación de su proceso lector el juicio de otras personas (profesores, padres o compañeros), además de factores externos (tiempo utilizado en completar la tarea o la nota de la prueba).

SUFICIENTE: El sujeto recurre a la repetición memorística ya que considera que retener la información es sinónimo de comprenderla. Además, utiliza factores afectivos, como molestia o agrado para evaluar su grado de comprensión, ya sea durante su proceso lector o al finalizarlo (“siento que ya me lo sé”).

BUENA: El sujeto lleva a cabo acciones para considerar el nivel de logro que ha tenido en la lectura, evaluando su tarea de comprensión compartiendo el conocimiento que posee con otras personas, construyendo esquemas o haciendo resúmenes posteriores.

Estrategias Remediales

INSUFICIENTE: Cuando el sujeto se enfrenta a un fallo en la comprensión, generalmente opta por suspender la lectura u obviar la dificultad. Cuando pone en acción mecanismos remediales, éstos sólo se limitan a la búsqueda de soluciones que otras personas puedan otorgarle, sin realizar un mayor esfuerzo personal.

SUFICIENTE: El sujeto comienza a utilizar estrategias más autónomas como por ejemplo repetir su lectura con mayor detención, leer en voz alta para recordar después o buscar en el diccionario.

BUENA: El sujeto reconoce los mecanismos necesarios para resolver sus fallos en la comprensión, los que soluciona asociando la información incomprensida con el tema principal del texto, leyendo palabras cercanas a ésta, revisando la información posterior o relacionándola con sus conocimientos previos.

Teoría de la Tarea

INSUFICIENTE: Generalmente el sujeto realiza su lectura del mismo modo: considera mínimamente los objetivos y el tipo de texto que tiene por objeto, presentando ciertas consideraciones en su lectura, y juzgando sus resultados sobre la base de elementos externos (opinión de la autoridad o el tiempo invertido en la actividad), y acciones externas sin consideraciones cognitivas (“para tal tarea hay que leer varias veces”).

SUFICIENTE: La descripción de la tarea lectora ya aparece internali-

zada, pero su caracterización está más cercana a la memorización que a la comprensión. Por ejemplo, si debe hacer tareas de búsqueda de información en un texto, el sujeto se refiere más a las pistas que debe tomar en cuenta, que al esfuerzo mental que debe llevar a cabo para realizarla.

BUENA: El sujeto es consciente de que existen diversas maneras de leer, por lo que al enfrentar la tarea tiene claridad del objetivo que busca con su lectura, lo que se relaciona directamente con el esfuerzo cognitivo y las estrategias a utilizar. Capta ideas centrales, utiliza su conocimiento previo, parafrasea como un modo de comprender la información que está en el texto y es consciente de su papel activo ante la lectura, en la que participa como un elaborador y organizador de la información que ésta le aporta.

Teoría del Texto

INSUFICIENTE: El sujeto percibe el texto como un conjunto de letras o palabras, sin mayor estructuración, estando el concepto de unidad más relacionado con la palabra que con el texto. Los juicios de legibilidad o de dificultad los realiza considerando aspectos físicos que no apuntan a lo fundamental como objeto de la lectura (número de páginas, tamaño de letra, etc.). Sin embargo, reconoce algunos elementos externos del texto que tienen o pueden tener alguna relevancia en la comprensión (títulos, índices, dibujos, etc.), refiriéndose además a factores textuales superficiales, como ortografía, tipografía y extensión (“la letra es muy chica”, “el texto es demasiado largo”).

SUFICIENTE: El sujeto concibe el texto como una unidad mayor que la palabra o la oración, pero todavía los juicios se basan en aspectos superficiales (“hay muchos párrafos”, “los títulos son muy extensos”, “usa palabras fáciles”, etc.). Su opinión sobre los textos se basa preferentemente en un componente afectivo, guiándose por sus gustos e intereses (“es difícil lo que aburre y fácil lo que divierte”).

BUENA: Los juicios del sujeto en este nivel apuntan a diferenciar los tipos de textos, ya que tiene una visión de éstos como un todo jerarquizado y coherente, en que las ideas pueden organizarse y con ello alcanzar mayor claridad. Además, involucra la intencionalidad del autor y su propio papel como lector que construye e interpreta los significados, utilizando un criterio más interactivo.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El propósito inicial del estudio se centró en el establecimiento de normas para el Cuestionario de Metacompreensión Lectora (MCL) para la población de octavo año básico, segundo y cuarto año medio de la V Región.

Para tal efecto, en primera instancia se sistematizó la información proporcionada por el modelo teórico que sustenta el cuestionario y las investigaciones anteriores relacionadas con el constructo, lo que permitió reunir los antecedentes necesarios para realizar el estudio. Luego de haber cumplido los primeros objetivos planteados, se procedió a estudiar las bondades psicométricas del instrumento en cuanto a su validez, confiabilidad y discriminación.

Se puede sostener que el instrumento es confiable, válido en contenido y criterio, y que además discrimina adecuadamente. Sin embargo, cabe mencionar que su validez de constructo -calculada a través del análisis factorial- arrojó un 24,5% de variabilidad acumulada para seis factores, lo que se considera insuficiente. Debido a que en Chile no existen otros instrumentos especializados en el tema, se hace imposible complementar este análisis a través de correlaciones con otros tests, como un procedimiento más para calcular la validez de constructo, sugiriéndose entonces un análisis más profundo y específico en este aspecto.

COMENTARIOS FINALES

La modalidad de cuestionario del instrumento facilita la rapidez con que se realiza la recolección de los datos, ya que si se compara con una entrevista en profundidad es evidente que con esta herramienta se abarca una mayor cantidad de sujetos en menor tiempo. Es claro que esta forma produce resultados más homogéneos que aquellos que daría, por ejemplo, uno que involucrara respuestas abiertas, cuyos niveles de descripción estarían supeditados a la personalidad, estado de ánimo y pericia como escritores de los entrevistados.

Dada su naturaleza cuantitativa, este instrumento permite una corrección e interpretación clara y precisa independiente de la pericia del evaluador.

De esta manera, el establecimiento de las normas para el Cuestionario de Metacomprensión Lectora, posibilita continuar con investigaciones relacionando el constructo con otras variables psicológicas, educativas, sociales, y con otros instrumentos de medición, y en un contexto de planificación educativa, permite generar programas de intervención orientados al desarrollo de esta habilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, F. (1980). *Principios de la medición en psicología y educación*. México: El Manual Moderno.
- Cochran, W. (1972). *Técnicas de muestreo*. México: Continental.
- Crespo, N. (1996) El conocimiento de los objetivos de la lectura. *Revista Signos*, XXIX, (40), 95-106.

- Crespo, N. (1997). *Relación entre conocimiento metacomprendensivo de la lectura y tipos de inteligencia en estudiantes de educación media*. Tesis para optar al grado de Doctora en Lingüística. Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.
- Crespo, N. y Peronard, M. (1999). El conocimiento metacomprendensivo en los primeros años escolares. *Revista Signos*, XXXII, (45-46), 103-119.
- Crespo, N. (2000/01). Niños y niñas como metacomprendedores: un aporte a la pesquisa acerca de las diferencias cognitivas debidas al género. *Anales del Instituto de Lingüística: Separata*, XXII-XXIII, 31-47.
- Cronbach, L.J. (1998). *Fundamentos de los tests psicológicos. Aplicaciones a las organizaciones y a la clínica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Flavell, J. (2000). *El Desarrollo Cognitivo*. (3ª Ed). Madrid: Visor.
- Gagné, R.M. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. (4ª Ed.) Editorial Interamericana: Ciudad de México.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: AIQUE.
- Monereo, C. (coordinador); Castelló, M.; Clariano, M.; Palma, M. & Pérez, M.Y. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. (4-Ed). Barcelona: GRAÓ.
- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: McGraw Hill.
- Peronard, M. (1995). Experiencia y conocimiento metacognitivos. *Revista Signos*, XXIX, (39), 121-131.
- Peronard, M.; Crespo, N.; Velásquez, M. y Viramonte, M. (2002). La evaluación del conocimiento metacomprendensivo en alumnos de educación básica. *Revista Signos*, XXXIII, (47), 167-180.
- Piaget, J. (1991). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Quaas, C. (1996). *Evaluación Psicopedagógica*. Antofagasta: Universidad Católica del Norte.
- Santisteban, C. (1990). *Psicometría: teoría y práctica en la construcción de tests*. Madrid: Norma S.A.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Tartarini, E. (1972). *Evaluación escolar y elementos de estadística aplicada*. (3-Ed). Santiago: Universitaria.