

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: UNA POSIBILIDAD PARA MEJORAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA.

AUTORA: ANA MARÍA ORTIZ LÓPEZ.

ASESOR: HAROLD IBARGÜEN.

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y
LENGUA CASTELLANA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

2014.

Agradecimientos.

Doy gracias a Dios por la ayuda, fortaleza y salud que me brindó para cumplir con esta meta.

Al docente Harold Ibargüen, asesor de la práctica pedagógica y del trabajo de grado por su calidad humana, acompañamiento, orientación y comprensión.

A las Instituciones Educativas Manuel Uribe Ángel y El Pinal, por permitir que realizara la práctica docente. También a los directivos, maestros y especialmente a los estudiantes de los grados 11:3 y 11:1 respectivamente.

A mis familiares y amigos más cercanos que me motivaban día tras día a continuar con mi trabajo de grado.

Resumen.

El presente trabajo que se enmarca dentro de la investigación cualitativa, enfoque crítico-social, y los métodos Investigación Acción y Etnográfico, devela un constante ejercicio por comprender la realidad de la educación y la comprensión a partir de una reflexión sobre los procesos que se adelantan en las instituciones educativas Manuel Uribe Ángel de Envigado y El Pinal de Medellín. En este orden de ideas, el objetivo planteado es: identificar condiciones de posibilidad para la implementación de estrategias metacognitivas como herramientas de aprendizaje que mejoren la capacidad comprensiva en los estudiantes del grado 11:1 de la Institución Educativa El Pinal.

Esta investigación hace énfasis en la importancia de tejer un diálogo entre el texto y el sujeto, de manera que el estudiante experimente la activación de saberes previos, la necesidad de cuestionar el texto y también su aprendizaje mediante una constante planeación, monitoreo, y evaluación de la actividad cognitiva. Para lo cual, se acude a diversos teóricos, entre ellos, se destacan Pablo Freire y Daniel Cassany, quienes le apuestan a una mejor enseñanza de la comprensión. Estos dos autores coinciden en que la comprensión lectora es un proceso multinivel que debe ser analizado desde los grafemas hasta el texto en su totalidad, y desde el individuo que inicia su proceso y de quien lo enseña.

Entre las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y análisis de información se nombran: la observación, la entrevista, la conversación, grupos de discusión, historias de vida y el seminario, fichas bibliográficas, fichas de observación, protocolos, diarios de campo y cuestionarios, matriz de análisis crítico, matriz de análisis conceptual, los cuales sirvieron para comprender el que hacer docente que se construye gracias a la reflexión sobre la práctica y la teoría, camino para comprender la esencia, los sentidos y las problemáticas de la educación.

Palabras clave: estudiante, docente, comprensión, metacognición, investigación, contexto escolar.

TABLA DE CONTENIDO.

1. Resumen.....	3
2. Crónica.....	7
3. Problematización.....	18
4. Objetivos.....	22
4.1. Objetivo general.....	22
4.2. Objetivos específicos.....	22
5. Justificación.....	23
6. Marco teórico.....	25
6.1. Por qué nos concierne la comprensión.....	25
6.2. Comprensión lectora.....	27
6.3. Paulo Freire y Daniel Cassany: por una mejor enseñanza de la comprensión lectora.....	38
6.4. Ahora, hablemos de metacognición.....	41
6.5. Entonces, ¿debe existir un marco legal que respalde el componente pedagógico?.....	47
7. Diseño metodológico.....	52
7.1 En torno a la investigación.....	52
7.2. Paradigma, enfoque y método.....	54
7.3. Técnicas e instrumentos.....	56
8. Discusión final.....	59
9. Bibliografía.....	70
10. Anexos.....	73

Lista de anexos:

Anexo 1: Ficha de observación.....	73
Anexo 2: Ficha de registro bibliográfico.....	74
Anexo 3: Cuestionario.....	75
Anexo 4: Guía de preguntas.....	76
Anexo 5: Historias de vida.....	77
Anexo 6: Diario de campo.....	78
Anexo 7: Análisis crítico.....	79
Anexo 8: Análisis conceptual.....	80
Anexo 9: Taller de aplicación 1.....	81
Anexo 10: Taller de aplicación 2.....	82

2. Un camino para descubrir sentidos.

Cuando estaba cursando el primer semestre de universidad supe que el tema para mi trabajo de grado sería la comprensión lectora. Y lo identifiqué gracias a que en este período caí en la cuenta de que no sabía leer. Para mí era muy complejo responder a ciertas preguntas que formulaba algún profesor respecto a una lectura, o asumir una postura crítica frente a los documentos; a ello se suma que la mayoría de las palabras las desconocía y en consecuencia, la comprensión se complicaba. Yo fui una buena estudiante en el colegio pero cuando ingresé a la universidad me cuestionaba por qué en el colegio todo salía bien y en la universidad pasaba todo lo contrario. Luego de reflexionar en torno a esto comprendí que no sabía leer y que si no aprendía sería muy complejo continuar mis estudios. Desde ese momento, tenía muy claro que debía aportar algo de mí para que esta realidad cambiara, así fuera en una mínima medida, pues no deseaba que otros chicos enfrentaran mi situación. Así que el trabajo en mi práctica respecto a este tema fue arduo. Sin embargo y acongojada, desde ese momento deseé que las cosas cambiaran y como no contaba con el genio que sale de la lámpara de Aladino –tal y como lo narra el cuento- tuve que poner de mi parte para cambiar la realidad. Pues la comprensión no es gratis, ni sucede por el arte de la magia. Luego de este proceso de confrontación con mis conocimientos y mi capacidad comprensiva, anhelaba ir al aula para ayudar a los estudiantes que padecieran la misma dificultad que yo.

Fue así como después de varios semestres de preparación, se hacía más fuerte el sentimiento y el deseo de querer estar compartiendo clases con los estudiantes. Recuerdo que la primera práctica propuesta en el pensum de la carrera era de contextualización y aunque no tenía un acercamiento directo, -aún no orientaba procesos de aula- aún no tenía contacto con los estudiantes de aquella escuela rural, Presbítero Antonio Baena -ubicada en el municipio de

Sabaneta-, los observaba y analizaba sus comportamientos y actitudes, anhelaba estar compartiendo y aprendiendo con esos niños de cuarto de primaria. El primer día de clase era inevitable el susto, aunque se disimulaba más porque éramos tres los compañeros que estábamos haciendo la intervención, es decir, tres profesores para un salón. Sin embargo, se hizo un buen trabajo, incluso allí, a través de la actividad propuesta para lograr la comprensión de cuentos se pudo observar que los estudiantes tenían dificultades con la comprensión y que era necesario investigar más a fondo para así encontrar soluciones.

Las siguientes prácticas las realicé en diferentes instituciones, entre ellas recuerdo el colegio Maestro Fernando Botero, allí estuve un semestre con secundaria en los grados sexto y octavo y otro semestre en tercero de primaria. La experiencia en este último grado fue bastante significativa; ello se debe al contexto social tan problemático que vivían aquellos pequeños, que en su mayoría no eran atendidos por sus padres biológicos sino por hogares sustitutos - programa propuesto por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)-, en los cuales habría que cuestionar la atención que recibían y a la vez, el dinero que recibían esas familias por cada niño. Yo me enteré de lo anterior gracias a la investigación, pues había aspectos que eran objeto de análisis y reflexión todos los días, y en el camino se iban forjando las respuestas para todas las preguntas que me hacía. Pese a que este fue uno de los mejores momentos en mi carrera universitaria, es imposible dejar de lado que fue un período duro, en el cual se me estaba revelando la realidad que viven muchos niños en este país. Debo confesar, que se me partía el alma cuando los niños reclamaban afecto y cariño, cuando se mostraban tan débiles e indefensos y yo muchas veces no podía hacer nada para calmar un poco su dolor. No obstante, amé ese lugar desde el primer día que lo visité como no había amado ningún otro y pese a que tenía temor de trabajar con niños -porque son una población muy vulnerable y yo soy bastante sensible- eso no

impidió que cada día que los visitaba llegara con la mayor disposición del mundo, con las actividades más creativas para mostrarles que aprender no era “aburridor” como ellos decían sino que era importante y agradable. Esos hermosos y sencillos niños se ganaron mi corazón de una manera sin igual. Cómo olvidar a Deisy, aquella niña a la que todos los compañeros molestaban con o sin razón y ella en medio del desespero y la rabia me decía quejándose: “anótelos profe, anótelos” y a mí incluso me causaba risa-claro que no me reía delante de ella, pues podía pensar que no era importante para mí- por la forma en que lo decía. Imposible es olvidar a Brian, el niño más bajito del salón, de él me encantaba su ternura, lo activo y responsable que era, él leía mi cara cuando sabía que yo requería que hicieran silencio y les pedía a todos que por favor se callaran. Pero con el tiempo los pude conocer a todos de una forma muy estrecha y a cada uno de ellos lo apreciaba por todas sus cualidades.

Uno de los momentos más hermosos y el cual me permitió conocerlos un poco más fue en la actividad final del período. Para ese entonces estábamos trabajando proyectos de aula y ellos debían escribir un cuento, pero lo curioso fue que lo relacionaron con sus sueños, cada cuento representaba un sueño y por eso se esmeraron de una manera increíble para que fueran los mejores. Con esto los niños pusieron al descubierto muchas de sus habilidades y creatividad, y lo más importante, la esperanza de ser doctores, pilotos, abogados, veterinarios, ingenieros, maestros y maestras. Esta última profesión les parecía muy bonita e importante y evidentemente tienen toda la razón, ser maestro es una gran apuesta, y te brinda la oportunidad de conocer personas maravillosas a las cuales puedes orientar y guiar a lo largo de sus vidas. Sin embargo, es una profesión de gran responsabilidad y lo digo porque el ser humano es lenguaje, palabra, y con ella podemos marcar a los estudiantes para bien o para mal, es casi una cuestión de salvar o perder vidas. Al igual que los doctores o cualquier otro profesional, los maestros también

cometemos errores, hay cosas que se nos salen de las manos y otras que podemos evitar. Y yo en mi práctica docente cometí un error muy grave. Cuando llegué a este salón noté que todos los niños trabajaban menos uno, Kevin, que simplemente se dedicaba a jugar y entretener a los demás compañeros; esto era repetitivo, hasta que cierto día le llamé la atención porque no hacía nada en clase y le dije que yo no podía permitir eso, entonces le pregunté por qué no trabajaba en clase y el niño instantáneamente se puso a llorar, pero era un llanto muy sincero y profundo y yo no comprendía el porqué. Luego la maestra cooperadora me compartió que Kevin no sabía leer ni escribir, entonces yo me sentí muy mal y vi que era necesario hacer algo al respecto. Esperé a que fuera la hora del descanso y le pedí a Kevin que habláramos un momento, él aceptó y yo le pedí disculpas, además me comprometí a enseñarle a leer y escribir antes de que terminara mi práctica. Con él el proceso iba a poca velocidad porque en su casa no había un acompañamiento, pero antes de terminar mi práctica Kevin aprendió a leer y escribir. Con todo, no sólo él aprendió de esta experiencia sino también yo, al comprender que de los errores se obtienen los aprendizajes más cálidos.

Fue así como de aprendizaje en aprendizaje, y en ese camino de ser maestra llegué a la institución Diego Echavarría, ubicada en Florencia. Allí compartí con el grado décimo, que era un grupo bueno y juicioso. A ellos les agradaba las lecturas que su nueva profesora de español les proponía para las clases, decían que eran lecturas buenas, diferentes y que les “llegaban”. Creo que gracias a eso el trabajo que se hizo con estos chicos fue ameno y agradable. Y lo más importante juntos propiciamos en cierta medida curiosidad respecto a la lectura, porque descubrimos que en el mundo de las letras hay cosas interesantes por aprender y que valen la pena leer y comprender.

Posterior a esta práctica, se veían venir la práctica profesional 1, quizás la más importante por la cantidad de créditos que representaba, porque acá continuaba mi camino de investigación y a la vez, lo comenzaba con diferentes estudiantes, los de la Institución educativa Manuel Uribe Ángel –Envigado-. Esta práctica desde su inicio fue sinónimo de tensión por la responsabilidad que implicaba, no contaba con que esa tensión se convertiría en preocupación y angustia con el transcurrir del tiempo. Y se convirtió en lo anterior porque la maestra cooperadora no me cedió el espacio suficiente para llevar a cabo mi proyecto investigativo. Yo quise estar en esta Institución porque estaba cerca de mi casa, así que sería bastante cómodo. Mi asesor y yo hablamos con el rector y no hubo ningún inconveniente, sin embargo, éste me advirtió que a él no lo conocían en el colegio y que así el trabajo se complicaba un poco, es decir, de cierta forma me advirtió que podría resultar alguna dificultad, lo cual se convirtió en una realidad bastante trágica a propósito y en consecuencia fue necesario un cambio de institución. Después de este semestre se llegó el tiempo de vacaciones, y ahí medité varias cosas, por ejemplo que no todo se había perdido, pese a que estaba atrasada con mi práctica pude reconocer que con el grado 11:3 se vivió una experiencia buena, divertida y agradable. Tanto ellos como yo aprendimos muchas cosas, pese a que fue poco el tiempo que compartimos, y finalmente reconocí que después de vacaciones todo cambiaría y sería un deleite conocer una nueva institución, unos nuevos estudiantes. Ese día estaba muy próximo así que le hice una llamada telefónica a mi asesor para coordinar todo lo relacionado con mi visita al nuevo colegio.

En esos momentos no había lugar para la incertidumbre y el temor, sin embargo, una vez acordada la reunión transcurría el tiempo de manera más rápida, todos los días pensaba en el encuentro de los chicos con su nueva maestra y en cómo podría ser tan esperado momento.

El día llegó. Así que me reuní con mi asesor de práctica (pues era quien conocía el colegio), partimos hacia la Institución y una vez cruzamos sus puertas comenzó el protocolo de presentación ante los directivos, docentes y algunos estudiantes que se acercaban a saludar preguntando si yo era la hija de mi profesor. Me llevé una gran sorpresa cuando vi a la maestra de español y directora de grupo para el cual yo iba, pues era bastante joven; su acento advertía que era de procedencia costeña y evidentemente lo pude confirmar luego. Yo me encontraba bastante entusiasmada debido a su edad, 24 años, eso me hacía pensar que por ser una persona recién graduada y que actualmente estaba en su primer trabajo como licenciada sería comprensiva con el rol que desempeñaría en la Institución y además sería de gran apoyo para mi proceso como docente en formación. Unos minutos después tuve el privilegio de conocer a mis futuros estudiantes, ese momento fue el que más felicidad me generó en medio de esta visita. Ahí estaban los chicos de 10:1 con los cuales compartiría tiempo, conocimientos, enseñanzas, alegrías, preocupaciones, sonrisas, inquietudes, nuevas experiencias. Desde ese instante me preocupé por leer el contexto del aula y me llamó la atención que tanto hombres como mujeres estaban divididos de la siguiente manera: hombres a la izquierda y mujeres a la derecha, era primera vez que presenciaba esto. Además los estudiantes no eran tan altos pese a que pertenecían a un grado superior, pues así lo imaginaba. Ese día percibí un grupo cálido y sospechaba que nos entenderíamos en el camino; ya había conversado con algunos maestros y todos señalaron que era un buen grupo, un grupo en el que se podía trabajar.

La visita terminaba y mi rostro revelaba lo entusiasmada que estaba. Deseaba comenzar mis clases lo más pronto posible y aventurarme en esta nueva etapa de mi vida. Pero antes de ello fue necesario familiarizarme con el plan de área de la Institución. Pensaba que era muy complejo articular mi propuesta para el trabajo de grado con el plan de área de la institución pero

la poca experiencia como docente y la orientación del asesor me ayudaron a comprender que siempre es necesario que el maestro conozca con qué intención enseñará un tema específico, además comprender que los contenidos escolares son un pretexto para lograr la formación integral del sujeto.

Luego de dicha exploración y un arduo tiempo de planeación, se hacía más próximo el día de mi primera clase. Recuerdo muy bien que para esas fechas correspondía la temática: técnicas de comunicación grupal y comenzamos con el debate.

Por fin era lunes, día de mi primera clase, estaba un poco asustada pues pensaba en lo que implicaba que los estudiantes se adaptaran a una nueva profesora, nuevas normas, y metodología de enseñanza. Yo anhelaba que todo salieran bien, ser la mejor profesora y no cometer ni un error. En esos momentos les compartí alguna información sobre mí, ellos también se presentaron, dejamos algunas normas claras como el respeto hacia el docente y los compañeros de clase y después continué con el desarrollo de la temática. Ese día los chicos estaban bastante inquietos y comencé a pensar que la disciplina sería un factor complicado, además me preocupaba, sin embargo, yo hacía todo lo posible para instarlos a trabajar durante la clase. Nunca olvidaré que les dejé como tarea que escribieran un texto en el cual plasmaran su opinión respecto al maltrato hacia la mujer -ese fue el tópico que propuse para el debate- debido a que cuando socializamos la actividad yo percibía escritos similares, además muy bien elaborados, y me generaron sospecha; en consecuencia, acudí a buscar en internet mientras los calificaba y evidentemente los chicos hicieron uso de este medio para sus producciones, eran más de la mitad de los 40 chicos del grupo. Ese día la decepción fue inevitable, le manifesté a mis estudiantes lo desconcertada que estaba, lo que implicaba hacer fraude desde el ámbito legal y ético; ellos se encontraban bastante inquietos e incómodos por lo que había acontecido, yo les di otra oportunidad a los que

reconocieran su error pero las cosas de ahí en adelante no eran las mismas, es decir, ellos estaban muy prevenidos, incluso decían que yo era una profesora muy exigente y “cuchilla”. Los días pasaban y nuestra relación no mejoraba, ya los conocía un poco más, incluso sus nombres, pero cómo olvidar a Santiago el chico egocéntrico del salón, era increíble la forma en que este chico se relacionaba con el saber, era bastante inteligente a propósito, pero carecía de humildad y relaciones sociales. Creo que nunca olvidaré su cara tan agria durante las clases ni la discusión que alguna vez tuvimos.

Al cabo de un tiempo, las cosas cambiaron, la relación mejoró y ya nos entendíamos muy bien. Yo no sabía el porqué, pero me puse en la tarea de investigarlo. Los chicos decían que yo era una profesora diferente, en el sentido de que no hacía de las temáticas algo aburridor, les agradaba mi manera de calificar y además reconocían que para mí lo más importante era la participación; yo siempre los invitaba a participar así consideraran que sus respuestas no fueran correctas, pero les resaltaba que de los errores emanaban los aprendizajes más significativos. Ellos con el transcurso del tiempo manifestaron grandes avances porque en mi llegada muy pocos participaban, la mayoría sí realizaba las actividades pero se les dificultaba compartir sus producciones e ideas, no obstante, llegó un momento en el que todos deseaban participar y esto se hacía tan latente en el aula de clase que hasta otros maestros se sorprendían de que todos los chicos me trabajaran, pues según ellos, muchos estudiantes no hacían nada en sus clases y para mí era un gran logro que después de algún tiempo el grupo se haya enfocado en la construcción del conocimiento.

Los chicos presentaron varias dificultades, también fortalezas pero considero importante resaltar la desmotivación de la lectura, a ellos no les agradaba leer pero sí que yo leyera en voz alta para ellos, y eso hacía más complejo el proceso. No obstante, esta experiencia fue bastante

significativa porque el ejercicio docente me exigía día tras día aumentar mi nivel investigativo, todo lo que hallaba se convertía en pistas que me conducirían a la meta y comprendía que en la investigación no se puede dejar de lado ningún detalle por pequeño e insignificante que pareciera porque de ahí podrían surgir nuevas rutas, nuevas búsquedas.

Yo estaba bastante entusiasmada y feliz con mis estudiantes de 11:1 –pues para entonces ya habían pasado de grado- me había convertido en maestra, amiga, compañera de risas, travesuras y enseñanzas, la lectora favorita y en algunos casos cuando los textos eran largos pasaba a ser la malvada del cuento, y pese a ello siempre estuvimos juntos en tan inesperado viaje. Yo amaba ir a dar mis clases, en el salón se olvidaban todos los problemas, pasaban cosas muy extrañas y aunque se presentaron dificultades mi pasión por ser maestra y enseñar nunca cambió, y durante este proceso comprendí la verdadera vocación de ser maestra.

Cierto día el coordinador académico me pidió el favor de acompañar la orientación de grupo de 6:2 por 3 días debido a que faltaban docentes; yo acepté sin lugar a dudas porque consideraba que podría ser una experiencia enriquecedora para mi vida y evidentemente lo fue. Si con el grado 11 me sentía plena, orgullosa y feliz, con esta experiencia sí que confirmé mi vocación por ser maestra y a pesar de que con los chicos grandes me sentía toda una profesora, esta experiencia lo superó todo. Las cosas dieron un giro inesperado, yo –la practicante- tenía las llaves de mi salón, en el primer día debía recibir a los niños, estar pendiente de ellos en la formación y luego ir con ellos al salón. Yo no lo podía creer, además ante mis colegas ya no era la practicante sino la profesora, así me decían cada que me los encontraba, además se mostraron muy solidarios, hasta me dieron ciertos consejos y recomendaciones. Una vez estábamos en el aula dimos lugar a una interesante charla sobre lo que significaba el paso de la escuela al colegio y algunas normas de convivencia que son indispensables. Para mí era maravilloso ver a esos

chiquitines que venían con tantas ganas de estudiar, unos eran tiernos, otros un tanto agresivos, también habían unos muy efusivos y otros algo tímidos, yo los empezaba a conocer y me encantaba ser su maestra. Mis chiquillos todos los días me preguntaban por el horario, ya querían marcar los cuadernos y hacer tareas, bueno la mayoría; pero eran adorables y me apreciaban bastante. El amor que estos niños me tenían era diferente al de los chicos de 11, estos eran más tiernos y pese a que yo les dije que sería su maestra provisional, algunos me manifestaron con sus palabras, otros por medio de cartas que deseaban que yo fuera su profesora y además su cariño. Es imposible olvidar que hacían una filita para despedirse de la profe con un besito en la mejilla, en los descansos me regalaban dulces, me ponían conversa y les agradaba estar conmigo.

Esta experiencia fue maravillosa. Y creo que tener las llaves de un salón, que los demás te reconozcan como profesora dentro y fuera de la Institución, que te reúnas a compartir informes sobre tu grupo, que los estudiantes te regalen cartitas y dulces, y que los papás tomen la iniciativa de ir a conocer al docente de sus hijos no tiene precio. Por eso y mucho más amo ser maestra, no es nada fácil, pero aun así, en el último semestre de mi carrera eran varias las expectativas en relación con el espacio de trabajo de grado. En primer lugar debo mencionar el apoyo, compañía, y orientación por parte del docente. Como segundo consolidar mi objeto de estudio a la luz de la teoría y la práctica, consiguiendo así comprender un poco más la realidad de la escuela y aportar mis conocimientos para transformarla. Y en tercer lugar debido a la importancia y seriedad que representa este curso es importante resaltar el compromiso frente a las responsabilidades asignadas por el docente. En este proceso se pueden presentar dificultades, bien sea externas o internas, sin embargo, considero que la mejor dinámica de trabajo es crear espacios de reflexión en torno al trabajo de grado en los cuales cada grupo pueda compartir sus avances y resultados a los demás compañeros de seminario. Además de ello propiciar espacios

de asesoría en los cuales el docente y cada equipo avance en la construcción del trabajo de grado, forjando así un camino de sentidos para que finalmente podamos ser partícipes de las lecturas y comprensión de la realidad hechas por nuestros compañeros, en las cuales emergerán propuestas que posibiliten la solución a problemáticas educativas.

3. Problematización.

Han sido varios los autores que se han interesado por la temática de la comprensión, y de acuerdo a sus perspectivas, contextos, épocas y necesidades cada uno ha creado una definición para aquella. No obstante, a la hora de hablar sobre comprensión, es importante resaltar que esta es un proceso que permite escudriñar, descifrar e interpretar textos mediante el “diálogo” que se establece entre sujeto, experiencias, contextos y textos. Cuando nos enfrentamos a un texto, nos exponemos ante dos realidades, la que nos presenta el escritor y la realidad –con base a la experiencia- que aporta el lector a determinada lectura; de ahí la importancia que exista un permanente diálogo entre el lector y el texto, pues ambos se complementan en la medida en que asumen roles de intercambio de saberes para así llegar al aprendizaje. Además no se puede dejar de lado que la comprensión es un componente esencial en el campo educativo, debido a que propicia y facilita la construcción del conocimiento.

En relación con lo anterior, es puntual señalar que después de cierto tiempo de observación y gracias a la aplicación de diferentes técnicas de investigación pude comprender que tanto los estudiantes del grado 11:3, de la **Institución Educativa Manuel Uribe Ángel (MUA)** ubicada en el municipio de Envigado, y los del grado 11:1 de la **Institución Educativa El Pinal**, ubicada en la ciudad de Medellín (comuna 8), cuyas edades oscilan entre los 16 y 18 años, tienen ciertas dificultades para llegar a la comprensión. Pese a que son diversos los factores que influyen en esta situación se considera que dicha problemática no obedece al orden conceptual porque la mayoría de los estudiantes tienen conocimientos sobre la comprensión, es decir, están en la capacidad de definirla. Para ellos ésta se relaciona con la capacidad que tiene el sujeto para reflexionar y tomar una postura crítica ante lo leído, ésta permite aprender, descubrir sentidos. Esta definición reúne postulados de varios teóricos que se han ocupado de la

comprensión, como por ejemplo Daniel Cassany, quien propone que para comprender es fundamental leer entre líneas, esto significa entre muchas cosas asumir una postura crítica para así descubrir sentidos y aprender. También lo plantea Estanislao Zuleta en el texto *Los lectores rumiantes de Nietzsche* al proponer la metáfora de lectura con los personajes camello, león y niño sugiriendo así un ejercicio de lectura reflexivo y crítico.

Sin embargo, el problema en esencia radica en la manera de proceder de los estudiantes para alcanzar la comprensión de un texto debido a que saben lo que deben lograr, es decir, la comprensión; pero desconocen cómo llegar a ella. Lo anterior se hace latente en el aula de clase cuando se les cuestiona sobre lo comprendido y sólo se escucha el silencio de sus voces y rostros pensativos, luego, algunos se devuelven a la lectura respondiendo con los mismos párrafos de ésta; no hacen construcciones propias, ni concatenan los nuevos conocimientos con los previos. En relación con lo anterior Freire (2004) afirma: “leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto” (p.31). De igual manera, los estudiantes no asumen una postura crítica ni de curiosidad frente al texto. Debido a estas dificultades no avanzan en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico propuestos por Jurado Valencia (1997). Ellos leen textos, sin embargo, les cuesta comprender globalmente lo que leen, es decir, sólo comprenden algunos aspectos de los textos, lo cual permite inferir que su lectura se configura en la decodificación del código lingüístico en relación con el nivel de comprensión literal, “se trata simplemente de identificar frases y palabras que se consideran como claves temáticas del texto” (Jurado, 1997, p.91). Es necesario puntualizar que para llegar a la comprensión es una prioridad que los estudiantes sean conscientes de su aprendizaje, es decir, deben reconocer qué factores –bien sea externos o internos- interfieren en la construcción de su propio conocimiento. Y a la vez, entender el verbo leer como un sinónimo de dialogar. Sólo de

esta manera podrán reflexionar su proceso de comprensión; entendida ésta como un proceso de construcción del saber en el que se contrastan los conocimientos previos con los nuevos para que emerjan otros significados y experiencias y en consecuencia mejorarlo.

Desde otra perspectiva, es puntual mencionar que los estudiantes tienen inconvenientes respecto a la competencia enciclopédica, lo cual afecta la comprensión, pues no cuentan con un amplio bagaje de vocabulario y ello implica rendirse ante la lectura cuando no reconozcan el significado de alguna palabra y lo peor es que no se preocupan por investigar su significado. A la vez, se hace preocupante la poca motivación que manifiestan los estudiantes al leer, esto se ha convertido en sinónimo de condicionamiento y castigo. Esta es una realidad propiciada incluso desde los hogares, puesto que los estudiantes hicieron el ejercicio de recordar sus experiencias de aprendizaje de la lectura y narraban cómo sus padres y personas cercanas los lastimaban físicamente cuando no eran capaces de realizar una lectura fonética. Esto propicia que reflexionemos en torno a las metodologías y formas de enseñar en los diferentes escenarios de la vida: familia, sociedad, escuela, entre otros.

Es necesario resaltar que a todas las Instituciones educativas les inquieta el nivel de comprensión de sus estudiantes y tal vez esto esté vinculado con las pruebas de Estado, porque a través de éstas se categoriza la calidad de las instituciones. En consecuencia, muchos planteles educativos han diseñado propuestas que ayuden a fortalecer la comprensión en los estudiantes pero en algunos casos éstas no han sido de gran ayuda para subsanar dicha problemática. Tanto en la I.E MUA y El Pinal cuentan con programas complementarios para fortalecer las actividades que benefician la comprensión, sin embargo, las propuestas permanecen en un estado de teorización, porque no son llevadas a la práctica; esto, en virtud que, hay poca articulación de estas propuestas con el desarrollo de las temáticas de aula, por la falta de liderazgo pedagógico

entre el personal administrativo y la poca motivación de los estudiantes. Ante ello, es primordial asumir que la comprensión cobra vida para las instituciones educativas y para los estudiantes sólo en la medida en que pueda ser procesada en los filtros de la investigación, la planificación y la evaluación, creando así un impacto en los estudiantes por la manera en que ellos asuman y relacionen la comprensión con sus vidas cotidianas. Además es pertinente reflexionar que los maestros deben propiciar la comprensión en sus clases, y no sólo la comprensión de la palabra, sino del mundo, de la realidad, “entendiendo aquí como "lectura del mundo" la "lectura" que antecede a la lectura de la palabra y que persiguiendo igualmente la comprensión del objeto se hace en el dominio de lo cotidiano” (Freire, 2004, p.32). Dadas estas razones, se hace necesario que aquélla sea objeto de estudio y constante reflexión en la escuela y que tanto ésta como los docentes sean agentes que pongan la investigación al servicio de la educación. Es por eso que cabe cuestionar: ¿Qué elementos son esenciales para que los estudiantes reconozcan el camino que los lleva a la comprensión?, ¿Qué estrategias posibilitan que los estudiantes mejoren su comprensión?, ¿Qué rol debe desempeñar un maestro que enseña para la comprensión?

4. Objetivos.

4.1. Objetivo general:

Identificar condiciones de posibilidad para la implementación de estrategias metacognitivas como herramientas de aprendizaje que mejoren la capacidad comprensiva en los estudiantes del grado 11:1 de la Institución Educativa El Pinal.

4.2 Objetivos específicos.

- ✓ Analizar información que permita la identificación de las principales dificultades que presentan los estudiantes de los grados 11:3- del MUA y 11:1 del Pinal para comprender.
- ✓ Realizar un rastreo sobre los procesos de enseñanza de la comprensión en las instituciones MUA de Envigado y Pinal de Medellín.
- ✓ Diseñar una propuesta de formación que favorezca el desarrollo de la capacidad comprensiva de los estudiantes.

5. Justificación.

En el contexto escolar, son muchas las disciplinas –entre ellas: la hermenéutica, la pedagogía, la didáctica-, que se han ocupado del estudio de la comprensión, y en cierta medida responden a la manera de abordar y resolver los interrogantes que surgen en relación con los sujetos y los contextos escolares. La pedagogía y la didáctica se enfocan en la educación buscando comprender las relaciones que se tejen entre estudiantes, contextos y la sociedad para así brindar una formación integral; en tanto la hermenéutica como espacio de interpretación en educación, contribuye a la comprensión de estas relaciones o fenómenos de modo que se pueda mejorar la educación.

En coherencia con lo anterior, se puede decir que la comprensión se convierte en una temática de suma importancia e interés para interpretar el mundo, ello implica, según Pablo Freire (2004), cómo el sujeto se piensa y se comprende desde diferentes textos como la palabra, el mundo, la realidad. Sin embargo, es necesario que el estudiante reflexione -desde la pregunta por ejemplo- en torno a su proceso de aprendizaje y comprensión para así poder establecer qué factores intervienen o no en dichos conceptos.

Así pues, la metacognición en relación con la comprensión cobra sentido en la medida que posibilita la toma de conciencia por parte de los estudiantes sobre lo que conocen o desconocen de un determinado tema, lo que comprenden o no y qué estrategias deben implementar para mejorar su comprensión.

Por esta razón, en esta investigación se pretende diseñar una propuesta donde se apliquen estrategias metacognitivas que beneficie a los estudiantes del grado 11:1 de la I.E El Pinal, propiciando la toma de conciencia respecto a su aprendizaje; pues a través de ésta el sujeto

aprende a conocer su proceso cognitivo, es decir, fortalezas y debilidades y a la vez, le permite reconocer cómo proceder ante ellas de modo que potencie su comprensión.

En este orden de ideas, esta investigación hace énfasis en la importancia de tejer un constante diálogo entre el texto y el sujeto, de manera que el estudiante a la hora de leer experimente la activación de saberes previos, la necesidad de cuestionar el texto y también su aprendizaje mediante una constante planeación, monitoreo, y evaluación de la actividad cognitiva. Una vez los estudiantes tomen conciencia de su proceso de comprensión y puedan resolver las dificultades que se presenten en éste podrán asumir una postura crítica y reflexiva respecto a las relaciones que se construyen en la sociedad, esto implica un pensamiento que trate de comprender el mundo.

La investigación también generará impacto a nivel pedagógico e institucional, puesto que, tanto el maestro en ejercicio como el maestro en formación podrán asimilar la realidad de los contextos escolares para de este modo reflexionar y cualificar su práctica docente y analizar a la luz de la teoría y la práctica la conexión que resulte entre estrategias metacognitivas y la comprensión en relación con la construcción del saber. También se beneficiará puesto que una vez entienda los factores que inciden o no en la comprensión de los estudiantes le será más fácil resolver dicha problemática. En consecuencia, es factible que otras instituciones se apoyen en la presente investigación para así retomar los procesos de comprensión en los estudiantes y mejorarlos o fortalecerlos.

6. Marco Teórico.

6.1. Por qué nos concierne la comprensión.

En las aulas de clase, y por ende en las instituciones educativas, la exigencia que tienen los maestros para preparar e ilustrar a sus estudiantes, implica reconocer en el otro su afán por superarse, lo que impide que la labor docente se realice de cualquier forma. De hecho, las investigaciones y postulados que en este apartado se presentan están enmarcados en la visión de la lectura como un proceso educativo e interactivo en el cual el sujeto reconoce y comprende el mundo que lo rodea, permitiéndose adquirir nuevos conocimientos y perspectivas que aplicará a la realidad a la que se verá enfrentado.

De ahí que, antes de iniciar una construcción sólida del marco teórico, es pertinente mencionar a aquellos teóricos y pedagogos que trabajaron y postularon fuentes de información y consulta para establecer la comprensión como fuente de significado y sentido; así, todo aquel que lea este trabajo podrá enterarse de todas las labores que se realizaron durante el transcurso de la práctica docente, en las que se incluyen informes detallados de los *Lineamientos Curriculares* en el área de Lengua Castellana, artículos de investigación, y tesis de diversos autores.

Así pues, de acuerdo a los *Lineamientos Curriculares* (1998) los estudiantes sólo podrán lograr un alto nivel de desarrollo de la competencia incluidas la textual y textual¹, cuando logren afianzar su lengua, su léxico y su sintaxis. Sin embargo, desde una postura teórica, los docentes también deberían proporcionar a sus estudiantes espacios que favorezcan el desarrollo de procesos cognitivos, comunicativos y argumentativos, que les permita afianzar el desarrollo de

¹ “Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos” (p.51).

sus competencias comprensivas²; por eso es importante aclarar que la comprensión es un proceso de construcción de significado que tiene que ver con la búsqueda del sentido que implica cualquier manifestación lingüística. El capítulo tres: “Concepción del lenguaje”, indica cuál es el camino hacia la significación, «ya que en los procesos de constitución de los sujetos resulta central la construcción de la significación y no sólo de la comunicación». En los mismos lineamientos se señala que:

Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto –claro está que en relación con otros sujetos culturales– [...] Hablamos de la significación en sentido amplio entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos. (MEN, 1998a, p.47)

Dicha manifestación debe entenderse como la transformación de la experiencia humana en significación en y desde el lenguaje.

²...Según los *Lineamientos Curriculares* en el área de Lengua Castellana, la comprensión es una competencia, “[d]ado que las competencias no son «observables» directamente, [sino que] es necesario inferirlas a través de los desempeños comunicativos” (MEN, 1998a, p.34). Dichos lineamientos también enfatizan que se consideran “Competencias básicas”: la lectura comprensiva y rápida, la escritura y la producción de textos, y distintos tipos de razonamiento o habilidades del pensamiento.

6.2 Comprensión lectora.

Entendiendo que la hermenéutica –o arte de la interpretación– se remonta a los orígenes de la escritura y a la necesidad de encontrar el sentido de los textos, debe esclarecerse que la comprensión siempre ha jugado un papel fundamental dentro del pensamiento y el devenir humano. Por eso, intentando esclarecer hipótesis, Hans George Gadamer formuló: “¿cómo es posible la comprensión?” (1997, p.12); y con el fin de brindar una respuesta propuso que “la comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo respecto a un objeto dado, sino que pertenece a la historia efectual, esto es, al ser de lo que se comprende”³ (Gadamer, 1997, p.14).

En este orden de ideas, al entenderse lenguaje y comunicación como procesos que ayudan a la comprensión de significados, no puede apartarse el proceso de lectura, pues éste tiene mucho que ver con las destrezas comunicativas. En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo que va más allá de la búsqueda de simples significados: “leer resulta ser un proceso complejo y, por lo tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas y a técnicas instrumentales únicamente” (MEN, 1998a, p.49). Sobre este aspecto, Paula Andrea Arboleda Giraldo (2009) afirma que “el alumno puede asumir el control de su propia lectura, aplicando estrategias que faciliten la reconstrucción de significado” (p.29), lo que implica que todo docente debe comprender que cuando un alumno lee un texto, éste realiza una interacción que incluye el intercambio de ideas y la construcción de nuevos conocimientos. Para esta construcción, el lector no sólo se permite anticipar lo que va a ocurrir con la lectura, sino que también puede dominar la naturaleza de ella para ponerla a su servicio.

³ Cuando Gadamer asume el significado de la palabra comprensión, alude también al significado de mito: “Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos ‘horizontes para sí mismos’. La fuerza de esta fusión nos es bien conocida por la relación ingenua de los viejos tiempos consigo mismos y con sus orígenes. [...] El proyecto de un horizonte histórico es, por tanto, una fase o momento en la realización de la comprensión” (Gadamer p. 377. En: Acevedo M, 1993, p.296).

Desde luego, cuando todo lector logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados –lo cual conduce a formas dinámicas de pensamiento– puede crear una lectura crítica que no sólo reconstruye una macroestructura semántica ⁴ (adquirida desde los conocimientos previos), sino que reconoce el valor del mismo texto. Para lograr este cometido, Arboleda Giraldo especifica que Isabel Solé recomienda tres etapas para la lectura: el antes, el durante y el después, porque dichas etapas contribuyen a que el aprendizaje y la enseñanza de la lectura sean más amenas para el estudiante. La autora también agrega que muchas veces las escuelas sólo se interesan por el resultado de la lectura ⁵ y no prestan atención a las habilidades y estrategias que debe poseer cada alumno para poder comprender los textos que leen (Arboleda Giraldo, 2009, p.25–32).

Especificando entonces los tres momentos de la lectura de Isabel Solé, cabe agregar que la autora puntualiza que el antes, el durante y el después, pueden darse en más de un momento, puesto que las estrategias de lectura no son procedimientos controlados, ni que tienen un orden en específico; esto quiere decir que cada lector debe esforzarse para que su lectura sea amena, entretenida, entendible y gobernable, sin importar el momento que elija para iniciar. Agrega la autora:

Si consideramos que las estrategias ⁶ de lectura son procedimientos ⁷ de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas

⁴ La *macroestructura semántica* es una categoría que corresponde a la lingüística del texto de Van Dijk: “La macroestructura textual es el contenido semántico global que representa el sentido de un texto. Para que un texto se reciba como una unidad de comunicación ha de poseer un núcleo informativo fundamental, que es el asunto del que trata o tema. La macroestructura textual, pues, es un concepto cercano al de tema o asunto del texto, reinterpretados en el marco del análisis del discurso” (Van Dijk, 1983, p.27).

⁵...“Es importante para formar buenos lectores; que los maestros tengan un pensamiento crítico y reflexivo frente a su prácticas, que se pregunten por el qué, el cómo se enseña y el cómo se aprende, lo que le permitirá resignificar sus saberes y su práctica” (Arboleda Giraldo, 2009, p.43–44).

⁶ “[L]a estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (Solé, 1992, p.68).

⁷ “Un procedimiento sería una acción controlada por unas instrucciones que no requieren control ni planificación previa, mientras que **una estrategia implica una habilidad**, y, aunque no detalla una acción, determina el camino

infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiple y variada. (Solé, 1992, p.69)

Si bien Isabel Solé entiende que las estrategias de lectura deben enseñarse a todo alumno para que aprenda a leer, también hace énfasis en que todo discípulo debe poseer los conocimientos necesarios que le permitirán la atribución de significado a los contenidos del texto (esto es, su conocimiento *a priori*⁸). Entonces, para que el lector pueda comprender el texto, no sólo debe ostentar unos conocimientos adecuados para interpretarlo, sino que es necesario que el texto en sí se deje comprender. Cuando la autora menciona «el conocimiento previo adecuado», hace alusión a la pertinencia de los conocimientos que ya tenga el lector, pero en ningún momento a la noción del contenido del texto que aún no ha leído. Ahora bien, todas las anteriores son condiciones necesarias para el proceso lector, pero en ningún momento son suficientes, pues entre el texto y el lector debe existir un proceso de atribución de significados que son característicos de la comprensión, según lo define Luz Dary Ramírez Elorza en su tesis de pregrado:

La comprensión tal y como se concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente. (Ramírez Elorza, 2009, p.11).

Este proceso del que habla la autora, es el mismo que mencionaron Solé (1992), Delval (2000), Arboleda Giraldo (2009) y muchos otros pedagogos: se trata pues de la relación de la información antigua (*a priori*), con la nueva (*a posteriori*), para crear el proceso denominado

más adecuado a un objetivo resaltando la importancia de la conciencia de autocontrol de la persona al dirigirse a ese objetivo” (Solé, 1992, p.67).

⁸ Conocimiento *a priori* se refiere a aquel que es independiente de la experiencia; “el "innatismo", que afirma que nuestra mente tiene conocimientos a priori o innatos sin los cuales sería imposible conocer. Así se ha sostenido que la noción de objeto, o las categorías de espacio, tiempo, causalidad, número, que resultan necesarias para organizar nuestra experiencia, son innatas” (Delval, 2000, p.3).

comprensión lectora. Se hace importante tener presente métodos y estrategias a la hora de enseñar la comprensión, al respecto Ramírez Elorza, 2009 señala:

El método de enseñanza aprendizaje para la comprensión lectora debe corresponderse con la intención de formación y aportar al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas (conocimiento acerca de los propios procesos de pensamiento) en el proceso de lectura. En este sentido algunos autores plantean que la escuela ha fallado en el intento de enseñar destrezas para la comprensión orientadas al aprendizaje; consecuencia de considerar el acto de la comprensión lectora como una suma de “habilidades”, además se ha confundido la enseñanza para la comprensión lectora con la práctica de determinadas actividades de comprensión, las cuales en definitiva ayudan a mejorar en el aprendizaje de determinado tema. (p.11).

Por lo tanto, las estrategias que se pueden ir implementando a lo largo de la lectura permiten motivar a los alumnos a los cuales se les dificulta comprender lo que leen, para ir autorregulando su lectura y reconocer el origen de sus dificultades o limitaciones. En sí, la comprensión lectora depende de dos factores fundamentales: la cantidad de información contenida en un mensaje y el nivel de conocimientos y destrezas que posee un individuo. Según esto, podría inferirse que las dificultades que tienen algunos sujetos para comprender una lectura o poder analizarla, se debe a un desfase entre los conocimientos que éste tenía contrastado con el grado de exigencia de dicho texto. Evidenciando este problema, Paulo Freire menciona:

Una de mis tareas como educador progresista es apoyar al educando para que él mismo venza sus dificultades en la comprensión o en entendimiento del objeto y para que su curiosidad, compensada y gratificada por el éxito de la comprensión alcanzada, sea mantenida y, así, estimulada a continuar en la búsqueda permanente que implica el proceso de conocimiento. (Freire, 1997, p.118)

Lo que propone Freire es una práctica educativa, pensada en el estudiante y no en el mismo maestro, permitiéndole «al otro» construir su propio conocimiento, y tomar conciencia de su situación frente a su entorno social.

La ideología de Freire sugiere una práctica educativa transparente, en la que el docente no se limite a transmitir contenidos, sino que se arriesgue a ir más allá sin perjudicar el pensamiento de sus estudiantes. Para lograrlo, el docente debe dirigir los procesos en el aula respetando la lectura reflexiva, problematizadora y transformadora que hagan los educandos, pues debe ser

consciente que el conocimiento se construye mejor cuando existe una relación dialógica maestro–alumno⁹.

De hecho, para el análisis de este escrito, es pertinente abordar las mismas inquietudes que plantean las profesoras Liliana Patricia Rivera Parra y Ana María Ceballos Agudelo (2009) su tesis de grado *La comprensión lectora pensada desde la realidad a través de la interdisciplinariedad*, quienes en su arduo trabajo por determinar las falencias en comprensión lectora de sus estudiantes, se preguntaron: “¿Por qué lo alumnos presentan dificultad para encontrar las ideas principales de los textos que leen?, ¿por qué a los estudiantes no les interesa leer?, ¿Por qué es tan difícil obtener eficiencia en la comprensión de textos escritos?” (p.43–44). Ahora bien, para dar resolución a estas inquietudes las mismas autoras afirmaron que era necesario entender que: “El problema puede deberse a diversas causas, como es el hecho de que nadie les ha enseñado técnicas o estrategias de lectura que propicien la comprensión, los distractores externos son otro factor; los anuncios, la televisión, la tecnología, etc.” (p.44).

Así pues, volviendo al asunto de las habilidades comunicativas, cabe explicar que los procesos de lectura, escritura, habla y escucha, sólo se conciben cuando el ser humano comprende su entorno y el significado de éste; algo así como una decodificación (proceso que debería lograr cada sujeto lector que se base en el reconocimiento y el manejo de un código). En este sentido, el acto de leer debería entenderse como un proceso significativo que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector¹⁰. Sin embargo, todo profesor debe ser consciente de que en la actualidad la gran mayoría de los niños de la

⁹ Paulo Freire (1997) dice: “hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría” (p.70).

¹⁰ “La actividad de leer es una tarea que debe desarrollarse con eficacia y eficiencia, ya que de esto depende que en el futuro estemos frente a un estudiante con capacidades efectivas para el estudio y para satisfacer plenamente sus necesidades de comunicación” (Rivera Parra y Ceballos Agudelo, 2009, p.44).

primaria se promueven a los grados superiores –y en algunos casos llegan a la edad adulta– sin terminar la adquisición de las habilidades necesarias que le permitan comprender cualquier texto que lean; por consiguiente, son muchos los individuos a los que se les dificulta discriminar las ideas principales de un argumento, y abstraer sus conceptos.

Entendiendo este escenario social que afecta a la actualidad, son varios los maestros en ejercicio que realizan sus prácticas docentes observando y analizando estas falencias, para después determinar por qué los alumnos no comprenden lo que leen y no les interesa hacerlo. La mayoría de las investigaciones concuerdan en que las principales causas son la falta de guía previa para lograr la comprensión de un texto, la falta de conocimiento que facilite hacerlo, y el dominio de estrategias e ideas que permitan la organización de conceptos. Para esto, los paradigmas, teorías y métodos de investigación existentes en la literatura actual ofrecen un panorama amplio para la cualificación de la acción de los educadores¹¹.

Respecto a este tema, las docentes María Cristina Restrepo González y Eddy Lorena Taborda González, proponen que “el ejercicio de la lectura se encuentra limitado y enfocado solo a un acto de cumplimiento dentro de currículos y no como fuente primordial para formar individuos con pensamiento crítico y autónomo, que actualmente es la demanda de nuestra sociedad” (2007, p.17). También agregan que esto se debe a que tradicionalmente, la concepción que se tiene de la lectura y la escritura, está enmarcada por los aprendizajes repetitivos, acumulativos y memorísticos, y al bajo desempeño de algunos docentes que sólo se encasillan en la simple transmisión de conocimientos y no al progreso de la competencia lectora e

¹¹ “La investigación educativa se ha desarrollado a partir de la aplicación del método científico al estudio de problemas pedagógicos. Los modos de abordar la producción de conocimiento educativo acerca de la escuela, la enseñanza y la formación son coherentes con los que desarrollan las diferentes tradiciones metodológicas propias de las disciplinas científicas que hasta empezar la década de los ochenta fueron ajenos a la pedagogía [...] La investigación educativa vigente en las últimas décadas ha evolucionado a partir de grandes vertientes de acción. Cada una de ellas privilegia campos de acción, temas específicos de preocupación, formas de indagación y tratamiento de problemas con miras a definir y diferenciar su objeto y método propio” (Rivera Parra y Ceballos Agudelo, 2009, p.20).

interpretativa de sus estudiantes. En su tesis: *La comprensión e interpretación como propuesta de intervención*, las autoras afirman que para subsanar las falencias que los alumnos tienen para comprender los textos que abordan, “[e]s importante plantear nuevas estrategias que involucren y motiven al estudiante en su proceso de aprendizaje, que participe de manera activa en su propia formación, que critique, que confronte, que comprenda todo lo que el medio le ofrece” (Restrepo González y Taborda González, 2007, p.17–18). Igualmente, declaran que dichas estrategias deben aplicarse dentro del aula, ya que, en sus inicios, el trabajo de lector debe estar siempre supervisado por alguien competente que ayude a los estudiantes a transformarse en lectores autónomos y eficaces; esto es, lectores capaces de enfrentarse a cualquier tipo de texto de forma inteligente y competitiva. Para lograr este fin, las investigadoras concluyen que es el docente a quien corresponde enseñar estrategias de comprensión que aporten al estudiante los recursos **metacognitivos** necesarios para el desarrollo de su pensamiento (2007).

En este punto es conveniente examinar cuáles serían esos procesos metacognitivos aptos para la adquisición de una comprensión lectora competente, pues al igual que la escritura y la lectura, la comprensión es una acción cognitiva y sociocultural que no sólo debe utilizarse en un aula de clase sino que debería utilizarse más allá del ámbito escolar: en el entorno diario que se desenvuelve la persona. En este sentido, el incorporarse en una comunidad desde diferentes ámbitos personales incluye a la comprensión y al acto de leer como procesos significativos y semióticos que tienen un contexto cultural e histórico. De hecho, los *Lineamientos Curriculares* agregan al respecto:

En la tradición lingüística y en algunas teorías psicológicas, se considera el acto de “leer” como comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión. En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares. (MEN, 1998a, p.48–49)

De acuerdo al enunciado, el acto de leer se puede comprender como una actividad comunicativa y de carácter receptivo, pues gracias a la lectura, cualquier individuo puede percibir su entorno desde diferentes mensajes que se transmiten a través de múltiples medios. Igualmente, acorde a la lectura que se esté realizando, el lector puede llegar a diversos niveles de interpretación, como el hecho de reconstruir una realidad concreta a partir de unas percepciones ficticias pero verosímiles. Es importante entender que la lectura por lo general tiene dos momentos claves: En primer lugar cuando permite al lector centrar su interés en lo que está observando, analizando y percibiendo; en segundo lugar cuando autoriza a su descifrador desarrollar sus habilidades de pensamiento y descubrir en ella varios contenidos que al principio fueron imperceptibles. Por eso, de acuerdo al planteamiento de Cobaleda Tabares: “se hace necesario entender la complejidad del proceso de la lectura, desde su enseñanza y su aprendizaje, enfatizando en el papel equilibrado de la participación de maestro y alumno en la construcción del conocimiento” (2007, p.18). Este argumento implica que los usos sociales de la lectura pueden variar, pues no es lo mismo realizar un estudio de un anuncio publicitario que componer una obra literaria; por lo cual, la enseñanza de la lectura debe partir de los usos y funciones de la lengua en el contexto, adecuándose a las diversas intenciones comunicativas y al intercambio simbólico entre las personas.

Autores como Teresa Colomer (1997) y Lomas (2001) definen a la lectura como un proceso en el que interactúan un lector¹², un texto y un contexto. Así, los códigos mismos (las relaciones de contextualización) no siempre se encuentran explícitas en el texto, pues la

¹² “El lector ingenuo se caracteriza por ser un lector pasivo, que no interpreta ni analiza la información que le ofrece. Mientras el lector competente es responsable de la atribución de significados y la formulación de interpretaciones, de profundizar en el texto hasta llegar a la interpretación coherente y adecuada del mismo y es aquel que: **identifica, asocia, relaciona, comprende, integra, interpreta** los elementos y componentes textuales y adicional a ello relaciona sus intereses y sus expectativas de recepción con los condicionamientos del texto” (Restrepo González y Taborda González, 2007, p.38).

comunicación y la significación también dependen de la adquisición cultural y de los saberes de un individuo al interactuar con su entorno. En efecto, la adquisición de una competencia comunicativa se logra en el momento en que el individuo use de forma apropiada y pertinente un conjunto de conocimientos, destrezas y normas esenciales en la actuación comunicativa de manera correcta y adecuada a las características del contexto a la situación donde se da el intercambio comunicativo. Los *Lineamientos Curriculares* aportan al respecto:

Los diferentes usos sociales del lenguaje, lo mismo que los diferentes contextos, suponen la existencia de diferentes tipos de textos: periodísticos, narrativos, científicos, explicativos... Los sujetos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1980) deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de texto según sus necesidades de acción y comunicación (no olvidemos que con el lenguaje no sólo se significa y se comunica sino que también se hace, según exigencias funcionales de contexto). (MEN, 1998b, p.61)

Como puede observarse, en los procesos de comunicación, interpretación y análisis funcionan una serie de códigos culturales, puesto que todo intento de comunicación implica, en primer lugar, un proceso de codificación por parte del autor, y en segundo lugar una decodificación por parte del lector. La aproximación de un concepto de competencia comunicativa da lugar al conjunto de posibilidades que tiene un estudiante para comprender, interpretar, organizar y producir actos de significación a través de distintos sistemas de signos lingüísticos y no lingüísticos. De hecho, un individuo con habilidades en la competencia comunicativa se identifica porque posee: [1] una competencia lingüística o gramatical, que es la capacidad innata para hablar una lengua y el conocimiento de la gramática de esa lengua; [2] una competencia sociolingüística, que implica el conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento en los diferentes ámbitos del uso lingüístico; [3] una competencia discursiva o textual, relacionado con los conocimientos y habilidades para poder comprender y producir diversos tipos de textos con cohesión y coherencia; y [4] una competencia estratégica referida al conjunto de recursos utilizados para reparar los diversos

problemas que se producen en el intercambio comunicativo, cuya finalidad es hacer una posible negociación del significado entre los interlocutores (Lomas, 1999).

Para este autor, la competencia comunicativa es la capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos. Sin embargo, según Jarold Adolfo Cobaleda Tabares (2007):

Hay que tener en cuenta que la dificultad lectora está generada, entre otros, por **los factores endógenos**, es decir, cuando hay una incapacidad general para aprender. Incluso los problemas de tipo afectivo limitan, en la mayoría de las veces, la capacidad de éxito del aprendizaje en los niños, generando miedo al profesor, inseguridad para aprender, etc. (p.14)

Entre tanto:

Los factores exógenos juegan un papel muy importante. Por ejemplo, los Métodos de enseñanza–aprendizaje poco eficientes desvían el trabajo hacia otros objetivos no centrados en las destrezas básicas impidiendo el desenvolvimiento del niño a nivel individual. (p.14) [Énfasis agregados].

Lo que el autor desea formular en estas dos apreciaciones es el valor fundamental que tiene la comprensión lectora para el proceso cognitivo y personal de todo alumno, ya que para adquirir conocimientos, éste no puede ser indiferente a la realidad específica que lo rodea. Si el docente no tiene en cuenta los factores endógenos y exógenos, así como su papel de mediador, el modelo de lectura del estudiante puede verse afectado. Agrega el autor: “El primer paso para superar deficiencias lectoras, es acompañando a los futuros lectores. Así, el educando se va familiarizando con el texto y con los elementos que intervienen en su producción y sentido” (Cobaleda Tabares, 2007, p.53). Por eso, el profesor debe entender en todo momento que el término «leer» tiene un significado predominantemente y lleno de matices dada la variedad de posibilidades semánticas que abarca el campo de comunicación humana: [1] Leer puede estar relacionado a todo lo referido con textos, imágenes, paisajes, rostros, etc.; por ejemplo, entender una representación gráfica como la hora o un plano, interpretar el lenguaje del cuerpo y la mímica, observar los ojos de alguien, analizar su pensamiento. [2] Leer puede comprenderse como una actividad comunicativa y de carácter receptivo; por ejemplo, augurar el futuro por

prácticas místicas, adivinar el futuro en las líneas de la mano. [3] Leer afecta directamente al estudio; por ejemplo, aprender una lección sobre matemáticas, acceder la información de un medio de almacenaje.

En resumidas cuentas, debe entenderse que la lectura es un medio básico para adquirir información en la sociedad y en particular en el ámbito escolar. Por eso, los individuos que poseen problemas para comprender lo que leen no sólo encuentran limitadas sus capacidades de razonamiento, sus oportunidades educativas, sus situaciones laborales y su competencia social, sino que además no pueden disfrutar de una de las formas más placenteras y eficaces de ocupar su tiempo. Leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código de signos; leer es comprender los mensajes y los significados que transmite la sociedad.

6.3. Paulo Freire y Daniel Cassany: por una mejor enseñanza de la comprensión lectora.

En este escrito se ha tratado de acudir a varios planteamientos en relación a la comprensión, y específicamente, a la comprensión lectora, desde diferentes investigaciones realizadas por diversos autores que van desde pedagogos hasta docentes en ejercicio. Todos ellos reconocen la lectura como un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores perceptivos, lingüísticos y cognitivos, lo que supone un trascender del simple encadenamiento de palabras decodificadas. Ahora bien, analizando sus investigaciones, surge un factor bastante interesante para este análisis y consiste en que la mayoría de los informes de tesis develan fisuras en cuanto a la manera cómo los estudiantes se acercan a la comprensión lectora, y a la forma cómo el docente la propicia en el aula de clase. Estas razones inclinaron a estudiar más a fondo a Paulo Freire y a Daniel Cassany, pues sus concepciones acerca de la lectura indican posibles soluciones en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Dice Freire:

Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. *Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión.* (Freire, 2004, p.32) [Énfasis agregado]

Dice Cassany:

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en *oralizar la grafía*, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión que es lo importante. (Cassany, 2006, p.21)

Estos dos autores coinciden en que la comprensión lectora es un proceso multinivel que debe ser analizado desde los grafemas hasta el texto en su totalidad, y desde el individuo que está iniciando su proceso de lectura hasta el que lo enseña. Igualmente, sus indagaciones asumen distintos modelos para abordar el problema de la comprensión lectora desde diferentes modelos que se han ido sucediendo con el tiempo. Freire por ejemplo, propone una **lectura del mundo**, porque considera que entre más profunda sea la capacidad de asociar los conceptos que emergen

en la experiencia escolar, más extensa será la experiencia del individuo y su comprensión de los elementos procedentes del mundo cotidiano (Freire, 2004, p.38). Su metodología indica que toda práctica social debe ser reflexionada para volver sobre ella y transformarla. De esta manera, su doctrina está determinada por el contexto diario en el que se ubica la práctica educativa: el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscitivos capaces de transformar su realidad y comprenderla.

La comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, que al ser el sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor. Por eso mismo leer, estudiar, es un trabajo paciente, desafiante, persistente. No es tarea para gente demasiado apresurada o poco humilde que, en vez de asumir sus deficiencias prefiere transferirlas al autor o a la autora del libro considerando que es imposible estudiarlo. (Freire, 2004, p.38–39)

Partiendo de este enunciado, puede afirmarse que el significado de la comprensión lectora no reside en las palabras, ni en los párrafos, ni en las frases, ni siquiera en el texto considerado globalmente; sino que reside en el lector que activamente construye o representa la información del texto acomodándolo a su conocimiento sobre el mundo y el contexto que lo rodea. De este modo, la construcción de significados es el resultado de la interacción entre texto, contexto y esquemas de conocimiento.

Por su parte, Daniel Cassany afirma que *leer es comprender*; por eso propone que “[p]ara comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o *procesos cognitivos*: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (Cassany, 2006, p.21).

Ahora bien, Daniel Cassany propone tres concepciones sobre la lectura:

1. Concepción Lingüística: Según esta concepción [...] Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del

significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura.

2. Concepción Psicolingüística: A menudo entendemos cosas que no fueron dichas. A veces el sentido que adquieren algunas expresiones no se corresponde con su acepción semántica...

3. Concepción Sociocultural: Sin discutir que el significado se construya en la mente del lector o que las palabras del discurso aporten una parte importante del mismo, la concepción sociocultural pone énfasis en otros puntos:

- a) Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social...
- b) El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo...
- c) Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados... (Cassany, 2006, p. 25–34)

Con la anotación de estos tres planteamientos, este lingüista busca –ambiciona– que el lector contemporáneo aprenda, en consecuencia, a afinar su sentido crítico frente a la lectura. Cassany es fiel creyente que para la consecución de una excelente comprensión lectora, cada individuo debe desarrollar una actitud inquisitiva, que cuestiona las intenciones, intereses, propósitos y condicionantes de cada mensaje que posea el texto; para ello deben rastrearse los enunciados mismos, intentando descubrir sus huellas en la selección de cada palabra, en la ampliación del léxico, en la organización del contenido, y en otros indicios. En resumidas cuentas, el autor afirma que entre tantos textos contemporáneos, el lector deberá responsabilizarse de su propio protocolo de lectura, y ha de definirlo de modo que le permita una indagación rigurosa y concienzuda sobre aquellas posibles determinaciones del sentido escrito.

Para concluir este apartado, puede decirse que los postulados e ideologías de Paulo Freire y Daniel Cassany buscaban consolidar la lectura como una serie de análisis consecuentes sobre el texto, en el que se pueden encontrar unos saberes especializados y un conjunto de recomendaciones para el lector que desea abrirse paso entre tantos libros existentes, hasta encontrar los que de verdad pueden interesarle. De este modo, el lector se ve necesariamente confrontado a la necesidad de discriminar, de elegir, de filtrar los contenidos en razón de su fiabilidad o de su credibilidad, para quedarse con los que tengan algún valor.

6.4. Ahora, hablemos de metacognición.

Ser maestro en la actualidad se convierte en un reto cada vez más exigente, puesto que la aceleración del mundo y la globalización crean en el imaginario de los jóvenes otras expectativas e intereses que están alejadas de la lectura y la comprensión de textos; por eso, es deber del docente leer las realidades que acompañan a los estudiantes y su contexto, para así lograr procesos de transformación desde la escuela. “En este sentido el saber del docente está ligado con su profesión, con su quehacer, con su cotidianidad” (Calvo, 2002, p.38). Basándose en estos postulados, este escrito se enfocará en la teorización, la investigación, y la postura crítica y analítica de las estrategias metacognitivas, para mejorar la comprensión de los estudiantes del grado once¹³.

En este sentido, antes de iniciar el aprendizaje sobre las estrategias metacognitivas, es necesario definir el concepto de metacognición¹⁴; por lo cual las palabras de Virginia Jiménez Rodríguez (2004) servirán de guía:

El término metacognición es un concepto relativamente nuevo y complejo. Aunque los estudios de Tulving y Madigan (1970) relacionados con la memoria incluyeran comentarios que hoy hacen pensar en metacognición, es a partir de los estudios de Flavell (1971) cuando este término empieza a tomar carta de naturaleza propia. [...]

La metacognición consiste en que el individuo conozca su propio proceso de aprendizaje, la programación consciente de estrategias de aprendizaje, de memoria, de solución de problemas y toma de decisiones y, en definitiva, de autorregulación; y así poder transferir esos contenidos a otras situaciones o actuaciones similares. Es la conciencia crítica respecto de nuestras formas de pensar, es un recurso superior del desarrollo intelectual y de la creatividad (Jiménez Rodríguez, 2004, p.44–45).

Si bien la autora habla de la metacognición como vocablo nuevo, hace referencia a John H. Flavell como iniciador del término¹⁵, puesto que es él quien ofrece un modelo general y

¹³ Según Perkins y Blythe (2005): “Los estudiantes deben pasar gran parte de su tiempo en actividades que les pidan que generalicen, que encuentren nuevos ejemplos, que realicen aplicaciones, y llevando a cabo otros desempeños de comprensión. Y deben hacer dichas tareas de una manera reflexiva, con una retroalimentación que les permita un mejor desempeño” (p.22)

¹⁴ “Etimológicamente el vocablo metacognición proviene de “meta”: más allá, y “cognoscere” que significa conocer, del verbo latino cognoscere; es decir, ir más allá del conocimiento” (Jiménez Rodríguez, 2004, p.48).

¹⁵ “En la década de los 70, Flavell (1971) empezó a utilizar este término consistentemente aplicándolo inicialmente a la metamemoria; pronto se relacionó con dominios específicos, como la lectura, la comprensión, la atención, la

completo de metacognición que distingue cuatro componentes: los objetivos cognitivos, las experiencias metacognitivas, el conocimiento metacognitivo y el uso de estrategias metacognitivas. Esto se resume en que el ser humano debe aprender a reconocer la diferencia entre tener una información y ser capaz de acceder a ella cuando se la necesita, entre poseer una habilidad y lograr aplicarla con provecho, entre conocer métodos y saber cuándo, dónde, cómo y por qué utilizarlos.

Posteriormente, el propio Flavell amplió el conocimiento de metacognición en un estudio que realizó en 1981, distinguiendo las metas cognitivas de la utilización de estrategias y de las experiencias y conocimientos metacognitivos. Así pues, las metas cognitivas son los objetivos que están implicados en los procesos cognitivos (su arranque y su control), mientras que el conocimiento metacognitivo (componente esencial de la metacognición) incluye conocimiento sobre sí mismo, sobre la tarea y sobre las estrategias. El autor también observó que el ser humano actúa según lo que ya conoce, y sus conocimientos se logran de acuerdo a las experiencias pasadas y al aprendizaje adquirido.

Es de suma importancia entender que aunque las tres variables (persona, tarea y estrategias) son independientes, están íntimamente relacionadas; por lo que se puede afirmar que cualquier alteración en un componente de este sistema puede influir en los demás. Del mismo modo, el conocimiento que tiene el sujeto sobre la interrelación de las tres variables influye en alcanzar la meta cognitiva¹⁶: Conocer sobre lo que se sabe es la base de la metacognición.

interacción social (Markman, 1977; Baker y Brown, 1981; Miller, 1982) y, a mediados de los 80, se replantea con fuerza la aplicación del término a la metacognición en general y la necesidad de definirlo teórica y operacionalmente (Borkowski, 1985; Yussen, 1985; Brown, 1987; Garner y Alexander, 1989). En cualquier caso, se trata de un concepto complejo que se ha ido perfilando por el aporte de distintas tradiciones teóricas y epistemológicas, lo cual se observa en recopilaciones como la de Nelson. Para Yussen existen cuatro posibles paradigmas y tratamientos teóricos de la metacognición” (Carrión Guijarro y Fernández Campoy, 1993, p.1).

¹⁶ “Flavell realiza una serie de afirmaciones muy interesantes con respecto al conocimiento metacognitivo:
- No hay una buena razón para pensar que el conocimiento metacognitivo es diferente cualitativamente de cualquier otro tipo de conocimiento.

Recientemente Borkowski y colaboradores han elaborado un modelo de metacognición en términos de una serie de componentes interactivos mutuamente dependientes: 1) conocimiento de estrategias específicas, así como de su efectividad y ámbito de aplicación, que se adquiere con instrucción detallada y práctica continuada y que se amplía a otras estrategias de forma semejante; 2) conocimiento relacional, que surge de observar semejanzas y diferencias entre estrategias en uno o en varios dominios que permite estructurar estas destrezas sobre la base de las propiedades compartidas; 3) conocimiento de una estrategia general basado sobre la generalización a través de diferentes dominios y asociado a creencias sobre su eficacia; 4) procedimientos de adquisición metacognitiva, que permiten adquirir destrezas de orden superior tales como seleccionar y controlar la estrategia adecuada para una determinada tarea, descubrir nuevas estrategias que no han sido enseñadas y autorregular el funcionamiento cognitivo facilitando su ampliación transituacional. (Carrión Guijarro y Fernández Campoy, 1993, p.6)

Dichos componentes buscan que el lector asuma la información que el texto le propicia, focalizándose en el análisis de su estructura. Así, distintos niveles propuestos para este fin describen la información explícita que transmite un texto particular en términos de un conjunto de relaciones lógicas. Además, partiendo de las estrategias propuestas en los párrafos anteriores para asegurar una comprensión lectora efectiva, María del Mar Mateos (1985) advierte:

[E]s necesario que el lector se entregue a una variedad de actividades planificadas de control y supervisión de la tarea, ya que aunque la meta de la lectura es alcanzar la comprensión del texto, los criterios para juzgar el grado de comprensión van a depender del propósito y necesidades del lector. (1985, p.13)

Las actividades planificadas (autorreguladoras) a las que se refiere la autora son: establecer los propósitos de lectura, identificar los aspectos importantes del mensaje, decidir qué información es irrelevante para prescindir de ella, y recuperarse de las distracciones. No obstante, estos aspectos metacognitivos, aunque propicios, no son suficientes para alcanzar una comprensión lectora, puesto que la supervisión de ésta incluye dos aspectos: a) la evaluación del estado en que se encuentra la propia comprensión durante la lectura de un texto, lo que implica detectar problemas, y b) la regulación que el lector ejerce cuando encuentra algún obstáculo para

-
- Algún conocimiento metacognitivo, como otros conocimientos, son declarativos, y otros son procedimentales.
 - Igual que cualquier otra adquisición de conocimiento, el conocimiento metacognitivo crece de forma lenta y gradual a través de años de experiencia en el “dominio” de la actividad cognitiva.
 - Puede ser activado automáticamente, como cualquier otro conocimiento.
 - Las bases del conocimiento metacognitivo pueden estar defectuosas, como las bases de cualquier otro tipo de conocimiento (Jiménez Rodríguez, 2004, p.52).

representarse el significado y que consiste en la selección y empleo de algún tipo de estrategia encaminada a resolver el problema detectado¹⁷.

Hay tres tipos de conocimiento esenciales para la metacognición: **declarativo** (saber qué), que se refiere al conocimiento de los hechos; **procedimental** (saber cómo), que se refiere al conocimiento sobre el tipo de reglas que se deben aplicar para realizar una tarea; y **condicional** (saber cuándo y por qué) que se refiere a saber por qué cierta estrategia funciona o cuándo utilizar una estrategia en vez de otra. (Jiménez Rodríguez, 2004, p.45)

La autora agrega que para realizar un control metacognitivo sobre un proceso, el sujeto debe [1] discriminar el concepto necesario para realizar la tarea, [2] reconocer las estrategias adecuadas para llevarla a cabo, y [3] determinar el concepto para aplicar la estrategia seleccionada. Estos factores favorecen el desarrollo del sujeto para potenciar la reflexión metacognitiva.

Ahora bien, diferenciar cognición y metacognición tiene su fundamento en el desarrollo del conocimiento. “La cognición se refiere al funcionamiento intelectual de la mente humana referida a recordar, comprender, focalizar la atención y procesar la información” (Jiménez Rodríguez, 2004, p.53). Mientras que la cognición se relaciona con los procesos mentales como la percepción, la memoria, la atención y la comprensión; la metacognición tiene que ver con la metapercepción¹⁸, metamemoria, metaatención y metacomprensión¹⁹. Mateos (2001) habla de

¹⁷ “Al evaluar nuestra comprensión de un texto empleamos tres tipos de criterios: léxico, sintáctico y semántico. Usamos un **criterio léxico** cuando evaluamos nuestra comprensión de las palabras individuales. Ejemplos de su empleo son el darse cuenta de que una cadena de letras no constituye una palabra con sentido o el identificar una palabra nueva. El **criterio sintáctico** nos lleva a examinar la corrección gramatical de las frases. Así, la detección de una alteración del orden lógico de las palabras en una oración conlleva la utilización de este criterio. Por último, la aplicación de un **criterio semántico** exige que tomemos en consideración el significado de las frases y del texto como un todo. El lector puede evaluar cinco dimensiones semánticas que implican la utilización de otros tantos criterios: (1) la cohesión proposicional o grado en que las ideas expresadas en proposiciones contiguas pueden ser integradas, (2) la cohesión estructural o grado en que las ideas contenidas en el texto son temáticamente compatibles, (3) la consistencia externa o medida en que las ideas transmitidas por el texto son congruentes con el conocimiento que el lector posee, (4) la consistencia interna, determinada por el grado en que las ideas en el texto no resultan contradictorias y (5) la claridad informativa o medida en que el texto proporciona sin ambigüedades toda la información necesaria para alcanzar una interpretación específica” (Mateos, 1991, p.26) [Énfasis agregado].

¹⁸ ... “Conocimiento y control de los procesos de la percepción” (Jiménez Rodríguez, 2004, p.48)

¹⁹ “Estudios posteriores han ampliado los conceptos de metacognición y metacomprensión y hoy se puede hablar también de metapercepción, metapensamiento, metaatención, metarazonamiento, metalenguaje, metaaprendizaje,

metacognición aplicando al término una atribución diferente de los significados más tradicionales. Esta autora lo concibe como “la tematización o conceptualización explícita y consciente del conocimiento que tiene un sujeto sobre cualquier dominio específico de fenómenos, no sólo sobre los fenómenos de naturaleza cognitiva” (p.48).

Para finalizar este apartado, es importante resaltar que los procesos metacognitivos son: [1] Planificación, [2] Supervisión y [3] Evaluación; pues el saber planificar, supervisar y evaluar qué, cuándo, cómo, por qué y para qué se han de aplicar técnicas a unos contenidos determinados, hace que el aprendiz se vuelva estratégico. Así pues:

Planear el curso de la acción cognitiva, es decir, organizar y seleccionar estrategias que al desarrollarlas, lleven a alcanzar alguna meta. Aquí están incluidos el conocimiento declarativo y el conocimiento condicional. [...]

Supervisar implica la posibilidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y examinar sus consecuencias: monitoreo (supervisión sobre la marcha). Es el proceso de estar evaluando continuamente cómo de cerca se está de la meta o submeta planeada. [...]

Evaluar consiste en la valoración de los productos y procesos regulatorios de lo que uno está aprendiendo. Incluye valorar tanto las metas como las submetas que se han propuesto en el proceso de planificación. (Jiménez Rodríguez, 2004, p.57–58).

A modo de conclusión, se hará hincapié en las palabras de Mar Mateos (2001) acerca de la instrucción metacognitiva, pues, para que todo estudiante desarrolle un óptimo conocimiento sobre las diferentes estrategias de aprendizaje, el docente debería cederle progresivamente mecanismos de regulación, de responsabilidad y de desempeño que lo guíen en la adquisición de la comprensión lectora. Igualmente, entender que la instrucción metacognitiva se basa en un proceso de enseñanza–aprendizaje en que profesor y alumno demuestran sus destrezas al retroalimentar sus conocimientos, es la mejor forma de concebir una motivación para aprender,

metamotivación,... (Baker & Brown, 1981; Miller & Zalenski, 1982). [...]Es a mediados de los años 80 cuando todos estos términos quedan incluidos en el concepto más global de METACOGNICIÓN, y se puede definir como el conocimiento y control de los propios procesos cognitivos, donde el sujeto además puede controlar y regular el uso de esos procesos. También facilita la selección y distribución de técnicas y estrategias para completar tareas con éxito (Jiménez Rodríguez, 2004, p.48–49).

desarrollar creencias, metas y atribuciones que les ayude a sí mismos a percibirse como sujetos capaces de controlar sus propios aprendizajes.

6.5. Entonces, ¿debe existir un marco legal que respalde el componente pedagógico?

De acuerdo al planteamiento legislativo y reglamentario en el que toda persona tiene las puertas abiertas hacia la formación integral, para poder acceder a los contenidos éticos, culturales y de valores; el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia decreta que la educación es un derecho fundamental del ser humano:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley”. (Constitución, 1991, p.17)

Así, dada la importancia de la educación que debe recibir el hombre, el Estado se ha preocupado por potenciarla, mejorarla y evaluarla. Por ello ha creado propuestas y guías para orientar y garantizar la educación en las distintas instituciones de la Nación. Dichas propuestas se han diseñado para las diferentes áreas obligatorias de formación: ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, tecnología e informática, matemáticas, lenguaje, etc. Se menciona ésta de último, por ser la el área de interés para efectos del actual trabajo; puesto que debe entenderse que el lenguaje está relacionado con la lectura, la comprensión y la educación: aspectos que se han investigado y ahondado en referentes legales tales como: La *Constitución Política de Colombia*, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la *Ley 115 de 1994*, y los *Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana*.

Desde el MEN, se ha creado el Plan Nacional de Lectura y escritura (PNLC) cuyo objetivo es “fomentar el desarrollo de competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores” (MEN, 2013). Dentro del (PNLC) se encuentran varios proyectos como Experiencias para el desarrollo de competencias en la lectura y escritura, Leer es mi cuento y Cuento contigo; este último es una estrategia que ayudará con la dotación de libros nuevos para todas las bibliotecas de las instituciones educativas. Dicho aporte será realizado por el sector privado.

Del mismo modo, existe el Plan de lectura en las regiones que nace de la necesidad de “posicionar el tema de la lectura y la escritura como derecho fundamental para la participación ciudadana y la vida democrática, como experiencia para la construcción de la subjetividad y como práctica académica indispensable para alcanzar la participación en comunidades de conocimiento” (MEN, 2013). El interés de este programa consiste en acercar a niños y jóvenes de todo el territorio colombiano a la literatura desde propuestas atractivas, seductoras y cercanas a sus contextos, que capten su atención y los aleje de la idea que la lectura es parte de una obligación académica.

En este orden de ideas, la *Ley general de Educación* (1994) en el artículo 20 numeral d), propone unos objetivos para la educación básica, tales como: solidaridad, tolerancia, democracia, justicia, convivencia social, cooperación y ayuda mutua; que pretenden: “Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana” (p.6). A la vez, en el artículo 22 numeral a), se postula como objetivo “[e]l desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio

sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua” (p.7). En este sentido, desde el ámbito educativo, el lenguaje se articula con la realidad para propiciar la comprensión en el aula.

En otras palabras, desde este marco legal se propone abordar la comprensión textual y la comprensión de la realidad como contenidos académicos, como conceptos que propicien la reflexión en las escuelas, y dando lugar al diálogo de las diferentes lecturas que hagan los estudiantes de sus contextos, pues de esta manera es posible habitar en medio de la educación, ya que este acto no es otra cosa que educar en interacción con el otro y su saber. Este es pues un objetivo de la educación que propone nuestra nación, puesto que es preciso cuestionar qué significa leer dentro del marco legal que cobija la educación.

Desde esta perspectiva, es pertinente reflexionar que algunas personas relacionan el acto de leer con la decodificación de las letras, es decir, con la unión fónica de ellas. Sin embargo, cabe mencionar que éste es uno de los factores que conforman la acción de leer, porque la lectura es sinónimo de interacción. En este sentido, los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* afirman que “la comprensión lectora está determinada por el lector, el texto y el contexto” (MEN, 1998, p.74). Este planteamiento esboza una de las razones por las cuales la comprensión se torna en un proceso complejo, pues ésta no depende única y exclusivamente del lector, sino de los obstáculos que puedan presentarse entre estos tres factores. De hecho, los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* exponen que “diversos componentes facilitan u obstaculizan la comprensión del lector, entre estos se encuentran; por ejemplo, las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección” (Goodman, 1982. En: MEN, 1998, p.74). Así pues:

***Muestreo:** Es la capacidad que posee el lector para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados: “el texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles; el lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles; si los lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante (Goodman, 1982: 21). El lector procesa aquellas palabras o ideas

significativas para él y no todas las palabras percibidas visual o táctilmente; en síntesis, el cerebro es el que lee y no el ojo.

***Predicción:** Es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto”

En Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana:

***Inferencia:** Es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícito” (MEN, 1998, p.74).

Dadas estas definiciones, es posible observar que desde el marco legal que se propone para el área del lenguaje, hay estrategias que son fundamentales para la comprensión. Efectivamente, son varios los escritores que han postulado teorías al respecto, en las que seguramente su mayor planteamiento es definir las mejores estrategias para llegar a la comprensión; ello demuestra cuán importante es ésta en la sociedad y en la educación, así todo lector debería tener cuidado y hacer uso de estas estrategias para comprender. No obstante, estas estrategias no deberían agotarse, porque según los *Lineamientos Curriculares* “para comprender mejor la forma como el lector logra la comprensión lectora, también debe considerarse, además de los anteriores, otros factores como **los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional y la competencia lingüística**”²⁰ (MEN 1998b,

²⁵ Dichos factores están explicados en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* de la siguiente forma:
***Propósitos:** Se refieren a la conciencia que posee el lector de lo que busca al enfrentarse a un texto, es decir, el para qué de la lectura. Normalmente se lee con un fin, ya sea informativo o recreativo; pero, cualquiera sea el propósito, éste condiciona la comprensión.

***Conocimiento previo:** El grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo; por ejemplo, a mayor conocimiento del tema que se está leyendo, mayor comprensión del mismo o, en términos de Frank Smit (1982); a mayor información no visual menor información visual y viceversa; es decir, mientras más conocimiento previo posea el lector, menos se detiene en el texto pues la información no visual le permite comprender con más facilidad su contenido [...].

***Nivel del desarrollo cognitivo:** Es la capacidad del sujeto para asimilar, lo que significa aplicar los esquemas disponibles para resolver los problemas que se le presentan al sujeto y adquirir más informaciones, y acomodar, o sea modificar los esquemas cuando ellos no son suficientes para resolver los problemas, o comprender las nuevas informaciones. La competencia cognitiva es diferente al conocimiento previo. Dos lectores pueden poseer el mismo conocimiento previo frente a un tema en específico, pero cada uno puede comprenderlo de un modo diferente dada su competencia cognitiva. Por ejemplo, dos sujetos pueden tener la misma información histórica y geográfica sobre el Departamento de Antioquia, sin embargo en el momento de leer una nueva publicación relacionada con el tema en mención, ambos lectores pueden procesar la información en forma diferente, inferir, predecir y establecer asociaciones y extrapolaciones distintas, esto gracias esencialmente a su competencia cognitiva.

***Situación emocional:** La realidad afectiva del lector en el momento de la lectura condiciona la comprensión de un texto. Los significados se construyen a partir de la interacción entre la realidad interior del sujeto que lee y la

p.75–76) [énfasis agregado]. Ello explica por qué en la comprensión es indispensable la interacción–diálogo entre el *lector*, *el texto* y *el contexto*. Además si el sujeto no conoce cómo puede llegar a la comprensión, es decir, no es consciente, ni hace uso de las estrategias que se sugieren para alcanzarla, es muy complejo que logre articular la lectura y la comprensión.

En conclusión, recordando los intereses del Estado en relación con las propuestas de intervención sobre la lectura y la escritura –que consisten en fomentar estos dos procesos como *derechos fundamentales para el desarrollo de las subjetividades* de los estudiantes– es primordial reconocer el rol que desempeñan éstos en el aula de clase, pues son los protagonistas de la enseñanza y el aprendizaje junto con el maestro. Hay quienes piensan que el docente es el que enseña mientras los estudiantes aprenden, pero realmente los estudiantes aprenden y enseñan al igual que el maestro; de ahí la importancia de reconocer el sujeto como poseedor de saberes, los cuales aportan a la comprensión, tanto individual como colectivamente en tanto se establece interacción con los demás para construir el conocimiento. Así mismo, el maestro debe propiciar espacios de reflexión e investigación que conlleven a la comprensión de textos y de contextos que vive cada sujeto, de modo que éste pueda asumir una postura crítica frente a estas dos realidades desde el punto de vista democrático, participativo, lingüístico, valorativo y de relaciones humanas.

realidad exterior en la que habita el texto. Un mismo texto puede movilizar en lectores diferentes, asociaciones e interpretaciones disímiles, esto dependiendo de la situación emocional en la que se encuentren los lectores al interactuar con el texto; una mujer en embarazo podrá comprender un texto sobre la gestación y el embarazo en forma diferente a un hombre que al azar se encuentra con el mismo texto y lo lee.

***Competencias del lenguaje:** Se trata de conocimiento que el lector posee de su lengua, su léxico y su sintaxis, y el modo de utilizarla. Hablamos de la competencia gramatical, competencia textual, competencia semántica y competencia pragmática, planteadas en este texto” (MEN 1998b, p.75–76).

7. Diseño metodológico.

7.1 En torno a la investigación.

La investigación en el campo de las ciencias humanas se asocia con un proceso que permite identificar y comprender la naturaleza de una realidad. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española investigar es: “realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia” (Real Academia Española. 2001, 22º ed.). El diccionario de María Moliner define el término así “1. Indagar. /Hacer gestiones o diligencias para llegar a saber cierta cosa. /Llegar a saberla por ese medio. 2 Estudiar o trabajar en un campo del saber para aumentar los conocimientos sobre una determinada materia” (2008). Lo anterior permite afirmar que la investigación genera conocimiento, en la medida que posibilita el acercamiento, la reflexión de fenómenos sociales, y la orientación de procesos.

En este orden de ideas es pertinente pensar entonces, la presente investigación en relación con un proceso artesanal tal y como lo afirman, Barriga y Henríquez (2004):

El artesano es aquella persona que, más allá de saber hacer, quiere hacer y quiere hacer bien. Traslademos esa concepción de artesano al plano de la investigación social. El buen investigador es aquel que tiene una aproximación artesanal a su trabajo. Es una persona que, además de dominar ciertas herramientas, le gusta hacer investigación y le gusta hacerla bien. (p.5).

Así como el artesano es meticuloso en la construcción de sus objetos debido a que conoce las técnicas y la manera cómo utilizarlas, además desea hacer las cosas bien; en el campo educativo se requiere que como maestros investigadores demos cuenta del proceso que se llevará a cabo en una investigación, es decir, del camino, de la ruta que trazamos con el propósito de orientar nuestro trabajo, y reflexionarlo para reconocer cómo actuar en el día a día y alcanzar la meta trazada; ello hace parte de comprender la investigación y querer hacerla bien. La artesanía es el objeto de estudio del artesano, y así mismo la investigación del investigador; ambos van

comprendiendo y construyendo sus objetos mientras interactúen con ellos y sus contextos. Considero que en el campo de la investigación, es necesario hallar información útil y valiosa que permite nutrir el proceso, también identificar avances, evoluciones que se hayan realizado en el transcurso de la investigación o que se deseen desarrollar en un futuro de acuerdo al enfoque que se haya asignado a la investigación. Es ahí cuando se puede decir que el investigador es un artesano.

En este sentido, el diseño metodológico es relevante para mi investigación debido a que me permite explicar los métodos y medios utilizados para alcanzar los objetivos propuestos de acuerdo al enfoque; es decir, las técnicas e instrumentos que se disponen al servicio de la investigación. Sin embargo, es importante recordar que no es característico de ninguna investigación –por lo menos en términos cualitativos- el rigor y la exactitud, por esto, el camino metodológico se perfila a medida que el investigador comprende su objeto de estudio.

7.2 Paradigma, enfoque y método.

Esta investigación se fundamenta en el paradigma cualitativo, que puede ser definido como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003, p.18). Ello significa que favorece la apertura a la subjetividad de los actores sociales al reconocer y valorar otras racionalidades, puesto que se centra en los sujetos. Me sitúo en el paradigma cualitativo porque es fundamental para mí como investigadora comprender e identificar la naturaleza de las realidades de los sujetos-estudiantes en relación con la comprensión, así mismo: opiniones, actitudes, percepciones; estimando también la interacción entre el contexto escolar y social. Además acudo a este tipo de investigación porque me permite analizar las diferentes prácticas y experiencias vividas en el aula y en consecuencia describirlas, darles sentido mediante una búsqueda rigurosa y la confrontación con diferentes teorías. En esta clase de investigación, que a propósito se caracteriza por ser flexible, pues cada detalle se erige como una variable de análisis; la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, se caracteriza por intentar comprender la realidad, describir los hechos en los que se desarrollan los acontecimientos, a la vez que profundiza en los motivos de los hechos y finalmente toma al individuo como un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte y construye significados (Pérez, 1994).

Ahora bien, el enfoque socio-crítico o crítico social empleado en esta investigación se perfila como posibilitador para comprender la realidad del contexto en el proceso de investigación, poniendo en tela de juicio desigualdades sociales desde lo económico, político, social, cultural, educativo y de poder. Este enfoque tiene su origen en Europa y está basado en

los aportes de la corriente de pensamiento denominada Escuela de Frankfurt (Pérez, 1994). Frente a este enfoque Gloria Pérez Serrano (1994) postula que sus diferentes orientaciones “exigen que el investigador sea militante y de este modo le ofrecen un marco de permanente autorreflexión para la liberación humana. La filosofía que subyace en este enfoque intenta propiciar un cambio social [...]” (p.13). Si bien este enfoque sugiere propiciar un cambio social, es pertinente entonces puntualizar que esta investigación se realizó con base a dos métodos, al método Investigación Acción Participativa que en cierta medida propende a que se manifiesten cambios en la sociedad debido a que posibilita la reflexión de la teoría mediante la praxis (Pérez, 1994) y viceversa. Por consiguiente, este método facilitó la reflexión de mi práctica docente. Y por otro lado, el método etnográfico, el cual sugiere la participación activa por parte de varios actores, en este caso maestros, estudiantes y directivos. A través de aquél fue posible el acercamiento a la población escolar, conocerla, analizarla y comprenderla. Y recordemos que para que se dé un cambio desde los contextos escolares es necesario que los docentes estemos en el constante ejercicio de evaluación de nuestro que hacer para tratar de comprender la realidad escolar y así buscar soluciones a las problemáticas que se presenten.

7.3 Técnicas e instrumentos.

Las técnicas utilizadas en este proceso fueron la observación, la entrevista, la conversación, grupos de discusión, historias de vida y el seminario. Las técnicas en investigación pueden ser definidas como “el conjunto de procedimientos y recursos de los que se sirve una ciencia o arte” (Pérez, 1994, p.18). **La observación** fue esencial en la medida que permitió programar qué observar, cómo, cuándo y porqué; propiciando como resultado de la interacción entre diferentes actores la identificación de actitudes, comportamientos, entre otros, que ayudan a comprender las diferentes narrativas de aquéllos. Además la observación participante permite una mayor comprensión al quehacer investigativo y de igual forma, ubica al investigador en los procesos que ha de seguir durante la investigación. **Las entrevistas** “constituyen una conversación interesada sobre aspectos específicos” (Mejía, 2012, p.64). *Y los grupos de discusión* entendidos como “una técnica de investigación social, cuyos grupos son situados en la observación del discurso del contexto social, y en él dichos discursos son tomados para hacer un análisis de él que permita su comprensión” (Mejía, 2012, p.61). Permitieron reconocer en los estudiantes posturas críticas, conocimientos, necesidades etc. Éstos fueron implementados con la finalidad de conocer las perspectivas, gustos, intereses, hábitos y conocimientos que poseían o no en relación con la comprensión. De igual forma se hizo uso de estas técnicas y **la conversación** para recolectar información respecto a los docentes, su experiencia, sus posturas críticas, sus conocimientos respecto al proceso de comprensión que han alcanzado los estudiantes, las estrategias didácticas que implementan en el aula de clase y de qué manera partiendo de sus experiencias es factible solucionar las falencias que se presentan en la comprensión lectora, entre otros.

Con las *historias de vida* se “busca recoger desde la subjetividad de las personas una recuperación de su memoria y de la manera como ha sido impactada en algunos aspectos específicos” (Mejía, 2012, p.62). Estas historias se plantearon en relación con las experiencias de los estudiantes aprendiendo a leer. Esto permitió comprender cómo ellos se relacionan con la lectura y cómo ha sido su proceso de formación escolar.

El seminario posibilitó el diálogo entre la teoría y la práctica. A través de éste se puso en discusión diferentes postulados y teóricos que ayudaban a comprender y a construir el objeto de estudio, dejando bastante claro que la teoría y la práctica cobran vida en la medida que se relacionen, es decir, no se pueden abordar por separado de ahí que nuestra práctica docente sea un ejercicio riguroso, en tanto, requiere de un proceso de concatenación entre la teorización, la investigación, la acción y el tomar una postura crítica-analítica respecto a los contextos escolares y las realidades en las que estamos inmersos.

Los instrumentos implementados para la recolección de datos fueron: *las fichas de observación* en las cuales se consignaba las observaciones realizadas con un objetivo previo “la guía nos va a permitir superar una mirada que lo ve todo, ella busca en aquello que pretendo sistematizar y me orienta qué mirar” (Mejía, 2012, p.60). Por ejemplo los comportamientos y actitudes de los estudiantes al proponer la lectura en el desarrollo de la clase. Identificar el interés que presenta el grupo frente a la actividad anterior y/o los vacíos conceptuales que respectan a la comprensión lectora.

Las *fichas bibliográficas* permitieron registrar el rastreo de información respecto las posturas y fundamentos de varios teóricos en los cuales se sustentó esta investigación.

Los protocolos fueron de gran ayuda porque tenían como propósito describir detalladamente la reflexión que se tejía en los seminarios en torno a las concepciones teóricas y a

nuestros ejercicios de práctica docente. En aquéllos registrábamos lo esencial que se proponía para cada sesión de clase.

Los cuestionarios, se utilizaron con preguntas puntuales para conocer la concepción que los estudiantes tenían respecto a la comprensión, su relación con la lectura y cuál era su interés respecto a estas temáticas. En cuanto a los maestros, se pretendía conocer sus metodologías, así mismo la implementación de la didáctica a la hora de enseñar y además averiguar según sus criterios cuáles son los problemas centrales respecto a la comprensión de los estudiantes y de qué manera se pueden solucionar.

Los *diarios de campo* “permiten contar todo lo que hago en el proyecto, constituyen un orden secuencial del día a día. En ellos se registra el proceso de observación y se realizan los análisis, el proceso de interpretación” (Mejía, 2012, p.58). Este instrumento ofreció la posibilidad de practicar evaluación y a la vez, autoevaluación de la práctica pedagógica, el proceso investigativo, la interpretación de datos y las teorías puestas a dialogar de los diferentes teóricos. Estas narraciones de experiencias significativas alumbraron constantemente la ruta del objeto a investigar y facilitaron la puesta en marcha de acciones de seguimiento para mejorar.

Las estrategias de análisis de las cuales hice uso en esta investigación son el *análisis crítico* y *el análisis conceptual*. El primero propició la argumentación sólida sobre diferentes perspectivas en las cuales fue posible abordar el objeto de estudio, evitando así asumir una postura basada en hipótesis. El segundo me sirvió para analizar mediante el contraste y la relación diferentes teorías, con el objetivo de comprender a profundidad mi objeto de estudio.

8. Discusión final.

En el camino que recorrí tanto en la I.E El Pinal y en la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel (MUA), para consolidar este proceso investigativo, pude comprender en profundidad la realidad escolar gracias a la práctica pedagógica y a la teoría que se expresa en sus contextos y sujetos. De éstos aprendí valiosas lecciones: la primera técnica que implementé para la recolección de datos, fue reconocer y concretar las *Historias de vida*, así que les pedí a los estudiantes que narraran sus experiencias mientras aprendían a leer. Cuando terminé las indicaciones los chicos comenzaron a compartir el ejercicio con sus compañeros en voz alta y la mayoría coincidían en que esta eventualidad había sido prácticamente una tortura, pues las personas más cercanas a ellos, quienes los acompañaban en el aprendizaje de la lectura los agredían físicamente, o los castigaban cuando no conseguían leer lo que les pedían. Dicho ejercicio culminó con algunos interrogantes, en los cuales los estudiantes señalaron que leer era muy complejo y no era de su agrado, pues les producía sueño y desgano.

Cuando me dispuse a leer las narraciones de los estudiantes me invadió la tristeza, porque en el análisis que hacía encontraba que de cierta forma las personas adultas eran las responsables de la apatía que sienten los estudiantes no sólo por la lectura sino por la escuela en general. Los padres de familia y las personas encargadas de los estudiantes que hoy exigen de sus hijos un buen nivel académico, son los grandes artífices de los bajos niveles de educación que ellos tienen.

En consecuencia, pude comprender que los estudiantes relacionan la lectura como condicionamiento y castigo. Apreciaciones que me dan lástima, puesto que la lectura es la puerta hacia el conocimiento y hacia nuevos mundos que grandes escritores crearon para deleitarnos y

sumergirnos en ellos. Bajo esta concepción los niños deberían acercarse a la lectura, viendo en ella un universo lleno de fantasías y realidades, con el cual podrán obtener un mejor aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes no asocian la lectura como una fuente de aprendizaje, por lo tanto, reflejan poco interés hacia ella; agregando el hecho, que no asumen una postura crítica ni de curiosidad frente al texto –aspectos que son indispensables para la comprensión–.

Ahora bien, dentro de las dificultades que tienen los estudiantes pude comprender que presentan niveles bajos de comprensión, la mayoría se sitúan en el nivel literal, y algunos en el inferencial. Esto se verificó en los talleres que se proponían para las clases (ver anexos 9 y 10), pues respondían correctamente las preguntas que obedecían al campo literal, mientras que las preguntas de tipo inferencial y crítico no las respondían, o manifestaban algo que no estaba acorde al contexto. Otro factor hace referencia a que los estudiantes presentan falencias respecto a la competencia enciclopédica, en la medida que el bagaje lexical que poseen carece de múltiples términos, de ahí que a la hora de leer el estudiante desconozca en su gran mayoría los términos que utilizan los escritores y no le encuentren sentido a la lectura.

En concordancia con los fragmentos anteriores, es necesario resaltar que la problemática que sobresale en las dos instituciones en relación con la comprensión no es de orden conceptual, pues los estudiantes entienden el término comprensión, sin embargo, desconocen cómo llegar a ella. Ante esto es puntual resaltar que los estudiantes no hacen uso de estrategias para llegar a la comprensión. Cabe preguntarse entonces cómo se efectúa el proceso de enseñanza hacia la comprensión lectora en el MUA y en la I.E. El Pinal.

Gracias a la investigación pude conocer que en ambas instituciones la comprensión lectora es una prioridad. Labor que se puede confirmar por los programas de lectura que existen con miras a la promoción y fortalecimiento de la misma. En El MUA, por ejemplo, existía una

propuesta llamada La hora de la lectura, que consistía en dedicar una hora semanal para leer un texto y responder a preguntas tipo ICFES. Este programa se canceló porque los docentes no calificaban los trabajos, en la medida que no le daban importancia a este tipo de actividades, para ellos, la hora de la lectura representaba un espacio para descansar y entretener a los estudiantes.

Así pues, en el aula la comprensión lectora se propiciaba de la siguiente manera: los estudiantes debían leer un libro por cada período académico, el libro lo seleccionaba el docente y antes de finalizar este tiempo, se realizaba una evaluación al respecto. Dicha estrategia para abordar la comprensión se realizaba en todos los grados escolares, razón por la cual me pregunté por la didáctica. Elvia González (2011) afirma: “La didáctica es para mí un acto comunicativo en el cual el profesor establece una conversación con sus estudiantes, sobre asuntos inacabados del conocimiento” (p.2). En este sentido, el profesor es un mediador del conocimiento a través de la comunicación, componente del cual carecen muchos docentes en el aula.

Por otro lado, en la I.E El Pinal, también contaban con un programa para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Sin embargo, no se llevaba a cabo. Y respecto al proceso de enseñanza de la comprensión obtuve información respecto a dos docentes, el primero abandonó el colegio para trabajar en otro espacio académico, la segunda proponía resúmenes y mapas conceptuales respecto a las lecturas que abordaban en las clases. Del primer docente conocí que durante el poco tiempo que estuvo allí, compartió con los estudiantes varias estrategias y métodos: Primero, el IPLER (Inspeccionar, Preguntar, Leer, Expresar y Revisar); segundo, el método de la abstracción, en el cual se confrontan dos temas o términos que se complementen o tengan ideas semejantes, la persona debe saber sobre los temas a confrontar para así abstraer su objetivo y definición; tercero, la técnica SQA que plantea el antes, durante y después de unos saberes previos; cuarto el mentefacto, en el cual se conceptualizan

conocimientos y se plasman en un orden gráfico, así como también el mapa mental en el cual se postula gráficamente conceptos, aprendizajes y/o información para llevar un orden de ideas.

Lo anterior representa unos insumos valiosos para llegar a la comprensión, a la vez demuestran que hay profesores comprometidos con esta temática, la educación y los estudiantes. No obstante, los estudiantes no hacían uso de éstos con la nueva docente. Factor que me pone a reflexionar sobre la gran labor que tenemos los maestros en el aula, construir y seguir procesos. Mientras tanto, la Institución apunta a profundizar en la comprensión lectora en los cursos de pre ICFES (Instituto Colombiano para la evaluación de la educación). En este sentido es necesario señalar que la comprensión debe tener lugar en el aula de clase desde temprana edad, y no esperar a enseñarla en los grados superiores. Así, delegada la responsabilidad de enseñar comprensión a los grados superiores entonces nunca será posible alcanzarla, puesto que en esa escala educativa el estudiante debe responder a ciertos niveles de comprensión –que se supone ha construido antes–.

Como mencioné, el problema de los estudiantes no es de orden conceptual sino procedimental, por lo que creo conveniente que ellos sean conscientes de la importancia de la lectura como objeto de aprendizaje. Ese es el primer paso para la comprensión: reconocer en el mundo de las letras y en de la realidad oportunidades para acceder al conocimiento y al aprendizaje.

Del mismo modo, los estudiantes se deben reconocer como sujetos que aprenden y enseñan. En relación con lo anterior, recuerdo que cuando llegué al aula de clase los estudiantes asumían muchas actitudes de la educación “bancaria” que plantea Freire. Una vez propuse una mesa redonda seleccionando la temática con ellos, e inmediatamente me hice a un lado. Dejé que todos los integrantes entablaran, defendieran y concluyeran la discusión. Cuando la actividad

terminó yo les hice algunas preguntas y un estudiante antes de responder me manifestó que los había dejado completamente solos en la mesa redonda. También sucedió que cierto día, una estudiante expresó que no sabía la respuesta a una pregunta que se le había formulado y que por lo tanto, yo en mi rol de maestra debía dársela, porque era quien sabía y a quien le correspondía enseñar, puesto que a ellos sólo les corresponde aprender. Estos dos sucesos propiciaron que dialogara con los estudiantes para hacerles saber que el maestro no hace las veces de transmisor de conocimientos, ni ellos de recipientes para acumular; sino que el docente es un mediador, propone caminos, rutas para que juntos se construya el conocimiento, al cual se llega mediante la búsqueda y la reflexión.

En este sentido, Freire propone que “[e]n la visión “bancaria” de la educación, “el saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro” (2005: p.79). Es necesario que los estudiantes cambien la concepción que tienen respecto a la labor del docente y a la vez, que se reconozcan como actores que propician enseñanza y aprendizaje. De ahí la importancia de la didáctica, pues si bien es cierto el maestro debe tener habilidad y conocimiento en contenidos disciplinares, también debe seleccionar lo significativo de éstos y buscar la mejor manera de ponerlos a dialogar con sus estudiantes, para así construir el conocimiento. Desde otra perspectiva, hay que subrayar que en entrevistas realizadas tanto a docentes como directivos, ambos resaltaron la importancia que en los hogares exista un hábito lector. Ellos coinciden en que de esta manera la comprensión de los estudiantes mejoraría, y además, reposaría en éstos una iniciativa, una cultura por la lectura.

Durante esta investigación pude reflexionar que para ayudar a los estudiantes a comprender textos y la realidad es necesario que sean conscientes de su aprendizaje. Ello significa que como maestros estamos en el deber de conducir a los estudiantes a que piensen qué es lo que están aprendiendo o no, de qué manera y qué se les dificulta; así cuando los estudiantes logren identificar estos aspectos serán conscientes de su proceso de aprendizaje. Ahora bien, el paso a seguir es acudir a estrategias que faciliten la comprensión. Y hay diversos autores que hablan al respecto tal y como se esbozó en el marco teórico, sin embargo, considero bastante propicias las estrategias metacognitivas que propone Mateos 2001 porque permiten que el estudiante trace un horizonte, una ruta a seguir, un camino para llegar a la comprensión; estableciendo metas de lectura, relacionando conocimientos previos con los nuevos (planeación), dialogando con el texto a través de la pregunta, identificando qué factores pueden interferir en su aprendizaje (supervisión o monitoreo), y finalmente realizando actividades que le permitan confrontar lo aprendido, por ejemplo: esquemas (IPLER, SQA), mapas, resúmenes, mentefacto, que ayuden a evaluar si su meta de lectura se cumplió o no y por qué.

Esta reflexión permitirá que cada vez que el estudiante se enfrente a una lectura tenga presente las dificultades que conoce de sí mismo e intentará superarlas buscando soluciones. Estas estrategias además buscan crear lectores autónomos, pues si bien es cierto, el maestro orienta el trabajo, más los estudiantes diseñan sus rutas de acuerdo a sus fortalezas y debilidades porque son quienes conocen mejor sus procesos académicos. Una vez resaltada la utilidad de las estrategias metacognitivas, es primordial apuntar que en el momento de implementarlas, los estudiantes no se mostraron conformes porque estos ejercicios requerían de un nivel alto de concentración, además era una confrontación con ellos mismos y con la manera en que comprendían que casi nadie conocía.

Otro factor en el cual creo propicio que los maestros trabajemos en el aula es en la ampliación del bagaje lexical de los estudiantes. Ellos no tienen la prevención de cargar un diccionario para consultar las palabras desconocidas, en consecuencia, cuando se atreven a preguntar por un significado –y los que preguntan son pocos– siempre esperan que el docente les dé una respuesta; y algunos docentes lo hacen. No obstante, creo que dentro de las estrategias para que los estudiantes aprendan palabras nuevas, los docentes deberían hacer uso de un léxico “curioso” (le denomino de esta manera al empleo de palabras que despierten curiosidad e interés en los estudiantes); de manera que los estudiantes sientan la necesidad de preguntar. Ahora bien, una vez se despierte la curiosidad en ellos el maestro debe cuestionar al estudiante sobre lo que él piense que signifique la palabra, además puede sugerir buscar significados desde la etimología y las familias de palabras. En consecuencia, el estudiante reflexionará si dentro de sus conocimientos adquiridos hay algo que se relacione con dicho término y así el aprendizaje será significativo. Yo suelo hacer esto con frecuencia en el aula y recuerdo que una vez mientras estábamos en clase dije que había estudiantes bastante belicosos en las Instituciones Educativas, e inmediatamente alguien preguntó qué significaba. Yo le devolví la pregunta, ¿qué crees que significa? Y la respuesta fue que no sabía; así que hice la pregunta en general y un estudiante levantó la mano para preguntar que si ese término provenía de las guerras Béticas y que si quería decir guerrero, conflictivo o algo relacionado. Después de escuchar esta respuesta le pregunté a un estudiante en particular qué pensaba sobre la respuesta del compañero y éste compartió que la respuesta tenía lógica por la raíz de las palabras belicoso y guerras Béticas. Y sólo hasta ese momento les confirmé que tenían razón y que además había sido una excelente estrategia para buscar el significado de una palabra.

Es importante reflexionar por qué la comprensión cobra vida para las instituciones educativas y para los estudiantes sólo en la medida en que pueda ser procesada en los filtros de la investigación, la planificación y la evaluación. En este sentido, comprendí que la investigación educativa permite comprender problemáticas y trabajar para solucionarlas; todo ello, a partir de la planificación, conocer las dinámicas, las condiciones y las circunstancias en que opera la educación. También a través de la evaluación se posibilita develar el sentido de la educación en el contexto escolar; conocer otros modelos de educación en el mundo, además es importante porque permite vivenciar otras realidades y propicia la formación investigativa en los estudiantes, docentes y directivos. Para el área de Lengua castellana es muy importante la investigación puesto que ella hace parte de toda la ola de competencias que hoy se exigen.

En coherencia con lo anterior, puedo decir que la investigación fue vital para este trabajo en la medida que orientó la búsqueda y comprensión de mi objeto de estudio, propiciando así una vinculación con la educación, la práctica y la teoría. Además pude comprender que si la educación no pone la investigación a su servicio los procesos serían en vano y la enseñanza se desplazaría a la simple transmisión de conocimientos.

En este orden de ideas, la investigación posibilitó comprender que los maestros que orientamos procesos de aula debemos ser maestros investigadores, que estemos en la constante lectura de la realidad de los estudiantes y el contexto escolar. Pero una vez hayamos comprendido la realidad, se requiere una actitud de reflexión–acción, es decir, no basta sólo con leer para identificar problemáticas, es menester que emprendamos acciones de transformación, procesos que sean evaluados para mejorar la calidad de la educación. Una estrategia que ayuda a ello en el aula es el empleo de secuencias didácticas debido a que brindan la posibilidad de planificar procesos e irlos evaluando.

Por último, la investigación en relación con la práctica pedagógica me permitió pensar el que hacer docente desde perspectivas como la reflexión y el constante análisis tanto de la teoría como de la práctica, puesto que a partir de éstas nos fortalecemos como maestros competentes. Al respecto Lina Grisales señala: “[n]o basta con ser un sabio y un erudito en un saber específico para ser buen profesor, ni tampoco con ser un pedagogo y un didacta para tener buenas prácticas de enseñanza. Es posible pensar en una conciliación de estos aspectos, es decir, contenido y método, porque ambos son complementarios en el ejercicio docente” (2011 p.8). En este sentido ser un maestro competente significa formar en una manera integral al estudiante, desde contenidos y también como sujetos comprensivos de la realidad del mundo, sujetos críticos, analíticos e investigadores.

Todo lo anterior me conduce a reflexionar en la necesidad de crear una propuesta para la formación de los estudiantes que les ayude a mejorar su capacidad para comprender. Una propuesta que esté fundamentada en la pedagogía y en la didáctica y que sea objeto de una constante investigación y evaluación. Sin embargo, es necesario aclarar que por falta de tiempo no se puede desarrollar, pero sí es prudente dejar por sentado las características que debe tener dicha propuesta.

De esta manera, tanto estudiantes como maestros y directivos deben asumir un compromiso frente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, considero que el diseño de una propuesta de mejoramiento no sólo le compete a docentes y directivos, creo viable y propicio darle lugar a la voz del estudiante. De este modo estaremos formando sujetos críticos, analíticos y comprensivos. En consecuencia, los estudiantes deberán asumir la función de investigadores de su proceso de aprendizaje. Incluso conocer diversas estrategias de lectura y reconocer cuándo es conveniente aplicarlas y por qué. Además, debe ser una característica de esta propuesta

garantizar espacios en donde los sujetos estén en la capacidad de evaluar procesos. Sin embargo, en la actualidad es el maestro quien evalúa a los estudiantes, y si desde los pilares de la pedagogía y la didáctica se propone que tanto docentes como estudiantes son protagonistas en el aula de clase, entonces es hora de que ambos actores comiencen a asumir sus funciones. Por lo tanto, es pertinente que ambos tomen iniciativas para evaluar sus conocimientos y procesos. Es tiempo de que en el contexto escolar se reconozca la evaluación como fuente de aprendizaje, no como una herramienta de medida. Ella debe ser asumida como fruto de un proceso mas no de resultados.

De otro lado, el docente se debe caracterizar por ser un guía que oriente procesos, no como un transmisor de conocimientos. Éste debe reflejar ante los estudiantes la pasión por su quehacer y el compromiso profesional que tiene ante él mismo y sus estudiantes, el cual consiste en crear espacios que propicien el aprendizaje y la enseñanza. Pero ello no se llevará a cabo en tanto el maestro no reflexione su práctica y accione sobre la misma. A la vez, es puntual resaltar otro deber del docente en relación con una propuesta de mejoramiento para la comprensión, el cual es trazar una ruta respecto a la enseñanza, articulando contenidos y metodologías que faciliten no sólo la comprensión de textos sino de la realidad.

En este orden de ideas, las características que debe asumir la institución respecto a la propuesta de la cual vengo hablando son: velar por el cumplimiento de dicha propuesta, ello implica permanecer en una constante reflexión de los procesos académicos y de las posibilidades para mejorarlos. Incluir dentro del currículo la comprensión de la realidad, puesto que la comprensión no se agota en el universo de las letras, se puede hacer ejercicio de ésta en otros tipos de texto. Recordemos que leer no obedece única y exclusivamente a una decodificación del código lingüístico, tal y como lo concibe Daniel Cassany (2006) “leer es comprender” (p.21).

Desde esta perspectiva podemos hacer lectura por ejemplo: gestual o desde situaciones cotidianas y de este modo también se puede propiciar la comprensión.

Finalizo puntualizando que la escuela se constituye esencialmente desde tres esferas, la institucional, docente y estudiantil. Si se presentan fallas en alguna de ellas, la educación comenzará a tener fisuras; de ahí la importancia de que las tres se configuren en una sola. De este modo los procesos de formación mejorarán la calidad de la educación.

9. Bibliografía.

- Arboleda, P. A. (2009). *La comprensión, una lectura con sentido* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Barriga, O., y Henríquez, G. (2003). “Artesanía y técnica en la Enseñanza de la Metodología de la Investigación Social”. *Cinta de Moebio*, (20), 1-8. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065040>
- Calvo, G. (2002). “La investigación educativa en la formación del maestro”. En: O, Marta, (Ed). *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula* (pp. 9–11). Bogotá, Colombia: Credencial Historia
- Carrión Guijarro F. y Fernández Campo J. M. (1993). “La Metacognición”. En: *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis Psicología.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama S.A
- . D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona. España: Anagrama S.A.
- Cobaleda Tabares, H. A. (2007). *Cómo superar las deficiencias de comprensión lectora en estudiantes del grado sexto–01 en el Instituto Técnico Pascual Bravo* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Colombia: Presidencia de la República. Recuperado de: <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>
- Delval, J. (2000) ¿Cómo se construye el conocimiento? *Kikirikí. Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, (42–43), 30-39.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores, S.A.
- . (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores, S.A.
- . (2005). *Pedagogía del oprimido*. Guadalajara, México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y método*. Madrid, España: Ediciones Sígueme.
- González, E. (Noviembre de 2011). La didáctica en la educación superior. *La gaceta didáctica*, (8), 2-4.
- Grisales, L. (Noviembre de 2011). El principio didáctico de la traducción de saberes y la pregunta como su mediación. *La gaceta didáctica*, (8), 8-10.

- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Jurado, Fabio y Bustamante, G. (compiladores). (1997). *Los procesos de la lectura: Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Volumen II. Teoría y Práctica de la educación lingüística*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibéricas S.A.
- Mateos, M. M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje* (31–32), 5-19.
- . (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y aprendizaje* (56), 25-50.
- . (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Mejía, M. R. (2012). *La Sistematización: Empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá D.C, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998a). “Concepción del lenguaje”. En: Ministerio de Educación Nacional (Ed.). *Lineamientos curriculares en el área de Humanidades y Lengua Castellana* (pp. 45–50). Bogotá, República de Colombia: Libros & Libros S.A.
- . (1998b). “Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares”. En: Ministerio de Educación Nacional (Ed.). *Lineamientos curriculares en el área de Humanidades y Lengua Castellana* (pp. 53–102). Bogotá, República de Colombia: Libros & Libros S.A.
- . (2013). Plan de Lectura en las Regiones. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-325409.html>
- . (2013). Plan Nacional de Lectura y Escritura. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-325387.html>
- Moliner, M. (2008). *Diccionario de uso del español. Edición electrónica. Versión 3.0*. Madrid, España: Editorial Gredos, S.A.U.
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid, España: La muralla.
- Perkins, D. & Blythe T. (Abril–mayo de 2005). Ante todo, la comprensión. *Revista internacional magisterio Educación y pedagogía*, (14), 19–23.

- Ramirez, L. D. (2009). *La comprensión lectora: un camino para descubrir y descubrirse en el continuo proceso de lectura* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Real Academia Española. (2001). Investigar. En *Diccionario de la lengua española* (22° ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=investigar>
- Restrepo González, M. C. Taborda González, E. L. (2007). *La comprensión y la interpretación como propuesta de intervención* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Rivera Parra, L. P. Ceballos Agudelo, A. M. (2009). *La comprensión lectora pensada desde la realidad a través de la interdisciplinariedad*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: España: Editorial Graó.
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983.

Anexo 1: Ficha de observación.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – FACULTAD DE EDUCACIÓN
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades
Lengua Castellana. PRÁCTICA PROFESIONAL II.
Semestre 2013-2



1. Contextualización:	Fecha:
Objeto, fenómeno o situación para observar:	
Propósito:	
2. Descripción (qué se observó):	
3. Análisis de los datos.	
4. Observaciones (comentarios, sugerencias, interrogantes).	

Anexo 2: Ficha de registro teórico.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – FACULTAD DE EDUCACIÓN
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades
Lengua Castellana. PRÁCTICA PROFESIONAL II.
Semestre 2013-2



Autor (es):	
Título/subtítulo:	
Referencia:	Localización:
Tema / concepto:	
Observaciones y reflexión:	

Anexo 3: Cuestionario.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – FACULTAD DE EDUCACIÓN
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades
Lengua Castellana. PRÁCTICA PROFESIONAL II.
Semestre 2013-2



El presente cuestionario es creado con la finalidad de recolectar información para llevar a cabo una investigación sobre los procesos de comprensión lectora. El resultado que arroje tal cuestionario sólo será compartido con el orientador del seminario de práctica Harold Ibargüen, con los demás integrantes de aquél y en última instancia con la Institución Educativa.

1. ¿Te gusta leer? Sí___ No___ ¿Por qué?

2. ¿Cuál cree que es el nivel en que se pueda situar la comprensión lectora que has adquirido hasta el momento?

Muy bajo _____. Bajo _____. Regular _____. Bueno _____. Muy bueno _____.

Justifique su respuesta:

3. ¿Cómo es tu relación con la lectura? Es decir, ¿Lees constantemente? ¿Qué te gusta leer?

4. ¿Cree usted conveniente que en horas extraclase se realicen actividades sobre lectura?

Sí _____. No _____. Justifique su respuesta.

5. ¿Qué entiende usted por comprensión lectora?

6. ¿Crees que la lectura es importante? Sí _____ No_____ ¿Por qué?

Anexo 4: Guía de preguntas.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – FACULTAD DE EDUCACIÓN
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades
Lengua Castellana. PRÁCTICA PROFESIONAL II.
Semestre 2013-2



La presente entrevista es diseñada con la finalidad de recolectar información para llevar a cabo una investigación sobre los procesos de comprensión lectora. El resultado que arroje esta entrevista sólo será compartido con el orientador del seminario de práctica Harold Ibargüen, con los demás integrantes de aquél y en última instancia con la Institución Educativa.

1. ¿De qué manera se relaciona el estudiante actualmente con la lectura y usted qué opina al respecto?
2. ¿Cree usted conveniente que se faciliten espacios académicos extra clase para propiciar un encuentro con la lectura? Sí _____. No _____. ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes respecto a la comprensión lectora?
4. ¿Qué estrategias didácticas utiliza a la hora de abordar la comprensión lectora en el aula de clase?
5. ¿Cómo cree usted que se pueda fortalecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes?

Anexo 5: Historias de vida.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – FACULTAD DE EDUCACIÓN
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades
Lengua Castellana. PRÁCTICA PROFESIONAL II.
Semestre 2013-2



Realice una narración del proceso que usted vivió mientras aprendía a leer en su casa con el acompañamiento de sus familiares y docentes.

Anexo 6: Diario de campo.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – FACULTAD DE EDUCACIÓN
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades
Lengua Castellana. PRÁCTICA PROFESIONAL II.
Semestre 2013-2



Institución educativa: _____

SEMANA N°. FECHA:	GRADO:	DOCENTE: ÁREA:
DESCRIPCIÓN DEL PROCESO (PLANEACION)	REFLEXIÓN PEDAGÓGICA (DIARIO PEDAGÓGICO)	OBSERVACIONES Y ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS
TEMAS:		
OBJETIVO:		
ACTIVIDAD:		
RECURSOS:		
ASPECTOS A EVALUAR:		

Anexo 7: Análisis crítico.

FASE 1	FASE 2	FASE 3
1. Teoría emisaria:	Conceptos débiles:	Conceptos nuevos que introduce.
2. Tipo teórico:		Utilidad de los conceptos introducidos.
3. Teoría modelo:		
4. Criterios o requisitos a examinar:		

Anexo 8: Análisis conceptual.

Concepto pivote (eje)	Enunciados a contrastar	Fundamentos teóricos y epistemológicos que sustentan el enunciado
Conclusión:		

TALLER DE APLICACIÓN 1. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.

- ✓ **Momento 1: activación cognitiva, trabajo individual:** exploración de saberes a través de la reflexión personal y la producción textual.

Según el título del cuento (Beatriz, la polución. De Mario Benedetti) y de acuerdo a lo que imagine, predice sobre qué va a tratar el cuento.

- ✓ **Momento 2: trabajo individual:** lectura del cuento: Beatriz, la polución. De Mario Benedetti. Ejercicio de interpretación.

Analice el texto y responda lo siguiente:

- Según su opinión, ¿a qué se debe la confusión que presenta Beatriz?
- ¿Qué modelo de lectura se presenta en el cuento? Explique.
- ¿Qué relación se puede establecer entre la narración y el lenguaje?
- ¿Qué otro final le darías al cuento?
- Evalúa qué tan lejos o cerca estabas de la predicción que hiciste en el primer punto.
- Propone una solución para que Beatriz comprenda lo que dijo el tío Rolando.

- ✓ **Momento 3: trabajo grupal:**

Actividad 1: socialización de las respuestas en pequeños grupos. Identificar similitudes y diferencias.

Actividad 2: socialización general.

- ✓ **Momento 4: trabajo individual:**

De acuerdo a lo socializado en clase, aplique la estrategia metacognitiva de evaluación señalando si tuvo o no algún inconveniente para la comprensión del cuento, además cuáles son sus nuevos aprendizajes, aprendizajes enriquecidos y desaprendizajes.

COMPROMISOS:

Consultar qué es un conector gramatical y qué clase de conectores existen.

TALLER DE APLICACIÓN 2. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.

Momento 1: activación cognitiva, trabajo individual: exploración de saberes a través de la reflexión personal y la producción textual.

De acuerdo al conocimiento que tiene, o lo que se imagina explique qué es un ensayo.

Momento 2: trabajo individual: desarrollo de la temática. Lectura del documento: *El ensayo: el más humano de los géneros* de Jaime Alberto Vélez.

Aplice al texto estrategias metacognitivas como planeación, monitoreo y evaluación de la siguiente manera:

Teniendo en la cuenta que el texto lo aproximará a la temática del ensayo:

1. Planeación:

- Establezca una meta respecto a la lectura.
- Indique cómo puede lograr esa meta.
- ¿Qué aspectos pueden afectar el cumplimiento de la meta?

Luego de responder a lo anterior, comience la lectura del texto y haga una pausa en la página 4 para continuar con la otra fase.

2. Monitoreo:

- Señala una idea central en lo que va de la lectura
- ¿Qué dificultades se han presentado para comprender el texto hasta el momento?

Continúa con la lectura hasta finalizar y responde lo siguiente:

3. Evaluación

- Confronte los resultados del momento 1 con los de la actividad anterior y explique cómo ha sido su proceso de aprendizaje.
- Señale ¿Qué dificultades se presentaron para comprender el texto en la última parte?
- ¿Consideras que comprendiste el texto? Si, no, por qué.
- ¿Crees que las estrategias metacognitivas ayudan a la comprensión de un texto? Explique.

Momento 3: trabajo individual.

Escriba un párrafo donde relacione la consulta sobre los conectores gramaticales y la temática del ensayo.

Momento 4: trabajo individual.

Socialización general sobre la guía de trabajo y las consultas.