

**Estrategias metacognitivas: Herramientas para mejorar la comprensión textual  
en estudiantes de básica primaria**

Jenny Paola Patiño Vélez CC 1037595228  
Paula Andrea Restrepo Sánchez CC 32244643

Trabajo de Grado para optar por el título de  
Licenciadas en básica con énfasis en humanidades y Lengua Castellana

Asesora: Leidy Yaneth Vásquez Ramírez

Facultad de Educación  
Universidad de Antioquia

2013

## Resumen

Con el trabajo de investigación que llevamos a cabo en el interior de escenarios educativos durante dos semestres, donde nos asombramos de nuestra propia práctica como docentes en ejercicio, en este trabajo de grado damos a conocer la propuesta didáctica de intervención para mejorar los procesos de comprensión en diferentes tipos de textos, la cual está fundamentada por un proyecto de aula titulado “Leyendo el mundo mágico de los animales”, que se abordó teniendo en cuenta una secuencia didáctica a partir de la cual se implementaron estrategias metacognitivas que favorecieron la comprensión en los estudiantes de los grados primero y quinto de las Instituciones Bernardo Arango Macías y Luis Carlos Galán Sarmiento.

Cada uno de los momentos de la investigación, nos permitió de manera sistematizada, abordar detalladamente las comunidades educativas en las cuales se llevó a cabo nuestra práctica pedagógica; se tuvo en cuenta la aplicación de diferentes instrumentos para la recolección de información, los cuales al ser analizados nos brindaron elementos fundamentales para tener en cuenta en cada una de las fases ejecutadas para lograr los objetivos propuestos.

Cabe mencionar que en todo el proceso se tuvo en cuenta la aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de los estudiantes desde los tres niveles de competencia lectora propuestos en lineamientos curriculares de lengua castellana.

**Palabras claves:** lectura, comprensión, metacognición, estrategias metacognitivas, estrategias de lectura, aprendizaje significativo, proceso lector.

## Agradecimientos:

Principalmente agradecemos a Dios, por habernos dado la fortaleza para culminar este proceso de manera exitosa, por bendecirnos y hacer realidad nuestro anhelado sueño.

A los maestros de la Universidad de Antioquia que nos acompañaron en nuestro proceso formativo y muy especialmente a nuestra asesora Leidy Yaneth Vásquez, quien con su experiencia, esfuerzo y dedicación logró brindarnos los conocimientos necesarios para poder terminar este trabajo de grado.

A nuestros padres, que con su amor y enseñanza sembraron las virtudes que se necesitan para vivir con anhelo y felicidad, guiándonos por el sendero del bien y la superación.

Por último a nuestras familias, por su apoyo, paciencia y comprensión dándonos siempre ánimo para no desfallecer en esta ardua tarea, gracias a ellos pudimos dedicarnos en mente y corazón para culminar este proyecto.

*A Juan David García, porque durante este año de continuos desvelos, encontramos en ti, palabras de aliento en los momentos difíciles.*

*Celeste, queremos dejarte una enseñanza: “cuando uno quiere alcanzar algo en la vida no hay obstáculo que te impida lograrlo.”*

## Tabla de contenido

Introducción	
1. Contextualización	10
1.1 Acercamiento a nuestras comunidades	10
1.2 Bajo la lupa: una mirada constante al interior del aula	19
1.3 Percepción de los estudiantes frente al aula	21
1.4 Planteamiento del problema	31
1.5 Justificación del problema	47
1.6 Objetivos	48
2. Antecedentes de la investigación	50
3. Marco Teórico	58
3.1 Didáctica de la lengua	58
3.2 La lectura en el camino del saber	60
3.2.1 Niveles de lectura	62
3.2.2 Hacia los caminos de la comprensión lectora	64
3.3 ¿Que es la metacognición?	68
3.3.1 Estrategias Metacognitivas	74
4. Marco metodológico	81
4.1 Tipo de investigación	81
4.2 Fases de la investigación	84
4.3 Instrumentos para la recolección de la información	89
4.4 Proyecto de Aula: Leyendo el mundo mágico de los animales	92
5. Hallazgos	98
5.1 El proceso de comprensión lectora, enmarcado en el proyecto de aula	100
5.2 Una didáctica de la lengua a la luz de las estrategias de comprensión lectora	102
5.2.1 Proceso Lector	103
5.2.2 La trama	106
5.2.3 El resumen	107
5.2.4 Organizador Gráfico	109
6. Conclusiones	
Anexos	
Bibliografía	

## Introducción

En el campo educativo, nos vemos enfrentadas a diario a las nuevas exigencias, problemáticas y necesidades que presenta la sociedad que se quiere formar buscando que los sujetos sean capaces de aplicar sus competencias en diversas situaciones, de ahí que, nuestra mirada esté enfocada en concebir como un proceso permanente y metodológico la enseñanza y el aprendizaje, donde prevalece el análisis, la discusión de los aportes tanto teóricos como contextuales entre los integrantes del proceso investigativo.

Como docentes del área de lengua, reconocemos la importancia del conocimiento de cada una de las competencias (gramatical, textual, semántica, enciclopédica, morfológico, pragmático, literaria y poética), sin olvidar que el propósito de este aprendizaje es que sea utilizado en situaciones reales y concretas de comunicación vinculado con la didáctica y la pedagogía; es por esto que en el marco de este trabajo de investigación realizamos una búsqueda de trabajos en donde también se han hecho la pregunta por potenciar procesos de lengua a partir del manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas, especialmente conocer que han dicho otros autores de esta implementación para mejorar la comprensión de lectura desde el nivel inicial de básica y cómo hacerlo en el último nivel de este ciclo de primaria.

A lo largo de este proceso participativo donde se integran diversos escenarios que permitieron la ejecución de la propuesta de intervención didáctica, se trazan unos objetivos que puedan alcanzarse a la luz de la metodología del proyecto de aula que esta direccionado hacia la implementación de estrategias metacognitivas que favorecen la comprensión textual de diversas tipologías. Todo este trabajo al interior del aula, depende de una tarea planificadora constituyéndose ésta como un método de auto-organización, autorregulación y autoplanificación de la enseñanza, en donde las actividades que se planearon tienen como propósito ser progresivas en el sentido

de que oriente al estudiante en su proceso de comprensión, teniendo en cuenta los procesos cognitivos que intervienen para lograr la culminación de la propuesta.

Es por ello que, la investigación en el aula debe considerarse como objeto de conocimiento que transversaliza las prácticas educativas; debido a esto nos hemos cuestionado y a la vez reflexionado sobre el verdadero rol que debemos asumir en el momento de enfrentarnos a la enseñanza de la lengua, utilizando las estrategias apropiadas; de ahí que se promueva la transformación de la realidad pero con sentido, para esto es indispensable el conocimiento de dicha realidad y la buena comunicación, entendida esta como la interacción entre los seres humanos lográndose la recreación del mundo. En suma, estas ideas lo que buscan es que todo sujeto comprenda que el lenguaje no es meramente un código, sino que permite la transformación de la realidad que lo rodea.

Por consiguiente, en nuestra práctica pedagógica I y II, nos planteamos unos objetivos, para lo cual se realizó un diagnóstico detallado de cada uno de los grupos, para conocer más a fondo la comunidad objeto de estudio; además se aplicaron dos pruebas piloto las cuales después de ser analizadas, sus resultados nos arrojaron el problema que presentan los estudiantes en ambos niveles con respecto al uso de la lengua aplicado a diversos contextos.

A partir de lo anterior, en el capítulo uno referido a *Contextualización*, se describe de forma detallada las Instituciones Educativas en las cuales se llevó a cabo el proceso de investigación, allí surge la necesidad con este proyecto de buscar y principalmente atender a la problemática localizada en las aulas, fundamentado a partir de nuevas estrategias que sean innovadoras para la comunidad educativa. Además, se muestra el problema que radica específicamente en los bajos niveles de comprensión, además los objetivos propuestos tanto en función del maestro como del estudiante.

En el capítulo dos, titulado *Antecedentes* de la investigación, se presentan resultados de investigaciones relacionadas estrechamente con nuestra temática, teniendo en cuenta principalmente como fuente los trabajos realizadas al interior de la Facultad de Educación, es así como se establecen diferencias y similitudes entre

cada uno de los trabajos investigativos abordados. De manera que se busque que la propuesta varié con aportes significativos e innovadores frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, primordialmente en lo que se refiere a lenguaje.

Posteriormente en el capítulo tres, encontraremos el *Marco teórico*, que sustenta nuestra propuesta; muestra los diferentes aportes que estudiosos sobre la temática han teorizado, para ello tuvimos en cuenta buscar e indagar sobre aquellos que se centran en conceptos tales como: lectura, comprensión, metacognición y estrategias metacognitivas. A partir de estos conceptos es que asumimos un punto de partida para la concretización de la propuesta didáctica.

En el capítulo cuatro, está detallado el *Diseño metodológico*, el cual responde a cada una de las cuatro fases que atraviesa un proceso de investigación como lo son: planteamiento del problema; el trabajo de campo y recolección de la información; el análisis de la información y redacción del informe de investigación. De igual manera, se propone un proyecto de aula "*Leyendo el mundo mágico de los animales*", el cual parte de los intereses y necesidades de los estudiantes con el fin de atraer su atención, motivándolos para que busquen ser autónomos y críticos de su proceso de aprendizaje utilizando diversas estrategias que se les propone desde la secuencia didáctica, diseñada por ciclos, especialmente para cada estrategia y nivel de complejidad. Se plantean actividades que les permita ser conscientes del uso de las mismas para mejorar sus procesos especialmente en el área de Lengua Castellana, teniendo en cuenta que allí intervienen la lectura y la escritura que hacen del sujeto un ser reflexivo y a la vez que razone sobre las situaciones que convergen en su formación.

Consecutivamente, está el capítulo cinco denominado *Hallazgos*, donde a partir de las categorías de análisis que emergieron del proceso de sistematización de la información y la reflexión de las docentes en cada una de las intervenciones, se presenta lo alcanzado con el proyecto de aula, así como también los avances y dificultades que se presentaron en la ejecución del mismo; así como también un análisis de estudio de casos en algunos estudiantes para verificar la pertinencia y apropiación de las estrategias aplicadas.

De igual manera, en las conclusiones damos cuenta del proceso de investigación llevado a cabo durante ambos semestres, teniendo en cuenta los obstáculos y propósitos alcanzados en el camino, siendo fundamental nuestra reflexión como maestras de lengua castellana. En este apartado se pone en cuestión aquellos asuntos que problematizaron la práctica pedagógica y la manera en que la intervención de la secuencia didáctica pudo o no facilitar el alcance de los objetivos.

## **1. Contextualización**

En este apartado se presentan elementos necesarios para contextualizar cada una de las instituciones en las cuales se llevó a cabo la práctica pedagógica de las maestras en formación Jenny Paola Patiño Vélez y Paula Andrea Restrepo Sánchez; para lo cual se realiza una observación que permitió la descripción minuciosa de los espacios y ambientes escolares donde se hizo la intervención pedagógica, teniendo en cuenta la normatividad que sustenta las dinámicas educativas de cada uno de los centros de práctica y los propósitos trazados para nuestro proceso investigativo.

### **1.1 Acercamiento a nuestras comunidades educativas**

El trabajo de investigación que se presenta a continuación, pretende acercarse a un proceso de reflexión alrededor de nuestra práctica docente que se desarrolla en el segundo semestre del 2012 y el primero del 2013; muy especialmente nos centramos en las acciones que como maestras emprendemos para el desarrollo de procesos enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana en la básica primaria. Como docentes nombradas en propiedad, realizamos esta práctica pedagógica con agrado y con la motivación de mejorar nuestros procesos de enseñanza de la lengua con nuestros estudiantes, buscando constantemente la movilización de procesos que fortalezcan las habilidades básicas de leer, escribir, hablar y escuchar.

Esta experiencia ha sido muy satisfactoria en el sentido de que nos permite lograr en los niños avances significativos en procesos de aprendizaje de la lengua y especialmente en los niveles de comprensión lectora; a través de actividades que permiten crear el hábito de lectura, promover el acercamiento a textos de manera comprensiva, de ahí la importancia de que se describa detalladamente cada uno de

los contextos que rodean las instituciones de las cuales hacemos parte como docentes es propiedad desde hace algunos años: IE Bernardo Arango Macías y la IE Luis Carlos Galán Sarmiento.

En primer lugar, las instituciones educativas mencionada anteriormente, ambas de carácter oficial y que ofrecen educación básica primaria, son los centros de práctica donde realizamos el trabajo de observación e implementación de nuestra práctica pedagógica. Los grupos que tenemos asignados durante este proceso son los de 1-A y 5.01 durante el 2012 y 1-A y 5.02 en 2013.

Inicialmente hablaremos sobre la docente en formación Jenny Paola Patiño (J.P), quien se encuentra en la Institución Educativa Bernardo Arango Macías, la cual se está ubicada en el municipio de la Estrella, específicamente en la Cra 63 n°77 sur 105, ésta es la sede principal, puesto que cuenta con dos secciones de primaria, una es la Rafael Pombo y la segunda es la Manuela Beltrán que es donde centramos nuestra atención; lo anterior, nos lleva a interpretar que al tener varias sedes permite una amplia cobertura para la alfabetización en el sector, ofreciendo a la mayoría de los estudiantes posibilidades para su educación.

A sus alrededores, cuenta con la biblioteca municipal, donde los habitantes pueden asistir para realizar consultas, leer; además, también hay varios internados a los cuales pertenecen gran parte de los estudiantes de la institución; esta constante incide en que los estudiantes no avanzan en los procesos, debido a que se encuentran poco acompañados; además, existe una base del ejército nacional de Colombia y la escuela de policías, de ahí que varios estudiantes se perfilen hacia estas profesiones al terminar su educación.

De lo anterior se puede decir que el entorno en el cual desenvuelven los estudiantes les posibilita espacios que de acuerdo con sus intereses y necesidades pueden lograr grandes acercamientos al mundo de la lectura y la escritura, debido a que, se han creado fuera de la escuela talleres tanto en la Casa de la Cultura, como en la biblioteca donde pueden participar los miembros del hogar, buscando crear hábitos de estudio para todos sin sentirse obligados, sino más bien que se convierta en una actividad de esparcimiento, disfrute y placer, de esta manera se potencializan habilidades que son utilizadas a diario por estas personas.

Igualmente se tiene el Instituto de Deporte de la Estrella (INDERE), donde los niños en sus tiempos libres pueden gozar de recreaciones, espacios deportivos, y equipos conformados para practicar un determinado deporte, lo que es favorable, en el sentido de que los estudiantes al salir de la escuela, también tienen otras opciones para utilizar su tiempo libre.

Esta sede se encuentra conformado por las siguientes instalaciones: primer piso, que cuenta con dos salones, la coordinación que se encuentra ubicada en la entrada de los estudiantes, de donde se tiene una vista hacia la cancha principal la cual tiene una gradería para la ejecución de actividades cívicas y culturales, esto le permite a la coordinadora observar desde su oficina todas las situaciones que se presentan en las actividades programadas e intervenir en algunas ocasiones. Así mismo, están la tienda escolar y el aula de apoyo, a la que asisten los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que es un punto positivo que favorece en cierta medida el proceso formativo y de aprendizaje en niños con estas características.

El segundo piso está conformado por seis salones, una cancha pequeña y juegos como: lisadero, columpios, cabe mencionar que allí solo se encuentra preescolar, quienes son los que disfrutan de ese escenario recreativo en los descansos.

En cuanto a la política misional de la institución, propone como misión la de:

Contribuir al proceso de formación integral de los estudiantes de la IE Bernardo Arango Macías, a través del desarrollo de las dimensiones: intelectual, social, corporal, espiritual, artística, afectiva, volitiva y axiológica que les permitan fortalecer, competencias intelectuales y laborales para orientar, en su compromiso social, la transformación de su entorno, y liderar, así, procesos de cambio y construcción de una sociedad solidaria, justa y libre, que en concordancia con las tendencias del mundo contemporáneo, aporte soluciones a los problemas de la comunidad, mediante la aplicación del saber científico, social y cultural. (I.E. Bernardo Arango Macías Manual de convivencia, 2009, p.10).

De lo anterior podemos agregar que, en el sentido de transformación la institución vincula y trabaja con los niños competencias que les permiten desenvolverse en el contexto socio-cultural; sin embargo, aquí se dejan de lado otros aspectos que se fortalecen en la práctica diaria de los maestros: el concebir al estudiante como un

ser íntegro, afectivo y social; no comprendiéndolo solo como un sujeto preparado para el ámbito laboral, aplicando saberes específicos, sino que también debe ser tenido en cuenta en su integridad como persona, resaltando sus habilidades, para que todo aquello que llega a sus manos, sea crítico y desarrolle la capacidad de tomar sus propias decisiones.

Por su parte, en la visión se plantea:

En el 2015 la Institución Educativa Bernardo Arango Macías en su compromiso por proporcionar una formación que fomente el desarrollo humano integral, se proyectará como una organización líder en el plano local, regional y nacional, en generar proyectos de vida sustentados en los valores que fundamentan la dignidad humana, la sana convivencia, la práctica del trabajo y la recreación y acordes con los avances culturales, científicos y tecnológicos, además de la relación adecuada con el medio circundante.(Manual de convivencia 2009, p.9).

Cabe mencionar que, además de lo que dice el papel, en ningún momento se fomenta en los estudiantes la expansión de sus proyectos hacia otras localidades, por el contrario, el trabajo se fundamenta en competencias para sobrevivir en su lugar de ubicación, siempre enfatizando en los valores que deben caracterizar a un buen Siderense; así mismo, se dejan de lado otros procesos que al igual son importantes, como por ejemplo, la puesta en escena de competencias argumentativa y propositiva. Desde el área de lengua castellana se trabajan proyectos que van en pro del desarrollo de habilidades que les permita a los niños tener conocimiento de su entorno, sin embargo todo lo que se ejecuta no está relacionado con la visión puesto que muchos de los profesores no tienen claridad de esta fundamentación, sino que llevan a cabo su labor desde el plan de estudios y necesidades manifiestas en el grupo; evidenciando en este sentido, poca apropiación de las políticas institucionales, siguiendo un plan de estudios que no es coherente a la misión y visión institucional.

Además, nos llama la atención que en cuanto al perfil del educador se diga: “Todo educador debe ser: un maestro pedagogo, un maestro investigador, un maestro promotor de los procesos de desarrollo comunitario” (P.E.I 2011, p.12). De lo anterior se puede decir que esto no se tiene en cuenta en la institución educativa

puesto que los procesos investigativos de los maestros se cortan, cuando se inician procesos investigativos o los maestros generan proyectos, en cualquier momento son trasladados de una sede a otra, lo cual no permite avances en los procesos de los estudiantes, igualmente, solo hay iniciativas personales, los maestros son quienes impulsan dichos procesos y desde la institución no existe motivación o acompañamiento para la elaboración y aplicación de estos.



En segundo lugar, la práctica de la maestra Paula Andrea Restrepo (P.R) se desarrolla en la IE Luis Carlos Galán Sarmiento, sección Niño Jesús de Praga ubicada en la Calle 57C N° 23-200 de Medellín; ésta fue fundada hace 46 años, lo cual la convierte en la institución más reconocida del sector y de mayor influencia en la comunidad, esta condición incide también en la alta demanda de cupos para esta sede de la IE. Su planta de docentes está conformada por 22 educadores que cubren desde preescolar hasta quinto de primaria; la mayoría de estos tienen una gran trayectoria en la sede por lo cual tienen implantadas ciertas convenciones o dinámicas cotidianas, que corresponden en ocasiones a sus fortalezas en una u otra situación, es decir, el que tiene mejor manejo de la comunidad es a quien se le solicita realizar lo que allí denominan “formación”, ya que los estudiantes reciben con agrado su instrucción; quien tiene fortalezas en artes por ejemplo, está siempre relacionado con la elaboración de materiales didácticos, carteleros institucionales; o

por ejemplo, quien tiene mayor dominio de las Tics está encargado del manejo de estos recursos, revisar correos, manejar las impresoras o fotocopiadoras, y así por el estilo. Lo anterior permite analizar algunas dinámicas dentro del cuerpo docente, pues no todos se encuentran vinculados a todos los procesos de manera voluntaria, digo esto porque a no ser porque el coordinador lo solicite los docentes realizan X o Y tarea, por lo demás, lo dejan para aquellos docentes que tienen mayor dominio convirtiendo algunas tareas casi que por relaciones de dependencia; descargando la responsabilidad de algunas actividades sobre los mismos educadores.

Por otro lado, la planta física de la escuela está distribuida en tres niveles que corresponden a varias fases de construcción que ha tenido la sede desde su fundación. La localización de la parte administrativa se encuentra ubicada en el centro de la edificación, allí fue en su inicio las primeras aulas de clase, a medida que se fue extendiendo la planta física, las aulas se fueron trasladando de lugar y estos espacios fueron destinados para la coordinación, aula de informática y biblioteca. Por lo que se puede observar, la destinación de estos espacios corresponde a un ejercicio de control sobre el uso de los recursos, ya que para utilizar tanto los materiales bibliográficos como para ingresar a la sala de sistemas es necesario solicitar permiso en la coordinación y como es contigua a estas aulas desde allí pueden verificar el uso adecuado de los espacios y la disciplina de los grupos que ingresan a dichas aulas.

A nivel pedagógico la IE se enmarca desde el PEI en un Modelo Social, sin embargo, en el desarrollo de sus prácticas cotidianas se observa de corte tradicional; esto también se puede comprobar a través del boletín de calificaciones en el cual se dice que se trabaja con un Modelo Pedagógico Tradicional. A través de la observación realizada en los descansos en torno a algunas dinámicas escolares se puede concluir que aunque la IE afirma ser de corte social, las rutinas al ingreso a la escuela, durante la formación, la realización de la oración diaria, la organización de los salones y distribución de las sillas perpetúan más un modelo tradicional. De igual manera, esto puede observarse al interior del aula de clase donde vemos un claro ejemplo de disposiciones de espacio según metodologías tradicionales: “los niños están distribuidos en 7 hileras con 6 filas cada una, y están sentados según diferentes órdenes –por orden de lista, estatura, género, comportamiento- los cuales

van variando según las necesidades del momento” (diario pedagógico P.R de Julio 27 de 2012).

Ahora bien, al observar la institución desde el área de Lengua Castellana, el plan de estudios contempla una intensidad horaria de 4 horas semanales desde primero hasta Once; dicha organización del plan de estudios del área está siendo orientada desde la gestión pedagógica que es la encargada de desarrollar todo el componente pedagógico de la institución y desde allí se tiene como directriz la planeación del área a través de redes conceptuales por periodo, las cuales se revisan y actualizan anualmente. Dichas redes sirven, a su vez, de registro de seguimiento de actividades o parcelador o “diario de campo”. También se puede observar en dicho material que en la organización de los periodos académicos (que son cuatro), aparecen vinculados algunos de los proyectos reglamentarios a manera de preguntas problematizadoras las cuales se pretenden resolver durante cada uno de estos periodos de manera transversal con cada una de las áreas (Ver Anexo 1). Es importante tener en cuenta que desde los primeros años de escolaridad, la IE viene vinculándose a diferentes iniciativas del municipio focalizadas hacia el mejoramiento de procesos en lengua castellana, ejemplo de ello son los proyectos de *Palabrarío* y *El valor de la palabra* ofrecidos a los niveles de primaria y que promueven en primera medida la lectura y desarrollo de competencias en lenguaje; todo esto a razón de que en las últimas pruebas externas los resultados arrojan bajos niveles de comprensión lectora y desde el ministerio de educación desean atacar esta deficiencia desde los inicios, es decir, desde la primaria.

Dentro del componente teleológico de la institución encontramos que esta tiene como misión:

Brindar una educación de calidad, orientando la formación de los niños, niñas y jóvenes, a través de un proyecto educativo que estimule el desarrollo integral basado en los valores de compromiso, convivencia y tolerancia para entregar a la sociedad seres humanos que contribuyan a una mejor interacción con los otros, con la comunidad y con la naturaleza, para la construcción de un mundo mejor (Sistema de gestión de Calidad, 2010, p.18, I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento).

Al respecto podemos decir que la escuela intenta caminar hacia la anhelada educación integral con calidad, desde hace varios años ha venido trabajando hacia procesos de gestión de calidad educativa pero eso no significa realmente que hayan procesos de calidad al interior de las aulas. Surge un gran interrogante cuando hablamos de “educación integral” cuando en esta sección algunas asignaturas obligatorias como educación física, tecnología e informática o inglés, padecen de poco desarrollo, dado que no hay un dominio por parte de los docentes para la enseñanza de las mismas, lo anterior se afirma dado el conocimiento que se tiene de la dificultad al estar inmersas en el contexto y que desde nuestro quehacer también experimentamos. En este sentido no hay una real potencialización de competencias en todas las áreas y en consecuencia no se podría hablar de procesos de calidad en tanto los maestros no se encuentren cualificados en todas las áreas; es así como a nuestro modo de ver, el PEI se queda en el papel y aún faltan evidencias prácticas en el cumplimiento de esa misión. De igual manera sucede si intentamos analizar su visión, la cual requiere necesariamente una concordancia entre ambos propósitos para hacer tanto de la misión como de la visión, dinámicas comprobables al interior de las aulas como en su proyección hacia la comunidad. Presentamos entonces la Visión idealizada, pero aún abstracta:

Ser en el 2015 una institución educativa de carácter público que se reconoce por ser líder en la cultura de la calidad de la educación, centrada en el estudiante, la familia y la sociedad, para formar seres humanos competentes comprometidos con el desarrollo sostenible del entorno que los rodea (PEI Luis Carlos Galán Sarmiento, 2010, p.19).

Por su parte, al indagar por el Manual de Convivencia nos encontramos con que es fragmentario, en estos momentos existe una comisión que está reestructurando el manual conforme a las nuevas directrices legales como es el Código de Infancia y Adolescencia, para lo cual se hizo necesario repensar algunos asuntos de normalización y sanciones a los estudiantes. Se puede decir que los estudiantes conocen los apartes relacionados con sus derechos y deberes, la clasificación de las faltas y las sanciones que tienen cada una de éstas. El resto de la comunidad educativa, incluidos los docentes, aseguran que no conocen el manual de

convivencia, “pues año tras año lo están actualizando y nunca llega a sus manos el texto completo” (diario de campo de P.R de Agosto 1° de 2012). En términos generales se observa un buen comportamiento, los niños y jóvenes en su mayoría son respetuosos de la norma, se ven muy organizados en su presentación personal, acatan las observaciones con mucho respeto y pocas veces se escucha reclamaciones o quejas hacia sus profesores. En general, el ambiente escolar es agradable, la disposición de todas las personas que conforman la comunidad educativa es positiva.



El panorama que observamos desde estos dos contextos, puede concentrarse en una serie de elementos comunes que nos permiten identificar las problemáticas no como particulares de cada institución, sino que por el contrario, son tan recurrentes en ambas instituciones que este trabajo nos permite ubicarlas como problemas propios del ámbito educativo. Dichos aspectos son identificados a partir de las diferentes actividades de observación, aplicación de encuestas, entrevistas y ejercicios de intervención desde el área de lengua castellana; y se convirtieron en unidades de análisis para ahondar es aspectos generales y particulares de cada institución. Entre estos elementos comunes destacamos la falta de coherencia entre

lo registrado en los PEI y las prácticas pedagógicas adelantadas en cada una de las instituciones, encontrando allí un desfase entre el papel y la acción.

Por otro lado, ambas instituciones están incluidas en programas creados por el ministerio para mejorar la comprensión de textos. Encontramos como una problemática común los bajos niveles de competencia en comprensión lectora. Y finalmente, es evidente la necesidad de las IE de preguntarse acerca de sus prácticas pedagógicas y el mejoramiento de procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

## **1.2 Bajo la lupa: una mirada constante en el interior del aula**

Durante el 2012, la práctica de la maestra Jenny Paola Patiño (J.P) se lleva a cabo en el grado primero A, conformado por 34 estudiantes, entre ellos 10 mujeres y 24 hombres. En su gran mayoría dentro su núcleo familiar prevalece la madre cabeza de familia, además se encuentran ubicados en los estratos 1 y 2, por lo cual en algunas ocasiones no tienen materiales de trabajo, lo cual obstaculiza el desarrollo de las actividades, o algunas veces solo consumen el refrigerio que ofrece la institución para todo el día, lo que nos permite analizar que la constante desmotivación y desinterés por el estudio en relación con los procesos de adquisición de la lectura y escritura pueden estar atravesado por estos aspectos. Así mismo, en el área de lengua castellana se notan factores como estos, puesto que al presentárseles actividades donde deban interpretar o requiera de escritura propia, manifiestan: “que pereza, otra tarea, ya estoy cansado” (diario de campo de J.P N° 3), se desconcentran fácilmente y en ocasiones se hace complejo la reubicación para finalizar la actividad.

Igualmente, durante las dinámicas de clase, se evidencian constantes situaciones que dificultan el desarrollo del proceso educativo, se genera desorden por cualquier razón, es decir, el salón está ubicado en el primer piso al lado de unas ventanas que dan hacia la calle, lo que en ocasiones desfavorece la concentración, atención y escucha para llevar a cabo las actividades propuestas, como sucede en el área; es

decir, cuando se realiza un ejercicio como la lectura de un texto a través del proceso lector, donde es indispensable la escucha para poder responder a las predicciones e inferencias que surgen en la lectura, se interrumpe constantemente por el ruido de afuera que genera la distracción del grupo.

Con relación a las relaciones de poder que se establecen entre los estudiantes del grupo, podemos decir que como en su mayoría son hombres, muchos de ellos quieren dominar el grupo, generan peleas, lo que dificulta el desarrollo de la clase. Tal indisciplina provoca que se haga necesario suspender la actividad para realizar recomendaciones pertinentes. Además en las conversaciones con los padres de familia, se evidencia que falta interiorización de la norma y poco acompañamiento, lo que se ve reflejado al llegar al aula ya que muchos de los niños adoptan comportamientos que afectan los procesos académicos del grupo y en ocasiones sus propias interacciones en el aula. Específicamente en lengua castellana, se hace necesario repetir las instrucciones continuamente, de ahí que algunos expresen: “ya, nunca dejan escuchar y nos vamos a quedar sin Física” (diario de Campo J.P N° 4); aunque en este caso la niña busca su forma de llegar al otro para que le permita escuchar, se podría pensar que solo lo hace por tener la educación física, sin embargo, puede ser que quiera concentrarse para realizar lo propuesto por la profesora.

Lo anterior hace necesario que se implementen diversas estrategias como: estímulos, diálogos personalizados y grupales, se establecen compromisos, todo con el fin de crear ambientes propicios para fortalecer habilidades y potenciar los procesos formativos; esto se hace con el fin de que los estudiantes sientan más motivación por aprender y aplicar en su contexto escolar las habilidades que posee cada uno en cuanto al área.

De lo anterior puede agregarse que, también existen fortalezas que vehiculizan el proceso, y es que muchos de ellos tienen una visión positiva en lo que se refiere al área de lengua castellana, debido a que manifiestan deseo por aprender la lectura y escritura, además de que al leer hacen preguntas cuando no comprenden, es orientado por la profesora el propio niño es quien busca alternativas de solución.

En contraste, encontramos el grupo de quinto, el cual se encuentra localizado en la comuna 8 en el sector los Mangos del barrio Enciso. Es donde lleva a cabo la

práctica la maestra en ejercicio Paula Restrepo (P.R). Este grupo hace parte también de nuestro grupo focal; se encuentra en la jornada de la mañana y está conformado por 18 mujeres y 26 hombres, para un total de 44 estudiantes de los cuales dos son repitentes. Sus edades oscilan entre los 10 y 13 años. El grupo se encuentra ubicado en el aula número 5, que se halla al final de un pasillo; es una de las aulas más escondidas dada la distribución de esa zona de la planta física; el aula es rectangular, tiene 2 ventanas y dos ventanales laterales, lo cual permite una buena iluminación al interior de la misma; la acústica del aula es buena, sin embargo, las ventanas lindan con una calle principal por lo que en horas de alto flujo vehicular la recepción de ruido es en ocasiones muy alta, esto incide en la desconcentración de los jóvenes en algunos momentos del día y exige de la docente un mayor tono de voz durante las explicaciones en clase de castellano.

### **1.3 Percepción de los estudiantes frente al área Lengua Castellana**

Para la realización de este proyecto investigativo se utilizaron diferentes técnicas propias de una metodología de investigación cualitativa con enfoque etnográfico, como son: la observación participante y no participante, a partir de las cuales se obtienen la mayoría de los insumos; además, entrevistas estructuradas y semi-estructuradas las cuales se le aplicaron al coordinador y a la maestra cooperadora; la encuesta fue un instrumento aplicado con los estudiantes para conocer sus intereses frente al área de lengua castellana.

Otras técnicas como el estudio de casos, registros audiovisuales y triangulaciones, son aplicados en la medida que el ejercicio de la práctica investigativa así lo requiera. Dichas técnicas permitieron acercar la vista hacia la escuela y el aula de clase como unidades de análisis así como también a todas las prácticas que se desarrollan en el interior de estas.

Es importante aclarar que en el recorrido de este proceso de investigación cualitativa con enfoque etnográfico, se hace un análisis con triangulación de la información con el objetivo de encontrar en todas aquellas prácticas que envuelve el ámbito

educativo: el discurso del docente, la voz de los estudiantes, la incidencia del contexto social, las prácticas educativas, el entorno social y político, el rol de maestro, sus condiciones laborales y de profesionalización, la diversidad cultural del contexto, las políticas públicas educativas, etc. Lo cual permite caracterizar el problema y generar acciones. De tal manera que se pueda analizar el origen de la actual crisis educativa y plantear estrategias, acciones reales que permitan una verdadera transformación desde la reflexión de la práctica pedagógica, rompiendo con el carácter reduccionista de la labor del maestro. Con esto en mente, se emprende un camino de reflexión y de conocimiento de la práctica donde sus diferentes actores son el insumo y materia prima de reflexión pedagógica.

La investigación cualitativa etnográfica utiliza técnicas para la recolección de información sobre la comunidad, una de ellas es la encuesta, la cual se adopta con el fin de recopilar información que permita ser analizada para beneficios de la contextualización permitiendo un acercamiento a la personas, conocer sus intereses y necesidades en cuanto al área de lengua castellana. Para intentar conocer un poco más acerca de los estudiantes de estos niveles y su acercamiento al área de lengua, se diseñó la siguiente encuesta que tiene como objetivo identificar posibles unidades de análisis frente a situaciones que se presentan en la escuela y específicamente frente a la recepción que tiene la asignatura de lengua castellana por los estudiantes con quienes realizamos la práctica. Este instrumento nos permite conocer o diagnosticar una población frente a sus gustos e intereses por actividades desarrolladas en el área de lengua castellana, así como también reconocer el papel que desempeñamos como docentes que generan y potencializan dichos intereses.

Cabe mencionar que la encuesta realizada se desarrolló de la siguiente manera: se entregó el formato en ambos grupos a cada uno de los asistentes el día 21 de agosto de 2012 que eran 30 en 1-A y 42 en 5.01. Se les da a conocer el porqué será llevada a cabo ésta con cada grupo; luego se dan las indicaciones pertinentes y se comienza la ejecución orientados por las docentes. Seguidamente, se les entregó la encuesta (Anexo 2) y comenzaron a resolverla. Algunos estudiantes levantaron la mano para presentar sus inquietudes sobre algunas preguntas las cuales fueron resueltas y se continuó con el ejercicio. La aplicación del instrumento duró aproximadamente 2 horas en el grado de primero y 20 minutos en quinto.

En el grado primero la maestra J.P hace la lectura de cada pregunta en voz alta, puesto que la gran mayoría del grupo no lee alfabéticamente, de ahí que cada uno responda según sus conocimientos; en medio del desarrollo ciertos estudiantes hacen algunas preguntas para resolver dudas que se presentan en la ejecución de dicha técnica de recopilación de información, además de que era necesario acercarse a los niños al instrumento porque no conocían el sistema de selección múltiple. Es importante anotar que a uno de los niños se le aplicó la prueba de forma personalizada y oral, debido a que presenta un diagnóstico neurológico y no tiene la capacidad de responder sin ayuda personalizada. Entre tanto, en el grado quinto cada estudiante recibió su encuesta, indagamos acerca de si sabían qué era una encuesta y para qué se utiliza. Algunos de ellos manifestaron sus pre saberes, se reforzó la explicación del instrumento, así como la importancia de completar la información adicional que se les solicitaba como por ejemplo su estrato socioeconómico y edad. Con respecto a estos indicadores lo que se pretende es establecer si factores como la edad o estrato pueden ejercer alguna influencia sobre procesos de aprendizaje o acercamiento al área de lengua castellana.

Después de aplicado el instrumento se realizó la sistematización y análisis de la encuesta, de la cual se obtienen los siguientes resultados:

A la pregunta: 1. **¿Te gusta la clase de español? Califica de 1 a 5, siendo 1 la menor calificación y 5 la mayor**, los estudiantes de quinto que contestaron SI fueron 40 y NO sólo fueron 2 niños. Esto corresponde a un 95% comparado con el 5%; lo anterior quiere decir que la gran mayoría de estudiantes del grupo gusta de la clase de castellano. Sus valoraciones sobre la clase fueron en un 50% de calificación 5 y de un 21% de 4, lo cual nos permite confirmar dicha afirmación; sin embargo nos queda la inquietud de si es verdaderamente lo que ellos sienten o si solo contestaron así considerando que el ejercicio en este caso es solicitado por su docente orientadora, además llama la atención que en esta pregunta un porcentaje del 16.6% no calificaron el área. Esta hipótesis esperamos poder confrontarla más adelante con otras preguntas.

Entre tanto, en el grado primero en la misma pregunta se evidencia que 23 estudiantes que corresponde a un 77%, calificaron el área en su gran mayoría con 5,

por lo que se puede decir que el área de lengua castellana es de su agrado porque, se trabaja con una intensidad mayor con el fin de afianzar procesos de lectura, escritura y comprensión de textos sencillos, lo que ha llevado a estos estudiantes a tener un gran acercamiento con el área.

Al indagar sobre 2. **¿Cuál de las siguientes actividades es la que más te gusta hacer en clase de Español?**, en quinto contestaron el 59.5% que leer libros, un 11.9% prefieren escribir textos o dialogar con sus compañeros y al 9.5% le gusta escuchar a la docente. Con esta pregunta comprendemos que la actividad que más prefieren es la lectura, dando cuenta de todo un proceso de promoción de lectura que se ha venido realizando desde el área de castellano y apoyado en la institución para tal fin con el fortalecimiento de material de literatura en la vitrina pedagógica y especialmente a través de iniciativas propias con la implementación de planes de lectura tanto en el año inmediatamente anterior y como el presente.

Por su parte, en primero 18 niños respondieron que escuchar a la docente, lo cual equivale a un 60% del grupo, ninguno optó por las otras dos opciones que eran leer libros y escribir textos, 12 marcaron la opción d. dialogar con los compañeros, que sería un 40%, esto puede interpretarse como que a los estudiantes les gusta ejecutar actividades que no requieran grandes esfuerzos, es decir que no les exija procesos de interpretación dado que tienen muy poca atención y concentración, habilidades que se requieren para ejecutar otras actividades. Además, al encontrarse en procesos iniciales tienen como primer referente al maestro para la realización de la lectura.

Para tratar de confirmar esta respuesta formulamos una pregunta más directa frente al hecho mismo de leer. 3. **¿Te gusta leer?**; comprobamos que efectivamente el gusto por la lectura es generalizado y que corresponde al 97.6% del grupo de quinto. Al solicitarles la razón o ¿por qué?, refirieron las siguientes respuestas: que les gusta leer porque aprenden cosas nuevas, de personajes de la historia. Otros por su lado señalan que leer les permite aprender más del área, a mejorar sus procesos de lectura, escritura y adquisición de nuevo vocabulario -asociado directamente con la

parte académica-. Muchos de los estudiantes refieren su gusto por la literatura como una actividad que les permite disfrutar, divertirse, relajarse, ocuparse en momentos de ocio.

En cuanto a Primero ,19 estudiantes respondieron que SI, lo que equivale a un 63%, mientras que 11 niños que es un 37% dijo NO. De esto se puede observar que quienes expresan gusto y placer al leer son los niños que ya han adquirido el proceso de lectura convencional, e intentan interpretar los textos a los cuales se acercan todo el tiempo; por otro lado, los que dicen NO, se sienten desmotivados y desinteresados pues no comprenden porque aún no leen, tampoco intentan leer las frases u oraciones de un texto. Con ellos habría que realizar un trabajo para despertar el interés y llevarlos a unos acercamientos significativos al proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

Se pregunta a continuación sobre los gustos de lectura, así: 4. **¿Qué tipos de texto te gusta leer?**, como es de esperarse la mayoría del grupo expresó que textos narrativos, dado que es el texto más trabajado en la escuela desde todos los niveles, el 59.5% eligió esta opción frente a otros textos en menor proporción. El segundo lugar de preferencia son los textos informativos con un porcentaje del 21.4% ya que buena porción de la población encuestada tienen acceso a tipos de textos como la prensa, cartas, comics o textos escolares. Le siguen los textos líricos con un 11.9% y finalmente con un 2.38% aparecen los textos expositivos y dramáticos. Estos últimos son textos que han sido abordados hace poco y aparentemente capturaron la atención de estos chicos que apenas se acercan a esta tipología textual.

Igualmente en Primero, a la cuarta pregunta, el 100% respondió textos narrativos, esto se analiza e interpreta que el grupo en general manifiestan gran gusto y placer por la lectura de cuentos (textos narrativos), en vista de que, es un tipo de texto que se trabaja con gran frecuencia en el área de lengua castellana, donde se desarrollan procesos de lectura, se hacen predicciones, inferencias y participan constantemente de ahí que sea de gran afinidad para ellos el contacto con este tipo de texto y no con otras tipologías.

A la pregunta 5. **¿Qué tipo de texto te gusta escribir?**, de manera consecuente con la pregunta anterior, los estudiantes de quinto refirieron en un alto porcentaje los textos narrativos desde dos de sus formas: las historias, con el 26.1% y 23.8% tiras

cómicas; le siguen poemas y versos con un 28.5% el cual le corresponde en su mayoría a estudiantes del género femenino. El 16.6% restante prefiere escribir cartas. Vemos nuevamente cómo el género narrativo es el de mayor acercamiento por parte de los estudiantes, tanto a nivel de proceso lector como de producción textual; este fenómeno puede interpretarse claramente ya que en la mayoría de los grados de primaria la narración es por excelencia el texto más utilizado por los docentes, en este sentido es difícil pensar que los chicos piensen en escribir otro tipo de textos que no conocen o que han tenido un acercamiento superficial. También es importante tener en cuenta que además de la escuela existen otros ambientes como el hogar, donde quizá tampoco tienen acercamiento a diferentes tipologías textuales. Para indagar un poco más acerca de este fenómeno, les preguntamos a los niños si efectivamente en sus hogares tienen cualquier tipo de textos y qué tipos de texto o material de lectura tienen en sus casas, de esta manera podemos confirmar lo anteriormente dicho.

Por otro lado, en Primero 24 niños (80%), respondieron que preferían historias y 6 de ellos, es decir 20% hicieron referencia a las cartas, esta se puede interpretar como se hizo en la respuesta anterior, debido a que el mayor acercamiento a los textos se hace con los de tipo narrativo, aunque se tratan otros en las diferentes áreas, específicamente con éste sienten mayor fortaleza, de ahí que les permite evidenciar competencias como la propositiva e interpretativa. En este sentido, haciendo procesos de confrontación se pueden comprobar diversas habilidades que prevalecen en la construcción de historias.

Así pues, a la pregunta 6 **¿Tienes libros en casa para leer?**; los jóvenes indicaron en un 71.4% que SI y el 23.8% que NO. Sin embargo, esto no nos dice si en realidad estos textos son utilizados por los estudiantes o si pertenecen a las diferentes tipologías textuales que venimos refiriendo anteriormente; Los 30 niños encuestados respondieron que SI, lo que lleva a entender que estén familiarizados con el objeto. Es relevante que todos tengan contacto con el texto escrito de ahí que pueda generarse el fortalecimiento de los procesos, de igual modo, el placer por leer y conocer cosas nuevas.

A este punto es inevitable continuar la indagación por qué tipo de textos poseen en sus hogares, entonces se plantea la pregunta: 7 **¿Qué clase de material de lectura tienes en casa?**; más de la mitad del grupo de quinto indicó que enciclopedias, correspondiente al 52.3%; el 16.6% dicen que revistas; 14.2% señalan los libros de texto y solo el 7.1% refiere textos de literatura. Lo que podemos analizar de esta información es que a pesar de que en la mayoría de los hogares cuentan con diferentes materiales de lectura, estos corresponden a textos a los cuales los niños tienen poco acceso al encontrarse en lenguajes muy avanzados para ellos como lo son las enciclopedias. Además, éstas son textos de tipo científico o informativo, por lo cual se corresponde perfectamente con las respuestas de la pregunta 4 donde este tipo de texto ocupa el segundo lugar de preferencia entre los estudiantes del grupo, así las cosas, podemos afirmar que los estudiantes no manifiestan gusto por escribir otro tipo de texto diferente al narrativo por qué su acercamiento a otras tipologías es casi nulo.

Así mismo, en Primero, El 57% que equivale a 17 estudiantes responden que revistas; 12 estudiantes que es un 43%, escogen la opción libros de textos. Esto se puede interpretar así, prevalecen en casa textos que ellos consideran que pueden leerse, sin embargo no hay una interpretación en tanto se oriente la lectura con fines diferentes a lo que se busca en ellos, sin embargo se apropian de estos como el objeto a ser leído.

Continuamos, entonces, la entrevista con la siguiente pregunta: 8. **¿Quién te acompaña en tu lectura cuando estás en casa?**, en Quinto contestaron: un 42.8% que es la madre quien acompaña la lectura, en segundo lugar aparecen otros familiares con un 21.4%; los hermanos acompañan en un 19.1% y el padre aparece en último lugar con el 9.5%. Esta pregunta nos permite conocer cuales integrantes de la familia hacen parte de los procesos de acompañamiento y aprendizaje de los niños del grupo.

Como se puede observar es la madre quien aparece como el integrante de la familia que está más integrado con los diferentes procesos escolares de los hijos, esto puede deberse por las siguientes razones: En primer lugar, la mayoría de las madres del salón son madres cabeza de familia por lo tanto son las únicas que jalonan estos

procesos dentro del hogar y en segundo lugar las madres que no trabajan o son amas de casa tienen las condiciones como tiempo y disponibilidad para acompañar estos procesos en sus hijos. Por otro lado, es importante analizar el segundo porcentaje que corresponde a Otro familiar, es el segundo de mayor índice referido por los estudiantes y da cuenta de otro fenómeno recurrente en las familias del grupo; esto corresponde a la tipología familiar, en otras palabras, las familias que hacen parte del grupo 5.01 en su mayoría no son nucleares o están conformadas por integrantes de diferentes parentescos. Lo anterior indica como son otras personas las que acompañan los procesos lectores de los estudiantes, diferentes al padre o la madre. Finalmente, el indicador más bajo corresponde al padre, quiere decir que en el grupo muy pocos padres vinculan con sus hijos en procesos de lectura, sea por ausencia física o desentendimiento de esta función; ya que la cultura dentro de la comunidad descarga en la madre esta función y no en el padre, de quién se espera un respaldo de tipo económico, mas no formativo.

En Primero, el 67% de ellos respondieron que la mamá, los demás que es un 33% dicen que acompañados de otro familiar, lo que deja ver, que la mayoría del grupo tienen acompañamiento para llevar a cabo el proceso de lectura, y esto favorece el proceso de lectura en el sentido que si se crean hábitos de estudio se puede lograr que ellos tengan mayor gusto por acercarse a un texto.

De igual manera, como se presentó en Quinto, otros familiares ocupan el segundo porcentaje más alto, corroborando la situación antes mencionada de que las familias que integran estos chicos, en buena medida no son conformadas por padre y madre, sino que son familia de tipo extensa. Por lo que este acompañamiento no es realizado de primera mano por los padres.

Para terminar la encuesta, dirigimos la atención hacia otros tópicos como por ejemplo, la metodología o estrategias aplicadas para el trabajo en clase. Para ello se interrogó a los estudiantes con la siguiente pregunta: 9. **En el desarrollo de las actividades de clase, ¿Cómo te gusta realizarlas?**; con relación a la anterior, los niños dieron los siguientes indicadores según las opciones dadas: a. Individualmente, 23.8%; b. En pareja 19.1%; c. En grupo 33.3% y d. En el tablero 21.4%. Lo anterior puede traducirse en que la mayoría de los estudiantes del grado

quinto prefieren trabajar con sus pares cualquiera que sea la modalidad: parejas, grupos o socializaciones en grupo. Un porcentaje relativamente bajo prefiere el trabajo individual y corresponde precisamente a aquellos estudiantes que se caracterizan por ser muy tímidos, callados o que presentan dificultades para el trabajo en equipo.

Mientras que en Primero, 16 de los estudiantes respondieron que en *pareja*, esto equivale al 53%, mientras que 14 de los encuestados prefieren trabajo en grupo, es decir un 47%. Esto lleva a interpretar que los niños se convierten en dependientes del trabajo con el otro y en el momento de confrontar de manera individual, se sienten con mayor responsabilidad y buscan evadir dichas actividades. Sería importante generar un trabajo colectivo orientado hacia el fortalecimiento de habilidades personales, es decir, ejecutando un juego de roles donde el estudiante vea como una necesidad trabajar en equipo, teniendo en cuenta opiniones que pueden aportarle al desarrollo de su actividad para alcanzar un objetivo, de manera que estos ejercicios fortalezcan su confianza trasladándola a otras situaciones en las que debe evidenciar su aprendizaje de manera individual.

Continuando con el tópico señalado, a la pregunta 10. **¿Cuál de las siguientes actividades consideras que te permite aprender más en la asignatura de español?** El 50% de los estudiantes de quinto señalaron que la explicación de la docente constituye en la primera forma de acceder al conocimiento e interiorizarlo, todo esto acompañado en segundo lugar por los ejercicios en el tablero con un 23.8%, los cuales en su mayoría también son dirigidos por la docente aunque sea el alumno quien los realice. Continúa en su orden con un porcentaje del 21.4% el trabajo en grupo el cual generalmente está orientado hacia el desarrollo de los textos guías o talleres de aplicación sobre las temáticas desarrolladas, lo cual también puede asociarse paralelamente al 4.76% de los estudiantes quienes manifestaron que su aprendizaje del área es mayor a través del trabajo en el texto guía. En los niños pequeños, 20 estudiantes, el 67% del grupo, prefieren la explicaciones de la docente, y a 10 que es el 34% les gusta el trabajo en grupo; esta respuesta se da en vista de que día a día el trabajo en este grado se convierte más personalizado, para lograr avances en los procesos que le conciernen al área.

Teniendo en cuenta la información arrojada por el instrumento, podemos decir que el grupo 1ºA demuestra agrado por el área de Lengua Castellana a pesar de que aún se encuentran atravesando un proceso de adquisición del código escrito y, en consecuencia, se encuentran en niveles iniciales de lectura.

Para concluir de acuerdo con la recopilación de la encuesta, se observa que el mayor acercamiento a actividades en el aula, son guiadas y orientadas, lo que se ha logrado en vista de que los estudiantes buscan textos para leer tanto por gusto como por responsabilidad. Sin embargo, es necesario implementar estrategias que permitan mejorar algunas debilidades con respecto a comprensión textual que se presentan para así lograr mayores avances en el desarrollo de habilidades comunicativas, interpretativas, argumentativas y propositivas, buscando que sean críticos de sus propios errores y puedan avanzar satisfactoriamente en su proceso formativo.

Ahora bien, con estos antecedentes desde los procesos iniciales de lectura y escritura nos genera grandes expectativas frente a un grupo donde ya estos procesos de adquisición se espera ya están alcanzados; por lo cual la misma encuesta en el grado quinto, nos permite identificar algunos intereses manifiestos por los estudiantes frente a procesos relacionados directamente con el aprendizaje y acercamiento al área de lengua Castellana, realidades que se convierten en motivo de análisis e investigación para posteriormente intervenir en dicho grupo a través de la práctica pedagógica. Dichas informaciones también dejan entrever fortalezas y debilidades de los estudiantes frente al desarrollo de habilidades del lenguaje como son la lectura, escritura, habla y escucha; todas estas indispensables en procesos de comunicación y aprendizaje en cualquier área de conocimiento.

La aplicación de este instrumento arrojó información valiosa con respecto a la percepción que tienen los estudiantes de los grados 1ºA y 5.01 hacia su clase de castellano; hacia su docente, sus estrategias de enseñanza y hacia su propio proceso de aprendizaje. En primer lugar, pudimos observar que el grado de interés y gusto por la clase de lengua está sujeta a los niveles de competencia de los estudiantes para apropiarse de los conceptos desarrollados en ella; esto quiere decir que a mayor nivel de desarrollo de habilidades comunicativas mayor desempeño y participación en clase. Lo anterior está directamente relacionado con su percepción

frente a las docentes, ya que se rompe con el mito, en este caso, que el rechazo hacia la profesora por parte de algunos estudiantes sea por asuntos diferentes a la relación que el docente establece con el conocimiento y el estudiante; en consecuencia, al obtener buenos desempeños, resultado de su habilidad y destreza para aplicar los conceptos en clase, sienten mayor cercanía y simpatía por las docentes. Finalmente, sobre su percepción sobre su propio proceso de aprendizaje, podemos referir, que son pocos los estudiantes que han desarrollado una conciencia sobre cómo aprenden mejor, en qué condiciones y con qué herramientas; evidencia de ello está que al indagarles sobre que textos leen o les gusta leer, se remiten solo a lo escolar, muy pocos niños refieren un acercamiento a actividades extraescolares que los pudo proveer de algún conocimiento en el área de lenguaje.

Por lo anteriormente dicho, podemos afirmar que gracias a la información recogida con la interpretación de esta encuesta, tenemos a mano insumos importantísimos para pensar una práctica pedagógica más cercana a los estudiantes, a sus gustos e intereses, con la intención de provocar aprendizajes más eficaces en los chicos y de una enseñanza más consciente de nuestra parte.

#### **1.4 Planteamiento del problema**

En Colombia, se aplican diversas pruebas (Saber, Icfes, Saber Pro, entre otras), que están focalizadas principalmente en evaluar las habilidades referidas al lenguaje y la competencia lógico-matemática; de ahí que a través del análisis e interpretación de las mismas, se busque identificar las fortalezas y debilidades que tienen los sujetos, al evidenciar esto se propone que el sistema educativo busque nuevas estrategias al interior del aula, con el fin de reflexionar sobre las debilidades y estar en procura de mejorar para alcanzar niveles que permitan el desarrollo de habilidades.

Con esto en mente, surge la necesidad de remitirnos a los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana planteados por el MEN (1998, p,72); donde presentan una serie de resultados de dos investigaciones realizadas por el sistema nacional de

evaluación (1993) y la universidad de Antioquia, sobre los procesos de lectura y escritura en la básica primaria. Entre los resultados de esta investigación se encuentran: dificultades en lectura y escritura como bloqueos, ausencia de cohesión y coherencia entre frases y párrafos, se observa construcción de los mismos con poco sentido. De igual manera se presentan dificultades para comprender lo que leen y expresar de manera escrita las ideas que les suscitan los textos.

Las implicaciones que tienen dichas deficiencias se ven reflejadas en la poca capacidad que tienen los estudiantes de conocer el mundo a través de la ciencia, acercarse a él de manera que puedan interactuar con el entorno y construir significados a partir de la lectura que hacen del mundo y la cultura.

En el proceso de leer e interpretar deben tenerse en cuenta saberes y competencias para lograr ese acercamiento al texto y reflexionar en cuanto a lo que este nos ofrece, es decir, intención, unidades de significado, relación intertextual y contextual, polifonía, entre otros aspectos que entran en juego para alcanzar procesos de comprensión, de ahí que lineamientos curriculares planteen "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" (p. 49).

Es por esto que se insiste en las pruebas masivas en que el estudiante tenga la capacidad de comprender el texto a la luz de sus saberes enciclopédicos y culturales que no se aleje de su realidad, pero que sea capaz de reflexionar e identificar los aspectos que presenta el texto, en lo que se han centrado principalmente es que el estudiante desarrolle su competencia y la aplique (entendiendo competencia como "saber hacer en contexto"); es decir buscar que los lectores sean capaz de tener la información que presenta el mundo, pero ser capaz de sacar conclusiones, generar una crítica o punto de vista, establecer relaciones, lo anterior ha sido una preocupación, puesto que al analizar las pruebas aplicadas se evidencia que en su gran mayoría se encuentran ubicados en niveles superficiales sin avanzar a la verdadera interpretación de los textos.

Teniendo en cuenta este antecedente, nos convoca entonces la reflexión acerca de cómo se encuentran nuestros estudiantes de primero y quinto grado, frente a estas habilidades básicas; en este sentido los procesos de comprensión y producción

textual hacen parte de los grandes interrogantes de la práctica pedagógica; todas nuestras acciones emprendidas al interior del aula de clase intentan develar en qué nivel de cada componente se encuentran los niños y niñas de los grados en cuestión y de qué manera nuestro quehacer puede potencializar las falencias allí encontradas.

Con esto en mente, se desarrolla una metodología a partir de la cual pueda desentrañarse aquel o aquellos elementos en que los estudiantes aún presentan dificultades en el área de lengua castellana, específicamente en procesos de comprensión textual a nivel literal, inferencial y crítico-intertextual.

En primer lugar, se inicia el diseño de diferentes instrumentos que nos permiten rastrear fortalezas y debilidades en procesos de comprensión e interpretación de textos, para ilustrar lo anterior se realiza la aplicación de una prueba diagnóstica a partir de la lectura de un texto narrativo (es seleccionado el género narrativo dado el grado de cercanía que tienen los estudiantes de ambos niveles con esta tipología textual). En esta prueba se establecieron tres preguntas de nivel literal, tres de nivel inferencial y tres de nivel crítico inter-textual, incluyendo entre estas últimas una de producción textual donde analizaremos su capacidad propositiva frente al texto planteado. Siguiendo las orientaciones sobre los niveles de comprensión planteados por los lineamientos curriculares de lengua castellana.

La prueba diagnóstica o piloto (Anexo 3) diseñada, está constituida por dos componentes: ocho preguntas cerradas de comprensión lectora a partir de un texto, y una pregunta abierta diseñada para analizar los niveles de producción textual. El siguiente análisis corresponde a los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de los grados primero y quinto de la básica primaria de las instituciones educativas antes mencionadas. Como ya se dijo anteriormente, seleccionamos un texto narrativo porque al ser uno de los más trabajados en la escuela, los estudiantes han tenido mayor acercamiento a él y en esta medida nos permite observar en condiciones más favorables para los niños cómo es su nivel de comprensión textual, de tal manera que no se convierta en obstáculo la prueba desde la presentación del mismo texto, sino por el contrario facilite el proceso de comprensión y solución de la misma, esto considerando que en el grado primero los

estudiantes aún no tienen familiaridad con otras estructuras discursivas y el texto narrativo nos permite hacer la comparación posterior entre un grado y otro.

Para comprender el análisis de la prueba diagnóstica, primero que todo debemos recordar los niveles de competencia a evaluar en la prueba piloto, esto quiere decir, los niveles que consideramos permiten caracterizar la comprensión lectora en los estudiantes que inician la básica primaria y cómo éstos mismos niveles se presentan al finalizar en el grado quinto, retomando los planteamientos que desde lineamientos curriculares y el libro *Juguemos a interpretar* (Jurado, F. Perez, M y Bustamante, G, 1998) proponen:

Nivel cero:

En este nivel encontraremos los niños y niñas que aún no se encuentran inscritos en el sistema convencional de la lengua, es decir aquellos estudiantes que aún no se encuentran alfabetizados, y por lo tanto no se pueden medir porque no responden correctamente a más de una pregunta de la prueba.

Nivel 1: nivel literal.

Como su nombre lo indica “literal” viene de letra; para nuestro contexto quiere decir la capacidad de retener parte del texto tal cual está expresado (significado de diccionario). En palabras de Jurado y otros “es el nivel que se constituye en primera llave para entrar al texto” (1998:56). Entenderemos como alcanzado este nivel de competencia a los niños y niñas que respondan acertadamente dos preguntas como mínimo, de las tres propuestas.

Nivel 2: nivel Inferencial.

Como su nombre lo indica “inferencial” proviene de inferir, es decir, la capacidad de establecer relaciones de significado entre lo que plantea el texto y los procesos de pensamiento asociados a otras posibilidades de lectura implícitos en el texto. En este nivel ubicaremos a los estudiantes que respondan de manera asertiva mínimos dos preguntas de las tres propuestas.

### Nivel 3: nivel crítico intertextual

Este último nivel es de mayor exigencia y por lo tanto debe ser comprendido como la posibilidad de establecer un punto de vista frente al texto, poniendo en juego su conocimiento desde otras áreas respecto del mismo objeto. Este nivel implica la capacidad de conjeturar, reconocer la intención comunicativa del emisor para posteriormente emitir juicios de valor; estableciendo conexiones a nivel enciclopédico, recuperando información de otras experiencias. En este nivel se situaran los niños y niñas que respondan correctamente como mínimo dos de las tres formuladas.

Para iniciar el proceso de problematización se utilizó otro de los instrumentos de la investigación cualitativa que permite acercarse de una manera más profunda a conocer las verdaderas necesidades que tiene los grupos donde desarrollamos nuestra práctica pedagógica, la prueba piloto.

Lo anterior fue aplicado en el grado Primero, el día martes 25 de septiembre donde los asistentes fueron 31 estudiantes, cabe mencionar que se ejecutó esta actividad de la siguiente manera: se realizó la lectura en voz alta del texto narrativo “el leñador y el espíritu de las aguas” León Tolstoi, debido a que algunos no han adquirido el proceso de lectura convencional y el texto narrativo es el más conocido por los niños en ambos grados, seguidamente, se dieron las recomendaciones pertinentes por la docente; allí algunos niños(as), hacen algunas preguntas, se hizo entrega del formato de la prueba, de igual modo se leen las preguntas y se da paso para que ellos también las lean de manera individual, mientras se desarrollaba la prueba, pase por cada puesto orientando y solucionando las dudas que se presentaban. En la última pregunta donde debían producir un pequeño texto se hizo necesario confrontar con varios de los estudiantes para lograr entender que era lo que se había escrito, cabe aclarar nuevamente que es debido al proceso que se lleva en este grado.

De igual manera se aplicó el día 26 de septiembre a los 41 estudiantes que asistieron del grado 5°1 se les entregó copia del texto narrativo y el formato de la prueba piloto para ser resuelta de manera individual, dado que el grupo ya se encuentra familiarizado con este tipo de pruebas por lo que no se requirió de orientación personalizada o lectura colectiva.

En cuanto al primer ciclo de preguntas (1,2,3) correspondientes al nivel literal, en el grado Primero respondieron así:

La primera pregunta es “En el texto, se afirma que el leñador dejó caer su hacha: el 84% que equivale a 26 estudiantes respondió la opción correcta que era la A, un 10% (3 estudiantes) marca la B y un 6% que fueron 2 niños la opción C.

La segunda pregunta hace referencia a: ¿por qué recompensó el espíritu de las aguas al leñador? un 90% correspondiente a 29 estudiantes señalan la C, que es la correcta y solo 2 de ellos (10%) marcan la A.

La tercera pregunta: “El espíritu de las aguas recompensó al amigo del leñador con” 19 de los estudiantes que es un 61% escogen la opción C, la cual es correcta y 12 (39%), señalan la B.

En el grado quinto, el 97.5% contestó correctamente, las preguntas alusivas al nivel literal, sin embargo, una de las estudiantes quien aún no se encuentra alfabetizada, no respondió ninguna de ahí que este ubicada en el nivel O.

De lo anterior, se puede evidenciar que la gran mayoría de los estudiantes de ambos grupos alcanzan el nivel literal, que hace referencia a lo propiamente explícito en el texto, tal como lo ratifica Pérez Abril “explora la posibilidad de leer la superficie del texto” (2006). Esto puede interpretarse de la siguiente forma, en vista de que con frecuencia se trabajan lecturas de textos y específicamente la comprobación de información, lo importante no es solo que ellos identifiquen donde está el dato solicitado, sino más bien que comprendan por qué está ahí y que función cumple en esa producción escrita, pues solo se limitan a buscar la información sin tener claridad de su intención.

Continuando con el segundo nivel en grado Primero, correspondiente al nivel inferencial, el cual consta también de tres preguntas(4,5,6); en la pregunta cuatro la opción A que es la correcta, fue señalada por 12 estudiantes (39%); la B, por 9 niños (29%) y la C por 10 de ellos que equivale a un 32%.

En la pregunta cinco los niños de Primero, solo el 26% es decir 8 niños, marcaron la opción correcta: la A. Cuatro de ellos señalan la B (13%) y por último el 61% que son 19 estudiantes marcan la opción C.

El siguiente interrogante es: “El amigo del leñador se caracteriza por” aquí 12 estudiantes marcan la respuesta verdadera A, que corresponde a un 39%; la opción B fue marcada por 13 estudiantes (42%) y la última opción fue seleccionada por seis niños (19%).

Con referencia al grado quinto, en este interrogante los estudiantes eligieron la respuesta correcta que era la opción B: un leñador, lo que corresponde a un 85.3%, mientras que el 12.2% marcaron la A, y el 2.5% contestaron la C, seguidamente se les indaga por la interpretación así: “cuando el espíritu de la aguas recompensa al mujik por su honradez quiere decir que” el 75.6% marcaron la opción adecuada que era la A, por el contrario ocho estudiantes que equivale al 19.5% eligieron la opción B, el resto del grupo la C que es el 4.9%. Para continuar la pregunta cinco es, “la palabra regalo en el cuento hace alusión a:”, la respuesta correcta era “la recompensa que recibe el mujik” que corresponde a la opción A, fue elegida por el 60%, mientras que el 36.6% seleccionaron la opción C, y el 3.4 % la opción B.

La pregunta 6 dice: “el amigo del mujik se caracteriza por:” la respuesta correcta era la A, ser astuto para conseguir algo, solo el 50.6% respondieron correctamente, el resto del grupo eligió así: el 19.5% la opción B, que era “ser noble para ganar recompensa” y la opción C, fue elegida por el 26.8% “ser bondadoso con las personas”.

De acuerdo con lo anterior, se observa que se presentan dificultades en el nivel inferencial, dado que al leer solo se remiten a lo propiamente dicho, es decir en el momento de procesar la información ofrecida por el texto para extraer conclusiones y profundizar en lo que no está de manera explícita sino más bien implícita, se nota que, se les dificultad comprender el sentido global y establecer las relaciones que existen y permiten establecer el verdadero sentido, es por esto que su debilidad radica en la poca profundización que hacen, es decir se quedan en explorar solo lo superficial.

Por último, indagamos sobre el nivel referido a lo crítico-intertextual en el grado primero, la primera pregunta era: “De acuerdo con lo que pasó al leñador, podemos pensar que;” respondieron la opción A nueve estudiantes que corresponde al 29%,

son los que marcaron la opción correcta; por su parte, 18 niños eligieron la B, que es el 58% y cuatro señalaron la C, equivalente a un 13%.

La segunda pregunta, “En la vida real encontramos a personas como el amigo del leñador” se evidencia lo siguiente 13 niños (as), lo que corresponde a un 42%, marcan la opción A, por su lado 16 estudiantes (52%) eligen la B, por ultimo esta la opción correcta que es marcada solo por dos estudiantes (6%).

En el grado quinto, el enunciado del punto 7 le solicitaba al estudiante que “de acuerdo con lo que le pasó al amigo de mujik podemos aplicar el siguiente refrán” la opción B, es la afirmativa que equivale al 29.2%, mientras que el 58.5% selecciono la opción C, y el resto de estudiantes que es el 12.2% responden la A.

Además, la pregunta 8, que hace referencia a “en la vida real encontramos a personas como el amigo del mujik” el 43.9% eligieron la correcta que era la opción C, por el contrario el 29.2%, escogen la A que no es la correcta y el 26.8% la B.

La última pregunta se refiere a la construcción de un texto corto es decir: “Escribe un final diferente para el amigo del leñador”, en este punto se hizo necesario confrontar la escritura en 1-A, sin embargo aproximadamente el 75% cumplen con la estructura del texto, escriben frases con sentido completo para el grado en que se encuentran, hacen uso de conectores para que exista una cohesión en su producción. Los demás no escriben, es decir expresan que no saben que escribir u otros repiten el mismo final planteado por el autor.

En Quinto se evidencia que solo el 48% intentó escribir el final del texto, sin embargo se nota un fenómeno de pereza frente a la escritura puesto que los demás no intentaron producir, sin embargo, al igual que lo expresado anteriormente, tienen claridad del tipo de texto y atienden a la cohesión y coherencia en sus escritos.

Se observa que, en este nivel son muy pocos los que alcanzan llegar a comprender lo que se pide, además de que únicamente están pendientes de lo que dice el texto dejando de lado la relación con su realidad, sus saberes u otros textos; el hecho de asumir su propio punto de vista es para ellos una tarea compleja, puesto que se

limitan a comprender solo con la guía del otro, es decir cierran las posibilidades de comprensión, además que se requiere de que se tenga claro que cada uno de los niveles aporta aspectos fundamentales para llegar a la interpretación.

El anterior análisis corresponde a la prueba piloto realizada durante el segundo semestre del 2012 donde teníamos un grupo con características diferentes al grupo en el que finalizamos el proceso de investigación durante el 2013; aunque continuamos la práctica en los niveles de Primero y Quinto, los momentos del año escolar en los cuales realizamos nuestra intervención generaron condiciones totalmente diferentes, a saber: en el grado primero por ejemplo, en el 2012 los niños estaban más familiarizados con procesos de lectura finalizando el segundo semestre, dado que se encontraban apenas en un nivel de adquisición del código más avanzado que cuando se inicia el año escolar en 2013, donde apenas están acercándose al conocimiento del código y requieren de una constante orientación por parte de la maestra en formación. Además este grupo a diferencia del anterior, está conformado por 38 estudiantes donde prevalece en número el género femenino con 23 estudiantes; caso contrario al año inmediatamente anterior donde eran mayoría los niños afectando el ambiente escolar y en consecuencia el normal desarrollo de las actividades de clase, pues era necesario realizar llamados de atención constantemente.

Algo similar sucedió con el grado Quinto, conformado por 36 niños de igual número de estudiantes por género en el 2012; al finalizar el año escolar los estudiantes han desarrollado mayores habilidades para la comprensión de diferentes textos, debido a que están culminando su proceso escolar en la básica primaria y poseen mayores herramientas para enfrentarse a la interpretación desde los tres niveles planteados anteriormente, tal y como se evidencia en la prueba diseñada para este primer momento. Condición que varía un poco en la segunda práctica al iniciar el año escolar en 2013, donde dan cuenta de una menor apropiación en procesos de comprensión en textual. Adicional a esto, el año anterior el grupo recibía las diferentes áreas bajo la modalidad de mono docente, en tanto que este año se implementó la modalidad de profesorado y los niños no están acostumbrados a recibir de diferentes maestros cada una de las áreas, retrasando así sus procesos

de adaptación al nuevo nivel escolar y a las diferentes metodologías, reflejando como consecuencia mayor dificultad para escuchar y seguir instrucciones en clase.

Por lo anterior, presentamos a continuación una segunda prueba diagnóstica realizada durante el nivel II de la práctica, ya que al tener nuevos grupos de intervención la información obtenida en la anterior prueba piloto ya no corresponde a las características particulares y problemáticas referidas a procesos de comprensión lectora. En este caso la prueba piloto se orienta hacia la detección de niveles de desempeño que tienen los(as) estudiantes de los grados 1-A y 5.02 de las mismas instituciones donde se ha venido realizando la intervención pedagógica y tiene como finalidad contextualizar las dificultades que se evidencian en procesos de comprensión textual desde el área de lengua castellana. La prueba se ejecutó con la intención de conocer y verificar las fortalezas y debilidades que tienen los educandos en los procesos de comprensión textual con respecto al año anterior, además de indagar el estado de cada uno de los niveles de lectura en cada uno de los niños(as), para así enfatizar en actividades que propicien espacios para el aprendizaje significativo de la lengua y orientar nuestra práctica pedagógica hacia la potencialización de procesos cognitivos que intervienen en la interpretación de textos. A continuación damos a conocer el análisis de esta segunda prueba:

Presentamos la prueba piloto (Anexo 4) a los grupos objetos de estudio el día 11 de febrero de 2013, se aplicó a 35 estudiantes del grado 1° y 36 de 5° durante la primera hora de la jornada escolar, ya que se considera que es la hora más adecuada para realizar este tipo de diagnóstico, pues los niños y niñas se encuentran en mayor grado de receptividad y atención al iniciar la jornada. Esta consistió en realizar la comprensión de lectura en este caso de un texto lírico a través de una canción infantil llamada “el vampiro negro” de Luis Pescetti. Se propusieron tres preguntas del nivel literal, tres preguntas del nivel inferencial y tres del nivel crítico intertextual (estos niveles de lectura se trabajaran tal y como se definieron en la prueba piloto de practica I) distribuidas así: una pregunta cerrada, dos preguntas abiertas donde una es de producción textual referida a la construcción de una oración (para el grado primero) y de una estrofa (para el grado quinto), siguiendo la coherencia y secuencia presentada en la canción, poniendo en

evidencia la competencia textual, que abarca la cohesión-coherencia local, lineal y global del texto, y la competencia pragmática en la que se inscriben la intención y la superestructura del texto. Finalmente, otra pregunta donde se ponen en juego procesos que implica la ordenación de secuencias a partir de imágenes relacionadas al texto.

Para el grado de 1ºA, se aplicó la prueba de manera dirigida, tal y como se hizo el año anterior; es decir, la maestra en formación inició dando las instrucciones pertinentes para llevar a cabo la actividad; se inicia con la escritura del nombre, luego se escucha la canción propuesta “*El vampiro negro*” durante tres ocasiones, se pasa a la lectura en voz alta de cada una de las preguntas, debido a que en este grado los estudiantes se encuentran en el proceso de adquisición del código; en vista de esta característica, en uno de los puntos se refería en proponer un episodio posterior a los planteados en la canción, allí la docente pasa por cada puesto transcribiendo y confrontando los textos escritos por los niños(as), de acuerdo con la hipótesis que manejan en relación con el código. Además, cada pregunta se iba socializando con el grupo.

En cuanto al grado 5.02, se inicia con la explicación del objetivo de la prueba y se dan las indicaciones para la adecuada elaboración de la misma; acto seguido se presenta la canción antes mencionada y se les reitera en tres oportunidades, posteriormente, se les proporciona siete palabras claves correspondientes a la secuencia de las estrofas de la canción con el propósito de que se reconstruya la superestructura del texto de manera individual. La maestra hace entrega del instrumento para la solución; finalmente se recoge la prueba y se socializa cada una de las preguntas confrontando la canción con las producciones escritas elaboradas por los estudiantes. Veamos a continuación un cuadro comparativo de los resultados obtenidos en esta prueba:

Niveles de competencia	Grado Primero 2013 Anexo 5	Grado Quinto 2013 Anexo 5
<p>Nivel literal: En primer lugar, se plantean tres preguntas correspondientes al nivel literal</p>	<p>La primera pregunta refiere a: <b>¿De quién se habla en la canción?</b>; ante esto, un 5.7% elige la opción A. la novia, el 2.9% la B. el profe y el 91.4% que es 32 estudiantes, respondieron la opción correcta C. el vampiro negro.</p> <p>Después de reconocer el protagonista de la canción, se indagó por: <b>El vampiro le chupó la sangre a:</b> 33 seleccionaron la opción verdadera que era la C. la novia, lo que es un 94.2%, solo dos no seleccionaron ninguna de las opciones planteadas.</p> <p>Seguidamente, se remite al texto indagando por <b>¿Qué hizo el vampiro negro cuando tuvo un carro?</b>, la opción correcta era la A. las llantas le ponché; el 94.2% del grado acertaron, es decir 33 estudiantes; ninguno opto por la B; mientras que en la C, fue escogida por dos estudiantes (5.8%).</p>	<p>En este grado la pregunta fue: <b>El personaje principal de la canción es:</b> solo un estudiante responde la opción A, correspondiente al 2.8%, ninguno opta por la B; 34 estudiantes seleccionaron el numeral C, que corresponde al 94.4%, y un estudiante no seleccionó ninguna de las opciones.</p> <p>Seleccionaron la C el 88.9% del grupo y el 2.8% marcaron la A, y el 8.3% la opción B.</p> <p>En tanto que el 97.2% escogieron la respuesta correcta y seleccionó la opción B un estudiante (2.8%) y ninguno la opción C.</p>
<p>Nivel inferencial</p>	<p>Por su parte la pregunta que alude: <b>“En el texto la palabra “paré” se puede reemplazar por”;</b> La opción A. corté, el 5.8%; la opción acertada que corresponde a la C. ericé; 94.2% que son 33 estudiantes; ninguno seleccionó la B.</p> <p>Seguidamente se preguntó: <b>“En la expresión: “y solito me crié” puede interpretarse como”</b> que en la prueba es la pregunta número cinco; en este interrogante se sugieren tres posibles interpretaciones en donde se evidencia que en la opción A. el vampiro vivía en la incubadora, ningún estudiante la seleccionó; la segunda es la correcta opción B. el vampiro era huérfano, 31 estudiantes (88.5%), y la tercera C. que</p>	<p>La opción A. corté el 5.8% en primero y 27.8% en quinto, ahora en la opción B. enredé solo dos la seleccionaron siendo el 11.1% y 61.1% del grupo superior que corresponde a 22 niños(as), optaron por la C.</p> <p>La opción A no fue escogida por ningún estudiante; mientras que 16 estudiantes, es decir el 44.4% prefirieron la B. y la última opción con el 52.8% correspondiente a 19 chicos(as). Un estudiante escogió la C.</p>

	<p>el vampiro se escapó, solo un estudiante opto por escogerla.</p> <p>Cuando se hace referencia en el texto a: <b>“Que nunca fuí a la escuela y cuando fuí a una a todos asusté” se aplica en la vida real cuando:</b>  A. al ver una persona extraña nos impresionamos”,  B. nos asustamos con facilidad y  C. solo vemos extraños en la escuela  De lo anterior, 30 niños (as), equivalente al 85.7%, establecen relación directa con su cotidianidad y aciertan en la opción.</p>	<p>En este grado se formuló así: <b>“La expresión: cuando se hace referencia en el texto a: “que nunca fue a la escuela y cuando fui a una a todos asusté” se aplica en la vida real cuando;</b>  A. 13 estudiantes (36.1%), seguidamente en la opción B. fueron 19 estudiantes los que marcaron ésta que es el 52.8%, y C, fue elegida por un 8.3%, mientras que uno no marco ninguna de las casillas.</p>
<p>Nivel crítico intertextual (Se proponen diferentes formulaciones para cada grado, pero que atienden a la misma finalidad)</p>	<p>Consecutivamente, el siguiente planteamiento <b>¿Qué le pasaría luego al vampiro negro?</b>, se propone con el fin de que los estudiantes sean capaces de crear episodios que tengan relación con otros referentes ya sean textuales o vivenciales, apelando a su competencia enciclopédica. En este grado cada chico construye una oración, en donde se puede evidenciar que los niños intentan proponer un nuevo episodio; de cierta manera lo hacen teniendo en cuenta su realidad, también expresan frases con sentido completo como se muestra a continuación: “él se morirá con el sol”( José Manuel) en donde se evidencia que el niño establece relaciones con películas; “no tenía plata” (Luis Ángel) o “quedó pobre” (Juliana) o “no tenía trabajo” (Daniel) relacionándolo con la situación económica de sus hogares. Lo anterior es algo muy significativo dado que, los estudiantes están empezando el proceso de codificación y gran parte del grupo manifestaron sus ideas atendiendo a un nivel adecuado de coherencia lineal de acuerdo con su edad.</p> <p>El último punto de la prueba, pretende que los estudiantes realicen una secuencia de imágenes dentro de un</p>	<p>En el grado quinto, además de la competencia textual que ya dominan, dado que realizan producciones con sentido completo, se tienen en cuenta otros conocimientos relacionados con la superestructura textual, tipología para poder responder a la escritura con sentido de manera coherente y cohesiva, al realizar el análisis de este punto en cada uno de los estudiantes encontramos que en su gran mayoría realizaron la producción textual, sin tener en cuenta la estructura, ni las características de este tipo de texto, es decir, no reconocieron que era un texto lírico y que como tal la estructura de la canción la conforman versos y estrofas; solo siete estudiantes consideraron estos aspectos, mientras que el resto del grupo no dió cuenta de poseer estos conocimientos.</p> <p>Se propone el orden de la secuencia de imágenes; al respecto se puede decir que, persistieron</p>

	<p>esquema, organizando los episodios de la canción, para ello en el grado primero se les propuso un organizador gráfico que contenía los dibujos de acuerdo con lo sucedido en el texto, es decir los estudiantes crearon la secuencia con números del 1 al 7; en su gran mayoría dieron cuenta de haber escuchado atentamente la canción y reconstruyeron adecuadamente los hechos de la secuencia.</p>	<p>dificultades para la comprensión del enunciado, ya que nuevamente no cumplen con lo solicitado y su desempeño es notablemente bajo, solo 17 estudiantes ordenan la secuencia siguiendo el organizador planteado a través de palabras claves.</p>
--	---	---

En la primera fase de la prueba que corresponde a las preguntas de tipo literal, puede concluirse que, demuestran de manera satisfactoria una buena comprensión, dado que en ambos grados más del 80% de los estudiantes, superaron el nivel de dificultad, dando cuenta de aspectos superficiales que constituyen esta tipología; en ninguno de los grupos se prestan dificultades por la falta de comprensión de los enunciados y preguntas propuestas lo cual permite inferir que al presentársele de manera explícita la información ellos responden de forma adecuada.

Para el segundo nivel de comprensión lectora: inferencial, se plantearon tres preguntas (numerales 4, 5 y 6) orientadas hacia una interpretación más profunda de elementos que se encuentran implícitos en el texto y que requieren mayor nivel de exigencia para poder resolverlas, poniendo en juego el contexto y otros saberes que favorezcan dicho análisis.

Para terminar este ciclo de preguntas, se les pide a los estudiantes que elijan un posible título para la canción (pregunta 6), siendo la correcta la opción B. observemos el siguiente contraste de resultados:

Opción título / grado	Primero	Quinto
A. scobby do	5.8%	19.4%
B. el vampiro negro	94.2%	77.7%
C. el vampiro sin nada	0%	2.8%

De esta segunda parte de preguntas concluimos que los estudiantes del grado 5.02 presentaron más bajo porcentaje en este nivel denominado inferencial, debido a que se quedan en resolver desde lo literal, es decir, lo que el texto presenta de manera

explícita, denotando que hay menos apropiación de procesos cognitivos más complejos como lo son la inferencia, análisis e interpretación de los enunciados propuestos; es necesario considerar que este porcentaje (ver tabla) lo obtuvieron sin un acompañamiento directo por parte de la docente, lo que aumenta el nivel de complejidad.

Contrario a esta situación observamos un desempeño superior en el grado 1° por el carácter personalizado y grupal como se ejecutó la prueba, orientado durante toda la aplicación permitiéndose preguntas para solucionar dudas e inquietudes. En este proceso se evidenció la participación por parte de los chicos que buscaban llegar más allá de lo meramente superficial, sin dejar de lado que establecían relaciones entre la canción y otras referencias, como por ejemplo imágenes de televisión, comerciales o de películas sobre vampiros, entre otros.

Finalizando la prueba piloto, se plantean preguntas que hacen referencia al nivel crítico-intertextual de comprensión, para el cual se propone confrontar el texto con situaciones y experiencias de los chicos(as), que enriquezcan el texto y en consecuencia su proceso de comprensión. Para este nivel se formulan los interrogantes, atendiendo a diferentes procesos cognitivos que permiten dichas elaboraciones los cuales requieren del manejo de competencias que contribuyen a interpretar y establecer vínculos con la realidad e intertextualidad, conectando su saber con otros textos que haya abordado el estudiante.

En este sentido, se observa que en el grado primero los niños(as) relacionaron fácilmente el enunciado con situaciones cotidianas lo que les permitió obtener en general un buen desempeño, por el contrario en el grado quinto, esta pregunta obtuvo el porcentaje más bajo con respecto al resto de la prueba, lo que pone en evidencia la poca habilidad de los estudiantes para establecer conexiones entre lo leído, su aplicación en momentos concretos y reales de su vida, además leen rápidamente sin analizar adecuadamente los enunciados, esperando encontrar las respuestas de manera explícita en el texto.

De la última fase, crítico-intertextual; se puede decir que cada una de las intervenciones realizadas por las docentes según el grado y metodología para abordarla, produjo de manera proporcional mayores o menores desempeños de los estudiantes según el caso, en otras palabras, los estudiantes que tuvieron una

orientación personalizada como en el grado primero, su desempeño es más alto que en el grado quinto donde no la tuvieron a pesar de que en este grado la expectativa era más alta. Lo anterior nos permite evidenciar que en este grado los estudiantes no son conscientes de los saberes que poseen y de su aplicación en el momento de resolver la prueba.

Uno de los factores que consideramos influyó en la mejor comprensión para el grado primero de la prueba, es haberse presentado un texto lírico, puesto que encuentran mayor afinidad y cercanía, dado que en grados iniciales se propone trabajo con tipos de texto como: canciones, rimas, retahílas y poesías; mientras que en quinto, esta tipología en especial es la menos trabajada en este nivel escolar, por lo que los estudiantes le restaron importancia y la vieron como algo sencillo al momento de comprender, dejando de lado los elementos conceptuales que deben manejar en este grado.

Como conclusiones generales de esta prueba, podemos decir que durante el transcurso de las prácticas pedagógicas, y por medio de la observación participante y no participante, que hemos realizado como maestras en formación en los grupos de práctica, se han identificado necesidades, que afectan sus procesos de comprensión textual: poca capacidad de argumentar, analizar y comentar un texto; problemas de atención, concentración y escucha, debido al bajo interés y motivación por aprender. Cabe anotar que, aunque el texto narrativo es el más trabajado en la escuela. Los niños (as) no poseen las herramientas necesarias para acercarse al texto de manera interpretativa (como evidenciamos en la primera prueba, realizada en práctica I), generando una gran inquietud en nosotras frente a cuales procesos y estrategias deben implementarse en el aula para potencializar sus procesos cognitivos a partir de un aprendizaje significativo.

Después de aplicada, sistematizada y analizada la primer prueba diagnóstica de los dos grupos en cuestión, encontramos que la mayor dificultad de los estudiantes radica en: los bajos desempeños en la comprensión textual en cuanto a los niveles inferencial y crítico-intertextual. Al comparar la segunda prueba con la realizada el semestre anterior, encontramos que persiste dicha dificultad en la comprensión en estos mismos niveles, de ahí que se busque implementar una secuencia didáctica

que permita fortalecer a través de estrategias metacognitivas procesos de comprensión en los dos grupos seleccionados para la intervención.

Al analizar las necesidades encontradas y mencionadas en el apartado anterior, surge el siguiente interrogante como pregunta de investigación: ¿Cómo la implementación de estrategias metacognitivas posibilitan el desarrollo de procesos de comprensión lectora en los grados 1°A de la I.E. Bernardo Arango Macías y en 5° de la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento, a través de la lectura de diversos tipos de textos?

#### **1.4.1 Justificación del problema**

La lectura, como mediador de los procesos de aprendizaje, es una herramienta que posibilita el desarrollo cognitivo y del pensamiento, a través de la cual, la persona logra interactuar con su medio y contexto, interpretando su realidad y simbolizando su entorno (Vygotsky, 1995). El texto se convierte entonces, en el eje de esa interacción, que involucra no sólo la decodificación, sino también habilidades como el habla, la escucha, la producción y comprensión textual.

Desde diferentes líneas investigativas, se puede decir que uno de los propósitos fundamentales de la lectura, es fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas, que permitan al lector la construcción de significados y la consideración de este proceso como acto de pensamiento, que permite el logro de aprendizajes significativos frente a la temática del texto abordado. Apoyando la idea anterior, Pérez Abril plantea que “leer es ante todo poner a prueba hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos en búsqueda de sentido” (2006, p. 20-21). Por ello, es importante que el lector tenga presente sus saberes previos, para crear un significado global del texto, en tanto que estos le permiten realizar mejores interpretaciones, extracciones de significado, llevar a cabo procesos de intertextualidad (relación entre un texto y otro, de acuerdo con criterios establecidos),

así como formular críticas frente a lo leído. Esto es, alcanzar altos niveles de comprensión lectora.

Con esto en mente, nos ubicamos como maestras en formación preocupadas por abrir nuevas posibilidades y despertar el interés de los estudiantes con el fin de que ellos logren utilizar nuevas estrategias que les permita mejorar sus procesos de comprensión y en consecuencia obtener un aprendizaje significativo a través de la lectura de diferentes tipos de textos. Consideramos que este trabajo es pertinente porque partiendo de esta necesidad latente en ambos grupos, se hace necesario pensar en alternativas pedagógicas y didácticas que lleven a favorecer los procesos de interpretación textual, aportando así a la formación de lectores críticos capaces de transformar su entorno, de esta manera optimizar las prácticas educativas que se imparten en las dos Instituciones, desde primero grado inicial y en quinto último grado de básica primaria. Para llevar a cabo este propósito nos planteamos los siguientes objetivos, atendiendo a las necesidades manifiestas desde los estudiantes, como también aquellas que nos surgieron durante el proceso como maestras investigadoras.

### **1.5 Objetivos:**

#### **General (en función de las maestras en formación):**

- Potenciar procesos de comprensión textual de los estudiantes en los grados 1°A de la I.E. Bernardo Arango Macías y en 5°1 de la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento, a través de la implementación de estrategias metacognitivas de lectura de diferentes discursos.

**Específicos (En función de las maestras en formación):**

- Identificar estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión textual en niños y niñas de primero y quinto.
- Implementar y evaluar una secuencia didáctica desde las estrategias metacognitivas, que ayuden a la comprensión textual en niños y niñas de básica primaria.

**General (en función de los estudiantes):**

- Reconocer y utilizar estrategias metacognitivas de lectura para mejorar la comprensión de diferentes discursos presentes en los textos que lee.

**Específicos (En función de los estudiantes):**

- Seleccionar información utilizando diferentes esquemas gráficos, en donde se evidencie la comprensión del texto.
- Plantear el resumen y el proceso lector como estrategias para mejorar la interpretación textual

## 2. Antecedentes

Las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora, han sido abordadas desde diferentes disciplinas de las ciencias humanas para el estudio de aspectos relacionados con educación, didáctica, enseñanza y aprendizaje. El término metacognición apareció hacia inicios de la década de los setenta, según Marianne Peronard (2005), uno de sus precursores es Jhon Flavell, quien define “metacognición” como el grado de conciencia que adquieren los individuos que intervienen en procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de él, numerosos autores han teorizado alrededor de estos y otros conceptos interrelacionados, allí se encuentran diferentes trabajos de investigación que recorren desde la conceptualización misma hasta la construcción, intervención y evaluación de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de diferentes procesos de aprendizaje, en especial para el mejoramiento de procesos de comprensión lectora.

Con esto en mente, iniciamos un proceso de búsqueda de antecedentes que tiene como principal objetivo conocer desde nuestro contexto cercano, la Universidad de Antioquia, qué se ha conceptualizado en primer lugar sobre el uso de estrategias metacognitivas para la enseñanza de la lengua; y en segundo lugar, cómo estas estrategias pueden cualificar los procesos de comprensión e interpretación de diferentes tipos de textos. Cabe mencionar que para la realización de este estado del arte se realizó una búsqueda o rastreo de trabajos de grado de la licenciatura en humanidades con énfasis en lengua castellana presentados entre 2006 y 2012, algunos de los cuales fueron publicados como artículos de revista, de donde también se extrajo información relevante para nutrir conceptos de vital importancia para la comprensión de nuestro trabajo; los conceptos utilizados como descriptores para su consulta en el catálogo público del centro de documentación OPAC fueron: “Estrategias metacognitivas en lengua”, “lectura” “Comprensión lectora”, “Estrategias de lectura” y “procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura”. Así es pues, como

se inicia la búsqueda documental de trabajos al interior de la Facultad de Educación. Es importante aclarar que los anteriores descriptores serán presentados a lo largo de este capítulo de manera que se dan a conocer las diferentes tesis que los abordan desde procesos de lenguaje.

Para comprender los procesos de comprensión lectora en estudiantes de básica primaria a través de estrategias metacognitivas, es necesario conocer cada uno de los conceptos que enmarcan la problemática; por lo cual se inicia esta indagación con un primer concepto: “estrategias metacognitivas”. Al respecto aparece Rubén Darío Hurtado quien en diferentes publicaciones de revistas y acompañado de otras docentes colaboradoras, aportan varias experiencias investigativas publicadas en varios volúmenes en la revista *Lenguaje y Escuela* de la IE Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.

En el trabajo *Leer para comprender: estrategias didácticas para cualificar la comprensión lectora en preescolar y básica primaria* (2011), retomamos de allí la metodología del trabajo por proyectos, rescatando que con su implementación se puede garantizar un trabajo sistemático, comprometido e integral desde todas las áreas, constituyendo diversos tipos de conocimiento en situaciones reales de comunicación. En la investigación, esta metodología permite conocer diferentes tipologías textuales atendiendo a las necesidades que surgen desde las diferentes áreas, y a partir de allí adelantar procesos de escritura que se vayan generando desde los mismos proyectos.

En este trabajo los autores hacen una distinción que desde nuestra propuesta de investigación no habíamos considerado, en el sentido de pensar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de manera independiente. Hurtado (2011), diferencia las estrategias de enseñanza de las de aprendizaje así: la primera se define como el conjunto de acciones y procedimientos planeados, pensados con el fin de facilitar el aprendizaje; en tanto que la segunda son los recursos cognitivos que utiliza el lector para construir significados y sentidos de un texto con el fin de obtener aprendizajes.

En el desarrollo del proceso lector, Hurtado y otros; proponen las estrategias de antes, durante y después de la lectura para desarrollar conciencia sobre este proceso, controlarlo y mejorar su comprensión; algunos tipos de estrategias para cualificar la comprensión lectora son:

- Identificación de superestructura textual: “definida como estructura esquemática, independiente del contenido semántico de cada texto, pero que puede actualizarse en él” (Parodi y Núñez, 1999, p.172).
- Comprensión de imágenes: construir historias a partir de imágenes u organizar lógicamente la secuencia de la historia.
- Establecimiento de inferencias: definen la inferencia como “hacer claro lo que parece oscuro en el texto”. Formular preguntas, activar saberes previos y las auto explicaciones.
- Organización de párrafos: jerarquizar información, construir secuencias lógicas.
- La relectura y la reescritura: la primera supera la lectura sensorial para avanzar hacia una lectura conceptual; la segunda requiere un alto nivel de comprensión para poder realizar el parafraseo de un texto.
- Activación de saberes previos: relacionado a la competencia enciclopédica o experiencial.

Cada una de las estrategias consultadas para la implementación en la práctica pedagógica corresponden de alguna manera a los tipos mencionados por Hurtado (2011), permitiendo así reconocer las diversas maneras de lograr una adecuada comprensión en los diferentes textos presentados a los estudiantes y nos permite, a su vez, validar dicha implementación en el aula, en nuestro caso realizada a través de una secuencia didáctica de intervención en los grupos objeto de estudio. Así es como encontramos que desde nuestra propuesta de investigación, no estamos alejadas de lo que se ha venido trabajando cuando de comprensión lectora se habla.

Por otro lado, en otra experiencia de la Facultad de Educación, titulada *Momentos para la comprensión (2007)*, Diana Serna plantea una propuesta que didactiza los planteamientos de Isabel Solé sobre el proceso lector; desarrollando las fases del antes, durante y después de la lectura para mejorar la comprensión textual en diferentes tipologías. Ella no desarrolla otras estrategias diferentes (al contrario de Hurtado que nos muestra un abanico de posibilidades), focalizándose su trabajo en el aula. Desde este trabajo, la implementación de estrategias metacognitivas permiten conexiones entre los saberes previos y los nuevos conceptos; facilitan la predicción, el surgimiento de hipótesis y movilizan procesos creativos. Así mismo, la

autora plantea estrategias cognitivas como el muestreo, la predicción y la inferencia, siendo el muestreo el principal aporte de esta propuesta, en tanto se esboza como una selección cognitiva que hace el lector de los elementos más relevantes del texto. Ella plantea como conclusión que “las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Serna citando a Solé; 1994, p.70).

En otras tesis que abordan el tema de “estrategias metacognitivas”, encontramos a Rosmira Zapata con su trabajo de investigación *Las estrategias cognitivas y metacognitivas como herramientas para potenciar la lectura comprensiva y el nivel crítico y propositivo de los/as estudiantes de la básica secundaria (2007)* y a Catalina Fernández Álvarez, Johana Alejandra Cuartas Henao, Mariline Palacio Vélez, Yicenia María Pérez Monsalve; los cuales presentan la tesis *Incidencia de las estrategias metacognitivas en el proceso de toma de conciencia (2006)*. En el primer trabajo se desarrolla la idea de que

La didáctica de la lengua no puede orientarse hacia el conocimiento formal del sistema lingüístico (carácter gramatical), sino a sus usos comunicativos, pues, en última instancia, la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación obligatoria debe orientarse al dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación, que constituyen la base de toda interacción social y, por ende, de todo aprendizaje (p.44).

En este sentido, se puede pensar que el camino hacia una nueva didáctica de la lengua estará en construcción en la medida que se logre articular esta metodología al trabajo sistemático en el interior del aula de clase, permitiendo configurar una práctica educativa que esté a la par de los intereses y necesidades que surgen en la escuela de hoy; de ahí que nuestra propuesta esté en concordancia con este planteamiento, ya que desde esta postura pensamos una didáctica de la lengua flexible, que se adapte a las necesidades e intereses que los estudiantes manifiestan en el transcurso de la práctica pedagógica; a partir de un diagnóstico enfocado en procesos de lenguaje, descubrimos la necesidad de fortalecer la comprensión

lectora a través de un plan de intervención plasmado en la construcción de una secuencia didáctica pensada para satisfacer dichas carencias.

La implementación de su propuesta didáctica, como ella lo expresa: “Se orienta hacia el desarrollo de estrategias que faciliten el mejoramiento de la competencia comunicativa en el nivel crítico e intertextual, de las estudiantes, partiendo de sus propias experiencias y motivaciones, para lograr de este modo, desarrollar su capacidad crítica, analítica, interpretativa y propositiva” (p. 96). El principal resultado de esta propuesta es el logro en el estudiante de controlar su propio aprendizaje, reconociendo la información y organizándola a través de la utilización de esquemas; de igual manera este trabajo favoreció la memoria y la comprensión de textos en diferentes actividades.

En el segundo trabajo, Fernández et al (2006) plantean una serie de estrategias que son viables en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es una propuesta donde se aplican estrategias metacognitivas que permiten el desarrollo de la toma de conciencia por parte de los niños en su propio proceso. Cabe anotar que este trabajo se pensó para el área de Ciencias naturales, no obstante, consideramos que el proceso de toma de conciencia se traslada a cualquier área. Los autores presentan este proceso a través de las siguientes fases a considerar:

Planificación: consiste en prever el orden de actuación.

Control: se refiere al controlar el desarrollo de la actividad y aportar eventuales modificaciones.

Evaluación: es el momento donde se aprecia la calidad de los resultados de las actividades realizadas.

Cooperación: consiste en solicitar ayuda de los pares para llegar a un acuerdo. (p. 19)

Aquí las estrategias buscan hacer conscientes al estudiante del uso de éstas, los autores pretenden que el niño tenga claridad del proceso metacognitivo que usa en el momento de leer; en nuestro trabajo también tenemos en cuenta a los estudiantes en tanto se presenta una secuencia organizada donde los estudiantes utilizarán estrategias metacognitivas en diversos tipos de texto trabajándose desde lo más

simple a lo más complejo, es decir, ellos serán conscientes de la utilización de estrategias que le permitan comprender en sus diferentes niveles las lecturas propuestas, igualmente podrán reconocer en el proceso de toma de conciencia la fase en que se encuentren.

Otros trabajos proponen estrategias, donde los docentes, permitan a los estudiantes ser independientes, pero conscientes de sus procesos de comprensión en lengua, para este caso se utilizó como descriptor “estrategias metacognitivas en lengua”; aparecen trabajos como el de Gutiérrez Puentes, Sandy Yuleima, Mariaca Caro Sanly Yaneth, en su investigación *La enseñanza y el aprendizaje de las estrategias cognitivas y metacognitivas para la producción escrita de textos argumentativos* (2009); su propuesta busca principalmente que los maestros sean lectores idóneos críticos de su propia realidad. De manera que, es deber del maestro motivar la lectura y la escritura en ambientes contextuales con estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten y movilicen los procesos de aprendizaje: dicha propuesta “pretende plantear una enseñanza que privilegie el aprendizaje significativo a través de estrategias cognitivas y metacognitivas que desemboquen en el mejoramiento de las producciones escritas, especialmente en el texto argumentativo”. (p.43).

De lo anterior, se puede evidenciar que las estrategias son aplicadas en los procesos de lectura, pero que estos son utilizados principalmente para un fin que es el mejoramiento de procesos de escritura; en este punto diferimos con las autoras porque consideramos que la lectura no puede convertirse en un medio para el aprendizaje, sino que también hace parte del fin en sí mismo, no concebimos hablar de habilidades de lectura y escritura como procesos aislados; de ahí que nuestra propuesta esté encaminada específicamente en alcanzar la lectura comprensiva de diversos tipos de texto desde los niveles propuestos en los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico-intertextual), pero que a su vez esa comprensión le permita cualificar su habilidad para producir textos escritos de diferentes tipologías.

Por su parte, en el trabajo: *La reflexión metacognitiva en una propuesta didáctica de lectura para niños de educación básica primaria con dificultades en la comprensión lectora* de Natalia Andrea Estrada Restrepo, Sandra Yanet Alzate Agudelo, Erika

Pérez Ibarra. Alba Lucía Restrepo, Alba Liliana Colorado Montoya. Elizabeth Cristina Vasco Vélez(2007); se hace a un grupo de niños que presentan dificultades de comprensión lectora, por lo que ellas buscan principalmente acercar a los estudiantes a la aplicación de procesos cognitivos a la par de procesos de toma de conciencia, postura que se ha venido desarrollando desde diferentes referentes a lo largo de estos antecedentes. De este trabajo enfatizamos en el resultado obtenido, dado que el aprendizaje y la utilización de estrategias metacomprendivas en la lectura permitieron favorecer los procesos de comprensión, acompañados de una conciencia que se adquiere con la experiencia lectora y que asegura un verdadero aprendizaje, pues al hacer consciente el para qué se va a leer y el cómo se lee, “amplían las posibilidades de convertir la lectura y por ende la comprensión, en un proceso natural, flexible, modificable y certero” (p.18).

Podemos decir a partir de las tesis que, existe una preocupación constante en el ámbito educativo por potenciar los diversos niveles de competencia y en especial la los niveles crítico e intertextual, esta preocupación no es ajena a la realidad que afrontan nuestras instituciones, por lo cual nuevamente se convierte en unidad de análisis investigativa.

Entre todos los trabajos consultados destacamos como principal elemento común, la necesidad no solo de enseñar a nuestros estudiantes a utilizar las estrategias cognitivas y metacognitivas para acercarse a cualquier tipo de texto, sino que ello le permita adquirir nuevos conocimientos de manera más eficiente y permanente; así que este aprendizaje puede trasladarse no solo al área de lenguaje, sino de manera transversal en todas las demás áreas de conocimiento. De igual manera, es imprescindible que en este proceso el estudiante no solo tenga acceso a la información (sepa utilizar la estrategia), sino que tenga plena conciencia de la manera en que lo hace, cómo lo hace y con qué fin lo hace.

Teniendo en cuenta lo anterior, los antecedentes nos permiten presentar como trabajo de grado una propuesta donde no solo se hace énfasis en una estrategia metacognitiva, sino que se desarrolla un plan de actividades orientado a la implementación de diferentes estrategias según el nivel de dificultad cognitivo, iniciando con un ciclo de proceso lector (antes, durante y después) hasta llegar a un ciclo avanzado de comprensión textual como lo es el esquema gráfico. Dando así

respuesta a la necesidad de mejorar niveles de comprensión crítico intertextual donde encontramos la mayor deficiencia en la comprensión, en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual. Esta implementación no se realiza de manera aislada, al contrario tiene un orden lógico y está articulado de manera que permita que el estudiante vaya avanzando en su proceso en la medida que logre dominar cada uno de los ciclos, siendo éste el principal aporte de nuestra propuesta.

### **3. Marco Teórico**

Este apartado, sustenta desde varios teóricos, los conceptos trabajados, a lo largo de la investigación, con el fin de tener mayor claridad en el momento de implementar cada una de las actividades. Dichos conceptos son Didáctica de la lengua, lectura, niveles de lectura, comprensión, metacognición se vinculan de una manera dinámica para ayudarnos a comprender el problema caracterizado en capítulos anteriores.

#### **3.1 Didáctica de la lengua**

Los procesos de enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua y la literatura; está directamente relacionado con el desarrollo de habilidades comunicativas para que el sujeto tenga la capacidad de comunicarse en diferentes contextos sociales, haciendo uso del código oral y escrito. Es importante anotar que, no se centra específicamente en contenidos propiamente teóricos, sino más bien busca atender a las necesidades y presupuestos de cada población. En palabras de Mendoza Fillola, A “los contenidos del área de DLL (didáctica de la lengua y la literatura) se concretan, en parte, en la adaptación, la selección y la derivación de saberes lingüísticos y literarios por un lado, y por otro en las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo” (2003, p.5).

La labor del docente de lengua castellana, consiste en propiciar espacios escolares apropiados en los cuales el educando se incluya activamente brindando aportes donde ponga en práctica la utilización de las habilidades básicas (escuchar, hablar, leer y escribir), para acceder a información significativa que le permita el desarrollo de la competencia comunicativa. El docente, independientemente del nivel de enseñanza en que desarrolle su labor, debe plantear diversas etapas de

planificación, organización, ejecución y control del proceso educativo, mediante propuestas pedagógico-didácticas, las cuales, deben adaptarse según las necesidades e intereses que posean cada uno de los estudiantes donde se esté ejecutando la tarea educativa; en palabras de Ana Camps “el objeto propio de la didáctica de la lengua es el sistema didáctico en el que se interrelacionan el docente, el discente y el objeto de aprendizaje, en nuestro caso la lengua, con la particularidad de que ésta es a la vez objeto e instrumento”(2012, p.3).

En este orden de ideas, la praxis pedagógica debe partir de la acción investigativa donde se atiendan los intereses y necesidades de los estudiantes, contemplando las problemáticas reales como medio de aprendizaje y experiencia, tanto de los educandos como los maestros.

El maestro en la orientación de los contenidos y conocimientos propios del área, debe utilizar como herramienta principal la transposición didáctica, la cual concebimos como el proceso por el cual ciertos contenidos son modificados (complejidad) para la interiorización simplificada de estos y aplicación en las diferentes áreas del conocimiento. Para que ello sea posible, creemos que debe aplicarse un proceso de descontextualización y recontextualización, que transforma el contenido inicial en un contenido con fines pedagógicos.

Consecuentemente, la didáctica va entrelazada con la acción pedagógica, permitiendo facilitar la tarea del docente y el aprendizaje significativo de los educandos; de igual modo, proporciona estrategias materiales que facilitan la planeación y ejecución de la enseñanza.

Por tanto lo que se busca en la didáctica de la lengua y la literatura, entendida esta como “un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (Camps, Guasch y Ruiz Bikandy, 2010, p.71), es lograr que no se descompongan los procesos de la lengua

porque el objetivo no es formar expertos en gramática sino más bien sujetos capaces de utilizar el lenguaje en diferentes actividades comunicativas.

A partir de estas concepciones de didáctica de la lengua, es que comprendemos la importancia de la lectura y escritura como procesos fundamentales para el aprendizaje, que requieren una planeación y organización para que se alcance el fin esperado: el aprendizaje. Siguiendo con una ruta de conceptos de manera espiral, planteamos como punto de partida el reconocimiento teórico del concepto de lectura y el papel en todos los ambientes escolares.

### **3.2 La lectura en el camino del saber**

Desde lineamientos se plantea que “Leer es un proceso de construcción de significados” (MEN,1998. p .72); donde se pone en juego el texto, el contexto y el lector; la interacción de estos es lo que determina la comprensión, que a su vez es un proceso que el lector construye una representación organizada y coherente del contenido del texto.

Cada lector comprende un texto de acuerdo con su realidad, sus saberes previos, sus emociones, y su desarrollo cognitivo. La comprensión de un texto varía de acuerdo con la particularidad de cada lector; esto recibe el nombre de relatividad de la comprensión. El lector al interactuar con el texto no copia automáticamente el significado del mismo, sino que construye el significado en un proceso cognitivo y lingüístico, que requiere de tiempo y de varias lecturas (leer y releer).

Cuando hablamos de lectura, no podemos ignorar teorizaciones como la de Isabel Solé quien al hablar al respecto refiere que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [*obtener una información pertinente para*] los objetivos que guían su lectura” (2008, p.17), en lo anterior se reconoce un sujeto que busca satisfacer una necesidad de información la cual se resuelve en la medida que el lector construye el significado del texto y se adentra en la lectura más allá de un significado literal poniendo en juego lecturas

anteriores, es decir siempre existe un propósito que orienta la ruta del lector. Así pues, desde un contexto más cercano, encontramos también a Rubén Darío Hurtado en su libro *Lectura con sentido*, quien desde esta misma línea de sentido, concibe la lectura como “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (2001, p.1). En este proceso complejo interviene el lector con sus saberes previos, el contexto que recrea la producción textual y finalmente el texto que presenta una determinada información, a la cual se le debe atribuir una unidad de significado. Estos autores coinciden en considerar que la lectura es un proceso donde intervienen varios factores simultáneamente, para lograr una correcta construcción del significado y en consecuencia un adecuado proceso de interpretación.

Se entiende que la lectura se convierte en un proceso cognitivo tanto básico (en tanto que utiliza atención, percepción y memoria); como complejo (al intervenir procesos de comprensión en relación al pensamiento), que requiere de práctica para alcanzar altos niveles de interpretación; por ende, lograr aprender significativamente; implica sopesar las dificultades que se presentan a lo largo de la lectura y de la interiorización de saberes. Consideramos que, a estas dimensiones se articulan una serie de variables como son: la motivación, la relación bidireccional entre el texto y el lector, el conjunto de habilidades y competencias comunicativas así como también lingüísticas, que fortalecen la tarea de leer para aprender. Pues allí, este busca alternativas para la resolución de problemáticas, convirtiéndose en un explorador activo de conocimiento, en donde pone en juego las habilidades argumentativas, críticas y reflexivas que le condesciendan desempeñarse en los campos educativos, culturales y políticos; y a su vez, satisfacer sus necesidades e intereses trazados en su propósito de lectura.

En síntesis, el proceso de lectura debe considerarse como la concatenación de habilidades que de acuerdo a la aptitud del lector, él va profundizando esencialmente en la extracción del significado global del texto; para así descubrir y enmarcar la información nueva, simultáneamente a la previa, proporcionándole la reconstrucción e innovación de la producción escrita de manera significativa. En este orden de ideas, es necesario señalar que dicha comprensión se puede realizar desde diferentes niveles, según la competencia que el lector posee en el momento

de enfrentarse al texto; por lo cual se presentan los siguientes niveles de competencia de comprensión de lectura.

### **3.2.1 Niveles de lectura**

Desde los lineamientos se proponen como una opción metodológica para abordar la lectura, los siguientes niveles para identificar el estado de las competencias de comprensión de textos en todos los grados de escolaridad:

#### *Nivel A: Nivel literal*

“Literal significa acción de retener la letra” (1998, p112), en este nivel se introduce al texto desde dos variantes, una es la literalidad transcriptiva en donde el lector identifica oraciones y palabras que pueden derivarse del diccionario; y la otra es literalidad a modo de paráfrasis, donde el lector establece relaciones para retener el significado del texto a partir de palabras semejantes a las leídas.

#### *Nivel B: inferencial*

El lector hace inferencias cuando busca el sentido en el texto estableciendo conexiones entre los significados para descubrir los significados no explícitos en el texto, sino a partir de deducciones que hace utilizando diferentes procesos de pensamiento como: causación, inclusión, temporalización, agrupación, entre otros.

#### *Nivel C: crítico- intertextual.*

En este nivel se ponen en juego diferentes saberes que posee el lector, es decir realiza una lectura paralela a otras experiencias o fuentes leídas, que le permiten confrontar hipótesis y verificarlas a medida que avanza en su lectura.

Sin dejar de lado este primer referente, se retoma además, los planteamientos que desde el libro *Juguemos a interpretar* (Jurado, F. Pérez, M y Bustamante, G, 1998) proponen los siguientes niveles de lectura, los cuales tienen una concepción similar y donde los autores agregan un nivel que no es contemplado desde lineamientos

curriculares llamado Nivel cero, muy pertinente en nuestro caso, ya que nuestro trabajo está orientado desde procesos iniciales de adquisición del código.

*Nivel cero:*

En este nivel encontraremos lo niños y niñas que aún no se encuentran inscritos en el sistema convencional de la lengua, es decir aquellos estudiantes que aún no se encuentran alfabetizados, y por lo tanto no se pueden medir porque no responden correctamente a más de una pregunta de la prueba.

*Nivel 1: nivel literal.*

Como su nombre lo indica “literal” viene de letra; para nuestro contexto quiere decir la capacidad de retener parte del texto tal cual esta expresado (significado de diccionario). En palabras de Jurado y otros “es el nivel que se constituye en primea llave para entrar al texto” (1998, p.56).

*Nivel 2: nivel Inferencial.*

Como su nombre lo indica “inferencial” proviene de inferir, es decir, la capacidad de establecer relaciones de significado entre lo que plantea el texto y los procesos de pensamiento asociados a otras posibilidades de lectura implícitos en el texto.

*Nivel 3: nivel crítico intertextual*

Este último nivel es de mayor exigencia y por lo tanto debe ser comprendido como la posibilidad de establecer un punto de vista frente al texto, poniendo en juego su conocimiento desde otras áreas respecto del mismo objeto. Este nivel implica la capacidad de conjeturar, reconocer la intención comunicativa del emisor para posteriormente emitir juicios de valor; estableciendo conexiones a nivel enciclopédico, recuperando información de otras experiencias.

Es importante que antes de iniciar la ejecución de cualquier proyecto de aula, se tenga claridad que: “las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas de pensamientos que un aprendiz emplea durante el aprendizaje y que intentan influir en los procesos de codificación del aprendiz, además la forma como éste selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento” (Weinstein y

Mayer, citados por Villa, 1994). En otras palabras, los niveles de lectura descritos anteriormente asumidos desde una estrategia de aprendizaje, permiten reconocer en el lector, según sea la manera de este acceder a la información de un texto, la evidencia de la interiorización de un conocimiento nuevo cuando va superando progresivamente cada uno de estos niveles. Es así como se puede afirmar que un lector experto solo llega a serlo cuando ha superado todo este proceso, recorre un camino donde sus experiencias anteriores de lectura se convierten en la bases de una estructura más amplia y compleja como lo es la interpretación.

### **3.2.2 Hacia los caminos de la comprensión lectora**

Comprender implica un esfuerzo cognitivo en el ejercicio de lectura, procesando y asignando significados a partir de los conocimientos previos; es aquí donde el lector atribuye un significado que puede ser objetivo o subjetivo según el bagaje que este posee. Solé señala al respecto que este proceso no tiene que ser igual para todos los sujetos, cada quien recorre su propio camino pero todos son atravesados por: “el conocimiento previo con que se aborda la lectura; los objetivos que la presiden; y la motivación que se siente hacia la lectura” (2008, p.34). De manera similar se encuentra concebida en lineamientos, al definirla como: “la comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños” (1998, p.72); así pues, la comprensión varía de un lector a otro dependiendo de los saberes que le preceden a la lectura de un texto.

La comprensión del lector varía de acuerdo con las actitudes de interés, la disposición de recursos como su conocimiento previo y reconocimiento de sus propias habilidades como lector. Estas condiciones son las que en definitiva permiten y proporcionan una adecuada comprensión. Adicional a esto, aparecen estrategias cognitivas que son utilizadas para construir significados espontáneamente en esta ruta hacia la comprensión, algunas de las cuales

aparecen en los lineamientos curriculares propuestos por el ministerio de educación; ellas son:

**Muestreo:** la capacidad que posee el lector para rescatar las palabras o ideas más importantes del texto para construir significados.

**Predicción:** la capacidad que posee el lector para construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto, anticipar contenidos.

**Inferencia:** cuando el lector deduce y concluye acerca de aquellos componentes del texto que aparecen allí. El lector profundiza y complementa información carente de claridad en el texto.

Estas tres estrategias básicas son utilizadas para construir significados, muestran la manera cómo opera la mente al intentar comprender una realidad. Además los buenos lectores utilizan otras dos estrategias para controlar el proceso lector; estas son la verificación y la autocorrección. La primera es cuando a medida que el lector lee se da cuenta si lo que predijo o infirió es correcto, y luego cuando se auto corrige es la segunda. También debe considerarse otros factores que contribuyen a la comprensión lectora:

**Propósitos:** al iniciar una lectura, el lector se formula un propósito de manera consciente, que le permite orientar su lectura con una intención desde que se enfrenta al texto.

**Conocimiento previo:** mientras más conocimiento previo tenga el lector mayor va a ser la comprensión del texto. Al conocimiento previo está constituido tanto por lo que el sujeto sabe del tema trabajado en el texto y su estructura cognoscitiva.

**Nivel de desarrollo cognitivo:** es la capacidad del sujeto para asimilar la información para resolver problemas y modificar sus esquemas, cuando estos no son suficientes para resolverlos. Cada sujeto comprende un texto de acuerdo al grado de competencia cognitiva que posee.

**Situación emocional:** el lector busca textos relacionados con su situación emocional y afectiva, la comprensión del mismo está relacionada con la interacción del contenido del texto con la realidad afectiva del lector.

Competencias del lenguaje: trata de la manera en que el lector usa y posee las competencias de su lengua en el acto de leer; además tiene que ver con la comprensión que es determinada por el ambiente que lo rodea en el momento de la lectura.

En este punto, es necesario retomar y ampliar conceptualmente aquellos factores determinantes en la comprensión de lectura mencionados anteriormente por Camps, los cuales desde lineamientos son desarrollados como a continuación se describen:

El Texto: como ya se dijo, es un componente que determina la comprensión lectora, aquí tres definiciones:

- Construcción semántico-sintáctica usada en una situación concreta, cuya importancia es socio-comunicativa.
- Forma de representación simbólica de una conducta social, donde los significados pueden ser intercambiados entre sus miembros en el sistema semántico y social. (Holliday, 1982, p.76).
- Manera como las oraciones se relacionan entre sí hasta construir el hilo argumental del tema. Lo que determina al texto no es la extensión sino la intención comunicativa (Martínez, 1994, p.76).

El Contexto: hace referencia a las condiciones para realizar el acto de leer, distinguiendo tres tipos de contexto, así:

- a. El textual: son las relaciones que establece un enunciado con aquellos que lo rodean en el mismo texto, que permiten la delimitación y la construcción del significado, en una situación comunicativa particular.
- b. El extra textual: tiene que ver con el ambiente que rodea al lector y que permite un proceso lingüístico y cognitivo para procesar los significados en el acto de leer (clima, factores espacio-temporales, físico, posición, lugar).
- c. El psicológico: se refiere al estado de ánimo del lector en el acto de leer.

Todo lo anterior, se puede sintetizar en la siguiente premisa rescatada de los lineamientos:

“El primer principio que es necesario tener en cuenta para desarrollar la comprensión lectora es, no fragmentar el texto ni el proceso lector, para no caer en la ilusión de que al desarrollar destrezas aisladas en el lector, éste las integra en su proceso de lectura... Las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso de lectura (1998, p.97).

Desde la práctica pedagógica se asume este principio, como una alternativa para orientar desde el currículo una propuesta metodológica que enriquezca estos procesos simultáneamente, concebidos como unidad; corrigiendo aquella idea errónea de que los niños y niñas interiorizan desde lo literal sin considerar la multiplicidad de conocimientos que se pueden procurar a partir de los procesos mismos de lectura. Continuando con esta nueva percepción acerca de la enseñanza para la comprensión de textos, pasemos entonces a enumerar algunas actividades pertinentes para optimizarla a través de un adecuado proceso lector; el estudiante puede utilizar estrategias durante la lectura y así reconstruir el significado específico y global del texto.

Actividades para realizar antes y durante la lectura.

- Hacer que el niño escriba sobre el posible contenido del texto, partiendo del título o de sus imágenes.
- Antes de hacer la lectura, indagar los conocimientos previos que el niño tiene sobre el tema.
- Otra actividad es la de leer varios comentarios sobre el texto; ejemplo: reseñas, se puede además presentar videos alusivos al tema de la lectura.
- Suspender la lectura en determinados momentos para hacer uso de la predicción.

Actividades pedagógicas para después de la lectura.

- El recuento: reconstrucción de lo leído.
- La relectura: cuando se establecen discusiones entre diferentes puntos de vista, se recurre a la verificación del texto.
- El parafraseo: expresar con sus propias palabras lo comprendido, dando cuenta de la apropiación del texto.
- Las redes conceptuales: relación entre conceptos para reconstruir la macroestructura del texto.

Estas últimas, solo es posible comprenderlas en la medida que se ahonde en un concepto que es ampliamente desarrollado por autores en todos los niveles de educación, este es la metacognición.

### **3.3 ¿Qué es la Metacognición?**

El concepto de metacognición viene siendo abordado desde la década de los 70's donde el estudio de Jhon Flavell (1979), hace referencia al esfuerzo cognitivo y conocimiento que tienen los sujetos de la manera en que estos factores actúan en su aprendizaje.

Los diversos estudios que se han realizado durante algunas décadas en cuanto a los saberes previos, nominalizaron esta línea de estudios como Metacognición, término adoptado de la psicología del desarrollo; despertando el interés de otras disciplinas como la psicología cognitiva, psicología de la educación y la psicolingüística. Partiendo de esta línea, la Metacognición es considerada como la estrategia que utiliza el estudiante para pensar y aprender, del mismo modo se concibe como la autorregulación del desarrollo cognitivo, donde el educando tiene conciencia de sus procesos y situaciones de aprendizaje; involucrando métodos para alcanzar

aprendizajes significativos, además, que busque condiciones favorables para que aprenda en diferentes situaciones tanto comunicativas como lógicas. Para lograr una mayor comprensión de este concepto, que es fundamental para guiar los procesos de aprendizaje en torno a la lengua, nos encontramos con la siguiente definición: “las estrategias alcanzan propósitos cognitivos (por ejemplo la comprensión y la memorización) y son actividades potencialmente controlables y conscientes”. (Presley Elliot-Faust, citados por Villa, 1994 65).

Cuando se refiere a la metacognición en relación a la comprensión, debe pensarse a su vez, que es a través de la aplicación de una serie de estrategias como puede lograrse tal fin. Por ello se esbozan a continuación algunas definiciones que son claves para comprender el proceso de aprendizaje desde la metacognición.

Antes de iniciar la profundización de esta temática, es necesario que se comprenda que el estudiante, adquiere sus conocimientos de manera significativa, en tanto, es consciente de sus procesos cognitivos. Constantemente se busca que el estudiante emplee las estrategias adecuadas para lograr aprendizaje significativo desde mejores niveles de comprensión, por ello han surgido diversas investigaciones, textos y autores que plantean algunas definiciones sobre metacognición como se abordarán a continuación y que son base fundamental para el desarrollo de la propuesta didáctica:

-Cuando hablamos de metacognición hablamos de la conciencia y el control que los individuos tienen sobre sus procesos cognitivos. El término metacognición alude a dos componentes básicos: *el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición*. El primer componente se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos, e incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas. El saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea. (Baker citado por Hurtado, 2005, p.3)

-El concepto de metacognición se vincula tanto con el conocimiento como con el control de los procesos cognitivos, por lo que marcaría el acceso a los niveles más altos de aprendizaje significativo. (Aiello-Olguín, 1998, p.21)

-La metacognición es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales: percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su operatividad. (Burón, J, 1996, p.10-11).

Todas las anteriores tienen en común que sus autores hacen hincapié en el papel fundamental del lector y su autorregulación de los procesos mentales que intervienen en la comprensión, desarrollando niveles de conciencia sobre como realizan su propio aprendizaje. Igualmente, después de haber abordado el concepto metacognición, es importante considerarlo como un aspecto que favorece los procesos de comprensión lectora, es decir, donde el estudiante aplica el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, logra establecer relaciones conscientes que le permiten fortalecer procesos de pensamiento. De ahí que se retome la afirmación de Mauricio Pérez Abril (1993): “el proceso de comprender un texto, es un acto de producir sentido, donde entran en juego diversos saberes y competencias”. Después de haber abordado estas definiciones, se destaca la importancia del conocimiento de nuestros propios procesos y algunos factores que intervienen en el momento de realizar la tarea. Es decir que, en este proceso de comprensión intervienen habilidades cognitivas, tanto básicas (atención, percepción, memoria) como complejas (lenguaje, pensamiento), buscando que el individuo reconozca a través del paso por la lectura, la aplicación de estrategias favorablemente fundamentales para un aprendizaje autorregulado y consciente de que le permite atravesar el texto desde diversas perspectivas, llevándolo a reflexionar desde situaciones cotidianas. Dentro de este mismo contexto, el educando debe estar consciente del desarrollo de procesos perceptivos, atencionales, comprensibles y memorísticos, facilitando la creación de las conciencias meta cognoscitivas como son esbozadas por Flavell (citado por Schraw,G y Moshman. 1995, p.351-371):

*Conocimiento declarativo:* se refiere a lo que el estudiante conoce sobre las teorías del mundo o saberes previos respecto a una temática.

*Conocimiento procedimental:* se concibe como la habilidad para efectuar las actividades o la ejecución del campo practico.

*Conocimiento condicional*: es tener conciencia de lo que implica la tarea al aprendizaje significativo.

En los aspectos mencionados anteriormente se debe tener presente que la figura del maestro cumple un papel esencial, debido a que es un orientador o guía del trabajo de planificación, monitoreo y evaluación; fortaleciendo el pensamiento del estudiante para que desarrolle habilidades críticas reflexivas y que se desenvuelvan en realidades problemáticas.

Es fundamental que el docente comprenda que al interior del aula el uso de estrategias es su herramienta para guiar el proceso, para ello se redefine este concepto de tal forma: “las estrategias, son las responsables de una función primordial en todo proceso de aprendizaje, facilitar la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto, lo cual supone gestionar y monitorear la entrada, etiquetación-categorización, almacenamiento recuperación y salida de los datos” (Monereo citado por Villa.1994, p.65).

Para facilitar los procesos de aprendizaje y como ya se venía diciendo que es necesario tener unas estrategias metacognitivas, ahora bien nos centraremos en el siguiente apartado, Taylor, citado por Villa, nos brinda una definición sobre las habilidades metacognitivas: “se refieren al conocimiento individual acerca de la tarea, las posibles estrategias que pueden ser aplicadas a la tarea y la conciencia individual de sus propias habilidades en relación con estas estrategias” (1994, p.66). De lo anterior se puede decir que, el vehiculizador del proceso de aprendizaje a parte del docente son las estrategias que permiten hacer consciente al estudiante de los procesos cognitivos que pone en marcha en el momento de ejecutar una actividad que requiera del pensamiento.

Es necesario tener presente que la metacognición, debe estar vinculada con el proceso de toma de conciencia, es decir que el sujeto sea capaz de comprender y reflexionar sobre la función que cumplen las estrategias para vehiculizar los conocimientos que ya posee, con los nuevos que le llegan. Al respecto, Diana Serna (2007), reitera que estas estrategias cognitivas y metacognitivas permiten conexiones entre los saberes previos y los nuevos conceptos, facilitan la predicción,

el surgimiento de hipótesis, y movilizan procesos creativos; resaltando las siguientes: el muestreo, la predicción y la inferencia. Siendo el muestreo el principal aporte de esta propuesta, en tanto se plantea como una selección cognitiva que hace el lector de los elementos más relevantes.

En este orden de ideas, no se puede pasar por alto que los procesos cognoscitivos, que permiten analizar el uso de las estrategias y demás factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje; permiten trabajar procesos metacognitivos con los estudiantes en la lectura, de manera que sean capaces de ser conscientes de sus debilidades en el momento de leer, así mismo proponer y encontrar soluciones para dichas falencias. por ello se hace énfasis en los procesos de codificación que como lo describe Villa, citando a Weisntein y Mayer: son aquellos procesos cognoscitivos internos que se dan durante el aprendizaje, tales como la selección, organización e integración de la nueva información (1994, p.65), de ahí que sea imprescindible que el estudiante sea capaz de pasar por este proceso, es decir, cuando se lleva a cabo la comprensión de un texto, se busca que el estudiante sea capaz de seleccionar la información (subrayando, nominalizando los párrafos, extraer palabra claves), así mismo, que pueda elaborar una tarea en donde construya, reflexione e integre los conocimientos nuevos, para que pueda llegar a el aprendizaje significativo

A continuación el Villa citando a Monereo (1994, p.70), presenta un método compuesto por tres aspectos para la enseñanza de las habilidades metacognitivas:

1. *El modelamiento metacognitivo*: el maestro se encarga de dar a conocer y hacer explícito los procesos que se ponen en juego en el momento de ejecutar una tarea.
2. *El análisis y discusión metacognitiva*: principalmente busca en que el estudiante sea capaz de reflexionar sobre lo que ha hecho para ejecutar una tarea determinada.

3. *La autointerrogación metacognitiva*: en el proceso de la ejecución de la tarea, el estudiante, debe ser capaz de formularse interrogantes antes, durante y después, siendo consciente de la autorregulación de sus procesos cognitivos.

Para producir cambios importantes, es necesario trastocar los comportamientos principalmente del docente, donde sea este el que quiera generar cambios positivos, de ahí que se tome una posición crítica frente a la práctica cotidiana del docente, de manera que sea abierto a las necesidades e intereses del educando. En este sentido, la metacognición no solo sirve para la enseñanza de los educandos sino que le permite cualificar su propio aprendizaje.

La metacognición en el campo de la lectura consiste en tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que, el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta que partes no comprende y porqué, además saber cómo resolver estas dificultades.

En relación con la comprensión lectora, se puede distinguir según Baker y Brown, dos componentes metacognitivos; el primero está relacionado con la habilidad para reflexionar sobre el proceso de comprensión e incluye el conocimiento que el lector tiene de sus habilidades y recursos en función de la naturaleza de los materiales de lectura y de las demandas de la tarea, así por ejemplo, puede ser consciente de que si no entiende alguna parte del texto, pueda detenerse y releerlo, que avanzar en la lectura para deducir el significado por el contexto (MEN, 1998, p.100).

El segundo componente de la metacognición, es la función ejecutiva o procesos de orden superior, los cuales coordinan y dirigen otras actividades e incluyen labores de evaluación, planificación y regulación. Lográndose de esta manera una comprensión más global y con una mayor recuperación del sentido del texto.

Los procesos cognitivos que operan sobre el pensamiento, es decir metacognitivos, pueden llegar también a ser conscientes o inconscientes por lo que se ha llegado al

desarrollo de algunos componentes que ayudan a la identificación y ejecución de las tareas.

### 3.3.1 Estrategias metacognitivas

Mirando retrospectivamente, algunos investigadores han explorado las potencialidades del ser humano frente al desarrollo del pensamiento, de ahí, se encontró que los individuos poseen la capacidad de autorregulación de la cognición que interviene en la ejecución de una tarea específica, es decir, la metacognición. Por tal razón, se ha pensado que ésta es un eje transversal en los procesos de aprendizaje, dado que, pone en juego los procesos mentales como: la atención, la memoria, la comprensión y la percepción, especialmente en la interpretación textual.

En cuanto a los planteamientos antes mencionados, han surgido varias problemáticas frente a las prácticas de alfabetización de los niños, puesto que, la escuela no ha tomado en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes: *lectura comprensiva, argumentación, análisis, producción*. (Ferreiro y Teberosky, 1979). Por ende, no ha alcanzado en ellos la toma de conciencia metalingüística, lo cual es una tarea compleja que requiere inducir al estudiante a que adopte una posición de crítica/reflexiva para aprender a aprender, además, que utilice las estrategias adecuadamente, de acuerdo a sus estilos de aprendizaje, conjuntamente, que reconozca e identifique como pensar efectivamente, por último, la transformación y modificación de las estrategias, a medida que avance el proceso de conocimiento, el cual atraviesa varias etapas:

La primera se refiere a las estrategias que utiliza el aprendiz para ejecutar una tarea específica como puede ser:

- El ensayo de unidades de información simple
- Ensayo acumulativo que integra unidades temáticas organización significativa, donde se reorganiza por una temática no tratada.

- Formación de imágenes mentales.
- Elaboración verbal de la información.
- Transformación del material de acuerdo a los estilos de aprendizaje.
- Revisión del material.

La segunda es el conocimiento específico de las estrategias las cuales son vinculadas con un tipo de saber en particular, conjuntamente intervienen el uso de las estrategias de acuerdo a las necesidades e intereses de cada aprendiz.

Continuamente, se encuentra el conocimiento general de las estrategias, esta tiene como objetivo que el individuo logre seleccionar las estrategias adecuadas para construir aprendizajes de manera significativa. En cuarto lugar, se encuentra un elemento referido al conocimiento relacionado entre las estrategias. Es aquí donde el estudiante selecciona y evalúa cuál de ellas se acomoda a su estilo de aprendizaje.

Por último, están los procedimientos metacognitivos, los cuales explican cómo el individuo ejecuta las estrategias, es decir, la forma como el aprendiz determina si la estrategia es exitosa o no para su aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas en reciprocidad con la interpretación textual, suponen la coalición de las variables de comprensión y elementos como el texto, el contexto y el lector, para que así el estudiante, tome una posición de reflexión en lo que se refiere a los procesos de comprensión, así mismo, el reconocimiento de las habilidades comunicativas que son imprescindibles para encontrarle la significación semántica y pragmática al texto, esto ayuda a promover la praxis de los conocimientos que tienen los educandos, con ello lograr saberes significativos para darle continuidad a este.

Es conveniente distinguir, que los procesos de comprensión se han visto afectados por el desconocimiento de los educadores, en cuanto a las estrategias metacognitivas, puesto que, no han identificado las riquezas que estas traen para el desarrollo de capacidades comunicativas, las cuales articulan, la argumentación, el análisis, la criticidad, entre otros, aspectos fundamentales que necesita el educando

para la resolución de problemas sociales, situaciones de aprendizaje, y análogamente, lograr formar estudiantes con un alto grado de discernimiento.

Se puede exponer que las estrategias que favorecen la interpretación textual, en el ámbito académico-formativo, son la principal dificultad del maestro; en tal sentido, los docentes se rehúsan a acceder a nuevas propuestas pedagógico-didácticas para la enseñanza. El no aplicarlas, obstaculiza el fortalecimiento de potencialidades cognitivas, consecutivamente, la innovación para la enseñanza específicamente, la utilización de estrategias metacognitivas le acarrea a este, la implementación de diferentes métodos que atiendan al desarrollo de competencias (crítica, argumentación, la propositiva, la textual y la lingüística) así mismo, el control y la autorregulación de la lectura comprensiva.

El maestro para enseñar las estrategias metacognitivas, depende seguramente de su facultad para intervenir en el aprendizaje de los estudiantes, para lo cual debe estar consciente de su propio proceso de aprendizaje. Desde luego, debe reconocer la importancia de la supervisión, de monitoreo, de evaluación y planificación para la construcción de significación tanto del texto, como del contexto, vehiculizándolas en circunstancias reales en donde se desenvuelven los aprendices.

De acuerdo con las dificultades que se presentan en los estudiantes de básica primaria con respecto a la comprensión textual, se puede decir que el educando puede utilizar estrategias metacognitivas que potencialicen actitudes en cuanto a la lectura y la motivación al leer; debido a que diversos estudios demuestran que el aprendizaje se incrementa cuando se aplican dichas estrategias, sin embargo la aplicación de estas requieren de dominio, tenacidad tiempo y esfuerzo (Lipson y Wilson,1983), convirtiéndose en un componente relevante en el proceso educativo, paralelamente en la comprensión lectora. Por esta razón es importante conocer algunas estrategias que pueden utilizar los alumnos; donde se pretende que el estudiante planifique la tarea, revise y controle lo que lee en función de sus propósitos:

### **a. Proceso Lector**

Teniendo como referencia los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998) y el trabajo del profesor Rubén Darío Hurtado (2001), el proceso de lectura está conformado por tres subprocesos que se dan en diferentes fases; “antes, durante y después”. Se debe tener claro que las estrategias deben estar integradas en el proceso de lectura, es decir no fragmentar cada momento en la lectura, para lo cual se proponen las siguientes actividades durante el proceso lector:

*Antes de la lectura:* Antes de realizar la lectura el sujeto elabora estrategias, tales como: establecer el propósito de la lectura, activar saberes previos en cuanto a: título, imágenes, palabras claves. Esto tiene como finalidad, permitir la conexión entre los conocimientos previos y los nuevos conceptos e igualmente dirigir la atención del lector, lo que ayuda a establecer cuáles son los aspectos más importantes del texto, permitiéndole monitorear la comprensión. Hurtado propone que en este momento es de gran importancia despertar el interés, ya que allí se movilizan procesos de pensamiento y creatividad. En este momento se puede hacer uso de imágenes y mediación con diálogo.

*Durante la lectura:* estas estrategias buscan sostener la atención, facilitan la inferencia y permiten seguir un hilo coherente al interior del texto, a través de la identificación de palabras desde el contexto de la lectura. La propuesta desde lineamientos en este segundo momento consiste en desarrollar estrategias de monitoreo, regulación o supervisión. El trabajo durante la lectura desarrolla un nivel de autorregulación, por lo que se le debe permitir al estudiante la formulación de predicciones e inferencias, interrumpiendo la lectura ya sea cuando aparece espontáneamente la participación o planteando preguntas en alguna parte del texto.

*Después de la lectura:* aquí llega la aplicación de estrategias de autorregulación. Luego de leer, es oportuno cuestionar sobre las hipótesis planteadas por los estudiantes e igualmente, sobre la validez de las interpretaciones en la construcción de significados. Según Hurtado, este momento permite la construcción de un sentido global del texto y su estructura dando cuenta de su comprensión con estrategias como el recuento y las redes conceptuales; de modo que sea capaz el lector de brindar aportes desde su postura, reconstruir lo leído y dar cuenta de su comprensión.

### ***b. Trama***

Una de las estrategias que funciona mediante la representación de la información presentada en el texto de manera gráfica, permite mostrar las relaciones entre las ideas mediando los saberes de manera recíproca. Como se observa a continuación, la trama es una gráfica visual que sirve para jerarquizar la información más relevante de un texto, teniendo en cuenta cada uno de los momentos de la lectura, ejemplo:

¿Qué sé del tema?	Creación de saberes	¿Qué aprendí?

### ***c. Resumen***

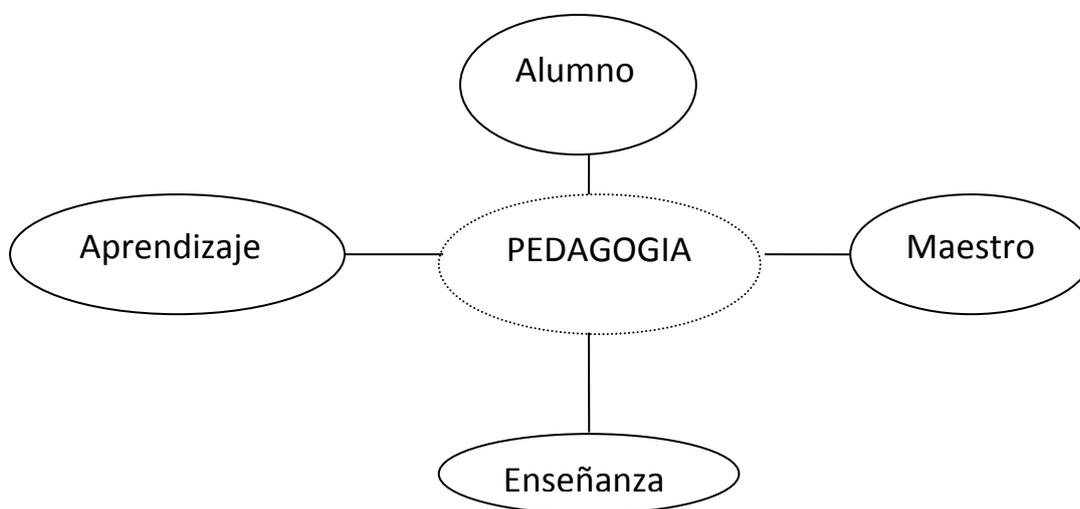
Permite parafrasear el contenido de los textos, identificando las ideas principales, palabras claves, nominalización de párrafos, creación de esquemas y por último, el resumen con el fin de extraer la temática del texto.

Las ideas principales no solo son la única manera de construir el resumen; no obstante, lo que se debe hacer es una síntesis que dé cuenta de la temática y la idea global que se nos propone. Un escrito que no debe ser literal del texto, sino que se presente la información más importante de manera que le exige al lector jerarquizar y organizar lo que quiere expresar (Hurtado.1998, p.69).

Dentro de este marco, el lector cumple varios roles que implican el éxito de las estrategias de aprendizaje este debe intervenir con el control y autorregulación de procesos como son: el propósito de la lectura, el análisis de tareas planeadas, encontrarle sentido al texto, identificación de ideas principales, toma de correctivos en la comprensión y la precaución de no tener interrupciones.

#### **d. Organizadores Gráficos**

Son un método de estudio para poner en evidencia las interpretaciones de las producciones textuales además ayudan a la creatividad, a la jerarquización de información y el acopio de ideas. María Teresa Serafini en su libro *“Cómo se escribe”*(1998), especifica que el trabajo de organizar ideas y seleccionar las más relevantes, solo es posible después de determinar un orden y jerarquía de aquellos conceptos que subyacen en el texto; garantizando que la organización de éste será presentado a través de un mapa de relaciones (por similitud o contraste) entre las categorías, manifestando otro nivel de apropiación del texto, al determinar de manera crítica la preeminencia entre una idea y otra; un ejemplo de mapa es:



A los conceptos se le asignan palabras que el lector ubica de acuerdo a la jerarquía que se establece entre ellos. Algunos organizadores gráficos desarrollados por hurtado son:

#### **e. Las redes conceptuales**

Es un proceso cognitivo más que gráfico; antes de trabajar esta estrategia es importante hacer un trabajo con el estudiante donde tengan claridad de lo que significa un concepto. Luego los conceptos deben ubicarse relacionados entre sí, jerarquizando las ideas principales y secundarias. El estudiante debe comprender el significado de concepto empleado teniendo la información que ofrece el texto.

**f. Mapas conceptuales:**

Estrategia creada por Joseph Novak, quien afirma “crear relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica y un concepto es una palabra que se emplea para designar cierta imagen mental de un objeto.” (Citado por Hurtado. 2001, p.83) esto permite al lector jerarquizar la información, vehiculizando el proceso de comprensión, facilitando la representación de los significados de un texto.

## **4. Marco Metodológico**

En este apartado, de la investigación, se justifican cada una de las acciones, el tipo de investigación utilizada para sumergirnos en el campo al igual que los instrumentos utilizados para recolectar información relevante para el análisis de los resultados hallados en cada uno de los momentos de la intervención ó trabajo en el aula.

Al mismo tiempo, se da cuenta de la metodología implementada en el aula, dándose cuenta de los objetivos propuestos y la manera de ejecutarse cada una de las actividades planeadas para lograr cambios significativos en los estudiantes de ambos grados.

### **4.1 Tipo de investigación**

Nuestro trabajo de grado se encuentra enmarcado desde una metodología cualitativa con enfoque etnográfico, dado que este tipo de investigación es el que mejor se adapta a las necesidades de estudio de grupos sociales y en el caso particular, el estudio de grupos escolares, dado que nosotras, como maestras en ejercicio, estábamos todo el tiempo en interrelación con los grupos que tenemos a cargo.

En el ámbito de la investigación cualitativa con enfoque etnográfico, es necesario considerar los siguientes elementos desde los cuales hemos de fundamentar metodológicamente nuestra propuesta de investigación.

### ***La investigación cualitativa***

Este tipo de investigación, es transversal en el sentido en que ofrece multiplicidad de aspectos teóricos y discursivos, sin embargo, recoge dentro de su aplicación una serie de métodos y estrategias que garantizan una excelente recolección de información para abordar la investigación; es decir, la narración biográfica, historias que constituyen finalidades contundentes para el desarrollo del proceso. Así pues, “la investigación cualitativa siempre tiene un carácter fenomenológico que expresa la relación dialéctica que surge en la relación intersubjetiva entre las personas que conforman la unidad de estudio” (Ruíz Olabuénaga 1996, p. 65, citado por Cisterna. F); en otras palabras, la fenomenológico permite conocer características individuales desde la subjetividad de cada una de las experiencias que en este tipo de investigación surgen de una serie de metodologías de carácter reflexivo, inductivo, holístico, entre otras, que aportan en la búsqueda de estudios profundos de la población y de esta manera esclarecer el propósito investigativo.

Es necesario aclarar que, para establecer el planteamiento de un supuesto, para entrar a llevar a cabo las intervenciones en nuestra población focalizada que son ambas Instituciones oficiales (I.E.B.A.M, I.L.G.S) , se define el tipo de investigación de manera que se hace más claro para nosotras como maestras-investigadoras conocer la metodología y estrategias que se entrecruzan para vehicular el proyecto investigativo que se lleva a cabo, de ahí que cada una de ellas nos aporta elementos que permiten descubrir la esencia de la investigación y la manera como se puede contribuir en la potencialización de competencias trabajadas en dichos contextos.

Es por esto que, la investigación cualitativa en educación, contiene esa serie de estrategias que vehicularizan y garantizan en gran medida que los resultados de la investigación contengan un verdadero significado en el contexto estudiado, pues es a través de los métodos y estrategias de recogida de datos como lo son: la observación participante, la entrevistas, la encuesta, diario de campo, que se logra consumir el objetivo investigativo.

Continuamente, aparece la etnografía, la cual tiene como foco principal el estudio de una población que tiene características similares, en donde se busca observar conductas particulares y grupales de cada uno de los participantes del proceso

investigativo en el caso nuestro las docentes, estudiantes y en general la comunidad educativa intervenida, que permiten un análisis descriptivo, donde se dan a conocer aspectos culturales, académicos y sociales que dan cuenta del desenvolvimiento de estos en la comunidad. Para ello es necesario que se realice un trabajo de campo prolongado para rastrear datos significativos de los participantes investigados. Esto se lleva a cabo mediante una indagación que se recoge a partir de la cotidianidad de los actores, teniendo presente las estrategias de recolección del tipo de investigación que se adoptó, direccionando la atención en los factores sociales, educativos, políticos, ideológicos, culturales y económicos que influyen en la formación de los sujetos contribuyentes.

A este punto es necesario reconocer el papel del etnógrafo (en nuestro caso nosotras), quien es uno de los principales protagonistas, puesto que es quien guía el acceso al campo para reconstruir y reflexionar acerca de la realidad observada; sin embargo debe afrontar situaciones disímiles que aportan aspectos relevantes en su accionar cotidiano, Barrio Maestre citado por Carmen Álvarez, “el etnógrafo tiene que familiarizarse con lo extraño y extrañarse de lo familiar” (2011).

En lo que se refiere a este punto como maestras en ejercicio en cada una de las Instituciones, el llevar acabo esta práctica teniendo un objetivo investigativo, constantemente nos hacemos interrogantes que permiten reflexionar acerca de la forma como en ocasiones utilizamos estrategias, que en unos casos favorecen de manera significativa el aprendizaje, pero en otras ocasiones se retoman aspectos de metodologías que son poco apropiadas para alcanzar los objetivos propuestos en determinado grado. Con esto en mente surge la necesidad de comprometernos y subsanar las debilidades que se han observado en el aula en cuanto a procesos de lenguaje, planteando un problema de investigación que apunta a favorecer procesos de comprensión.

Cabe mencionar, que la investigación etnográfica, por lo general está compuesta por fases que se convierten en herramientas y momentos claves para que la etnografía sea creíble, deben haber pasado estos niveles como el acceso al campo, para conocer la realidad que será observada de manera participante, teniendo en cuenta

las estrategias de recolección de información que serán analizadas y servirán para el desarrollo del informe final del estudio etnográfico, donde se esboza la descripción minuciosa de las dinámicas escolares cotidianas. De ahí que la etnografía escolar permita comprensión de los espacios académicos y sus problemáticas. En nuestro caso, dividimos el proceso en cuatro fases que corresponden a diferentes momentos del proceso investigativo, las cuales se describen a continuación:

## **4.2 Fases de la investigación**

### *Fase 1. Planteamiento del problema*

Durante esta fase se realizó un proceso de observación no participante y participante; para ello utilizamos el diario de campo como instrumento de recolección y sistematización de la información, donde se caracterizaba la población teniendo en cuenta sus necesidades, intereses, expectativas frente al área de lengua castellana. De esta fase se pudo obtener unos primeros insumos durante la primera práctica pedagógica para la definición del problema, los cuales se verificaron en el segundo semestre de práctica; con estos datos sistematizados se detecta el bajo nivel de comprensión de textos desde lo literal hasta el crítico intertextual, siendo este último con más bajo nivel, de ahí que se formule la siguiente pregunta problematizadora:

¿Cómo la implementación de estrategias metacognitivas en el proceso lector, posibilita el desarrollo de procesos de comprensión lectora en el grado primero de la IE Bernardo Arango Macías y en el Grado quinto de la IE Luis Carlos Galán Sarmiento, a través de la lectura de diversos tipos de texto?

### *Fase 2. Trabajo de campo y recolección de información*

En esta fase de la investigación nos valimos de varias técnicas propias de la investigación cualitativa, ellas son: la encuesta, la entrevista y el diario de campo, también se utilizaron pruebas diagnósticas que se analizaron y sistematizaron

inicialmente contrastando los resultados entre los estudiantes del mismo nivel y luego entre los grados objetos de investigación. Ellos nos arrojan una serie de elementos que nos llevan a pensarnos como maestras y cómo desde nuestra intervención contribuimos para mejorar los procesos de aprendizaje de los educandos.

Para conocer tanto el contexto institucional y las prácticas pedagógicas de cada institución se hizo necesario realizar una entrevista, para la cual se diseñó un formato teniendo en cuenta criterios como: personal, nivel de formación, ambiente escolar, condiciones socioeconómicas; esta guía de entrevista nos brindó aportes significativos para el reconocimiento del contexto educativo en el que realizaríamos la práctica y que posteriormente fueron utilizados durante varios momentos del proceso. Cabe mencionar que la entrevista, puede definirse según Elsy Bonilla como una conversación, que tiene como propósito conocer lo que piensa y conoce una persona sobre un tema (2005); en nuestro caso a nivel institucional, de ahí que el papel del entrevistador, tiene como función inducir al entrevistado a profundizar y dar detalle en sus opiniones y apreciaciones. Además es importante tomar nota del comportamiento verbal y no verbal del entrevistado, debido a que estas manifestaciones del lenguaje nos da cuenta de su dominio y conocimiento en el campo en el cual está inmerso; es imprescindible escuchar neutralmente, es decir, sin demostrar reacciones frente a las respuestas, permitiendo así generar confianza y focalizar las preguntas hacia temas de interés.

Es importante formular adecuadamente las preguntas de manera que el entrevistado pueda estar motivado para participar en toda la entrevista, de esta manera tener claridad de lo que se quiere con esta, es decir conocer la intención del trabajo para que así permita acceder fácilmente a la información.

### *Fase 3. Análisis de información:*

Después de utilizar cada una de las técnicas e instrumentos de la investigación cualitativa para recopilar información que aporta a nuestro trabajo, se hace necesario el análisis de cada uno de ellos.

Para ello se sistematiza la información de manera que se identifican una serie de categorías que son analizadas desde la reflexión personal y el sustento teórico que da mayor credibilidad al trabajo investigativo. Se establecen comparaciones y diferencias entre ambas instituciones, con el fin de plantear una hipótesis que responda las necesidades evidenciadas y latentes en cada uno de los instrumentos analizados.

En la investigación, según Cisterna (2005), es relevante para el análisis de la información, utilizar la categorización la cual puede ser apriorística (que se establecen antes del ejercicio investigativo) y emergente (cuando surge de la indagación). De estas categorías surgen unas subcategorías que determinan la incorporación de los instrumentos recopiladores de información, es decir a partir del diario de campo, de la observación, se definen elementos que deben estar sustentados dentro del marco teórico, puesto que se convierten en focos para tener en cuenta dentro de la investigación.

Cada uno de los elementos encontrados sale a flote del contexto estudiado, es un proceso continuo y permanente, donde como investigadoras debemos sumergirnos en la realidad, la cual expresa los datos que fortalecen el trabajo de campo, es por esto que es importante que se retomen las situaciones para reflexionar sobre los ocurrido, para comprender lo que pasa en el contexto, de ahí que cada vez que se hace este proceso se descubrirán aspectos nuevos que quizá se pasan por alto y son determinantes para la continuidad del proceso investigativo.

Se convierte pues este proceso en el momento de construcción del nuevo conocimiento (se expresa como nuevos hallazgos) que se genera a partir de la comprensión de la información sistematizada y analizada. Es decir, una buena categorización rescata los aspectos más relevantes de la información permitiendo encaminar la investigación para tener hallazgos e interpretaciones mucho más sólidas. Igualmente, se analizaron específicamente los casos de los niños seleccionados para detectar los avances y obstáculos presentados a lo largo de la investigación e implementación de la secuencia didáctica

Posteriormente, según Cisterna (2005), se da paso a la triangulación Hermenéutica, que se concibe como diálogo entre la información que surge de la recopilación de datos a través de los diferentes instrumentos, seleccionando la información imprescindible de acuerdo a criterios de pertinencia (directamente relacionado a la

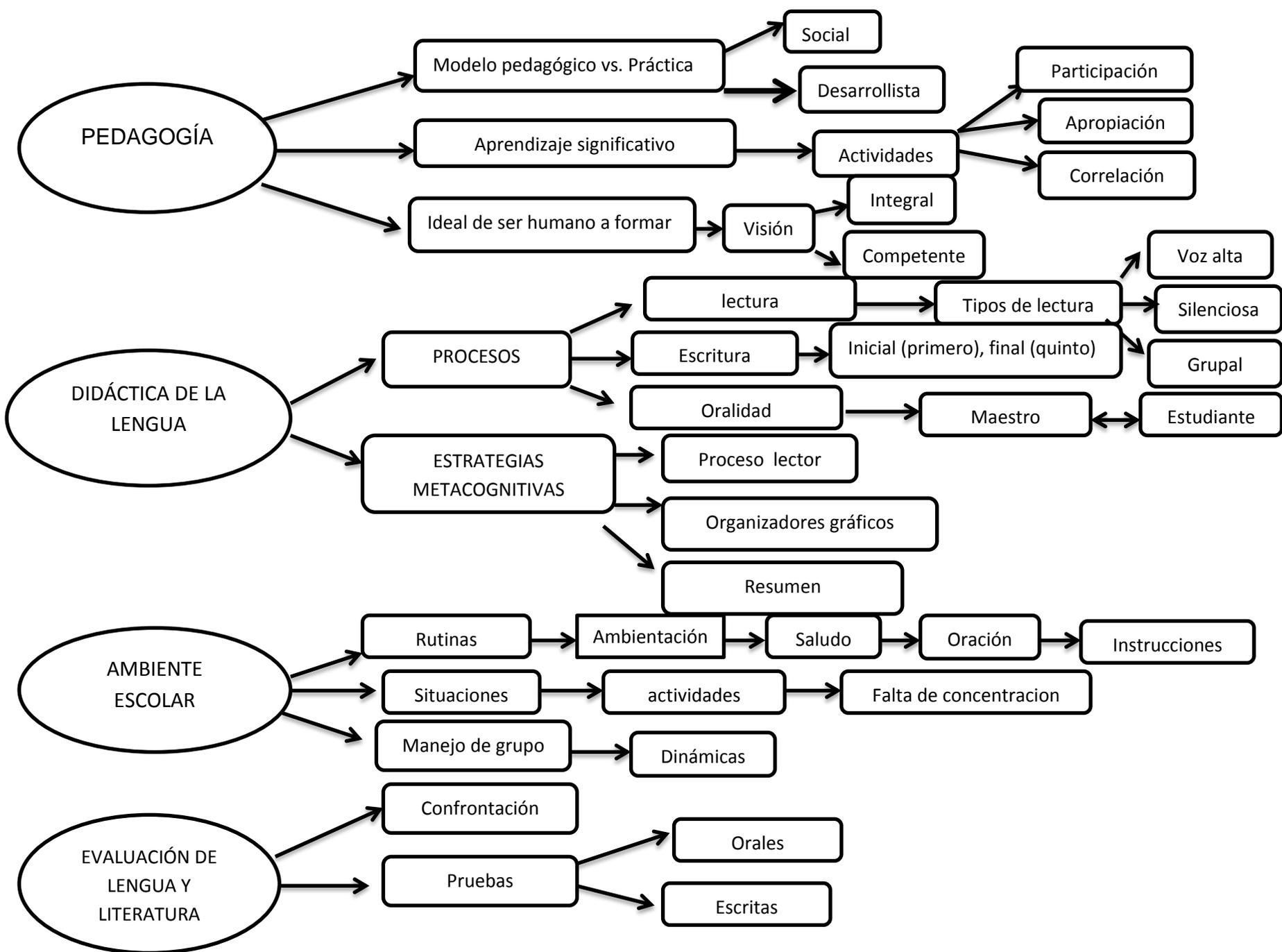
investigación) y relevancia (lo que se devela por recurrencia o asertividad). Estableciendo relaciones de comparación entre diversos tópicos. Realizada la triangulación se define entonces *el corpus* de los resultados de la investigación, como un producto de la reflexión de los supuestos teóricos y la indagación en el campo, configurando así el cuerpo integrado de la investigación.

#### *Fase 4. Presentación de resultados*

En cuanto al proceso de categorización, se utilizó como estrategia la rotulación de categorías por medio de colores, es decir, al definirse cada una de las categorías y subcategorías que serán objeto de análisis por parte de nosotras como maestras en formación, nos remitimos al diario de campo, en el cual se hizo una lectura detallada con el propósito de identificar en cada una de las intervenciones hechas, las categorías que sirvieron como base fundamental para el proceso investigativo.

De acuerdo con esto, se siguieron rotulando en cada uno de los diarios, teniendo en cuenta que toda la información es utilizada para comprender e interpretar cada una de las situaciones y resultados hallados con la implementación de la secuencia didáctica orientada a la comprensión de lectura desde estrategias metacognitivas, sin dejar de lado aspectos pedagógicos y didácticos que de igual manera contribuyen para el éxito de la aplicación de esta propuesta que esta direccionada a satisfacer necesidades y dificultades encontradas en el aula.

Luego de este ejercicio de categorización, se pasó a la construcción de una mapa, es decir un esquema gráfico, en donde se observa con claridad la información, siendo para el lector una guía para comprender cuales son las categorías generales, por ende las subcategorías que se evidenciaron a lo largo de las intervenciones en los dos semestre de práctica investigativa (ver mapa de categorías).



### **4.3 .Instrumentos para la recolección de la información**

#### *La elaboración de la entrevista*

Teniendo claridad en los aspectos ya mencionados, se construye la entrevista a ser aplicada por las maestras en formación, después de presentarnos a cada uno de los miembros de la comunidad educativa, nos dirigimos a el coordinador y maestra cooperadora para darles a conocer un poco más acerca de nuestro trabajo, en especial señalarles el objetivo de nuestra práctica pedagógica y de los diferentes instrumentos de los cuales haremos uso para nutrir nuestra investigación.

En especial con estas dos autoridades de cada una de las Instituciones, indicaremos el papel que ellos cumplen dentro de nuestro trabajo, la temática de investigación, como será utilizada la información que obtengamos de cada una de las intervenciones.

Tanto con el coordinador como con la maestra cooperadora se hizo una grabación de audio de la entrevista, es importante aclarar que se les explicó la importancia de este registro antes de hacer la entrevista y se solicitó el permiso de ambos para realizarlo. Posterior a esto se prosiguió con la entrevista semi-estructurada, sus respuestas arrojaron aportes fundamentales para focalizar nuestra visión e indagar específicamente en las necesidades presentadas en cuanto al área de Lengua Castellana (Anexo 6).

#### *Observación participante:*

Como maestras en ejercicio, realizamos la observación participante constantemente, no obstante, era para nosotras un poco complejo reflexionar acerca de los procesos en el aula, puesto que en ocasiones no hay un par que permita analizar las determinadas situaciones que favorecen o desfavorecen el proceso, por ende nuestra observación nos permitió detenernos para esbozar cada uno de los detalles de las rutinas de clase y aplicación de estrategias en el área de lenguaje. Esto se consignó en el instrumento diario de campo, en el cual se describe detalladamente las situaciones que se generan al interior del aula de clase, así como también las diferentes reflexiones que nos

suscitaban después de cada una de las intervenciones; como lo ratifica Bisquerra, Rafael “el observador se dedica a las actividades que está observando. Es uno más del grupo objeto de estudio” (1996, p.6).

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario el acercamiento para conocer la cultura de la comunidad investigada, llevada a cabo a través de procesos dinamizadores los cuales permiten el acceso al entorno educativo, además estrategias utilizadas que contribuyen a la reflexión en torno al estudio, en este caso las relaciones de poder entre adultos y niños, procesos de lenguaje, metodologías utilizadas entre otros, de igual forma en este tipo de observación se generan perspectivas que a lo largo del desarrollo dan cuenta de la diversidad multicultural que se encuentra en este escenario, además, este tipo de participación permite tener un conocimiento profundo, no obstante es necesario que se lleve a cabo en un tiempo prolongado, de manera que los aportes se convierten en factores fundamentales de la investigación.

Cabe resaltar que, la observación participante nos ofrece múltiple información de las vivencias escolares, los espacios académicos, momentos de diversión, que permiten ver ese mundo educativo, el cual ofrece aspectos importantes para profundizar en la investigación.

#### *El diario de campo:*

En la investigación el diario se convierte en un insumo de gran importancia, pues a partir de la construcción de este en el proceso, como maestras en formación podemos dar cuenta de la reflexión pedagógica y didáctica además de los procesos de lenguaje que nos atañen en nuestra práctica, es decir a partir de la consignación de las situaciones se van extrayendo elementos comunes del escenario educativo que se convierten en sustento principal porque nos da cuenta de manera inigualable lo que hacen sienten y piensan cada uno de los participantes, en este caso maestros y estudiantes. Spradley (1980) refiere que “el diario contendrá un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones que surjan durante el

trabajo de campo. Constituye la cara personal de este trabajo, incluye las reacciones hacia los informantes, así como los afectos que uno siente que le profesan los otros” (p.71). En definitiva es la retrospectiva de todo el proceso de investigación, allí hemos registrado angustias propias y ajenas que nos surgen durante el camino de búsqueda de respuestas.

Como su nombre lo indica, “diario”, indica la necesidad de registrar diariamente lo que se observa en la práctica que se desea sistematizar, por el tipo de nuestra investigación, este ejercicio se realiza durante una sesión semanal donde se registra tanto elementos de observación como aspectos relevantes de la propia intervención en los diferentes procesos escolares.

#### *Prueba piloto:*

Este instrumento, el cual se diseñó por medio de un taller que contenía preguntas orientadas a la comprensión lectora desde los tres niveles, nos permitió conocer el estado de las competencias en lenguaje que poseen los estudiantes durante ambos ciclos de la práctica pedagógica. En el primer momento, después de la aplicación y sistematización de la prueba diagnóstica, pudimos conocer de la propia voz de los investigados cuales eran sus fortalezas y debilidades en procesos de comprensión de textos, de ahí que formuláramos una primera hipótesis, la cual se mantiene durante el desarrollo del segundo momento de la práctica, referida a los desempeños bajos de los estudiantes de ambos grados, en la comprensión de textos desde los niveles literal, inferencial y crítico intertextual (Anexo 3 y 4).

#### *La encuesta*

Esta se utilizó al inicio de nuestra práctica pedagógica uno, donde se realizó una encuesta a los estudiantes para verificar el estado inicial de sus niveles de comprensión

lectora antes de realizar la intervención por medio de estrategias de metacognitivas de comprensión lectora. Para este ejercicio se diseñó un instrumento de encuesta el cual se modificó según el nivel en que iba a ser aplicada. En ella indagamos por sus intereses, necesidades y gustos referidos al área de lengua castellana; así como también sobre expectativas frente al trabajo fuera del aula.

### *Estudio de caso*

Dado el tipo de trabajo realizado, nuestra metodología se desarrolló desde un proyecto de aula, el cual se diseñó a partir de una secuencia didáctica dividida en cuatro ciclos según la estrategia a utilizar, así: proceso lector, trama, resumen, portadores gráficos. Para cada una de ellas se realizó el planteamiento de varias actividades.

Después de realizado el primer ciclo de la intervención, decidimos seleccionar una muestra de los grupos de estudiantes, para retomarlos en cada uno de los momentos de la secuencia. De cada grupo se tomaron las evidencias de dos estudiantes con buenos niveles de comprensión y dos estudiantes con bajos niveles.

**4.4 Proyecto de aula:** “Leyendo el mundo mágico de los animales”, donde pretendemos potenciar competencias en los estudiantes participantes en este estudio.

El proyecto de aula es una estrategia pedagógica y metodológica que se ha concentrado en el ámbito educativo, buscando principalmente vehiculizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, logrando que estos puedan acceder al mismo desde sus intereses y necesidades, así mismo, el maestro implementa en el aula actividades creativas que estén direccionadas a captar la atención y lograr una participación activa por parte de los educandos, de esta manera que el aprendizaje se convierta en

significativo, siendo el sujeto capaz de relacionarlo y aplicarlos en diferentes situaciones.

Esta propuesta metodológica es planteada con el fin de atravesar el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las capacidades que posee cada sujeto; de ahí que sea importante tener presente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 donde se define la estrategias así "...una actividad dentro del plan de estudios, que, de manera planificada, ejercita al educando en la resolución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural científico y tecnológico del alumno..."

### ***Justificación:***

El proyecto de aula que se lleva a cabo partir de una secuencia didáctica, pretende fortalecer la enseñanza y aprendizaje; puesto que tiene como fin desarrollar competencias, destrezas y habilidades tanto comunicativas, como lingüísticas en los estudiantes de primero y quinto grado, satisfaciendo los intereses y necesidades de estos, sin dejar de lado los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los contenidos planteados en el plan de estudios.

Simultáneamente, busca promover en el aula escenarios de cambio permanente, que le permita al estudiante brindar sus puntos de vista para la mejora del contexto educativo en el cual se desenvuelve; posibilitando períodos, espacios y ambientes de conceptualización, llevando a cabo, premisas innovadoras, transformadoras que influyan en el proceso de adquisición de saberes significativos para la formación integral del educando.

Dentro de este mismo contexto, la implementación de la propuesta de proyecto de aula, permitirá superar la visión de la educación tradicional. Dado que se presenta una

secuencia donde las actividades se realizan de forma progresiva aplicada a la comprensión de diferentes tipos de discursividad, igualmente se busca la superación de dificultades en cuanto la utilización consciente de estrategias que les facilite entrar al texto de manera comprensiva, puesto que se profundiza en el fortalecimiento de procesos cognitivos, siendo estos eje transversal, que afecta primordialmente las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas en la lectura y escritura.

Cabe mencionar que, se diseñó esta propuesta con elementos pedagógicos y didácticos que favorecen los procesos de aprendizaje del estudiante, de ahí que, este se formule interrogantes que lo orienten a la construcción de su propio conocimiento, conjuntamente, la exploración de nuevas experiencias escolares, es decir, ejecutar tareas de modo conjunto o cooperativo, que proporcione la confrontación de los saberes con el medio y con el contexto actual, trabajo individual teniendo como estrategia fundamental la confrontación entre ambos participantes del proceso, favoreciendo así el aprendizaje significativo.

La práctica docente que se realizó con los grados primero y quinto, tiene como focalización el trabajo e implementación de estrategias metacognitivas, para lograr alcanzar altos niveles de interpretación textual de diferentes tipologías textuales con los estudiantes, poniendo en juego los procesos cognitivos básicos (atención, percepción y memoria), a su vez, los complejos (pensamiento, comprensión), con el fin de lograr excelentes desempeños en cada grupo intervenido para que apliquen sus conocimientos en los campos culturales y escolares. Simultáneamente, motivando a los estudiantes para que sean autónomos y cumplan actividades creativas para alcanzar progresos en el uso de estrategias.

El proyecto de aula se implementó con los estudiantes de Educación Básica Primaria de instituciones educativas de carácter público del área metropolitana, específicamente en las IE Bernardo Arango Macías en grado primero y la IE Luis Carlos Galán Sarmiento con el grado quinto. Dadas los análisis de las primeras visitas e implementación de algunos instrumentos para evaluar los niveles de comprensión en estos grupos, llegamos a la conclusión de que los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de la básica primaria de las instituciones en las cuales realizamos nuestra práctica

pedagógica, presentan algunas dificultades referidas al desarrollo de niveles de comprensión tal, y como están orientados en los lineamientos curriculares de lengua castellana, planteados desde el Ministerio de Educación Nacional como lo son: los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual.

Desde esta postura hemos detectado en los estudiantes deficiencias para la comprensión de textos a nivel inferencial y gran dificultad a nivel crítico-intertextual, lo cual nos permite formular un proyecto de aula basado en una serie de actividades encaminadas hacia la construcción de herramientas que los chicos puedan implementar en el aula con la ayuda del docente fortaleciendo con ello su aprendizaje y en consecuencia sus niveles de comprensión en diferentes tipologías textuales.

La metodología que hemos retomado para el desarrollo del presente proyecto de aula es la implementación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora, esta estrategia está pensada con el propósito de orientar a docentes y estudiantes en la utilización de herramientas metacognitivas, que desde el autor Cassany (1993) como lo son: los organizadores gráficos, mapas conceptuales, proceso lector, resúmenes y tramas; integrándolos de manera consciente y autorregulada a su proceso de aprendizaje, de tal manera que puedan establecer relaciones entre otras situaciones y diferentes tipos de textos. Con esto en mente se establece como ruta de aplicación de la estrategia las siguientes fases: diseño de propuesta didáctica, implementación de secuencia didáctica y evaluación del proceso.

#### *Momento 1: Diseño de propuesta didáctica.*

En esta fase como su nombre lo indica se hará el diseño del proyecto de aula leyendo el mundo mágico de los animales, de tal manera que se inicie con los estudiantes un aprendizaje en espiral, es decir; los chicos de los grupos que harán parte de la propuesta didáctica tendrán la posibilidad de ir adquiriendo diferentes estrategias para el aprendizaje consciente y regulación de su proceso de lectura. Esto quiere decir que a

medida que se vaya avanzando en la implementación de la secuencia didáctica se espera que los estudiantes vayan de estrategias metacognitivas simples a unas más complejas o con mayor nivel de dificultad, que les permitan comprensión en tres niveles y en diferentes textos. Con esto en mente se diseñan las actividades correspondientes a dicha secuencia que permiten a los estudiantes utilizar las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo (Ver anexo 7).

### *Momento 2: Implementación de secuencia didáctica*

Esta fase estará dividida en dos momentos de igual importancia: la intervención se orientara a la enseñanza de la estrategia metacognitiva como tal y la importancia de su utilización en el aprendizaje escolar. Con esto pretendemos que los niños comprendan el origen de la estrategia y la importancia que tiene en su proceso cognitivo. Creemos que en la medida que ellos reconozcan que tanto aprenden y cómo lo hacen, comprenderán mejor la utilización de dichas estrategias y desarrollaran la capacidad de seleccionar la estrategia más conveniente según el tipo de situación o texto al cual se vean enfrentados.

Después de presentar a los estudiantes cada una de las estrategias y su utilización en procesos de comprensión textual, comenzaremos con la implementación de la secuencia didáctica "*Leyendo el mundo mágico de los animales*" a través de la lectura de textos que hacen parte de diferentes tipologías textuales como narrativo, expositivo y lírico. Dichas estrategias nos permitirán a su vez verificar la asimilación de las mismas por parte de los chicos teniendo en cuenta su grado de dificultad. La siguiente secuencia está diseñada por ciclos según la estrategia seleccionada por grado de dificultad, cumpliendo así con la aplicación progresiva de las estrategias.

Iniciaremos con la estrategia del proceso lector, ya que con esta se inician el reconocimiento de elementos fundamentales del texto, en esta estrategia se inician el desarrollo de inferencias y predicciones que son procesos cotidianos y de fácil manejo por los estudiantes, esta estrategia lo que permitirá es hacer conscientes a los estudiantes del reconocimiento y selección de estos procesos dentro de la lectura y

como estos determinan la comprensión de la misma. Continuaremos con la estrategia de la trama, la cual de esta diseñada para registrar en un esquema dado la información que en la estrategia anterior se hizo de manera verbal. Reforzando así la interiorización los procesos de predicción e inferencia, integrando la nueva información a la que ellos ya poseen por experiencias de lectura anteriores.

Aumentando el nivel de exigencia en la implementación de estrategias metacognitivas, se continuará con la aplicación del resumen. Esta estrategia permite que los estudiantes aprendan a seleccionar la información importante de un texto, además de que puedan determinar los procedimientos y estrategias que se requieren para dicha selección de ideas y su comprensión.

Finalmente, después de la interiorización de todo este proceso de selección de ideas, los estudiantes ya estarán en capacidad de clasificar la información seleccionada en un esquema gráfico. Con esta estrategia pretendemos que los estudiantes aprendan que su utilización permite construir conexiones internas y externas, de manera que pueda darle a la información recibida una organización coherente que permanecerá por más tiempo en su memoria y por lo tanto fortalecerá aún más su comprensión textual.

### *Momento 3: Evaluación del proceso*

Cada una de las actividades que se plantean en la secuencia didáctica presenta una actividad evaluativa, la cual confronta al estudiante permitiéndole reflexionar sobre su aprendizaje a través de la aplicación de las estrategias metacognitivas y llevando a cabo una autorregulación consciente de su proceso de comprensión.

Como producto final se propone que los estudiantes creen un portafolio con cada una de las actividades llevadas a cabo en el proceso, así mismo se propone la creación de un bestiario en donde de manera creativa los estudiantes creen un nuevo animal teniendo en cuenta lo trabajado en el proyecto, además deberán construir un texto dando cuenta de las características de este.

## 5. Hallazgos

En este apartado de la investigación hacemos referencia a cada uno de los momentos en el proceso de recolección, sistematización y análisis de la información producto de nuestra práctica investigativa. Estos hallazgos se generan desde reflexiones pedagógicas y didácticas en cada una de las fases del trabajo en el aula.

Dichas reflexiones nos permitieron examinar el papel de nuestras intervenciones para el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora, para poder determinar dicho impacto se hace necesario realizar una triangulación de la información recogida desde los diferentes instrumentos especialmente el diario de campo que fue nuestra mayor fuente de información; a partir del rastreo de las categorías y subcategorías emergentes de los datos, convirtiéndose estas en las unidades de análisis para caracterizar la estrategia didáctica basada en la metacognición.

Es importante señalar, que se llevó a cabo un proyecto de aula titulado: “Leyendo el mundo mágico de los animales”, mediante la secuencia didáctica que se diseñó desde ciclos que agruparon las actividades de manera progresiva aumentando el nivel de complejidad en la implementación de diferentes estrategias metacognitivas que se inscriben en la propuesta, como lo son: proceso lector, la trama, el resumen y organizadores gráficos, seleccionadas intencionalmente para este proceso de comprensión textual en cada uno de los grados. A este punto del trabajo, encontramos necesario realizar estudio de casos; es decir, se seleccionaron cuatro estudiantes por cada nivel, así: dos con bajos desempeños y dos con desempeños altos en comprensión. Los cuales fueron seleccionados a partir de la prueba diagnóstica. En los trabajos realizados por ellos, se realizó el contraste y análisis de las estrategias aplicadas en cada ejercicio, de manera que pudiéramos comprobar el progreso de los

estudiantes a medida que se implementaba la secuencia. Como se evidencia a continuación:

**Grado:** Quinto **Estudiante:** nivel de desempeño alto.  
**Estrategia:** La trama

Ximena Herrera Burgos - 5º2 - TRAMA Acerca de César Millán		
Lo que se	lo que quiero saber	lo que aprendí
1. Se crio en una granja. 2. Nació en México. 3. Tiene 43 años. 4. Desde pequeño quiso ser entrenador de perros como su abuelo.	Quisiera saber si él trabaja y donde, y también si su sueño se cumple.	César Millán nació en 1969 y se fue ilegalmente para Estados Unidos y pues su sueño se cumple.

**Grado:** Quinto **Estudiante:** nivel de desempeño bajo  
**Estrategia:** La trama

Brandon Toro 5º2		
lo que se	lo que quiero preguntar	lo que aprendí
que a él la vida le dio muy duro y del Sele ocupó su mamá a ser un programa de televisión.	el aun tiene y que iso para llegar a Soligun y a estados Unidos.	es que uno desperdicia y seginsus que no sea un como Cesar.

## **5.1 El proceso de comprensión lectora enmarcado en el proyecto de aula “Leyendo el mundo mágico de los animales”.**

En primer lugar, nos encontramos con que para la escuela no es muy replicadora de diferentes discursos, para abordar la lectura y la escritura en básica primaria lo cual incide en la poca reflexión de maestros y estudiantes en varias situaciones comunicativas. Este fue nuestra principal motivación para incluir en nuestro proyecto de aula diversas tipologías textuales, las cuales nos permitieron comprobar que en la medida en que los niños se relacionan con diferentes discursos se crean discusiones y confrontaciones al interior del aula de clase generadoras de nuevos aprendizajes de mayor calidad, evitando los aprendizajes a corto plazo, sino que estos permiten la transversalidad con otras áreas, estableciendo relaciones que hacen de estos algo perdurable.

De lo anterior surge evidentemente la necesidad de presentar a nuestros estudiantes otros tipos de textos que permitan un aprendizaje motivado a partir de ellos mismos y no por imposición de los docentes. En este sentido y después de conocer un poco acerca del contorno familiar de los niños, encontramos que la mayoría de ellos tenían mascota por lo cual utilizamos esta información como pretexto para proponer el proyecto de aula “Leyendo el mundo Mágico de los animales”.

Nuestro trabajo fundamentalmente fue el de lectura, este se fortaleció con la utilización de diferentes tipos y portadores de texto como lo son: narrativos “el león y el perrito”, “mi perro bolita” y biografía de Cesar Millán, libro álbum llamado *Zoom*, videos de youtube relacionados con la temática, textos expositivos e informativos “los pingüinos”, “los organizadores gráficos”; los cuales se fueron presentando por ciclos desde diversas estrategias metacognitivas con diferentes grados de complejidad tanto en el tipo de texto como en la estrategia utilizada para su comprensión. Es importante resaltar que mediante la ejecución de estas actividades se direccionó el trabajo a la potencialización de competencias comunicativas, interpretativas, propositivas y argumentativas, lo que

les permitió la sistematización e interpretación de contenidos, aplicando el conocimiento adquirido en diferentes contextos de comunicación en los cuales se encuentran inmersos. (Ver anexo 8)

Teniendo en cuenta las actividades abordadas en el aula, podemos deducir que estas han permitido un avance significativo en el aprendizaje de los estudiantes en el sentido de que a partir de sus saberes previos y los adquiridos durante la implementación de la secuencia didáctica, lograron paulatinamente acercarse a otros textos con mayor propiedad, tratando de identificar las intenciones comunicativas facilitando su comprensión, apartándose un poco del mecanicismo que les ofrecía hasta el momento la lectura solo de textos narrativos. De igual manera, a medida que se avanzaba en el proceso los estudiantes fueron demostrando mayor grado de conciencia acerca del papel que ellos como lectores cumplen dentro de este proceso, ya que son ellos quienes establecen las relaciones entre el texto y el contexto. Con lo anterior, lo que queremos resaltar es que a medida que los estudiantes iban conociendo otros tipos de texto y diferentes estrategias metacognitivas, decidían cuál de estas era la más apropiada para comprender lo leído, depurando la información que les ofrece el texto para abstraer los conceptos relevantes que puede trasladar a otras áreas, convirtiéndolo así en un aprendizaje significativo.

Evidencia de lo anterior, se encuentra en la reflexión hecha por JP en su diario de campo de marzo 17 de 2013:” cabe resaltar que la estrategia metacognitiva de la trama es muy significativa, en vista de que les permite consignar de manera consciente sus saberes luego de darse cuenta de que conocimiento tenía frente al tema, y cuál es el nuevo que han adquirido, siendo significativo este proceso de aprendizaje”. En este caso, la estrategia de la trama permitió un aprendizaje significativo, ya que en la elaboración de la misma se ponen en juego presaberes, expectativas o interrogantes que son luego confrontados con los nuevos saberes que se aprendieron a partir de la lectura.

## **5.2 Una didáctica de la lengua, a la luz de las estrategias de comprensión lectora**

El papel del maestro como protagonista y orientador del proceso de aprendizaje de sus alumnos, permite al otro en el escenario escolar construir de manera autónoma sus conocimientos. En este proceso los estudiantes obtuvieron herramientas para reconocer sus errores y corregirlos durante la etapa de la confrontación de saberes. Allí los estudiantes comprendieron y reconocieron sus errores, reflexionando acerca de su propio aprendizaje, y de los mecanismos utilizados para obtenerlo de manera más efectiva y consciente.

A propósito de la propuesta didáctica, podemos decir que ésta partió de las estrategias metacognitivas ordenadas desde la lógica del proyecto de aula, orientadas al mejoramiento del desempeño en la comprensión lectora desde sus tres niveles de competencia, de ahí que fue imprescindible en el caso de lengua castellana orientar a los niños y niñas en el conocimiento y utilización de cada una de las estrategias utilizando mecanismos de autorregulación en cada una de las actividades formuladas, de modo que adquirieran primero que todo la habilidad de manejar la estrategia, para luego utilizarla como instrumento de medición de la comprensión de textos.

Con esto en mente, se plantean actividades para promover el proceso de lectura teniendo en cuenta todos los momentos que este proceso tan complejo implica; ellos son: la planificación, revisión y análisis de los textos presentados. De ahí que la implementación de la secuencia pretendió convertir la lectura en una habilidad metalingüística, en donde los estudiantes den cuenta de su propio proceso, resolviendo de manera autónoma los problemas que la lectura le va presentando.

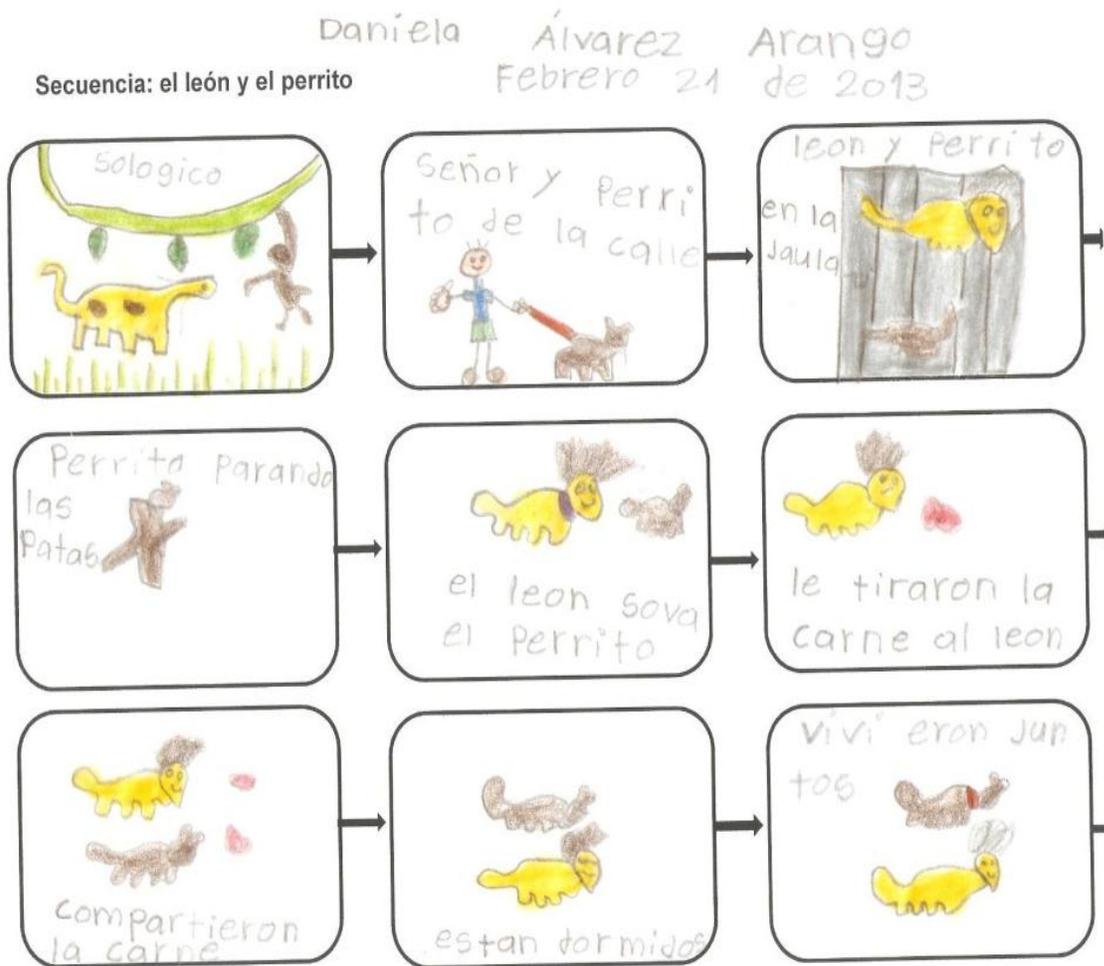
Teniendo en cuenta el diseño de la secuencia didáctica por ciclos, se inicia con la estrategia de menor dificultad y va aumentando el grado de complejidad según la estrategia metacognitiva seleccionada para cada nivel, presentamos a continuación aquellas reflexiones sobre metacognición en la enseñanza de la lectura en contextos significativos, los cuales surgieron a partir de las intervenciones en el aula.

### **5.2.1 Proceso lector**

En este orden de ideas, iniciamos con un primer ciclo: el proceso de lector, en el cual se tuvo en cuenta cada uno de los pasos a seguir como son: la activación de saberes, predicciones e inferencias antes, durante y después de cada lectura. Logrando que los estudiantes interioricen una serie de momentos para mejorar la comprensión del texto, evitando una lectura lineal y con poco nivel de interpretación. De esta manera son más capaces de abstraer de los textos elementos implícitos y explícitos que le permiten construir el sentido global del texto.

A continuación se presenta una descripción de la utilización de esta estrategia con el grado primero referenciado en el diario de campo de JP de Febrero 21 de 2013: “se fueron consignando en el tablero las ideas que expresaban cuando se les presentó la imagen. Aquí se notó que tenían buena fluidez verbal para su edad, enunciando sus ideas con propiedad y seguridad, además, de que la lectura de cuentos les agrada y la forma de abordarlo no era lineal, es decir, no solo se limitan a escuchar a la docente, sino que al mismo tiempo pueden comunicar sus pensamientos”.

Para el grado primero se utilizó una secuencia donde los niños iban reconstruyendo la historia a medida que lo plasman en dibujos, recuperando en gran parte los momentos de la historia, como lo vemos a continuación.



Es importante anotar que toda lectura de textos y la implementación de las otras estrategias, estuvieron atravesadas por el proceso lector, debido a que este se convierte en el principio fundamental para alcanzar una exitosa comprensión, donde entraron en juego factores que involucran el pensamiento y lenguaje para llegar a la construcción de nuevos significados.

Por otro lado, en el grado quinto se plateó la elaboración de un recuento. La estrategia en este nivel consistió en exponer en un texto escrito los elementos de la historia, tratando de recuperar la mayor información posible.

Brandon stick toro Bran 5:2  
recuento zoom

un gallo estaba en una cerca a los lados avian  
dos cosas una blanca y una verde des pues eran  
niños viendo al gallo estaban dentro de la casa  
eso no era de verdad era la masetade una niña  
pero esa niña era la portada de una revista y la  
tenia un muchacho y ese muchacho estaba en un  
crucero ese crucero era un afiche pegado en un bus  
y resulto que ese bus era un programa de television  
y la veia un vaquero el vaquero era una estampilla  
y esa estampilla era para una carta esa carta a unos  
indigenas y a esos indigenas los estaba mirando un  
piloto de avion

FIN

Ximena Herrera Burgos. 5:2  
Recuento zoom

Aparece una cresta y la cresta es de un gallo,  
y el gallo esta parado en una cerca, y por el  
lado de la cerca hay una ventana, en la  
ventana hay dos niños asomados, y los dos  
niños estan en una casa y la casa queda  
en un pueblo y el pueblo es una maqueta  
y la maqueta la carga una mujer y la  
señora esta en una portada y en la portada  
dice TOYS y la revista la carga un hombre  
y el hombre esta en una silla y la silla  
estaba en un crucero y el crucero era un  
quiso y el aviso estaba en un bus que  
iba para california y el bus estaba en la  
calle y del bus era television y la television  
la veia un vaquero y el vaquero era una  
estampilla y la estampilla la llevaba una  
carta y la carta la cargaba un moreno  
y el moreno estaba en una playa y la  
playa la veia un piloto y el piloto  
viajaba por las nubes y todo esto se  
volvio en un circulo en forma de guella  
y se desaparecio y despues volvio a ser  
la cresta de un gallo.

## 5.2.2 La trama

En el segundo ciclo, permitió incorporar los conocimientos obtenidos con la aplicación del proceso lector con un pequeño esquema de organización de la información: la trama, a partir de las preguntas: ¿Qué se acerca del tema?, ¿Que quiero saber acerca del tema? Y ¿Qué nuevo aprendí del tema en cuestión?, esta última es donde se presenta aquello que denominamos confrontación, ya que se establecen relaciones entre lo que ya es conocido y la información nueva que asimila el estudiante.

**Grado:** Quinto

**Actividad:** Texto expositivo "Los Pingüinos"

**Estrategia:** La trama- confrontación y validación de hipótesis.

Ximena Herrera Burgos. TRAMA. 5º2

Lo que yo sé	Lo que quiero saber	Lo que aprendí
Pingüinos Lo que yo sé Son Pequeños... y comen Peces Amistad entre amigos viven en los Polos Norte y sur Permanecen unidos Son terrestres y acuáticos	Quisiera saber sobre los pingüinos si ellos no se ahogan y si en el mundo de ellos hay carne humana y saber si en ese mundo cae el sol.	Aprendí que ellos Forman Parejas y conocen los ruidos de ellos mismos también aprendí que los uncos que viven en los polos son los emperadores y los adelia y que ellos buscan comida a los 6000 mts y que tienen alas pero no vuelan y también tienen aletas y tienen Pico y si de verdad comen peces y si hay sol y ellos se queman hacen lo posible para refrescarse

**Grado:** Primero

Jose Manuel TRAMA. Manos. 7

Lo que yo sé	Lo que quiero saber	Lo que aprendí
que • cecaminan con los pies juntos que • ceponen la smanos a Fuera	• donde viven • si son grand es	• algunos son: el Emperador • tienen plum as

Durante la aplicación de esta estrategia, los estudiantes fueron demostrando mayor conciencia acerca de su efectividad a medida que se realizaban las actividades diseñadas para ello. Así pues, su nivel de aplicación de la estrategia en la primera actividad no es de ninguna manera igual a la realizada en un tercer ejercicio, donde en este último se podían observar unas tramas muchos mejor elaboradas, con mayor número de aportes y de interrogantes.

Esta estrategia permitió, que los estudiantes fueran conscientes del proceso de aprendizaje siguiendo un orden que direccionó cada una de las lecturas haciendo énfasis en los puntos específicos mencionados, es así como lo abordado respondió a los intereses y necesidades manifiestas por los estudiantes frente al tema presentado.

### **5.2.3 El resumen**

Siguiendo con el orden establecido en la secuencia, continuamos entonces con un ciclo diseñado para la selección e identificación de palabras o ideas principales, nominalización de párrafos y subrayado. Para ello utilizamos la estrategia del resumen específicamente para la comprensión de textos expositivos e informativos.

Cabe anotar, que para lograr llevar a cabo esta estrategia, fue necesario repetir la lectura que se presentó debido a que, en su gran mayoría se les escapaba detalles como palabras claves, ideas principales lo que daban un sentido completo al resumen que cada uno construyó, el cual respondía a la interiorización de la temática. El acercarse al texto mirando las diferentes técnicas utilizadas como el subrayado para identificar oraciones principales y secundarias, además de palabras claves, se convirtió en un camino para la realización de dicha estrategia.

**Grado:** Primero

**Actividad:** Lectura texto expositivo "maltrato animal"

**Estrategia:** el resumen - capacidad de sintetizar ideas.

**Grado:** Quinto

**Actividad:** Lectura

**Estrategia:** el resumen

## Resumen

todos los animales  
 tienen derechos  
 Por eso no se  
 Pueden maltratar  
 Paque <sup>ellos</sup> ~~ellos~~ no  
 Pueden <sup>hablar</sup> ~~hablar~~ <sup>allá</sup>  
 Por eso los  
 Protejo

18 de abril de 2013

Daniela Alvarez Arango

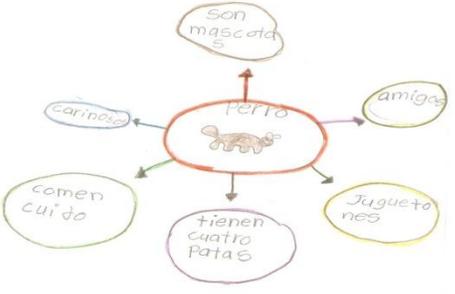
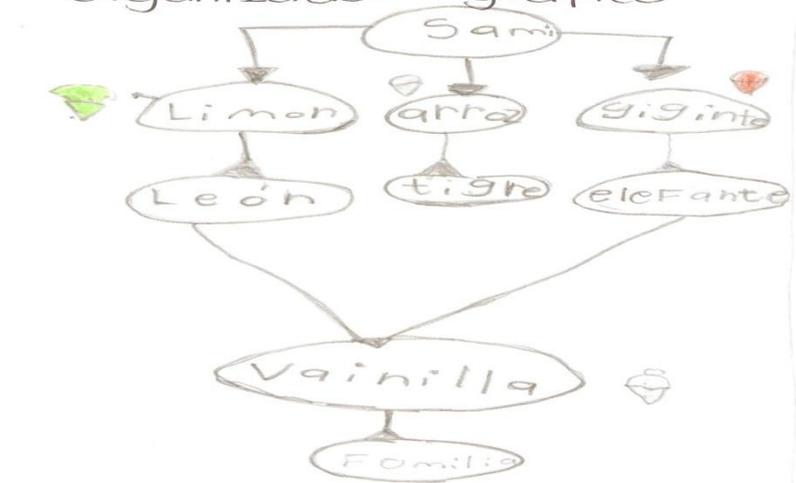
Ximena Herrera Burgos → 5º2.

## Maltrato animal

Los animales viven en un ambiente natural y se comportan instintivamente, también existen los derechos de los animales y cuando hablamos de ellos, nos referimos a límites en el trato de los animales por parte de los seres humanos.

Los animales son vulnerables indefensos y están completamente a la disposición de los seres humanos. Los que dañan el bienestar de los animales deben poder ser acusados de violaciones de los derechos que le concedemos legalmente a los animales. Pero hoy en día existen fundaciones que se encuentran pendientes de los animales. Los animales también son seres que sienten los atropellos y si bien nos damos cuenta los animales no tienen voz y no pueden hacer demandas.

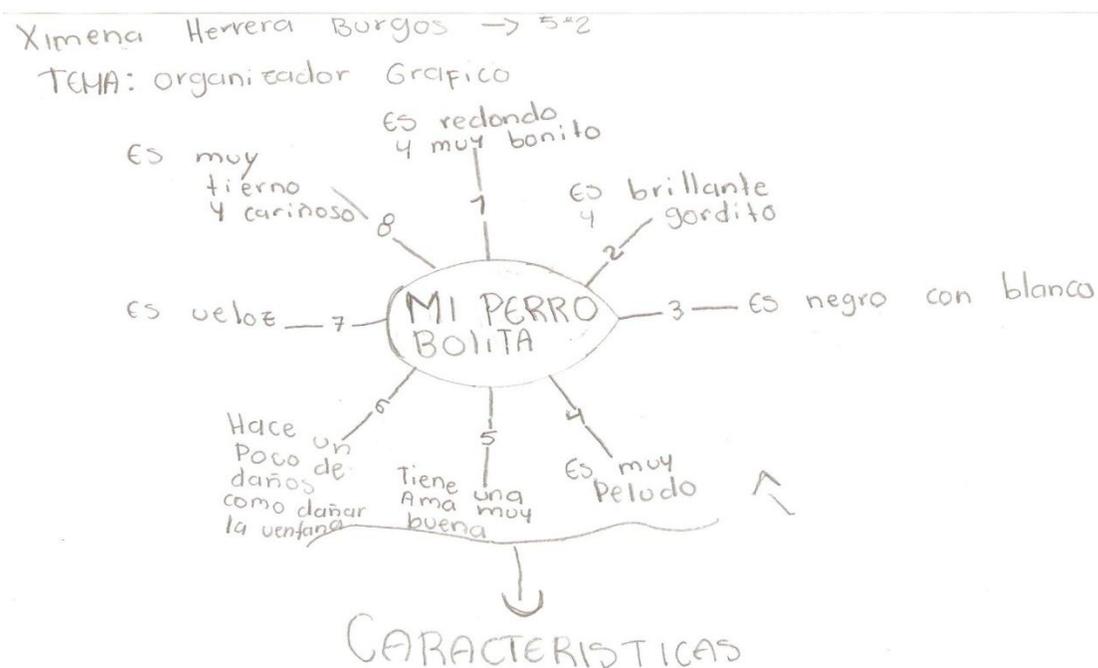
5.2.4 Organizadores gráficos

<p><b>Grado:</b> Primero  <b>Actividad:</b> creación de un esquema a partir de un concepto.  <b>Estrategia:</b> organizador grafico-relación conceptos previos y adquiridos.</p>	<p><b>Grado:</b> Quinto  <b>Actividad:</b> creación de un esquema a partir de un texto descriptivo.  <b>Estrategia:</b> organizador grafico-relación conceptos previos y adquiridos después de la lectura.</p>
<p>Organizador gráfico</p>  <p>• 25 de abril de 2013      • Daniela Álvarez Arango</p>	<p>Ximena Herrera Burgos → 5º2          TCHA: organizador Gráfico</p>  <p>CARACTERISTICAS</p>
<p>Grado: Primero    Actividad: escuchar canción "Sammy el heladero"    Estrategia: organizador Grafico</p>	
<p>Organizador gráfico</p>  <p>Veronica adad</p>	

Por último, se encuentra el ciclo referido a los organizadores gráficos, siendo este último el de mayor complejidad, cabe mencionar que, en todo el proceso de implementación de la secuencia se hace uso de las diversas estrategias metacognitivas ya trabajadas, logrando una comprensión de los variados tipos de texto que se les presentó a ambos grupos.

En este punto los participantes de nuestra práctica investigativa, manifestaron dudas, por lo cual se hizo necesario tener con ellos una asesoría más personalizada y explicación a través del ejemplo, después de haberse enfrentado a varias actividades de este tipo, lograron comprender que el organizar las ideas primero de forma mental y luego esquematizando la información permite adentrarse al texto para tener mayor claridad de los elementos explícitos e implícitos, siendo esta secuencia un vínculo entre texto, estrategia y comprensión.

Es interesante mencionar que, después de seleccionada y jerarquizada la información según su función, para los chicos y chicas se les dificultó elegir un organizador que les sirviera para plasmar de forma adecuada la información.



Con respecto a las técnicas utilizadas para la recolección de información, en este caso la encuesta, permitió determinar qué factores como la edad y estrato socioeconómico (no tienen libros en sus casas, pocos materiales escolares), influye en gran medida en los procesos de aprendizaje de cada uno, debido a que se muestran desmotivados y con muy poco interés en las clases de lengua castellana, siendo de gran desventaja el poco acercamiento que tienen los estudiantes a la lectura de varios textos y por ende su comprensión.

## BESTIARIO

Esta propuesta consistió en proponer la creación de un animal imaginario, para lo cual debían tener en cuenta los animales trabajados en los textos a lo largo de la secuencia didáctica, podían tener en cuenta para su elaboración aspectos físicos, comportamentales y características de los animales como: hábitat, alimentación, especies, formas de reproducción. En el grado Primero, se hizo a partir de imágenes donde recortaban partes de los animales para realizar sus propias creaciones, y a partir de allí hicieron una producción escrita describiendo las características de su animal imaginario.

Por otro lado en el grado Quinto, se propuso la creación de este animal imaginario a partir de dibujos teniendo en cuenta los mismos elementos descritos anteriormente. Para ellos se propuso la escritura de un texto informativo acerca de su animal.

• Bestiario

- maria Paulina <sup>vargas</sup> Vi99a
- Hoy es vies 24 de mar  
Viernes



⇒ Lepinpe

• se nu animal ce come carne i vid  
es un que y vive

ne una ne vera ni se mui veLOS  
en y es muy veLOZ

• Josemanuel Ospina Gil  
 • Hoy es viernes 24 de mayo

# Bestiario



Pin ga  
 asi se llama  
 Mascota  
 me  
 mi

Pin ga le tiene poderes para  
 volar y con sus garras y pico  
 puede coger animales y cosas  
 grandes y pequeñas  
 y pequeñas.



Dijo: El Dino AguilA es un animal muy comun vive en tundra  
 y en AIG ES muy grande mide 2.5m es el mejor cazador  
 en una hora caza 5 armadillos en todo el DIA caza 15 armadillos  
 le quedan muy pocas especies es un animal en peligro de  
 extincion puede volar se encuentra en las selvas de ama  
 zonas le gusta ascender en zonas montañosas no  
 necesita el marino pone 6 huevos pero volar seco todos  
 saca sino la mitad y la otra mitad se le dañan su especie  
 se está acabando sus alas miden 120cm y pesa  
 50 KI su cola mide 60cm su pico mide 15cm sus manos  
 miden 20cm y sus patas miden 40cm por eso no le da el  
 culpa correr para desear a sus presas

AUTOR  
 Andres Felipe  
 Borja P.

## oniogUILLO



**Cualidades:** con las garras puede coger su alimento.

con sus plumas se puede abrigar mucho mejor.  
con sus patas puede correr rápidamente.  
con sus ojos puede ver muy bien.  
con su cresta lo imitan mucho.

**Describe lo:**

Su cresta es de gallo sus cara es de perro  
sus garras son de león su cuerpo es de pingüino  
sus pies son de perro y su cola de perro.

**Habitat** → viven en el polo norte

**Formas de alimentarse:** se alimenta de pez eso es lo favorito de él.

**CLASES** es acuático se mantiene mucho en el agua.

**Se reproduce:** nace chiquitico a la medida del tiempo va creciendo medi 9 metros es muy grande

**AUTOR:** Anyi Valentina Tejada Rojas

**FIRMA:**

*Anyi Valentina Tejada Rojas*

## 6. Conclusiones

Los recorridos que presenta este texto están directamente relacionados con nuestro problema de investigación, debido a que, atienden a la necesidad de mejorar niveles de comprensión de diferentes tipos de texto donde el estudiante sea el responsable de su proceso lector y sea capaz de relacionar su saber previo con el adquirido, así mismo la implementación de las estrategias responde a la pregunta de investigación: ¿Cómo la implementación de estrategias metacognitivas en el proceso lector, posibilita el desarrollo de procesos de comprensión lectora en el grado primero de la IE Bernardo Arango Macías y en el Grado quinto de la IE Luis Carlos Galán Sarmiento, a través de la lectura de diversos tipos de texto?.

Para nosotros como maestras en ejercicio, el desarrollo de esta práctica investigativa nos permitió conocer los intereses de nuestros estudiantes en el área de lengua castellana, así como también identificar estrategias para mejorar sus aprendizajes de una manera más efectiva. El desarrollo del trabajo por medio del proyecto de aula intencionó de manera organizada cada una de las actividades de manera que se pudieran evidenciar el alcance de los objetivos a medida que se avanzaba en el proceso, permitiéndonos conocer el nivel de competencia en que se encontraban cada uno de nuestros estudiantes, lo cual es en sí mismo un gran logro, teniendo en cuenta lo numerosos y heterogéneos que eran los grupos. Esta propuesta nos permitió recobrar la capacidad de asombro frente a los acontecimientos que surgen al interior del aula y que por múltiples razones se fueron ocultando en medio de las rutinas escolares, haciendo visible a nuestros ojos habilidades de los chicos y chicas que en condiciones normales de la escuela hubiesen sido invisibles para nosotras.

El uso de las estrategias metacognitivas busca principalmente que el estudiante adquiera responsabilidad con su aprendizaje, teniendo en cuenta la orientación del

maestro, provocando de esta manera un aprendizaje progresivo. La lectura debe convertirse en un acto significativo para el lector, además de establecer relaciones con el texto. En el aula de clase las estrategias metacognitivas deben prevalecer en las actividades, de manera que el estudiante tenga una intención al utilizarlas en su propio proceso de aprendizaje. En ningún momento como lo plantea Solé citada por Hurtado, se trata de considerar “el aprendizaje de las estrategias como un fin en sí mismos, éstas solo son un medio para que los sujetos cualifiquen su comprensión lectora y en esa perspectiva, se formen como lectores autónomos” (1994:53).

De lo anterior se puede decir que, las estrategias metacognitivas solo son un factor que favorece la comprensión, no puede convertirse en la única forma de comprender un texto, sino también como una posibilidad que lleva al lector a adquirir nuevos conocimientos. Permite además que los lectores sean autónomos, que se interroguen en el momento de leer y sean capaces de establecer relaciones con otros textos.

En suma, la Metacognición es una componente esencial en el campo pedagógico, pues apoya la comprensión textual, ofreciendo estrategias y/o herramientas para mejorar las fallas en la lectura; sin embargo es una tarea compleja que requiere de práctica y conocimiento para obtener un buen progreso en la interpretación de producciones textuales.

Frente a el área de lengua castellana podemos decir la comprensión de diferentes tipos de texto en estudiantes que se encuentran en la etapa inicial de escolaridad y en el grado final de la básica primaria de las Instituciones Educativas Bernardo Arango Macías y Luis Carlos Galán Sarmiento; permitió ejecutar un plan pertinente a dicha necesidad, desarrollando actividades que de manera progresiva iban aportando estrategias para la comprensión de textos diferentes al narrativo, tan abordado en la básica primaria. adaptándose fácilmente a cada uno de los niveles de escolaridad, permitiendo conocer y contrastar los resultados en cada uno de los ciclos, siendo más evidente los logros en cada etapa del proceso.

La implementación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora anclado a un proyecto de aula que nació de los gustos, intereses y necesidades de los

estudiantes; se adaptó pertinentemente a la intención de trabajo inicial, resultando algo atractivo y agradable para los niños y niñas ya que se acercaba a una realidad de la mayoría de ellos, pues gran número de estudiantes tienen mascotas y se vieron muy reflejados con los textos presentados en las distintas actividades.

Nuestra propuesta de investigación nos permitió un acercamiento de los estudiantes a procesos de autocontrol y toma de conciencia sobre sus procesos de aprendizaje, de manera que estos cambiaron la manera mecánica de aprender, por una que implicaba una acción por parte de ellos mismos, ya que las estrategias metacognitivas por sí solas no le aportaban nada, su implementación en diferentes situaciones fueron provocando más y mejores aprendizajes.

Los niños que se relacionan con diferentes tipos de textos, identifican y comprenden diversas maneras de presentar la información lo cual contribuye a una mejor comprensión en la medida que reconocen las intenciones comunicativas que subyacen en los textos. Al aplicar las estrategias metacognitivas con variados tipos de textos, permitió acercarlos a otros discursos, paralelamente permitió la disminución de los índices de indisciplina, mejorar la atención y concentración en cada una de las actividades propuestas.

Este trabajo, aunque extenuante, generó un despertar de emociones a veces encontradas frente a nuestro papel como docentes en la escuela, la habilidad para facilitar la construcción de la autonomía y el desarrollo de habilidades que le permiten al estudiante discernir entre lo que ve, escucha y lee; abstrayendo de su entorno aquella información que le sirve para enriquecer su aprendizaje. Es ahí donde el maestro aparece como un facilitador de este aprendizaje; acompañando y presentando opciones sin dejarlos solos en el camino.

Como maestras en ejercicio, se siente una gran satisfacción al observar los avances de los niños(as) en el proceso de comprensión, así mismo, nos hemos encontrado con algo muy particular, es decir extrañarnos de rutinas cotidianas, que solo se hacían mecánicamente, teniendo en cuenta que de allí pueden resultar espacios discursivos que favorecen competencias de lenguaje, igualmente, al planear las actividades en una

secuencia didáctica, nos permitió evidenciar que el llevar a cabo una sola una de ellas con la estrategia apropiada vehiculiza el aprendizaje de manera positiva y no es necesario repetir un concepto varias clases para que sea interiorizado por los estudiantes.

Al transformarse las concepciones que se tienen de la enseñanza y promover otras acciones al interior del aula, se puede generar nuevas estrategias de aprendizaje, donde se tienen en cuenta los intereses de los miembros de la comunidad respetando el ritmo de cada uno, aunque siempre es una tarea difícil la transformación si se intenta se logran grandes cambios en los escenarios educativos.

La variedad de discursos, también posibilitó, un mayor interés para acercarse y adentrarse al texto, puesto que no solo se limitó al estudiante a inscribirse en una tipología, sino más bien como en el caso de primero que solo conocían la estructura narrativa, se asombraron y despertó la curiosidad en ellos de conocer otras formas de comunicar, al mismo tiempo en quinto grado que según nuestra percepción ya debían de haber abordado otros tipos de texto, para ellos también fue algo novedoso, lo que permitió que se vincularan con agrado y motivación al proyecto de aula.

Esperamos que este ejercicio de investigación no se quede guardado en el escritorio, sino que permita la generación de nuevos proyectos que busquen siempre encontrar otras posibilidades de obtener mayores aprendizajes en nuestros estudiantes; que la pregunta continúe siendo la excusa para investigar e intentar otras opciones a pesar de los obstáculos que el ejercicio de una práctica investigativa implica.

## ANEXO 1

	<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO</b> "Abierta a la comunidad"
	<b>PLANEACIÓN Y SEGUIMIENTO DE ACTIVIDADES</b> Código: PFO-06 Versión: 03

<b>AREA</b>	HUMANIDADES	<b>A SIGNATURA O DIMENSION</b>	Lengua castellana	<b>SEDE</b>	
<b>DOCENTE</b>		<b>GRADO</b>	5º	<b>INTENSIDAD HORARIA</b>	4
<b>PROPOSITO DE GRADO</b>	Desarrollar el lenguaje para la comunicación oral y escrita, perfeccionando cada día el uso de la lengua en la producción de diversos textos escritos, en la argumentación personal y en la vida cotidiana.				

PERIODO	SITUACIÓN, PREGUNTA, PROBLEMATIZADORA, PROYECTO O DIMENSION	ESTÁNDAR	CONTENIDOS			COMPETENCIA	INDICADORES DE DESEMPEÑO	SEMANAS DE EJECUCIÓN	OBSERVACIONES
	A partir de proyecto, PRAE, SEXUALIDAD, EMPRENDIMIENTO		CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL				
1	¿CÓMO AYUDARÍA LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS EXPOSITIVAS Y DE CREACIÓN DE TEXTOS EN EL PERFIL DE LOS DIFERENTES CANDIDATOS EN EL GOBIERNO ESCOLAR?	PRODUCIR TEXTOS ORALES Y ESCRITOS EN SITUACIONES COMUNICATIVAS QUE PERMITAN EVIDENCIAR EL USO SIGNIFICATIVO DE LOS ELEMENTOS DE LA LENGUA CASTELLANA.	- Conduce de entrada	- Realiza actividades que permiten identificar sus fortalezas y falencias con respecto a las habilidades comunicativas.	Utiliza las habilidades comunicativas para expresar pensamientos y emociones.	<b>CONCEPTUAL</b> RECONOCE LAS DIFERENTES CATEGORIAS GRAMATICALES INTERPRETA LOS DISTINTOS TIPOS DE TEXTOS NARRATIVOS Y POÉTICOS <b>PROCEDIMENTAL</b> ESCRIBIR UN TEXTO NARRATIVO ACECA DE LA ELECCIÓN DEL PERSONERO CON BASE EN LAS PAUTAS DADAS <b>ACTITUDINAL</b> PARTICIPA EN LA ELABORACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS PROPONE SOLUCIONES A CONFLICTOS SOCIALES	LAS CATEGORIAS GRAMATICALES TEXTOS NARRATIVOS Y TEXTOS NARRATIVOS Y POÉTICOS	=	
2			CATEGORÍAS GRAMATICALES (SUSTANTIVOS, VERBO, ADJETIVOS, ADVERBIOS)	DIFERENCIACIÓN DE CATEGORIAS GRAMATICALES EN UN ESCRITO	DISFRUTA CUANDO UTILIZA ALGUNOS TIPOS DE TEXTOS PARA APOYAR UNA CAMPAÑA DEMOCRÁTICA EN CUALQUIER CONTEXTO				
3			GÉNERO NARRATIVO	INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS, EXPOSITIVOS Y POÉTICOS	EXPRESA SUS IDEAS CON BUENOS ARGUMENTOS EN SUS DISCURSOS				
4			ELABORACIÓN Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS, EXPOSITIVOS Y POÉTICOS	LECTURA Y ANÁLISIS DE UNA OBRA LITERARIA INFANTIL					
5			SIGNOS DE PUNTUACIÓN	APLICACIÓN DE SIGNOS DE PUNTUACIÓN PARA PRODUCIR TEXTOS					
6									
7									
8									
9									
10									



**ANEXO 2**  
**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**FORMATO ENCUESTA A ESTUDIANTES**  
**PRÁCTICA PEDAGÓGICA I**  
**AGOSTO 19 DE 2012**

Lee atentamente cada pregunta y elige una opción como respuesta

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Estrato socioeconómico: \_\_\_\_\_

1. ¿Te gusta la clase de español? Califica de 1 a 5, siendo 1 la menor calificación y 5 la mayor. Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ Calificación \_\_\_\_\_
  
2. ¿Cuál de las siguientes actividades es la que más te gusta hacer en clase de Español?
  - a. leer libros
  - b. escribir texto
  - c. escuchar a la docente
  - d. dialogar con los compañeros
  
3. ¿Te gusta leer? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué?  
 \_\_\_\_\_
  
4. ¿Qué tipos de texto te gusta leer?
  - a. narrativos
  - b. líricos
  - c. informativos
  - d. expositivos
  - e. Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_
  
5. ¿Qué tipo de texto te gusta escribir?
  - a. historias
  - b. versos y poemas
  - c. tiras cómicas
  - c. cartas
  - e. Otro. ¿Cuál?: \_\_\_\_\_
  
6. ¿tienes libros en casa para leer? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_
  
7. ¿Qué clase de material de lectura tienes en casa?
  - a. enciclopedias
  - b. libro de texto
  - c. literatura
  - d. revistas
  - e. Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_
  
8. ¿Quién te acompaña en tu lectura cuando estás en casa?
  - a. papa
  - b. mama
  - c. hermanos
  - d. Otro familiar
  
9. En el desarrollo de las actividades de clase, ¿Cómo te gusta realizarlas?
  - a. individualmente
  - b. en pareja
  - c. en grupo
  - d. en el tablero
  
10. ¿Cuál de las siguientes actividades consideras que te permite aprender más en la asignatura de español?
  - a. explicación de la docente
  - b. ejercicios en el tablero
  - c. trabajo con el texto guía
  - d. trabajo en grupo



### ANEXO 3

## FORMATO PRUEBA PILOTO PRÁCTICA PEDAGÓGICA I SEPTIEMBRE 2012

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Lee atentamente cada pregunta y elige una opción como respuesta.

1. En el texto, se afirma que el leñador dejó caer su hacha:
  - a. En el río
  - b. Debajo del río
  - c. Hacia el río
  
2. ¿Por qué recompensó el espíritu de las aguas al leñador?
  - a. Por su sinceridad
  - b. Porque se puso a llorar
  - c. Por su honradez
  
3. El espíritu de las aguas recompensó al amigo del leñador con:
  - a. El hacha de oro y el hacha de plata
  - b. Le dio el hacha de oro y la suya
  - c. No le dio ni la de oro ni la suya
  
4. Cuando el espíritu de las aguas recompensa al leñador por su honradez quiere decir que:
  - a. Se recibe recompensa cuando soy horrado
  - b. Sintió compasión al ver su tristeza
  - c. Por haber llorado fue recompensado
  
5. La palabra “regalo” en el cuento hace alusión a:
  - a. La recompensa del leñador
  - b. Un juguete que le dieron
  - c. Un hacha que le regalaron
  
6. El amigo del leñador se caracteriza por:
  - a. Ser astuto para conseguir algo
  - b. Ser noble para ganar recompensa
  - c. Ser bondadoso con las personas
  
7. De acuerdo con lo que paso al leñador, podemos pensar que:
  - a. Las personas buenas nos ayudan
  - b. Las personas dudamos de si mismos
  - c. Es posible recuperar lo que perdemos
  
8. En la vida real encontramos a personas como el amigo del leñador:
  - a. Personas poco sinceras
  - b. Personas envidiosas
  - c. Querer ganar con mentiras
  
9. Escribe un final diferente para el amigo del leñador:



**ANEXO 4**  
**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**FORMATO PRUEBA PILOTO – GRADO PRIMERO**  
**PRÁCTICA PEDAGÓGICA II**  
**FEBRERO DE 2013**

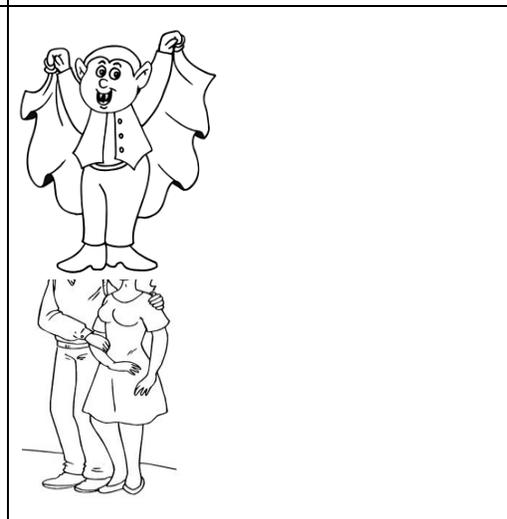
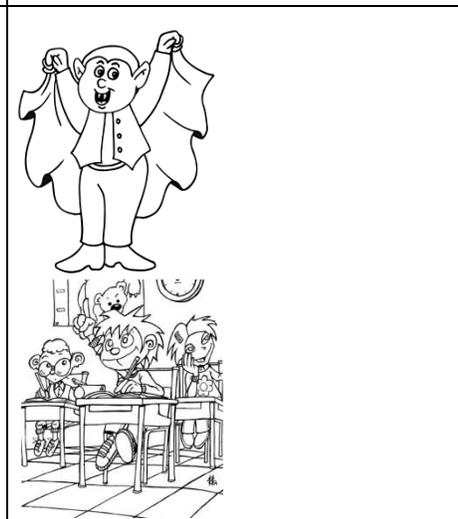
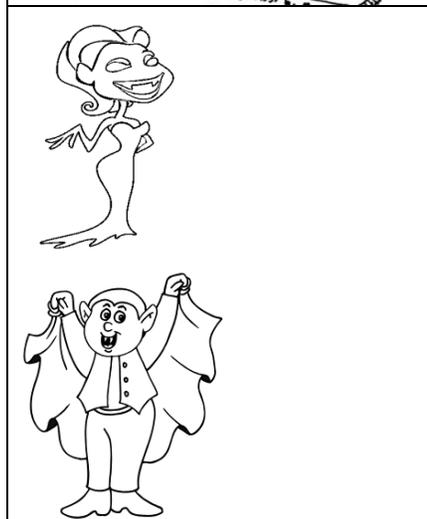
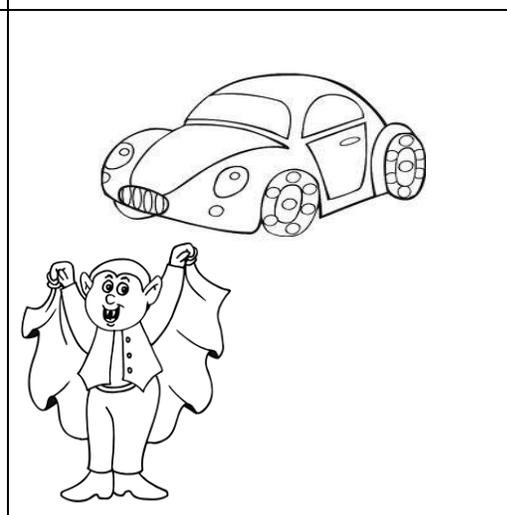
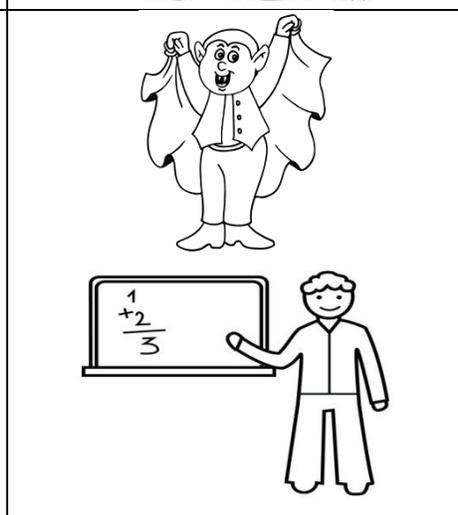
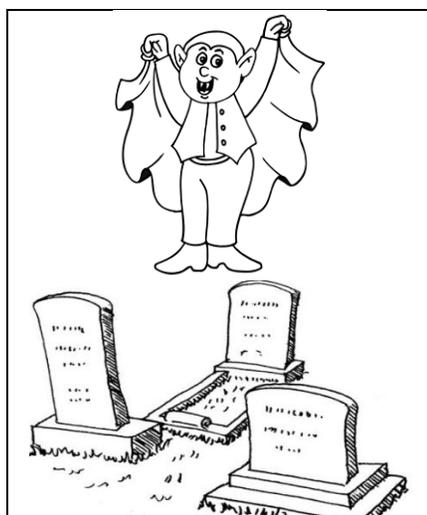
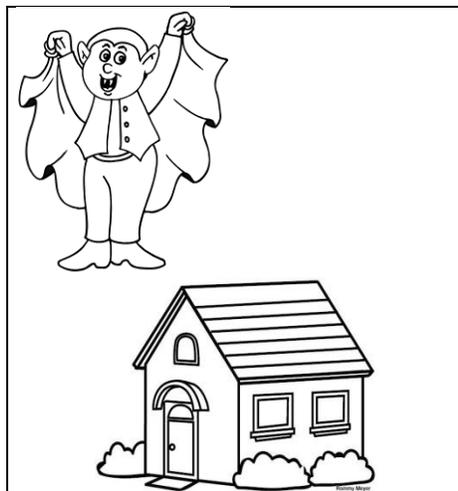
Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Teniendo en cuenta la canción anterior responde las siguientes preguntas:

1. ¿De quién se habla en la canción?:
  - a. La novia
  - b. El profe
  - c. El vampiro negro
  
2. El vampiro le chupo la sangre a:
  - a. Los padres
  - b. El profe
  - c. La novia
  
3. Que hizo el vampiro negro cuando tuvo un carro:
  - a. Las llantas le ponché.
  - b. Le quitó las ruedas
  - c. Una llanta regaló
  
4. En el texto palabra subrayada se puede reemplazar:
  - a- Corté
  - b- Enredé
  - c- Ericé
  
5. La expresión “ y solito me críe”, puede interpretarse como:
  - a. Que el vampiro vivía en la incubadora
  - b. Que el vampiro era huérfano
  - c. Que el vampiro se escapo
  
6. Un título posible para la canción es:
  - a. Scobby du
  - b. El vampiro negro
  - c. El vampiro sin nada
  
7. Cuando se hace referencia en el texto a: “que nunca fue a la escuela y cuando fui a una a todos a asuste”, se aplica en la vida real cuando:
  - a. Al ver una persona extraña nos impresionamos.
  - b. Nos asustamos con facilidad
  - c. Solo vemos extraños en la escuela

8. Que le pasaría luego al vampiro negro:

9. Escribe en el recuadro los números del 1 al 7, según el orden en que suceden los hechos en la canción.



## ANEXO 5

### Grado Primero

<div style="text-align: center;">  <p>ANEXO N° _____</p> <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN FORMATO PRUEBA PILOTO PRÁCTICA PEDAGÓGICA II FEBRERO DE 2013</p> </div> <p>Nombre del estudiante: <u>María Paulina</u> Grado: <u>1.º A</u></p> <p>Teniendo en cuenta la canción anterior responde las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿De quién se habla en la canción?:             <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> a. La novia</li> <li><input type="checkbox"/> b. El profe</li> <li><input type="checkbox"/> c. El vampiro negro</li> </ul> </li> <li>2. El vampiro le chupo la sangre a:             <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> a. Los padres</li> <li><input type="checkbox"/> b. El profe</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> c. La novia</li> </ul> </li> <li>3. Que hizo el vampiro negro cuando tuvo un carro:             <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> a. Las llantas le ponché.</li> <li><input type="checkbox"/> b. Le quitó las ruedas</li> <li><input type="checkbox"/> c. Una llanta regaló</li> </ul> </li> <li>4. En el texto palabra subrayada se puede reemplazar:             <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> a. Corté</li> <li><input type="checkbox"/> b. Enredé</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> c. Ericé</li> </ul> </li> <li>5. La expresión "y solito me crié", puede interpretarse como:             <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> a. Que el vampiro vivía en la incubadora</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> b. Que el vampiro era huérfano</li> <li><input type="checkbox"/> c. Que el vampiro se escapó</li> </ul> </li> <li>6. Cuando se hace referencia en el texto a: "que nunca fue a la escuela y cuando fui a una a todos a asuste", se aplica en la vida real cuando:             <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> a. Al ver una persona extraña nos impresionamos.</li> <li><input type="checkbox"/> b. Nos asustamos con facilidad</li> <li><input type="checkbox"/> c. Solo vemos extraños en la escuela</li> </ul> </li> <li>7. Un título posible para la canción es:             <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> a. Scobby du</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> b. El vampiro negro</li> <li><input type="checkbox"/> c. El vampiro sin nada</li> </ul> </li> </ol>	<p>8. Que le pasaría luego al vampiro negro:</p> <p><u>se quedo sin nada</u></p> <p><u>se quedo sin nada</u></p> <p>9. Escribe en el recuadro los números del 1 al 7, según el orden en que suceden los hechos en la canción.</p> <table border="1" style="width: 100%; height: 200px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">    </td> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">6</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">    </td> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">4</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">    </td> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">    </td> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">    </td> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">2</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">    </td> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">4</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">    </td> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">1</td> </tr> </table>	 	6	 	4	 	5	 	3	 	2	 	4	 	1
 	6														
 	4														
 	5														
 	3														
 	2														
 	4														
 	1														

## ANEXO 6

GUIA DE ENTREVISTA COORDINADOR			
ENTREVISTA NUMER	FECHA	DURACION	
ENTREVISTADOR			
ENTREVISTADO		CARGO	
OBSERVADOR			
TOPICOS	PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
PERSONAL	Cómo integra a su labor cotidiana su area de formación		
	Cómo asume el hecho de estar en esta institución, en cuanto a experiencias vividas		
AMBIENTE EDUCATI	Cuales son las características economicas familiares, sociales, culturales de esta comunidad educativa		
	Que necesidades educativas considera usted que presenta esta comunidad		
	Cuales estrategias han implementado para resolver esa necesidad y cual es su impacto		
AMBIENTE ESCOLAR	Cuales son los mecanismos que se implementan en la solución de conflictos entre los miembros de la comunidad educativa		
	Que actitudes manifiestan los estudiantes frente al cumplimiento de la norma		

GUIA DE ENTREVISTA MAESTRO COOPERADOR			
ENTREVISTA NUMERO	FECHA	DURACION	
ENTREVISTADOR			
ENTREVISTADO		CARGO	
OBSERVADOR			
TOPICOS	PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
PERSONAL	Cual es su formación academica		
	Desde su experiencia personal. Cual ha sido la mayor dificultad que ha enfrentado en la escuela y Cómo la resolvió		
DESEMPEÑO EN EL AR	Cuales son las necesidades manifiestas en el área de Lengua Castellana en su grupo		
	Que estrategias implementan para la superación de dichas dificultades del área		
	Que fortalezas ha observado en su grupo respecto al área de Lengua Castellana		
MANEJO DE GRUPO	Cuales son las estrategias que se implementa para la solución de conflictos dentro del aula		
	Como participan los estudiantes en la elaboración de compromisos o acuerdos escolares		

## ANEXO 7

Ciclo 1									
Estrategia: Proceso lector									
SESION	LUGAR	HORA	TEMA	ACTIVIDADES ANTES	ACTIVIDADES DURANTE	ACTIVIDADES DESPUES	RECURSOS	EVALUACION	BIBLIOGRAFIA
1	IE B.A.M y L.C.G.S	9:30 am 3:45 pm	Estrategia: proceso lector aplicado a un texto narrativo llamado "El león y el perrito".	En primer lugar, se harán predicciones con respecto al título, luego con la imagen, además, se realizará una lluvia de ideas en el tablero de forma grupal sobre sus aportes.	Se realizará lectura en voz alta de la historia, docente y estudiantes de manera que se irán haciendo pausas para inferir y predecir en medio de la lectura.	Confrontación de la lluvia de ideas de manera que se pueda verificar los aportes antes y después leer; además que se les solicitará que propongan otro final de manera escrita para los personajes del texto dado.	Tablero, marcador Texto, hojas	Al finalizar a se propone un esquema (anexo 1), donde los estudiantes deberán dar cuenta de la secuencia lógica de la historia a través de dibujos, para primero, mientras que para quinto lo harán por medio de conceptos.	<a href="http://enbuscadelitaca-ada.blogspot.com/2012/02/el-leon-y-el-perrito-leon-tolstoi.html">http://enbuscadelitaca-ada.blogspot.com/2012/02/el-leon-y-el-perrito-leon-tolstoi.html</a>
2	IE B.A.M y L.C.G.S	9:30 am 3:45 pm	Estrategia: proceso lector aplicado a la lectura de imágenes del texto "Zoom"	Se darán las instrucciones pertinentes para llevar a cabo una adecuada lectura (hacer silencio, concentrar su atención en las imágenes, levantar la mano para participar del ejercicio), dado que se va presentar un texto en un formato nuevo para ellos, que es la lectura de imágenes.	Al iniciar la puesta en escena del texto se van realizando preguntas, los estudiantes participaran en este momento utilizando predicciones a partir de la lectura de imágenes. ¿Qué creen que es ésta o aquella imagen? ¿Por qué crees que es ese o aquel objeto? ¿Qué paso con lo que vimos inicialmente?	Al finalizar se proponen una serie de preguntas de tipo inferencial y crítico-intertextual donde los estudiantes den cuenta de la interpretación del texto. ¿Qué lugar de la historia me es familiar?	Video-beam, computador, tablero, marcadores, hojas de block,	Al terminar la proyección de las imágenes se propondrá la escritura de un recuento para verificar la comprensión.	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=zMibAaJx7s&amp;feature=related">http://www.youtube.com/watch?v=zMibAaJx7s&amp;feature=related</a>



Ciclo 2									
Estrategia: la Trama									
SESION	LUGAR	HORA	TEMA	ACTIVIDADES ANTES	ACTIVIDADES DURANTE	ACTIVIDADES DESPUES	RECURSOS	EVALUACION	BIBLIOGRAFIA
3	IE B.A.M y L.C.G.S	9:30 am 3:45 pm	Estrategia: la trama aplicada en un texto Informativo (Los pingüinos)	<p><b>¿Qué sabemos?</b> Se activan saberes previos a partir del título del texto, planteamiento de hipótesis y preguntas. ¿Qué sabes acerca de los pingüinos? ¿Dónde viven los pingüinos? ¿Qué clase de animales son los pingüinos? ¿Cuál es el hábitat de estos animales?</p>	<p><b>¿Qué queremos saber?</b> Lectura en voz alta del texto (en 1-A la profesora y en 5-1 cada uno de los niños). Realizar inferencias y predicciones sobre el texto.</p>	<p><b>¿Qué aprendimos?</b> Validación de hipótesis y solución a preguntas planteadas al iniciar la Lectura. ¿Qué sabes acerca de los pingüinos? ¿Dónde viven los pingüinos? ¿Qué clase de animales son los pingüinos? ¿Cuál es el hábitat de estos animales?</p>	Tablero, marcadores, fotocopias de la trama, video – beam, computador	Confrontación de la trama (ver anexo 2), análisis de su contenido. Que ‘sabían y que’ nuevo aprendieron a partir de la aplicación de esta estrategia. Para completar esta confrontación se observará un video en YouTube sobre las características de esta especie, así cada uno escribirá en la trama lo que le faltó o le llama la atención de este.	<p>Adaptado de la revista "MuyExtra". Edición: verano, 2007. <a href="http://docentes.leer.es/files/2009/05/ep3_cm_pinquinos_prof_juliotarin_vidalabarca1.pdf">http://docentes.leer.es/files/2009/05/ep3_cm_pinquinos_prof_juliotarin_vidalabarca1.pdf</a> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=DT_oDotR2ZU">http://www.youtube.com/watch?v=DT_oDotR2ZU</a></p>
4	IE B.A.M y L.C.G.S	9:30 am 3:45 pm	Estrategia: la trama aplicado a un texto biográfico "Cesar Millán, el encantador de perros.	<p><b>¿Qué sabemos?</b> Se activa saberes previos a partir de la imagen fotográfica de un personaje de la biografía a presentar. Formular preguntas sobre este personaje. ¿Quién es este personaje? ¿De qué ciudad? ¿A qué se dedica? ¿Por qué lo conocemos? ¿Por qué este personaje es conocido?</p>	<p><b>¿Qué queremos saber?</b> Lectura en voz alta del texto biográfico (las docentes), realizando predicciones e inferencias a través de la implementación de la lectura interrumpida o equivocada.</p>	<p><b>¿Qué Aprendimos?</b> Validación de hipótesis y solución a preguntas planteadas al iniciar la lectura.</p>	Fotografía del personaje, fotocopias de la trama, cinta, tablero, marcadores. Video-beam	Confrontación de la trama (anexo 3) y análisis de su contenido. Que sabían y que nuevo aprendieron a partir de la aplicación de esta estrategia. Observar video que servirá para verificar los conocimientos que se plasmaron en la trama sobre la biografía de este personaje.	<p><a href="http://iconos.aolatin.com/icono/cesar-millan/">http://iconos.aolatin.com/icono/cesar-millan/</a> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=KJyTVq7n8y0">http://www.youtube.com/watch?v=KJyTVq7n8y0</a></p>

Ciclo 3									
Estrategia: Resumen									
SESION	LUGAR	HORA	TEMA	ACTIVIDADES ANTES	ACTIVIDADES DURANTE	ACTIVIDADES DESPUES	RECURSOS	EVALUACION	BIBLIOGRAFIA
5	IE B.A.M y L.C.G.S	9:30 am 3:45 pm	Estrategia: resumen aplicado a un texto expositivo	Explicación de la estructura discursiva del texto expositivo: características.	Selección de ideas principales y secundarias, Elaboración de resumen en el tablero a partir los conceptos que se van desarrollando.	Preguntas acerca de la temática trabajada para reafirmar conocimientos y resolver posibles inquietudes o dudas	Tablero, marcadores, cinta, carteles, fragmentos de varios textos.	Identificación de textos expositivos dentro de varios textos de varias tipologías textuales.	<a href="http://es.scribd.com/doc/14157712/Texto-Expositivo-y-Descriptivo">http://es.scribd.com/doc/14157712/Texto-Expositivo-y-Descriptivo</a> <a href="http://www.slideshare.net/alejandra_80/texto-expositivo-7287615">www.slideshare.net/alejandra_80/texto-expositivo-7287615</a>
6	IE B.A.M y L.C.G.S	9:30 am 3:45 pm	Estrategia: resumen aplicado a un texto expositivo; "maltrato animal"	Explicación del concepto de resumen y las estrategias para su elaboración: nominalización, subrayado, selección de palabras claves, identificación de ideas principales. (Macroreglas de Vandijk)	Presentación del texto expositivo, lectura grupal e individual.	Aplicación de las estrategias antes mencionadas durante la lectura del mismo. Los estudiantes podrán seleccionar una o varias estrategias de las antes mencionadas.	Fotocopia de texto expositivo para cada estudiante. Lápiz, hojas de block, colores.	Elaboración de resumen del texto expositivo dado.	<a href="http://es.scribd.com/doc/22487494/Maltrato-Animal">http://es.scribd.com/doc/22487494/Maltrato-Animal</a>

Ciclo 4									
Estrategia: Organizador de gráfico									
SESION	LUGAR	HORA	TEMA	ACTIVIDADES ANTES	ACTIVIDADES DURANTE	ACTIVIDADES DESPUES	RECURSOS	EVALUACION	BIBLIOGRAFIA
7	IE B.A.M y L.C.G.5	9:30 am 3:45 pm	Estrategia: Organizador gráfico	Explicación de la estrategia a los estudiantes.	Ilustración con ejemplos de organizadores gráficos y aplicación en textos ya conocidos por lo estudiantes	Socialización y construcción de organizador gráfico grupal en el tablero guiado por la Docente.	Tablero, cartelera, marcadores, fotocopias del organizador gráfico.	Construcción de organizador gráfico individual a partir de un concepto dado.	<a href="http://portal.pedueduca.edu.pe/boletin/1boletin_emergencia/emergencia24/que_medios.htm">http://portal.pedueduca.edu.pe/boletin/1boletin_emergencia/emergencia24/que_medios.htm</a>
8	IE B.A.M y L.C.G.5	9:30 am 3:45 pm	Estrategia: Organizador gráfico aplicado a un texto descriptivo. (Mi perro Bolita)	Retomar los conceptos trabajados en la sesión anterior sobre la utilización de organizadores gráficos. Explicación del concepto descripción.(calidades)	Lectura en voz alta del texto descriptivo 'Mi perro Bolita' de León Tolstói, aplicando estrategias de lectura: predicción, inferencias, lectura equivocada.	Preguntas acerca del texto leído. ¿Cómo se llama el perro? ¿Cuál es una de las características de este perro? ¿Por qué bolita no mordía?	Tablero, marcadores, fotocopias del texto y de modelos de organizador gráfico.	El organizador gráfico para primero será desarrollado a partir de dibujos, y para quinto a partir de palabras o frases cortas que den cuenta del texto desde los tres niveles de comprensión.	Tolstói, León. Bolita, adaptación. Fundación escuela nueva. Lenguaje 3 Modulo 1. Bogotá 2007. (grado 1-A) <a href="http://www.profesorenlinea.cl/tercycuart/lenguajeyc omunicacion/cuentos/miperbolita.html">http://www.profesorenlinea.cl/tercycuart/lenguajeyc omunicacion/cuentos/miperbolita.html</a> (grado 5.01)
9	IE B.A.M y L.C.G.5	9:30 am 3:45 pm	Estrategia: organizador gráfico de secuencia aplicado en una canción infantil 'sami el Heladero'	Escuchar y observar el video de la canción.	Lluvia de ideas sobre lo que escucharon esta se escribirá en el tablero.	Se escuchara Nuevamente la canción, para realizar preguntas que permitan verificar la atención y comprensión de la misma. ¿Quién es Samy? ¿Qué hacia Samy? ¿Qué helados y para quien los vende Samy?	Video-beam, tablero, marcador hojas de block	Se realizara un esquema gráfico en donde ellos deberán ubicar características del pingüino, relación del helado con los animales, como se evidencia la relación entre los animales.	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=1bk-ams6J3c">http://www.youtube.com/watch?v=1bk-ams6J3c</a>
10	IE B.A.M y L.C.G.5	9:30 am 3:45 pm	Estrategia: organizador gráfico aplicado a un texto lírico: retahílas 'la homiguita' y 'En Verona'	Lectura en voz alta de las retahílas por parte de las docentes.	Repetición de la retahíla e identificación de palabras claves, las cuales se escriben.	Lluvia de ideas sobre las palabras claves que seleccionaron en el paso anterior. Se les preguntara ¿Por qué seleccionaron esas?	Imágenes, cinta, tablero, fotocopia del esquema a trabajar.	Elaboración de esquema circular presentando la secuencia de la retahíla, por medio de palabras o imágenes.	Fundación escuela nueva. Lenguaje 3 modulo 1. Bogotá 2007. Págs. 18 y 19



## Producto final

SESION	LUGAR	HORA	TEMA	ACTIVIDADES ANTES	ACTIVIDADES DURANTE	ACTIVIDADES DESPUES	RECURSOS	EVALUACION	BIBLIOGRAFIA
De la 1 a la 10	IE B.A.M y L.C.G.5	9:30 am y 3:45 pm	Estrategias metacognitivas	Explicar la función de un portafolio y su elaboración. Construcción de un bestiarío. Traer imágenes de animales.	Durante el proceso, recoger las evidencias que irán nutriendo el portafolio. Construcción de su propio animal con las imágenes.	Compilación de actividades con cada una de las estrategias en el portafolio. Crear nombre al animal y escribir sus características.	 Carpeta Hojas de block Fichas	Revisión final y socialización de portafolios en el grupo y socialización del bestiarío.	

**ANEXO 8****TEXTOS TRABAJADOS EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA****Mi perro Bolita**

(León Tolstoi)

Mi perro se llamaba Bolita. Era un dogo negro, con las patas delanteras blancas. Una característica de los dogos es tener la mandíbula inferior más prominente que la superior y, en consecuencia, los dientes de abajo quedan montados sobre los de arriba. Bolita tenía este rasgo tan acentuado que, entre sus dos hileras de dientes, cabía más de un dedo. Sus colmillos sobresalían de su ancho hocico, y sus ojos muy grandes relampagueaban. Era muy fuerte, pero afortunadamente no mordía, ya que cuando se agarraba de algo con los dientes, las mandíbulas se le trababan y era imposible desprenderlo.

Recuerdo que en una oportunidad lo azuzaron en contra de un oso, al que cogió por una oreja, y se quedó allí, aferrado como una sanguijuela. El oso lo zarandeó sin lograr zafarse. Desesperado se tiró al suelo, tratando de aplastarlo, pero Bolita no le soltó la oreja. Para que lo hiciera tuvieron que lanzarle baldes de agua fría.

Yo lo recibí cuando era un cachorrito y siempre lo cuidé personalmente. Sin embargo, no quería llevármelo al Cáucaso, así es que lo hice encerrar y me fui sigilosamente.

Cuando llegué a la primera estación, donde tenía que cambiar de carruaje, observé avanzar por la carretera un bulto negro y brillante. Era mi perro Bolita que venía a galope tendido, y apenas me descubrió se me lanzó encima, lamiéndome las manos. Temblaba, respirando fatigado, casi sin aliento.

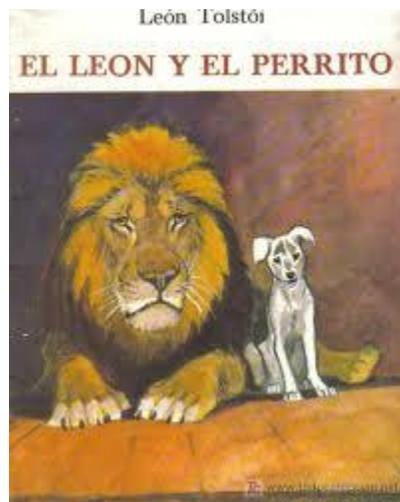
Más tarde supe que Bolita había roto los vidrios de una ventana y saltado desde allí para seguirme. Me encontró después de recorrer veinticinco kilómetros, desafiando un calor sofocante.

### MALTRATO ANIMAL

En su ambiente natural los animales se comportan instintivamente. En el reino animal no existe la noción de los derechos. Esta surgió en el transcurso de la historia humana. Cuando hablamos de los derechos de los animales, nos referimos a límites en el trato de los animales por parte de los seres humanos. Si no introducimos límites legales claros que definan este trato no dispondremos de una base legal sobre la que podamos juzgar a los que traspasen estos límites. Los animales son vulnerables, indefensos y están completamente a la disposición de los seres humanos. Los que dañan el bienestar de los animales deben poder ser acusadas de violaciones de los derechos que les concedamos legalmente a los animales. Como nos damos cuenta desde hace mucho tiempo se ha visto el maltrato animal y la intolerancia del ser humano ante seres que nos ayudan en algunos casos a nuestro trabajo y como no decirlo a ser nuestros compañeros sin ninguna condición. Hoy en día existen fundaciones que se encuentran pendientes de los animal espero siempre hay las personas que no ayudan a estas instituciones y lo que hacen es amedrentarlas, para que no protejan los animales. Este deber no es solo lo de aquellas instituciones sino de cada uno de nosotros de tomar conciencia que los animales también son seres que sienten el atropello y la forma despiadada con la que algunos los tratan. Ellos son muy importantes para nuestra vida y a que los seres humanos, durante el transcurso de nuestra vida acostumbramos a rodearnos de mascotas o animales afectivos llegando estos a formar parte de nuestra familia, y en algunos casos estas mascotas que merecen estar libres los convertimos en presos en ambientes inadecuados y viviendo en forma inhumana sin dejarlos ser libres como deberían serlo .Y si bien nos damos cuenta los animales no tienen voz, no pueden hacer demandas ni acusaciones judiciales, por maltrato ni abuso; por eso resulta tan fácil para algunos descargar tanta crueldad y vileza, a quien solo puede emitir un gruñido antes de morir sabiendo que su crimen permanecerá oculto en el anonimato y el descuido de la ley aquí vemos la injusticia que invaden muchas veces la sociedad.

PAULA ALEJANDRA MONDRAGON 1001 TEXTO EXPOSITIVO

## EL LEÓN Y EL PERRITO, LEÓN TOLSTOI



En un jardín zoológico de Londres, se mostraban las fieras al público a cambio de dinero o de perros y gatos que servían para alimentarlas.

Una persona que deseaba verlas, y no poseía dinero para pagar la entrada, cogió al primer perro callejero que encontró y lo llevó a la Casa de Fieras. Le dejaron pasar e inmediatamente echaron al perro a la jaula del león para que éste se lo comiera. El perro asustado se quedó en un rincón de la jaula, observando al león, que se acercó para olfatearlo.

El perro se puso patas arriba y empezó a menear la cola.

El león le tocó ligeramente con la pata y el perro se levantó, sentándose sobre sus patas traseras.

El león iba examinándolo por todas partes, moviendo su enorme cabeza pero sin hacerle el menor daño. Al ver que el león no comía al perro, el guardián de la jaula le echó un pedazo de carne. El león cogió un trozo y se lo dio al perro.

Al llegar la noche, el león se echó en el suelo para dormir y el perro se acomodó a su lado, colocando la cabeza sobre la pata de la fiera.

A partir de entonces, los dos animales convivieron en la misma jaula. El león no hacía ningún daño al perro, dormía a su lado y a veces incluso jugaba con él.

Cierta día, un señor visitó el zoológico y reconoció al perro que se había extraviado. Fue a pedir al director que se lo devolviera, y cuando iban a sacarlo de la jaula el león se enfureció y no hubo forma de conseguirlo. Así, el león y el perro siguieron viviendo en la misma jaula durante una año entero. Al cabo de un año, el perro se puso enfermo y murió.

El león dejó de comer, se puso triste y olfateaba al perro, lamiéndolo y acariciándolo con la pata.

Al comprender que su amigo había muerto, se enfureció, empezó a rugir y a mover la cola con rabia, tirándose contra los barrotes de la jaula, como queriendo destrozarla.

Así pasó todo el día. Luego se echó al lado del perrito y permaneció quieto, pero no permitió que nadie se llevara de la jaula el cuerpo sin vida de su amigo.

El guardián creyó que el león olvidaría al perro si metía a otro en la jaula, y así lo hizo, pero, ante su asombro, vio cómo lo mataba en el acto, devorándolo. Luego, se echó nuevamente, abrazando al perro muerto y permaneció así durante cinco días. Al sexto día, el león también murió.

## LOS PINGÜINOS

(1) Hace cuatro siglos existió en el Ártico un ave que no volaba llamada pingüino, también conocida como el gran auk, pero se extinguió. Probablemente la razón fuera presencia de depredadores: los pingüinos salen a tierra a poner sus huevos, y fuera del agua están indefensos, pues sus cortas patas no les sirven para correr deprisa. La Antártica y sus islas circundantes están libres de depredadores terrestres mientras que el Ártico está poblado por osos, lobos, ratas, zorros y otros mamíferos. Por otra parte, los exploradores les daban caza cuando se quedaban sin víveres, aunque su carne, desde el punto de vista gastronómico, no era muy apetecible.

(2) Existen 17 especies de pingüinos y los fósiles indican que hace 45 millones de años hubo el doble, incluyendo a una gigante casi tan alta como una persona. Algunas de las especies más conocidas son: el Emperador, el Rey, el Real, el Adelia, el Azul, el Crestado, el Saltarroca, el Ojo amarillo o el Macarrones.

(3) Ponen huevos, tienen plumas, construyen sus nidos en tierra, respiran aire, tienen pico... Los pingüinos son aves que no vuelan, sino que nadan con sus aletas. Resistentes y atléticos algunos, como los Emperador y los Adelia, caminan enormes extensiones para buscar comida. Sus oídos les permiten escuchar debajo del agua, y se reconocen por la voz entre miles de parejas.

(4) Cada especie de pingüino es capaz de zambullirse a una determinada profundidad, como se aprecia en el siguiente gráfico. El Emperador bucea hasta 250 metros para buscar comida, pero su récord está en más de 500 metros, es decir, puede zambullirse a una profundidad similar a la altura de la torre CN Tower de Canadá.

(5) Tienen muchas estrategias para refrescarse, ya que bajo el sol del verano antártico, los pingüinos se asan. Entonces, erizan las plumas para aumentar el flujo del aire y extienden sus aletas a los lados. A veces, pasan tanto calor que las aletas se les ponen rosadas y se tienden con la barriga contra el hielo, como los perros. Los bebés se tumban patas arriba. Tirarse al agua es otra solución.

(6) Los únicos "pingüinos de hielo" son los Emperador y los Adelia. Si estos pasan calor, imagínate los de las playas sudafricanas y argentinas. Excavan nidos bajo la arena para librarse del sol y sus plumas, dispuestas como tejas, son cortas y densas para impermeabilizarlos. Debajo tienen una capa de grasa de varios centímetros. Por eso es difícil ver a un pingüino temblar de frío.

## BIOGRAFÍA

### CESAR MILLAN

Siendo un inmigrante, sin saber hablar inglés y viniendo de una familia pobre, el éxito no parecía una posibilidad real para este mexicano. Pero asumiendo el papel de "**nada que perder y nada que temer**", luchó por su sueño. Hasta la fecha, siempre agradece a sus padres por haberle dado fuerza y esperanza.

**César Millán** Favela nació en Culiacán, México, el 27 de agosto de 1969. Creció en una granja con perros, aprendiendo todo sobre el comportamiento de las manadas gracias a la observación y a las enseñanzas de su abuelo. Desde niño la gente lo identificó como una persona que sabía relacionarse y guiar a los canes, y los lugareños lo apodaban "**El Perrero**".

En diciembre de 1990, a los 21 años entró ilegalmente a Estados Unidos. Con un dólar al día como máximo, tuvo que sobrevivir durante un buen tiempo comprando su comida en un '7 Eleven' y durmiendo en la calle. Incluso llegó a hacerse arrestar para que le dieran un sándwich y un refresco.

En su mente estaba muy claro el objetivo a alcanzar: convertirse en el mejor entrenador de perros del mundo. César tuvo que lavar autos antes de juntar dinero suficiente para instalarse en Los Angeles. Ya ahí, consiguió un empleo como peluquero canino. Para su fortuna, ahí conoció a Jada Pinkett Smith –esposa de Will Smith, con quien entabló una gran amistad. Fue ella quien le pagó a César un profesor particular para que aprendiera a hablar inglés. Hoy día, Jada es la vicepresidenta de la **Cesar Milan Foundation**.

Su relación con los Smith ayudó a que su trabajo con los perros comenzara a ser reconocido entre las celebridades. Famosos como **Daisy Fuentes, Oprah Winfrey, Gisele Bündchen, Nicolas Cage, Hilary Duff, Scarlett Johansson** y **Denise Richards**, han dado fe de las habilidades de rehabilitación de perros que posee Millán.

A mediados de los 90, César inauguró el **Centro Psicológico Canino**, en South Los Angeles, diseñado para rehabilitar perros problemáticos y agresivos, y condenados. Para el año 2002, su destacado trabajo le mereció al mexicano una aparición en Los Angeles Times, y fue en esa época cuando comenzó a cocinarse la idea de un programa de televisión.

Fue en 2004 cuando estrenó el programa '**Dog Whisperer**' en el canal National Geographic. El show se convirtió en el programa más exitoso del canal, y hasta la fecha, es reconocido como uno de los más sobresalientes en lo que se refiere al comportamiento canino.

El imperio de 'El Encantador de Perros' se ha extendido a muchos terrenos. En 2008, César diseñó y creó su propia línea de productos para perros. De igual forma, se han lanzado DVDS, libros, guías y una revista, que promueven su filosofía sobre la atención y cuidados que requieren los perros.

En diciembre de 2011 se estrenó un nuevo programa llamado 'El líder de la manada', en donde Millán ayuda a buscar un hogar para perros abandonados. Este mismo año, el

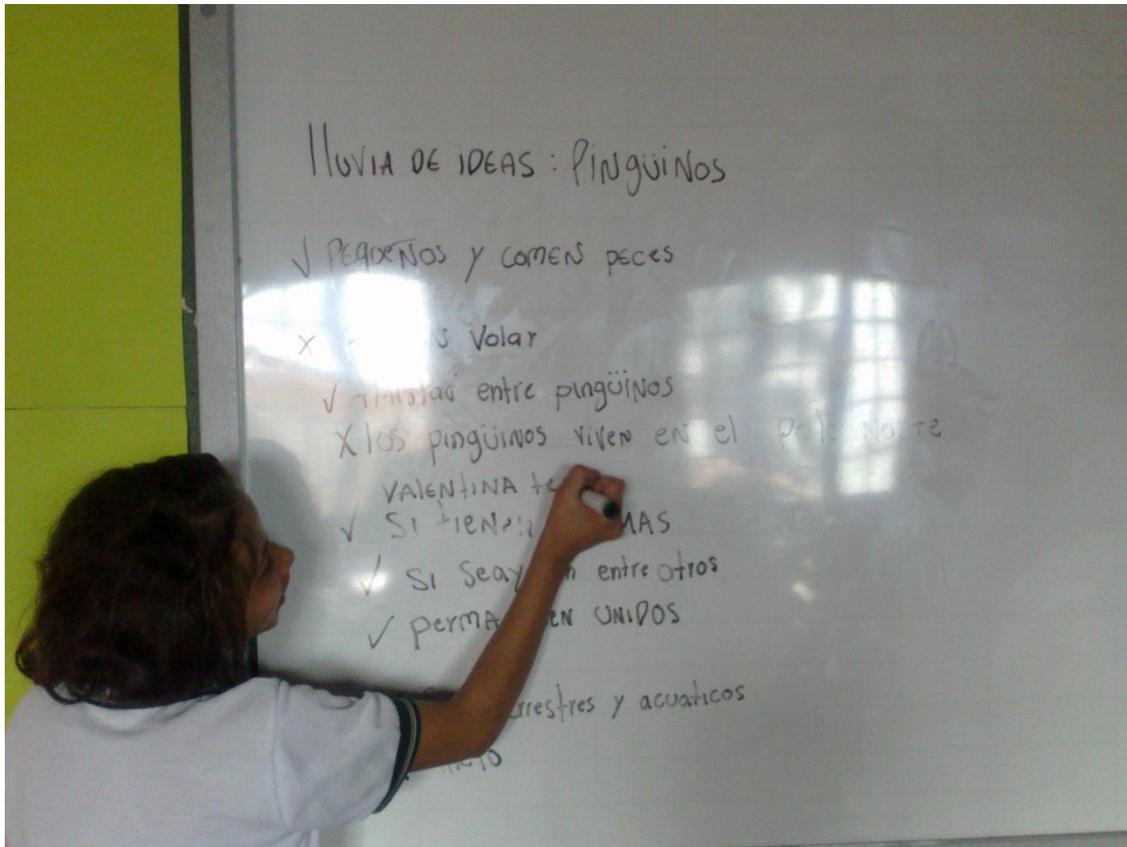
mexicano también recibió el **Premio al Sueño de Los Ángeles** en el marco del Mes de la Herencia Hispana. Se le ha distinguido con otros premios, e incluso ha sido nominado en tres ocasiones al Emmy en la categoría de Reality Sobresaliente.











## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, C. (2011). *El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa*. Estudios pedagógicos. 37, No.2. Valdivia. Universidad de Cantabria. 267-279.

Álzate a, S. Estrada R, N. Pérez I, E. RESTREPO, A. Colorado M, A y Vasco V, E. Otros. (2007). *La reflexión metacognitiva en una propuesta didáctica de lectura para niños de educación básica primaria con dificultades en la comprensión lectora*. (Trabajo de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, (Colombia).

Ballestín, B. (2009). La observación participante en la primaria: ¿Un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *Revista de Antropología Iberoamericana*. 4(2) 229-244.

Beltrán Llera, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis Psicológica.

Bisquerra, R. (1996). Métodos de investigación educativa. En *Centro de investigación y docencia: Maestría en educación. Métodos cuantitativos aplicados 2. Antología*. 34-58

Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao. Ediciones Mensajero.

Camps, A. (2012). *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie59a01.pdf>

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*. (14), 61-71.

Díaz, Barriga. F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2ª ed.). México. Mc Graw. Hill.

Fernández Álvarez, C. Cuartas Henao, J. Palacio Vélez, M. y Pérez Monsalve, Y. (2006). *Incidencia de las estrategias metacognitivas en el proceso de toma de conciencia.*(Trabajo de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín, (Colombia).

Flavell, J. (1979). Metacognición un control cognitivo: una nueva área de investigación cognitiva. América psicólogo.

Garner, R, (1987). Metacognición en la lectura comprensiva. Norwood, NJ, Ablex.

Gil García, A. Riggs, E y Cañizales, R. (2001) Metacognición: punto de ignición del lector estratégico. En lectura y vida. Recuperado de:

Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A (1996). *Comprender y transformar la enseñanza.* (5ta ed.). España: Ediciones Morata.115-136

Gutiérrez Puentes, S y Mariaca Caro, S. (2009).*La enseñanza y el aprendizaje de las estrategias cognitivas y metacognitivas para la producción escrita de textos argumentativos.* (Trabajo de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.

[http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M\\_Perez\\_Leer\\_y\\_escribir\\_escuela.pdf](http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf)

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n3/22\\_03\\_Gil.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n3/22_03_Gil.pdf)

Hurtado v, R., Restrepo C, L., Jiménez, B., Caro, N., Gallego, T., Quintero, A., Echavarría, L., Restrepo., A. (2005). *Comunicación, significación y enseñanza: aproximación didáctica al área de lenguaje en preescolar y primaria.* (1ª ed). Medellín. Universidad de Antioquia.

Hurtado Vergara, R. (2005). *Experimentación de un grupo de estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión lectora de los textos expositivos en niños y niñas de tercer grado de educación básica primaria de la institución educativa San Roberto Belarmino.* Universidad de Antioquia. Medellín.

Hurtado Vergara, R. Serna Hernández, D y Sierra Jaramillo, L. (2001).*Lectura con sentido: Algunas estrategias pedagógicas para facilitar la comprensión lectora.* (1a ed.) 52-96. Colombia: Escuela Normal Superior de Copacabana.

Hurtado Vergara, R. Serna Hernández, D y Sierra Jaramillo, L. (2011) *Leer para comprender estrategias didácticas para cualificar la comprensión lectora en preescolar y básica primaria*. Revista Lenguaje y escuela N° 7. Medellín.

Jurado Valencia, F. Pérez Abril, y Bustamante, G. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias de lectura y escritura*. (20 ed.). Santafé de Bogotá. Plaza & janes. 45 -84.

Klimenco, O y Álvarez, J. (2009). *Aprender como aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas*. Revista educación y educadores. (12), N° 2.11-28. Bogotá.

López J, G y Arciniegas L, E. (2003). *El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos*. Revista Lenguaje, N° 31, 119-149.

Manual de Convivencia IE Bernardo Arango Macías. 2009

Manual de Convivencia IE Luis Carlos Galán Sarmiento. 2010

MEN, 1998, *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, Bogotá, Magisterio.

Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid (España). Pearson Educación S.A.

Muria Villa, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. Revista Perfiles Educativos, N° 65. 63-72.

Olguín, B y Aiello M. (2000). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje*. Revista Ethos Educativo N° 24, 20-21.

Pérez abril, M. (2003). *Leer y escribir: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Icfes. Recuperado de:

Ramírez Elorza, L, e Ibarquen Mena, H. (2009). *La comprensión lectora: un camino para descubrir y redescubrirse en el continuo proceso de lectura*. Universidad de Antioquia. Medellín.

Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid (España). Mc Graw and Hill Interamericana.

Santiago Galvis, A, Castillo Perilla ,M y Morales Castebianco, D. (2009) *.Didáctica de la lectura basada en metacognición*. En Revista Folios. N° 30, 3-24

Serafini, M. (1998). *Cómo se escribe*. (2a ed). Barcelona. Paidós.

Serna Hernández, D. (2007). *Momentos para la comprensión*. Revista Lenguaje y escuela N° 5. 111-122.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. (1ª ed). Barcelona (España).Grao.

Vigotsky, Lev. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. (1a ed.). Buenos Aires (Argentina).Paidós.

Zapata Cortes, Rosmira. (2007). *Las estrategias cognitivas y metacognitivas como herramientas para potenciar la lectura comprensiva y el nivel crítico y propositivo de los/as estudiantes de la básica secundaria*. Universidad de Antioquia. Medellín.