

EL LIBRO ÁLBUM Y LA METACOGNICIÓN EN LOS NIÑOS

Elaborado por:

SANDRA MILENA BETANCUR LAVERDE

Para aspirar al título de:

Licenciada en Educación básica énfasis en Humanidades Lengua Castellana

Asesora

Paula Martínez Cano

Facultad de educación
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

2013

TABLA DE CONTENIDO

1. La noche que Max se puso su traje de lobo... Justificación.....	3
2. Y se dedicó a hacer travesuras: el problema.....	5
3. Su madre le llamó monstruo: el contexto.....	6
4. Esa misma noche nació un bosque en la habitación de Max: Conceptos y teorías.....	10
5. Y creció: Estado de la cuestión.....	18
6. Y apareció un océano con un barco particular para él: Objetivos.....	43
6.1. Objetivo general	
6.2. Objetivos específicos	
7. Creó un truco mágico: Diseño metodológico.....	44
7.1. Cronograma.....	47
8. Y se fue navegando a través del día y de la noche: el análisis.....	49
8.1. Saltándose casi un año: primeras lecturas.....	52
8.2. Entrando y saliendo por las semanas: diagnóstico inicial.....	54
8.3. Hasta llegar al lugar: lectura y conversación.....	63
8.3.1. Entonces ellos rugieron sus rugidos terribles: Procesos metacognitivos.....	63
8.4. Hasta que Max dijo ¡Quietos!: diagnóstico final.....	67
9. Subió a su barco particular y les dijo adiós con la mano: conclusiones.....	72
10. Y colorín colorado... Referencias bibliográficas.....	73

1. La noche que Max se puso su traje de lobo...

Justificación

Generalmente, nos ocupamos de pensar la educación desde el establecimiento de ideales, que deseamos ver realizadas en nuestros estudiantes, en los profesores con los que trabajamos y en las instituciones educativas que nos han dado empleo. Sin embargo, también con frecuencia, nos damos cuenta de que el ideal educativo que nos planteamos, es eso, un ideal y que, como tal, puede o no realizarse.

Esta premisa le abre las puertas a mi pregunta problematizadora, ya que, al inicio de esta investigación, pensé que los estudiantes con los que trabajo tenían un problema que era preciso resolver: ellos expresaban reflexiones muy elementales, casi literales, cuando se les preguntaba por sus opiniones después de una lectura literaria; y yo pensé, basándome en autores, como Louise Rosenblatt e Isabel Solé, que han trabajado el tema de la lectura de literatura, que la lectura de textos literarios, en especial cuentos, propiciaba la reflexión en los niños. Conservé esa idea y planteé mi problema dando esto por hecho y cuestionando el modo en que debía abordarse esa lectura para que se diera la reflexión.

Ahora, empero, gracias al tiempo que he compartido con los niños del grado segundo de primaria del Centro Educativo San José Manyanet, me pregunto si en la elaboración de mi problema no pasé algo por alto, y creo que la respuesta es afirmativa. Pasé por alto el hecho de que la literatura genera procesos diferentes en cada persona, y puede que esos procesos, no siempre, ni en todas las edades, sean procesos de metacognición. Así que mi pregunta ahora, es un poco menos ambiciosa pero más concreta, más clara y más necesaria (más concreta porque se enfoca en la resolución de una única pregunta, más clara porque no da pie a preconceptos ni ideales que se hayan dado ya por sentado, y más necesaria porque de su respuesta depende la posibilidad de abordar temas más complejos con los estudiantes), mi pregunta es: ¿Qué tipo de procesos metacognitivos

genera la lectura de libros álbum en niños entre los siete y ocho años de edad? Niños que, en su mayoría, viven en Itagüí, municipio de Antioquia, que estudian en un colegio privado, que trabaja bajo el modelo de inteligencias múltiples y que busca formarlos en los valores de la sagrada familia de Nazaret.

En otras palabras, el objetivo de esta investigación es descubrir cuáles son los procesos metacognitivos que genera la lectura de libros álbum en estudiantes de segundo de primaria y, en el camino, conocer cuáles son las estrategias más apropiadas para que se den estos procesos.

Esta investigación se instala en la necesidad que tienen los profesores de lengua castellana, de conocer los resultados que las actividades de lectura realizadas con sus estudiantes, producen en ellos. Al conocer los procesos por los que pasan sus estudiantes durante las actividades de lectura, el docente es capaz de reconocer en la lectura una de las partes más trascendentales en la formación y el crecimiento de un ser humano.

2. Y se dedicó a hacer travesuras...

El problema

La pregunta, en torno a la cual se articulan los esfuerzos de esta investigación es: ¿Qué tipo de procesos metacognitivos genera la lectura en voz alta, de libros álbum, en niños entre los siete y los ocho años de edad? Y está relacionada directamente con la necesidad de conocer los procesos que se dan en los niños durante las actividades de lectura en voz alta, a fin de tener un derrotero más claro a la hora de proponer actividades y objetivos de lectura para niños de las edades referidas.

3. Su madre le llamó monstruo

El contexto

Esta investigación se lleva a cabo en el Centro Educativo San José Manyanet. Se eligió esta institución porque, además de las facilidades que ofrece, gracias a su ubicación geográfica y a su jornada académica; porque es una de las pocas instituciones educativas, del departamento de Itagüí, cuyo enfoque pedagógico se fundamenta en la teoría de las inteligencias múltiples, y esto da cuenta de una postura abierta en relación con el conocimiento y con la adquisición o construcción del mismo.

Esta institución fue fundada hace seis años, por las “Hermanas de la sagrada familia de Nazaret” en el municipio de Itagüí (Departamento de Antioquia), ubicada entre los sectores de San Gabriel y Ditaires. Es católica y su filosofía está cimentada en los valores cristianos de la familia, como pilares fundamentales de la formación humana. Su rectora es la Hermana Nuria Moragas, religiosa, de origen español. El colegio cuenta además con nueve profesores de planta, en su mayoría jóvenes, y dos profesores con contrato por horas, éstos últimos son el profesor de educación física y el de música.

San José Manyanet es una institución privada, cuya población oscila entre los estratos socioeconómicos tres y cuatro. Es un colegio mixto que abarca desde el grado preescolar hasta el grado sexto de educación básica y que actualmente cuenta con una población de cuatrocientos cincuenta estudiantes.

La orientación pedagógica del colegio, como se dijo anteriormente, se fundamenta en la teoría de las inteligencias múltiples, en concordancia con esto, la institución cuenta con un aula de música, equipada con flautas, guitarras, organetas, entre otros instrumentos, de los que cada niño elige aquel que más le interesa para su proyecto educativo en el área de música. Tiene además una sala destinada al recibimiento de los estudiantes, lugar donde, al inicio de la jornada, el docente comparte un momento de lectura y reflexión con los niños, para luego dirigirse al aula correspondiente a cada grupo.

El Proyecto Educativo Institucional del San José Manyanet aún se encuentra en construcción, al igual que las mallas curriculares, según afirma una de las docentes del centro educativo a quién se consultó acerca del tema. La misma docente, sostiene que el plan de lectura del colegio ofrece, a los educadores, la potestad de seleccionar aquellos libros con los que desean trabajar a lo largo del año educativo; para esta selección, los profesores reciben a diferentes editoriales y solicitan los libros que les interesan, los observan y estudian y, si los consideran adecuados, entonces la institución los adquiere; cabe aclarar, que aquí se habla tanto de libros de texto (académicos), como de obras literarias, ambos elegidos por los nueve profesores de planta.

Para complementar lo anterior, es oportuno mencionar que los docentes titulares de cada grupo, no sólo imparten el área en la que están formados, sino que dictan, a su grupo, todas las “materias”, a excepción de educación física y música, para las cuales, como ya se dijo, existen profesores específicos.

En cuanto a los padres de familia, puede decirse que se incluyen dentro del proceso educativo de los estudiantes, en la medida en que deben estar siempre enterados de las actividades y situaciones de la institución, así como del desarrollo académico y disciplinar de sus hijos. Entre los padres y los docentes existen diferentes momentos de diálogo: se presentan conversaciones formales, al finalizar cada período educativo, cuando el profesor se reúne con cada padre de familia para hablar del progreso de su niño; también hay lugar para las charlas ocasionales, al inicio o al final de cada jornada, cuando el padre de familia se acerca al educador para comentar algo acerca del estudiante, y también, cuando es el docente quien desea hablar de algo con el padre de familia; y existen, asimismo, momentos extraordinarios de conversación con los padres, los cuales tienen lugar cuando se presentan anormalidades en el proceso de cada estudiante, en estos casos, el profesor organiza una reunión con los padres del niño (y, si es pertinente, también con el niño) para manifestarles sus inquietudes acerca del desarrollo académico o disciplinar del educando.

La planta física del colegio está dividida en tres bloques principales, uno destinado a preescolares, uno para primaria y un bloque administrativo; el colegio cuenta además con una capilla, una plazoleta y dos espacios dedicados al recreo de los estudiantes, uno de ellos está reservado para los niños de preescolar y cuenta con muro de escalada, resbaladilla, pasamanos, columpios y zonas verdes; el otro, dispuesto para los estudiantes de primaria, tiene resbaladilla, columpios, redes para escalar, lazos y balones. También existe un lugar, acondicionado con mesas y asientos, destinado al momento del refrigerio; es interesante mencionar que, en el San José Manyanet, existe una tienda donde los niños compran sus alimentos, y un restaurante en el que se da refrigerio a los niños cuyos padres han inscrito con anterioridad.

Teniendo ya un panorama del colegio, es pertinente hacer alusión al grupo segundo A, en el que vengo realizando mi práctica pedagógica y que elegí por ser un grado en el que ya los estudiantes, en su mayoría, saben leer y escribir y han tenido algún tipo de acercamiento a la lectura, lo que permite que puedan rastrearse ya los procesos metacognitivos emergentes en los niños, pues los estudiantes ya conocen y dominan el código, pero aún no han hecho conscientes los procesos que viven mientras disfrutan de la lectura.

El grupo es de treinta y seis estudiantes; sus edades varían entre los siete y los ocho años, todos los estudiantes tienen condiciones cognitivas normales. La gran mayoría de los niños son oriundos de Medellín. A los niños se les ha explicado el trabajo de investigación del que están haciendo parte, ante lo cual han sido siempre muy dispuestos, alegres y expectantes. El grupo, entonces, presenta una disposición bastante positiva para las diferentes actividades que se proponen en el aula.

Es importante aclarar que aproximadamente de abril hasta la fecha, estoy a cargo del área de español con el grupo mencionado, además de que he estado realizando algunas actividades de lectura propias de mi proyecto de práctica pedagógica, el cual se extiende hasta el mes de noviembre del presente año, para abarcar un año escolar completo; durante este tiempo he tenido la oportunidad de

observar una serie de características en el grupo y en algunos estudiantes en particular: una de ellas es el interés que manifiestan los estudiantes en relación con las actividades de lectura en voz alta, he notado, sin embargo, que este interés decae a medida que avanzan dichas actividades, lo que genera incomodidad tanto en el grupo como en la profesora que lee.

En relación con las reflexiones que se generan en los niños a partir de las lecturas, he notado que la mayoría de los estudiantes tratan de responder a las preguntas de la manera que consideran correcta, buscando la aprobación de la profesora y, con ello, expresan poca franqueza en sus respuestas, lo que puede indicar que o bien los estudiantes no elaboran procesos metacognitivos de reflexión durante o después de la lectura o bien no se atreven a expresar los pensamientos y reflexiones que efectivamente tienen.

Y en cuanto al tema del comportamiento, debo decir que los estudiantes se han mostrado siempre bastante receptivos y atentos a las actividades y los llamados de atención, sin negar por su puesto las dificultades que implica mantener el silencio en las clases o evitar que algunos de los 36 niños se distraigan mientras se aborda algún tema del área.

Cabe mencionar que la elaboración de este proyecto tiene su inicio en el mes de septiembre del presente año y termina en noviembre del mismo. El tiempo que he compartido con el grupo a lo largo de este año escolar me ha servido para establecer un diagnóstico y una pregunta de investigación que ahora posibilitan la realización de mi proyecto con el grupo, con el fin de obtener respuesta a la pregunta que me he planteado. Después de haber terminado la época de intervención e investigación en el aula, vendrá un proceso de análisis de la información obtenida y de elaboración de un artículo que será presentado como mi trabajo de grado aproximadamente en el mes de julio del año 2013.

4. Esa misma noche nació un bosque en la habitación de Max

Conceptos y teorías

Al interior del planteamiento de mi proyecto de investigación se instauran ciertos conceptos como cimientos principales, alrededor de los cuales se articulan todos los planes, las estrategias, las acciones y las reflexiones del mismo. Estos conceptos son la metacognición, la lectura, el libro álbum y la literatura.

En este texto se hará un recorrido por los Significados, articulaciones, apropiaciones y reconceptualizaciones de estos conceptos con el fin de proporcionar relaciones conceptuales para que aquello que se construya gracias a la observación, la interacción y el análisis pueda tener fundamento y pueda arrojar resultados de validez académica.

El concepto inicial a desarrollar es el concepto de metacognición, debido a que es este proceso el que se intentará rastrear en el trabajo con los textos literarios seleccionados, en este caso libros álbum, dentro de la práctica con los estudiantes. Para tal fin me serviré del texto "Consideraciones teóricas acerca de la metacognición" de las investigadoras Edilma Vargas y Martha Cecilia Arbeláez Gómez, quienes realizan un recorrido conceptual alrededor del tema de la metacognición, en el que abarcan las posturas de los teóricos más representativos con relación al tema, tales como: Flavell (1981), Chadwick (1988) y Brown (1975), entre otros.

Vargas y Arbeláez refieren que el concepto de metacognición proviene de las investigaciones sobre metamemoria, que buscaban reconocer la forma en que las personas toman conciencia del funcionamiento de su propia memoria. Según las autoras:

A partir de estas investigaciones Flavell (1971) inicia sus trabajos sobre la metamemoria de los niños, es decir, lo que conocen acerca de sus propios procesos de memoria, para lo cual les pedía a los niños que reflexionaran sobre este proceso. Desde esta perspectiva llegó a la reflexión acerca del conocimiento que los niños

tienen de sus propios procesos cognitivos, a lo cual llamó *metacognición*. (Flavell, 1971, citado por Vargas y Arbeláez Gómez, 2002)

Después de estas investigaciones Flavell indagó acerca de las dificultades que tiene el ser humano al intentar trasladar un aprendizaje hacia un contexto o un problema diferente de aquel en el que éste fue adquirido, y como resultado de esta búsqueda planteó que la metacognición no es otra cosa que el control de la cognición (Flavell, 1971, citado por Vargas & Arbeláez Gómez, 2002). Las autoras además nos comparten que, gracias a las investigaciones adelantadas por Flavell, se corroboró que, ciertamente, las personas “pueden tener conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos y además controlarlos y regularlos” (Vargas & Arbeláez Gómez, 2002) y a este ejercicio, entonces, se le llama metacognición.

Posterior a las investigaciones de Flavell variados autores –Baker y Brown (1982), Chadwick (1985), Campione (1989), entre otros– han abordado el tema de la metacognición, sin embargo, los conceptos aportados por los investigadores no distan mucho de la noción original aportada por Flavell; de todos los intentos por conceptualizar la metacognición se concluye que es el proceso mediante el cual el ser humano toma conciencia de sus propios mecanismos de pensamiento, y luego, a partir de esa consciencia, logra regularlos para adaptarse mejor a diferentes contextos y situaciones, y para reconocer sus propias falencias y buscar mejorarlas; en este caso particular, estos procesos son los que permiten a los niños identificar aquellas cosas en las que la lectura les ha aportado mayor claridad por medio del pensamiento reflexivo, y aquellos procesos de pensamiento que han emergido o se han modificado en ellos gracias a la conversación.

Con base en la definición anterior, diré que dentro de mi proyecto, la metacognición se inscribe como el elemento a rastrear en los estudiantes, antes, durante y después de las lecturas de libros álbum; y es concebida como el proceso que realizan los niños para conocer mejor su manera de pensar y de actuar, y para reflexionar sobre ella.

Teniendo claridad sobre la metacognición, hablaremos ahora del concepto de lectura para comprender cómo es que ésta propicia aquella. Para este

concepto me basaré principalmente en dos posturas diferentes pero, a mi modo de ver, complementarias. Estas posturas son: el concepto de lectura planteado por Louis M. Rosenblatt quién se enmarca en la teoría interaccionista de la lectura y el concepto que aporta Fanuel Hanán Díaz mientras hace referencia al libro álbum y sus características.

El concepto que aporta Rosenblatt (2002) tiene que ver con la transformación que experimenta el lector al trasegar por la lectura; la autora realiza un recorrido a través de los diferentes momentos por los que éste pasa, y lo fortalece con las estrategias que se recomiendan para apoyarlo, guiarlo o preferiblemente acompañarlo en dicho sendero.

Para Rosenblatt la lectura es una interacción entre el texto y el lector, interacción en la que el lector deberá reformular los preconceptos y las expectativas con las que se acercó a la lectura a fin de lograr comprender aquello que el texto le dice, no únicamente aquello que dice, sino, reitero, aquello que el texto logra decirle al lector, gracias a su esfuerzo por acercarse a la comprensión:

El lector se aproxima al texto con un cierto propósito, ciertas expectativas o hipótesis que guían sus elecciones desde el residuo de experiencias pasadas. El significado emerge en ese continuo dar y tomar del lector con los signos impresos en la página. A medida que el texto se desarrolla ante los ojos del lector, el significado construido con las primeras palabras influye sobre lo que acude a la mente y es seleccionado para los signos siguientes. Pero si éstos no concuerdan con el significado desarrollado hasta ese momento, el lector debe revisarlo para asimilar las nuevas palabras, o debe comenzar nuevamente con nuevas expectativas. (Rosenblatt, 2002, p. 53)

Según esto, la lectura es un continuo intercambio, un ejercicio de hipótesis comprobadas, modificadas o negadas que el lector realiza al enfrentarse al texto, al abordarlo con franqueza y pensarlo y pensarse en el acto de la lectura. Todo en la lectura es cambiante, es una constante construcción y deconstrucción, motivada por el firme deseo de comprender. Y comprender un texto no es solo saber dar

razón de lo que éste dice; Rosenblatt es muy clara en este punto, el objetivo de la lectura es que el lector comprenda y, desde ahí, construya significados, en esa medida la comprensión debe entenderse como un proceso complejo y completo:

La comprensión implica el pleno impacto de la fuerza sensorial y emocional, así como también intelectual, de una palabra. Ligar los signos sobre la página a la palabra no es suficiente. Se requiere vincular la palabra con lo que ésta señala en el mundo humano y natural (...). Por encima de todo, la palabra no puede comprenderse aislada; tiene que vérsela en la variedad de sus posibles contextos. Más todavía, debemos relacionarla con nuestra propia experiencia, a fin de que pueda llegar a ser parte de nuestro bagaje. (Rosenblatt, 2002, p. 135)

Entonces, leer implica comprender y comprender quiere decir, relacionar las palabras que se leen con todo lo que significan en sí mismas, con lo que pudieron significar en su contexto específico y con lo que significan para el lector que se acerca a ellas.

Desde la perspectiva de Rosenblatt, la lectura es más rica, más compleja, más amplia y también más fructífera, desde sus palabras la lectura es asombro ante lo que los textos comunican en sí mismos, es cuestionamiento de aquello que pueden significar para el lector, en su contexto, desde sus propios intereses, y es creación, construcción de algo nuevo, algo que toma del lector y del texto, que no es ni el uno ni el otro y que se queda en los labios, en las manos y en los ojos del lector como promesa posterior al texto.

Sin embargo, después de conocer el concepto de Rosenblatt, queda algo en el aire, la autora habla de la lectura de las palabras, ¿qué pasa entonces con las demás cosas que podemos percibir e interpretar?, ¿no son ellas susceptibles de ser leídas?, ¿de ser interpretadas y comprendidas?, ¿el verbo leer realmente se reduce a las palabras?

Según Fanuel Hanán Díaz, autor del libro *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*, la lectura se refiere a la interpretación, la comprensión y

la construcción de significados alrededor de todo aquello que puede ser percibido por el ser humano; en este sentido, no solo leemos libros, revistas o documentos en general, sino también películas, cuadros, figuras, posiciones, sonidos, etcétera, etcétera. Podemos leer un rostro y leer el clima, es más lo hacemos, leemos todo, todo el tiempo:

Hablar acerca de la relación de transferencia entre lector y texto resultó útil para abandonar la concepción monolítica y escolar de la lectura. Entonces hablamos de leer el mundo, de leer el rostro, de leer las imágenes, la pintura y, en general, los signos. (Hanán Díaz, 2008, p. 164)

A la luz de estas palabras, comprendemos que la lectura abarca todas las manifestaciones del mundo, naturales y artificiales, y viene con nosotros desde que nacemos y comenzamos a observar, escuchar, palpar, oler, probar e interpretar todo lo que nos rodeaba.

Fanuel Hanán Díaz, aporta este concepto en el marco de un libro que intenta conceptualizar o, tal vez, contextualizar, entre los colombianos, una nueva forma de lectura, una versión distinta a la que conocemos, un nuevo libro que se ha llamado libro álbum. El libro álbum es un tipo de texto que se compone de palabras y de imágenes que proponen juntas una determinada cantidad de significados, que no subsisten separadas, al menos en términos de narrativa y semántica, pero que juntas logran dar vida a una creación literaria, estética, abarcante y flexible: "... el libro álbum auténtico se caracteriza por hacer dialogar a los textos y a las imágenes en una relación cooperante, de manera que el texto no puede ser entendido sin las imágenes y viceversa." (Hanán Díaz, 2008, p. 160).

Con estas palabras de Hanán Díaz queda abierta una puerta a la lectura de imágenes, a la lectura de textos que no se quedan en la ilustración sino que van más allá: hacia la complementariedad y la riqueza de significados e interpretaciones posibles.

Luego de todo lo dicho, llegamos finalmente al más complejo de los conceptos dentro de este texto, el concepto de literatura. De ante mano es claro que definir la literatura es una tarea ambiciosa e ingenua, ya que, su definición ha sido formulada y reformulada a lo largo de la historia, de diversas maneras y con múltiples intereses. Comenzaremos por lo tanto, con la definición que propone Eagleton (1998), en su libro *Una introducción a la teoría literaria*, en cuya introducción, llamada precisamente “¿Qué es la literatura?”, nos dice:

En buena parte de lo que se clasifica como literatura el valor-verdad y la pertinencia práctica de lo que se dice se *considera importante* para el efecto total. Pero aún si el tratamiento “no pragmático” del discurso es parte de lo que quiere decirse con el término “literatura”, se deduce de esta “definición” que, de hecho, no se puede definir la literatura “objetivamente”. Se deja la definición de literatura a la forma en que alguien decide *leer*, no a la naturaleza de lo escrito. (p. 19)

Eagleton, plantea que la literatura es indefinible, porque, según él, solo el lector toma la decisión de si asume o no como literatura aquello que lee. No es factible decir que el uso del lenguaje separa lo que es literatura de lo que no lo es, porque pueden existir textos no literarios que usen el lenguaje de forma estética; de igual forma, no puede atribuírsele a la literatura la exclusividad de la ficción, debido a que otro tipo de textos y formatos la acogen y se sirven de ella; en fin hay pocas posibilidades de que nos acerquemos a una definición formal y certera de la literatura, lo que si podemos hacer es reconocer la forma en que diferentes autores la han concebido:

Para Mario Vargas Llosa, por ejemplo, la literatura “... es, ha sido y seguirá siendo, mientras exista, uno de esos denominadores comunes de la experiencia humana, gracias al cual los seres vivientes se reconocen y dialogan, no importa cuán distintas sean sus ocupaciones y designios vitales” (Vargas Llosa, 2002, p. 386), es entonces, un espacio que une a la humanidad, que la abriga y le posibilita la interacción pese a las diferencias y a los millones de conflictos; La literatura

según Vargas Llosa es vital, es un elemento que atraviesa la vida y, si el lector lo permite, la complementa y la transforma.

Este mismo autor, en el capítulo llamado, precisamente, “la verdad de las mentiras” alude a la verosimilitud de la literatura, a la forma en que puede hacerse ficción la realidad para que el lector la asimile. Vargas Llosa nos habla de las mentiras de la literatura, mentiras que detonan preguntas en los lectores, mentiras que dan pistas, indicios para develar las verdades de la realidad: “Por eso la literatura es el reino por excelencia de la ambigüedad. Sus verdades son siempre subjetivas, verdades a medias, relativas, verdades literarias que con frecuencia constituyen inexactitudes flagrantes o mentiras históricas” (Vargas Llosa, 2002, p. 21). Las verdades relativas a las que se refiere Vargas Llosa tienen que ver también con el hecho de que, según él, cada escritor sublima en las letras aquello que desea de la vida, pero que por una u otra razón no logra o no decide lograr, la literatura viene a hacer “verdad” aquello que en la vida del autor es solo ficción, sucede lo mismo con el lector que busca, en la literatura, vivir experiencias que en su vida real no puede, no debe o, sencillamente, no quiere vivir.

Retomemos, en este punto, a Rosenblatt, quien en lugar de definir la literatura se ocupa de abordarla en el marco de la enseñanza y sienta su posición argumentando que la literatura no se enseña en sí misma, o al menos, no es éste el objetivo o la meta del profesor de literatura, puesto que lo más importante es que los estudiantes, y los lectores en general, se acerquen a la literatura y tengan una experiencia que permanezca en ellos y deje una huella lo suficientemente profunda como para que los lectores ocasionales decidan convertirse en lectores asiduos.

Para terminar, considerando las conceptualizaciones anteriores, diré que literatura son aquellas obras escritas, cargadas con un alto valor estético, tanto en su forma como en su contenido, que, determinadas instituciones sociales, han venido en llamar de ese modo a lo largo de los siglos, desde que la humanidad ha contado, escuchado, escrito y leído historias. El concepto de literatura y las características que se le otorgan cambian con el paso del tiempo, conforme a la

época histórica, al momento cultural, religioso, político y social de cada región del mundo, pero podría decirse que aquello que la diferencia de otros tipos de texto es que se enfoca en lo humano desde lo humano y desde la estética, y no desde otra disciplina o ciencia en particular.

5. Y creció.

Estado de la cuestión

Las fichas que se presentan a continuación constituyen a penas un primer acercamiento a lo que será el estado de la cuestión de mi proyecto investigativo, ya que, en ellas se hace referencia a documentos académicos (artículos y tesis) que, si bien presentan una relación significativa con el enfoque de mi investigación, están también direccionados a objetivos muy disímiles de los que se plantean en mi proyecto; se planea entonces continuar adelantando este rastreo bibliográfico procurando, en lo posible, el hallazgo de información cada vez más pertinente con mi proyecto, teniendo en cuenta, por supuesto, que nada garantiza que esta información ciertamente exista, pero es necesario continuar con la indagación para que esta posibilidad sea confirmada o descartada con argumentos firmes. Dicho lo anterior, considero pertinente hacer una breve mención de cada documento referenciado a fin de explicar brevemente las razones de su elección.

Para empezar, el artículo “Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta”, fue seleccionado por la forma en que aborda los procesos de autoevaluación y coevaluación en relación con la escritura, pero por medio de la lectura; En esta investigación se propuso a los niños que, con base en la lectura de un cuento literario y en la explicación de las partes que conforman un texto narrativo, ellos construyeran una narración, misma que fue evaluada por el docente y un estudiante (del mismo grado, pero de un grupo diferente), quienes hicieron comentarios y sugerencias a los textos de los niños, lo que les permitió, a los autores, reconocer las falencias de sus cuentos y mejorarlas.

Me parece interesante conocer el proceso que se llevó a cabo en esta experiencia, las dificultades con las que se encontraron los investigadores y los hallazgos que

obtuvieron, ya que esta información me permitirá concebir con bases más firmes las actividades con los estudiantes.

Por su parte, el artículo “Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo”, es tenido en cuenta en esta construcción del Estado de la cuestión, con el argumento de que aborda dos temáticas fundamentales para mi proyecto de investigación, a saber: la lectura y los procesos metacognitivos que ésta desarrolla. El documento está direccionado al hallazgo de elementos y procesos de pensamiento que puedan posibilitar la comprensión lectora, o bien, que sean posibilitados por ella, este conocimiento es fundamental para el desarrollo de mi proyecto investigativo, en la medida en que, cuando se conocen los procesos que activan o son activados por la comprensión lectora, se puede conocer qué tipo de procesos metacognitivos reflexivos emergen luego de la comprensión de una lectura.

El artículo, sin embargo, presenta una distancia muy significativa respecto a mi proyecto, y ésta radica en la edad de la población investigada, ya que mi proyecto se direcciona a niños estudiantes de segundo grado de básica primaria y la investigación en cuestión fue realizada con jóvenes universitarios, de los primeros semestres de sus programas académicos.

El siguiente documento elegido se titula “Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura”, en éste, encuentro herramientas conceptuales y procedimentales que pueden ser útiles para mi investigación, tales como: las fuentes consultadas por los investigadores, los autores que se fundamentan en el tema de la metacognición (en el que debo trabajar para mi marco teórico) y los procesos y herramientas que se utilizaron para evaluar o medir los procesos metacognitivos que se dieron en los jóvenes, gracias a la lectura de textos literarios. Esta investigación entonces se relaciona bastante con la mía, ya que se enfoca en lograr que los estudiantes piensen sus propios procesos mentales por medio de la lectura y mejoren así su nivel de comprensión lectora, la diferencia radica en que, en mi proyecto de

investigación, esta búsqueda no está tan direccionada hacia el desarrollo de la comprensión lectora, sino más bien hacia la aclaración del tipo de procesos metacognitivos que se presentan en los niños después de las actividades de lectura.

Podría decirse que este documento brinda una utilidad muy similar a la del documento anterior, empero, no se debe olvidar que cada investigación se realizó con una población diferente y en contextos distintos lo que hizo que obtuvieran resultados bastante disímiles, además, cada investigación tiene referentes teóricos distintos, lo que puede serme de gran ayuda como guía de trabajo para mi propio proyecto.

El cuarto documento que referencio es, seguramente, el más riguroso y extenso de los abordados aquí, se trata de una tesis de grado para optar al título de doctor en psicología y, aunque la mención de esta disciplina suene un poco desarticulada con los planteamientos de mi proyecto de investigación, es necesario tener en cuenta que la autora decidió enfocar su trabajo hacia la elaboración de una escala que permitiera medir el nivel de relación entre los procesos metacognitivos y la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. Los hallazgos de la autora en relación con los procesos metacognitivos que se activan con la lectura y que propician la comprensión, pueden ser de gran utilidad para mi búsqueda, en la que pretendo conocer los procesos metacognitivos que la lectura de cuentos literarios propicia en niños de segundo de primaria. Es también muy importante, para mi proyecto, conocer la forma en que esos procesos pueden ser observados, valorados y considerados por parte del profesor, para lo cual, la escala diseñada por la autora puede ser de gran utilidad.

El último artículo al que me refiero, fue incluido en esta breve lista por la relación que encuentro entre sus objetivos y los de mi proyecto, ya que, los autores de “Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad”, buscan conocer y “categorizar”, los diferentes procesos metacognitivos que se activan por medio de

la lectura de textos literarios, lo que se relaciona bastante con mi objetivo, que es descubrir cuales procesos metacognitivos propicia la lectura de cuentos literarios en estudiantes de segundo de primaria, de edades entre los 7 y los 8 años.

Hasta ahora son esos los textos que, para el Estado de la cuestión de mi proyecto, he hallado; en adelante espero profundizar un poco más en la lectura de estos y otros artículos y documentos que puedan ir nutriendo mi proyecto investigativo, al tiempo que favorezcan mi práctica pedagógica con ideas y herramientas oportunas y adecuadas.

Referencias consultadas para el Estado de la cuestión

Referencia No. 1

TÍTULO	<i>Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta.</i>
AUTORES	Solanly Ochoa-Angrino y Lucero Aragón Espinosa De la Pontificia Universidad Javeriana, Cali – Colombia Miralba Correa Restrepo, Santiago Mosquera Universidad Del Valle - Colombia
SINÓPSIS	Este estudio describe el funcionamiento metacognitivo de 90 niños de tercero, cuarto y quinto grado de educación básica primaria en una tarea de escritura antes y después de una pauta de corrección en grupo. Los resultados antes de la corrección de grupo mostraron que los niños enfocaron su atención en rasgos superficiales de la escritura como letras, palabras, gramática, ortografía, y puntuación; sin embargo, después de la corrección de grupo, los niños descubrieron errores relacionados con la estructura y trataron de corregirlos. Los resultados sugieren que los niños son capaces de mostrar procesos y habilidades metacognitivas avanzadas cuando son ayudados por profesores y pares a evaluar aspectos estructurales como contenido, coherencia, objetivos de la escritura y posibles lectores. (Ocha, Aragón, Correa y Mosquera, 2008, p. 77)
PROBLEMA	Está investigación "...se centró en el funcionamiento metacognitivo de niños de educación básica primaria durante la escritura de un texto narrativo y sus transformaciones después de una pauta de corrección construida de manera colectiva." (Ocha et al., 2008, p. 78)
OBJETIVOS	Identificar los cambios metacognitivos que se dan en los niños de educación básica primaria después de los procesos colectivos de corrección de sus producciones escritas.
REFERENTES	En este apartado se presentan las referencias bibliográficas de los autores más mencionados dentro del texto, lo que se considera una

	<p>señal de que son las fuentes más firmes de la investigación:</p> <p>Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). <i>The psychology of written composition</i>. Hillsdale, NJ: Erlbaum.</p> <p>Butterfield, E., Hacker, D., & Alberstong, L. (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences of text revision: Assessing the evidence. <i>Educational Psychology Review</i>, 8, 3, 239-297.</p> <p>Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. <i>College Composition and Communication</i>, 32, 365-387.</p> <p>Graham, S., & Harris, K. (1994). The role and development of self-regulation in the writing processes. En D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.) <i>Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications</i> (pp. 203-228), Hillsdale, NJ: Erlbaum.</p> <p>Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.). <i>The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications</i> (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.</p> <p>Zimmerman, B., & Rieseberg, R. (1997). Becoming a selfregulated writer: a social cognitive perspective. <i>Contemporary Educational Psychology</i>, 22, 73-101.</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>Para este trabajo, los investigadores tomaron una muestra de treinta niños de grado tercero, treinta de grado cuarto y treinta de grado quinto, a los cuales dividieron en dieciocho subgrupos de cinco niños cada uno (los subgrupos se conformaron con niños del mismo grado).</p> <p>Con estos niños se utilizaron diversos instrumentos, tales como: la</p>

escogencia de “textos modelo” (cuentos elegidos para leer a los niños como ejemplo para sus escrituras), una “matriz generativa” (en la que se presentan las partes estructurales de un texto narrativo), un “formato para el plan de escritura” (en el que se plantean cuestionamientos que puedan guiar al niño durante la elaboración de su propio texto escrito) y el intercambio de cuentos para su revisión (cada niño revisó el cuento de un niño de otro grado)

Finalmente, los procedimientos seguidos fueron: “familiarización”, es decir, la lectura de los cuentos modelo en cada grupo; producción, o sea la lectura de la matriz generativa para guiar la actividad de producción escrita con los niños; composición, consiste en la lectura del formato para el plan de escritura, la elaboración del plan de escritura de cada niño y la composición del cuento de cada niño; y, por último, revisión, en la que, primero cada niño lee, subraya, corrige y reescribe su propio cuento, el cual es revisado por los investigadores, quienes le hacen correcciones y sugerencias, luego se realiza un revisión colectiva, en la que se leen los cuentos de los niños de otros grupos, cuentos a los que se les realizan correcciones y se les hacen preguntas y recomendaciones, y, para terminar, cada niño realiza el procedimiento con su propio cuento y escribe su texto final, contando con las sugerencias de los investigadores.

Cabe mencionar que los investigadores contaron con unas categorías de análisis de los cuentos para la realización de los procedimientos ya mencionados, estas categorías fueron: correspondencia con lo planteado en la matriz generativa, estructura del cuento, coherencia y género del texto. Estas categorías fueron utilizadas por los investigadores para la elaboración de tres niveles, por medio de los cuales describieron el “funcionamiento metacognitivo” de los niños:

Nivel 1. El texto no es pertinente: no retoma la estructura

	<p>propuesta en la matriz generativa. Puede ser o no coherente y puede, o no, conservar el género narrativo.</p> <p>Nivel 2. Retoma elementos que están contenidos en la matriz, incluso la amistad, pero no la pérdida y recuperación de la misma como elemento estructurante del cuento.</p> <p>El texto es coherente o parcialmente coherente y conserva el género narrativo.</p> <p>Nivel 3. El texto es pertinente, coherente y se mantiene dentro del género narrativo. Retoma todos los elementos de la matriz: la amistad entre los personajes, su relación con el tesoro (objeto material) y con el tesoro (objeto abstracto). (Ocha et al., 2008, p. 81)</p>
RESULTADOS	<p>Según lo planteado en el marco conceptual, en esta investigación se evaluó el avance de los niños en su “nivel de monitoreo control” (superficial, parcial o total), el cual hace referencia a la revisión de textos durante su lectura; se compararon los niveles que presentaron al iniciar el proceso, en los momentos intermedios y al finalizarlo; el resultado obtenido fue un mejoramiento notable en los porcentajes de niños que realizaban un monitoreo consciente de los textos que leían, bien fueran los de sus compañeros o los suyos.</p>

Referencia No. 2

TÍTULO	<p>Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo</p>
AUTOR	<p>Gladys Stella López Jiménez y Esperanza Arciniegas Lagos</p>
PROBLEMA	<p>Este texto está fundamentado en la investigación <i>Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario</i>, que se realizó entre 1999 y 2002 con estudiantes de la Universidad del Valle y auspiciada por la Universidad del Valle y Colciencias. En él se intenta abordar dos problemáticas; la primera tiene que ver con que “...se asume que los estudiantes que llegan a la universidad han desarrollado</p>

	<p>estrategias de lectura adecuadas a sus necesidades y se espera, entonces, que se enfrenten por su cuenta a textos académicos para aprender de ellos. Sin embargo, la experiencia nos muestra que buena parte de las dificultades de aprendizaje del estudiante universitario se deben, precisamente, a fallas en el procesamiento y la comprensión de textos.” (López y Arciniegas, 2004, p. 4)</p> <p>La segunda problemática está relacionada con el hecho de que “...existe una separación entre los desarrollos teóricos acerca de los procesos de comprensión de lectura y las prácticas pedagógicas en torno a dichos procesos” (López y Arciniegas, 2004, p. 4)</p>
OBJETIVOS	<p>Dentro del texto se plantea que la investigación se fundamenta en el siguiente objetivo: “El programa busca generar una serie de <i>estrategias de lectura</i> que le permita a los estudiantes universitarios asumir el control reflexivo y la autorregulación de su proceso de comprensión de textos y de aprendizaje” (López y Arciniegas, 2004, p. 54)</p> <p>Sin embargo, más adelante se aclara un poco el propósito del trabajo investigativo, cuando se dice: “...en una situación natural de aprendizaje, buscamos que el estudiante se haga consciente de la necesidad de la lectura intencional y con sentido crítico como elementos esenciales en su formación y en los procesos investigativos propios de su carrera.” (López y Arciniegas, 2004, p. 55)</p>
CONCEPTOS FUNDAMENTALES	<p>Es importante tener en cuenta el sustento teórico que los investigadores dieron a su trabajo, para dicho fin, citamos aquí un fragmento bastante esclarecedor:</p> <p>“Como elementos teóricos básicos para este estudio nos referiremos a tres líneas fundamentales, como son la comprensión de textos como proceso discursivo interactivo y</p>

	<p>los aspectos pertinentes tanto desde el lector como desde el texto; la metacognición y las estrategias de lectura; y finalmente, la lectura y el aprendizaje.”(López y Arciniegas, 2004, p. 7)</p>
REFERENTES	<p>Algunos de los autores y textos referenciados en la investigación y que constituyen además una parte importante del canon académico en relación con el tema son:</p> <p>Bereiter C. y Bird M. 1985 "Use of Thinking Aloud in Identification and Teaching of Reading Comprehension Strategies." En <i>Cognition and Instruction</i> 2, 91-130. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Ass.</p> <p>Brown A. L. 1985 “Metacognition: the Development of Selective Attention Strategies for Learning from Texts”. En H. Singer y R. B. Rudell (eds) <i>Theoretical Models and Processes of Reading</i>, Newark: International Reading Association.</p> <p>Carpenter P. y Just M. A. 1977 “Integrative Processes in Comprehension”. En de La Berge y S.J. Samuels (eds), <i>Basic Processes in Reading</i>. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.</p> <p>Carrel P. 1983a "Three Components of Background Knowledge in Reading Comprehension. En <i>Language Learning</i> V33, N2. Michigan: University of Michigan.</p> <p>Condemarán M.. 1984 "La teoría del esquema: implicaciones en el desarrollo de la comprensión de la lectura". En: <i>Lectura y Vida</i>. Año 5 N° 2. Buenos Aires: International Reading Association.</p> <p>Fischer P. M. y Mandl H. 1984 “Learner, Text Variables and the Control of Text Comprehension and Recall”. En H. Mandl y otros (eds) <i>Learning and Comprehension of Text</i>. Hillsdale: Lawrence</p>

	<p>Erlbaum Ass.</p> <p>Garner R. 1987b <i>Metacognition and Reading Comprehension</i>. New Jersey: Ablex Publishing Corp.</p> <p>Goodman, K. S. 1967 "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". En: <i>Journal of the Reading Specialist</i>, 6. USA: International Reading Association.</p> <p>Jurado F. y otros. 1998 <i>Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura</i>. Bogotá: Plaza y Janés.</p> <p>Kintsch W. 1988 "The Use of Knowledge in Discourse Processing: a Construction. Integrated Model". En <i>Psychological Review</i>, 95: 2, 163-182. U.S.A.</p>
METODOLOGÍA	<p>Según las autoras, el trabajo de intervención con el grupo se realiza por medio de talleres en clase, también es importante decir que se divide el trabajo en dos fases, la primera en la que los estudiantes deben escribir su propia historia lectora con el fin de que reconozcan los procesos cognitivos que desarrollaron para aprender a leer y de que realicen procesos de "autoreflexión" a partir de su propia historia lectora y de la interacción con otros textos previamente seleccionados por los investigadores; la segunda fase está relacionada directamente con el reconocimiento y mejoramiento de los procesos cognitivos, para lograrlo el docente ejemplifica el proceso, leyendo en voz alta y compartiendo, también en voz alta, los pensamientos y cuestionamientos que le surgen con la lectura.</p>
RESULTADOS	<p>Las investigadoras llegaron a varias conclusiones como resultado de su trabajo investigativo, a continuación se presentan algunas de ellas:</p>

	<ol style="list-style-type: none">1. Los procesos de metacognición y aprendizaje se complementan entre sí, para la construcción de conocimiento y el aprendizaje autónomo”2. La implementación de la historia lectora con los estudiantes posibilita, no solo el que estos últimos se relacionen de una nueva manera con la escritura y con su propio proceso vital de lectura, sino también la obtención de un pequeño diagnóstico inicial, útil para los investigadores.3. “Para convertir la lectura en un elemento fundamental en el aprendizaje, el papel del maestro en el aula debe variar, abandonando el afán exclusivo por los contenidos para construir un proceso de aprendizaje en el que el estudiante adquiera conocimientos que le ayuden a aprender cada día más y mejor.” (López y Arciniegas, 2004, p. 70)4. Debido a que el aprendizaje es un proceso importante que debe ser asumido por cada estudiante, es significativo que los profesores propongan metodologías de trabajo que permitan a los estudiantes ir construyendo su propio conocimiento.5. “La elaboración del portafolio implica para el estudiante un gran esfuerzo cognitivo y metacognitivo, ya que lo obliga a procesar cuidadosamente los contenidos de los textos, a repensar sus procesos, a reconocer sus fortalezas y a identificar sus dificultades.” (López y Arciniegas, 2004, p. 70).6. “...el curso modificó la concepción de los estudiantes sobre la lectura, les permitió enfrentarse a varios tipos de textos y asumir diferentes formas de leer de acuerdo con los propósitos fijados, sus conocimientos previos y el texto mismo.” (López y Arciniegas, 2004,
--	--

	p. 72).
--	---------

Referencia No. 3

TÍTULO	Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura Estudio descriptivo exploratorio en niños de once a trece años de edad que cursan primero de bachillerato, pertenecientes al Colegio Gimnasio Los Robles de Bogotá.
AUTOR	Cristina Sánchez Abril Marcela Maldonado Clavijo
PROBLEMA	En su trabajo de investigación, Sánchez Abril y Maldonado Clavijo proponen el siguiente problema para su indagación: ¿Cuáles son los cambios que se observan en el nivel comprensivo de lectura, ante la aplicación de un programa basado en la teoría metacognitiva en los estudiantes de bachillerato que presentan dificultades en lectura a nivel comprensivo? (Sánchez y Maldonado, 2008, p. 11)
OBJETIVOS	A continuación se citan los objetivos, general y específicos, planteados por las investigadoras: Objetivo general: Mejorar en los estudiantes la comprensión de lectura, a través de la aplicación de un programa basado en la teoría de la metacognición, con el fin de reflexionar sobre las estrategias y operaciones metacognitivas, interiorizarlas y aplicarlas en las diferentes tareas académicas de lectura, trascendiendo a contextos sociales y culturales.

	<p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Reflexionar sobre el manejo, aplicación y dominio de las estrategias metacognitivas con el fin de mejorar el nivel de comprensión de lectura en el estudiante, impactando positivamente sobre sus contextos académico y sociocultural.2. Fortalecer la metacomprensión en los estudiantes a través del entrenamiento directo con el fin de concientizarlos sobre su propio nivel de comprensión y la necesidad de implementar y controlar las estrategias involucradas en la lectura.3. Sensibilizar a docentes y profesionales de la comunicación sobre la importancia de integrar las estrategias metacognitivas en el proceso lector en el desarrollo de su quehacer profesional. (Sánchez y Maldonado, 2008, p. 20).
REFERENTES	<p>Dentro del marco conceptual de su trabajo, las investigadoras se proponen abordar diferentes conceptos, el primero de ellos es el concepto de metacognición, para el cual se cimentan, principalmente, en Jhon Flavell. Un segundo concepto, desarrollado muy someramente, es el concepto de comprensión de lectura, a partir de las investigaciones realizadas en los últimos 15 años, para esta definición las investigadoras se sirvieron de Juana Pinzas (2003) y de su texto <i>Metacognición y lectura</i>.</p> <p>Luego de esta breve conceptualización, las autoras explican teóricamente el proceso metacognitivo, concentrándolo en tres variables fundamentales: La Experiencia cognitiva, el Tipo de tarea y las Estrategias, todos fundamentados en la teoría de Isrrael (2005).</p> <p>Un poco más adelante, las autoras se centran en tres etapas en las que algunos teóricos han dividido el proceso de metacognición, estos</p>

	<p>autores son: Baker, Brown, Antonijevic y Chadwick, Ríos.</p> <p>Finalmente, ya en relación con la lectura, las autoras se fundamentan en teóricos como M.A.K. Halliday con <i>El lenguaje como semiótica social</i> y Virginia Jiménez Rodríguez con su texto: <i>Metacognición y comprensión de la lectura</i>.</p> <p>Anexo aquí la bibliografía usada de estos autores (aclaro que copio la bibliografía conforme la presentan las investigadoras, sin modificar, en absoluto, nada relacionado con la norma bibliográfica):</p> <p>Baker, L. y Brown, A. (1984) "Cognitive monitoring in Reading" en Flood, J. (Eds.) <i>Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose</i>. Delaware: I.R.A. (pp. 21-43). Citado por. Crespo, N. (2004). <i>La metacognición: las diferentes vertientes de una teoría</i>. En <i>Rev. Signos</i> (2004) V.33 N° 48, 97-115.</p> <p>Flavell, J.H. (1976) <i>Metacognitive aspects of problem-solving</i>. In L.B. Resnick (Ed.), <i>The nature of intelligence</i>, 231-235. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Citado por. Jaramillo, A; Montaña, G; y Rojas, L. (2006). <i>Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños</i>. En <i>Rev. Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud</i>. Vol. 4 N° 2 (2006).</p> <p>Flavell, J.H. (1985) <i>Cognitive Development</i>. U.S.A.: Prentice-Hall. Citado por Crespo, N. (2004). <i>La metacognición: las diferentes vertientes de una teoría</i>. En <i>Rev. Signos</i> (2004) V.33 N° 48, 97-115.</p> <p>Halliday, M.A.K. (2005). <i>El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado</i>. México D.F.: Fondo de cultura económica. México. 2005, Pág. 144</p>
--	---

	<p>Pinzas, J. (2003). Metacognición y lectura. Segunda edición. Perú: Fondo editorial Pontificia Universidad Católica de Perú. 2003 Pag.31.</p>
METODOLOGÍA	<p>Para este apartado en particular, se citan aquí las palabras de las autoras mismas del documento:</p> <p>Este estudio es de tipo descriptivo exploratorio, ya que comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza de un fenómeno en particular, en este caso, los cambios que se originan en la comprensión de lectura ante la aplicación de un programa de entrenamiento metacognitivo, basado en la instrucción explícita y conjunta de las estrategias metacognitivas de lectura, en los estudiantes de primero de bachillerato que asisten al servicio de fonoaudiología de su institución educativa, por presentar dificultades en lectura comprensiva. (Sánchez y Maldonado, 2008, p. 37).</p>
RESULTADOS	<p>Las autoras expresan sus resultados en términos cuantitativos, algunos de ellos son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Incremento en un 10% en la “conciencia lectora” medida antes y después de la intervención.2. Incremento en un 11% en relación con el subprocesos metacognitivos de evaluación.3. Incremento en un 12% en el subproceso de planeación.4. Incremento en un 10% en el subproceso de supervisión.5. Incremento del 20% en Comprensión lectora. <p>Más adelante las autoras se concentran en presentar estos resultados en relación con los niveles de lectura literal e inferencial de los</p>

	estudiantes, antes y después de su intervención.
--	--

Referencia No. 4

TÍTULO	Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escola)
AUTOR	Virginia Jiménez Rodríguez
PROBLEMA	Para dar comienzo a la justificación de su trabajo, Jiménez expresa la siguiente pregunta problematizadora “¿Por qué, entonces, no existen apenas instrumentos específicos que midan el uso de esas estrategias [Estrategias metacognitivas] para así adecuar el proceso educativo a las necesidades individuales de los alumnos?” (Jiménez, 2004, p. 145)
OBJETIVOS	Según las palabras de la autora, su trabajo está direccionado a crear un instrumento de medición de “metacompreensión” que sea válido y aplicable en contextos educativos. De manera específica, la autora argumenta que “Escola”, como llama su instrumento, debe ser válido en términos de contenido; debe tener “validez convergente”, es decir, que se relacione con conceptos convencionalizados en el área de evaluación de lenguaje y lectura; que pueda ser predictivo, conforme la “escala de Likert”; debe tener “validez de constructo”, es decir que aborde los procesos de planificación, regulación y evaluación de la lectura; y, finalmente, “ESCOLA debe ser una escala precisa” (Jiménez, 2004, p. 148)
REFERENTES	Si bien este texto posee una gran fundamentación bibliográfica, se mencionarán aquí tan solo algunos de los autores a los que la autora recurre, con el fin de tener idea de las bases teóricas de su investigación, sin embargo, para un conocimiento más amplio de sus referentes conceptuales, se recomienda recurrir directamente a la bibliografía ofrecida al final del documento.

	<p>La autora, entonces, recurre a autores como Collins y Smith, Goodman, Piglioli, Flavell, Monereo y demás referentes importantes, algunos de los cuales ya se han encontrado también en las bases teóricas de los textos citados anteriormente.</p>
METODOLOGÍA	<p>Jiménez (2004) seleccionó una muestra “de forma aleatoria estratificada” (p. 155) de estudiantes de primero “ESO”, en edades entre los 11 y 12 años que estuvieran cursando el primer bimestre del año escolar, la muestra estuvo conformada por niños y niñas de colegios privados y públicos (“Concertados”), de la ciudad de Madrid.</p> <p>A estos niños se les aplicó la prueba Escola, con una duración de veinte minutos.</p> <p>Así explica el procedimiento la autora:</p> <p>ESCOLA. Se administró la escala en horario escolar pero sin interrupción de las clases lectivas. Las pruebas se realizaron en horario de tutorías o de actividades extras (según indicaciones del responsable del centro). En primer lugar, se le dio a cada alumno/a un ejemplar de ESCOLA y se leyó en voz alta las instrucciones que lo encabezan. Se atendieron las posibles dudas y se les aseguró que no se les pondría nota académica. También se remarcó que había que pensar bien la respuesta y no saltarse ninguna pregunta. Igualmente se intentó dar seriedad sin presión de tiempo. (Jiménez, 2004, p. 163).</p>
RESULTADOS	<p>Virginia Jiménez, presenta de la siguiente forma los resultados de la prueba piloto que realizó con el instrumento Escola:</p> <p>La consistencia de la escala no es muy alta debido a la complejidad que presenta y a los aspectos implicados en ella. ESCOLA permite obtener una puntuación resumen de metacompreensión. Sin embargo, la riqueza de la escala se</p>

	<p>encuentra en las subescalas, que suponen la mayor ayuda y orientación para el docente a la hora de ver dónde está fallando el alumno. (Se puede realizar un perfil individual de cada alumno con respecto a los procesos y las variables implicados en la metacompreensión lectora). Los valores de α de las subescalas se encuentran en torno a .50 y .60.; valores aceptables, teniendo en cuenta que el N de las subescalas está entre 5 y 8 ítems. (Jiménez, 2004, p. 166).</p>
--	---

Referencia No. 5

TÍTULO	Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad
AUTORES	Rita Flórez Romero María Cristina Torrado Pachón Sandra Paola Mondragón Bohórquez Carolina Pérez Vanegas
SINÓPSIS	<p>Este estudio se interesó por la evaluación de las operaciones metacognitivas de planeación, autorregulación y evaluación implicadas en los procesos de lectura y escritura presentadas por niños de los grados transición a quinto de primaria. Se tomó una población de 36 niños con un desarrollo del lenguaje acorde a la edad cronológica (18 niñas y 18 niños) con edades comprendidas entre 5 y 10 años de edad, pertenecientes a una misma institución educativa de estrato socio-económico tres. Las variables que los instrumentos permitían evaluar eran: metacognición en lectura y escritura, comprensión lectora y producción escrita. Además se contrastaban estas variables con el género y el grado escolar al cual pertenecían los niños. Los hallazgos más significativos con base en los datos obtenidos sobre los desempeños de los individuos en los diferentes aspectos de las tareas fueron: (a) la muestra se distribuyó en todos los niveles, mostrando diferencias en las</p>

	<p>cuatro variables; (b) se encontró una relación directa y significativa entre las cuatro variables evaluadas por los instrumentos; y (c) como se esperaba, se encontró una diferencia de las variables al comparar la ejecución entre los diversos grados escolares. Por otro lado, se halló una baja significación en la asociación entre el género y las otras variables del estudio.</p> <p>(Flórez, Torrado, Mondragón y Pérez, 2003, p. 85)</p>
PROBLEMA	<p>Conforme a lo observado en la sinopsis, es factible deducir que el Problema o la cuestión alrededor de la cual gira la investigación, está en relación directa con la pregunta por la relación entre los procesos metacognitivos y los procesos de lectura y escritura, todo, rastreado en niños de básica primaria.</p>
OBJETIVOS	<p>Del texto se toma el siguiente fragmento en el que los autores presentan los objetivos de su proyecto de investigación:</p> <p>...el presente estudio se propuso dos grandes objetivos. En primer lugar, buscó crear un instrumento que permitiera evaluar las operaciones metacognitivas implicadas en los procesos de lectura y escritura, y en segundo lugar describir y categorizar las operaciones metacognitivas evidenciadas en los procesos de lectura y escritura en niños y niñas que se encuentran cursando grado transición y básica primaria en una institución educativa perteneciente al estrato socioeconómico tres (medio) en la ciudad de Bogotá (Colombia). (Flórez et al, 2003, p. 87)</p> <p>Sin embargo, en otras partes del documento pueden identificarse fragmentos relacionados con los objetivos, tales como: “contribuir con el esclarecimiento de la relación entre la metacognición y el desempeño de los sujetos en tareas de lectura y escritura.” (p. 86).</p>
REFERENTES	<p>En este artículo, los investigadores mencionan variados autores, sin embargo, hay algunos que pueden ser más significativos como</p>

	<p>fundamentos teóricos, del tema de la metacognición, del tema de la lectura y la escritura y, de la relación entre ambos tópicos.</p> <p>Estos autores podrían ser:</p> <p>Karmiloff, especialmente en relación con el tema de la metacognición. Los autores se apoyan en su texto: Auto-organización y cambio cognitivo. –Karmiloff, A. (1992). Auto-organización y cambio cognitivo. <i>Substratum</i>, 1 (1), 19-43-.</p> <p>Mayer, Gridley & McIntosh, en relación con el tema del aprendizaje: metacognición y adquisición de conocimientos. El documento citado es: Valor de una escala usada para medir la consciencia metacognitiva lectura. – Mayer, K. V., Gridley, B. E., & McIntosh, D. (1997). Value of a scale used to measure metacognitive reading awareness [Valor de una escala usada para medir la consciencia metacognitiva lectura]. <i>Journal of Educational Psychology</i>, 85, 81-84.</p> <p>Poglioli, como base conceptual respecto a la metacognición y su relación con la lectura. Los autores se sirven del texto: <i>¿Qué es la metacognición?</i>– Poglioli, L. (1997). <i>¿Qué es la metacognición?</i> Universidad Católica Andrés Bello-Venezuela-.</p> <p>Contreras & Covarrubias, aparentemente abordados para clarificar o ampliar el tema de la relación entre metacognición y escritura. Los autores citan su texto: <i>Desarrollo de habilidades metacognitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios</i>. – Contreras, O., & Covarrubias, P. (1997). <i>Desarrollo de habilidades metacognitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios</i>. Universidad Nacional Autónoma de Madrid.</p>
METODOLOGÍA	<p>Gracias a que, dentro del artículo, los autores dedican un apartado para el tema del Método de investigación, será posible tener un poco</p>

más de claridad frente a este tema, por medio de la citación de algunos fragmentos del artículo:

Para este estudio se seleccionaron 36 sujetos (18 niños y 18 niñas) que se encontraban cursando transición y básica primaria; se tomaron 3 niñas y 3 niños por grado escolar, pertenecientes a estrato socio-económico tres (medio) en la ciudad de Bogotá.

(...)

Se aplicaron dos tareas estructuradas, en las cuales se utilizó la estrategia de pensamiento en voz alta durante la realización de la tarea y una entrevista posterior al desarrollo de la misma. La primera fue una creación propia la cual tiene por nombre “*Tarea de Yuche*”

(...)

También la Tarea de Cox (...), que al igual que el diseño anterior, pertenece al grupo de tareas estructuradas; ésta última fue tomada de una investigación estadounidense realizada por Beverly Cox (1994), la cual tiene como objeto evidenciar operaciones metacognitivas en escritura. (Flórez et al, 3003, p. 87)

Para la recolección de datos se grabó en audio y video cada una de las sesiones, para su posterior transcripción y análisis. La aplicación de las tareas se realizó de forma individual, siguiendo un guión, y con el fin de introducir al niño en un contexto significativo, se llevó a cabo una *actividad de ambientación*, la cual tenía una duración de 5 minutos. En ésta, se presentaba una lámina en la que se encontraba un niño pensando sobre qué escribir o un niño leyendo. Con respecto a esta lámina se realizaron dos preguntas que buscaban (a) indagar el concepto manejado por el niño acerca del

	<p>pensamiento y la (b) indagar acerca de un caso hipotético de lectura y escritura.(Flórez et al, 3003, p. 88)</p> <p>Puede notarse, entonces, cómo presentan los investigadores los temas de selección de la muestra, instrumentos y procedimientos.</p>
RESULTADOS	<p>Los autores seleccionaron los resultados conforme a ciertos niveles de lectura que propone, veamos:</p> <p>En lo referente a los desempeños en metacognición en escritura, se encontró que la mitad de la población evaluada se ubicó en nivel I, y los desempeños aumentaron en comprensión lectora y producción escrita, ubicándose, en su gran mayoría, en el nivel II. A partir de la dispersión de los niños se encontró una pequeña proporción de individuos ubicados en el nivel más exigente. (...) A medida que aumenta el grado escolar, el desempeño en metacognición a nivel de lectura mejora, pero a partir de un punto crítico vuelve a descender. (Flórez et al, 2003, p. 92)</p>

Referencia No. 6

TITULO	Didáctica de la lectura basada en metacognición
AUTORES	<p>Álvaro William Santiago Galvis Myriam Cecilia Castillo Perilla Dora Luz Morales Casteblanco</p> <p>Profesores del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, miembros del Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación, Gipelec.</p>
SINÓPSIS	<p>“Este texto presenta parte de los resultados que se obtuvieron en la realización del proyecto de investigación: “Diseño, elaboración y validación de una propuesta para la didáctica de la lectura fundamentada en metacognición para la educación básica”, DLE-031-</p>

	<p>06. Para ello, se da cuenta de los objetivos propuestos, la metodología y los instrumentos que se utilizaron para el desarrollo del proyecto y los resultados que se obtuvieron de la aplicación del cuestionario metacognitivo, el cual formó parte del proceso de intervención didáctica.” (Santiago, Castillo y Morales, 2009, p.3)</p>
PROBLEMA	<p>“... el proyecto “Diseño, elaboración y validación de una propuesta para la didáctica de la lectura fundamentada en metacognición para la educación básica”, DLE-031-06, asumió como hipótesis de trabajo que los estudiantes con quienes se adelanta un trabajo en metacognición cualifican sus procesos de lectura; hecho que les permite, por un lado, conocer y reconocer sus dificultades al leer y, por el otro, encontrar y proponer soluciones para resolverlas.” (Santiago, Castillo y Morales, 2009, p.4)</p>
OBJETIVOS	<p>“... diseñar, elaborar y poner a prueba un programa de intervención para la enseñanza– aprendizaje de la lectura, teniendo como sustento teórico la metacognición.” (Santiago, Castillo y Morales, 2009, p.4)</p>
METODOLOGÍA	<p>Plantean una investigación acción pedagógica, en la que el docente, no solo se encargue del área que le corresponde, sino que también se ocupe de la investigación y documentación de su oficio. Su metodología se subdivide en las siguientes cinco etapas:</p> <p>“a) Reflexión sobre el área problemática, que en este caso es el proceso de enseñanza–aprendizaje de la lectura.</p> <p>b) Formulación de la propuesta para la didáctica de la lectura, basada en metacognición, teniendo como referente algunos de los procesos cognitivos implicados en el proceso lector y las estrategias metacognitivas asociadas a éste, las cuales apuntan a planificar, supervisar y evaluar el desarrollo de la tarea cognitiva.</p> <p>c) Ejecución de la propuesta didáctica en el aula de clase.</p> <p>Para este caso, en los grados cuarto y quinto de educación</p>

	<p>básica primaria, de la Institución Educativa Distrital Lorencita Villegas de Santos–Obrero Unión Social.</p> <p>d) Evaluación de la ejecución de la propuesta didáctica y del proyecto en general.</p> <p>Una vez planteado el diseño, la propuesta se formalizó por medio de la definición de las unidades didácticas que se establecieron con base en los procesos cognitivos: centrar la atención, analizar, organizar y elaborar. Es importante anotar que estas unidades se conformaron de acuerdo a objetivos, logros, indicadores de logro, contenidos, metodología y evaluación.” (Santiago, Castillo y Morales, 2009, p. 5 - 6).</p>
--	--

6. Y apareció un océano con un barco particular para él.

Objetivos

6.1. Objetivo general

Conocer cuáles son los procesos metacognitivos que genera la lectura en voz alta de libros álbum en estudiantes de segundo de primaria del centro educativo San José Manyanet.

6.2. Objetivos específicos

Reflexionar con los estudiantes acerca de su manera de ser y de relacionarse con el mundo, por medio de la conversación alrededor de la lectura en voz alta de libros álbum.

Incentivar el diálogo y la identificación entre la realidad de los estudiantes y las realidades de la literatura, presentes en los libros álbum leídos.

7. Creó un truco mágico

Diseño metodológico

Para la elaboración de mi proyecto me serví del modelo de investigación cualitativa, enfocando el análisis hacia un estudio de caso; dicho modelo busca rastrear una fenomenología determinada, en una población específica, por medio del análisis de una muestra seleccionada dentro de dicha población. Para esta investigación, tomé una muestra del 15% equivalente a cinco estudiantes con los cuales realicé mi práctica pedagógica, concentrándome especialmente en el trabajo y el proceso de cada uno de ellos.

La muestra fue elegida teniendo en cuenta características académicas y comportamentales de los alumnos; además de la relación que cada uno tenía con la lectura, procurando que dicha clasificación no se inclinara por una sola característica sino, por el contrario, que cada uno de los niños elegidos reflejara cierta singularidad frente a las actitudes académicas o comportamentales, para, de esta forma, presentar una elección diversa. Por esta razón escogí a tres niños y dos niñas, algunos de ellos con rendimiento académico alto, otros con resultados académicos regulares o bajos, y todos con una experiencia diferente en relación con la lectura.

Durante seis meses, previos a la realización de mi práctica pedagógica, definí la metodología de investigación ya mencionada, una vez definida, la aplicación de esta metodología de investigación duro un año, durante el cual hice uso de herramientas de recolección de datos como la observación participante, la entrevista y una secuencia didáctica llamada *El libro álbum y la metacognición en los niños*, la cual se desarrolló en un mes, de la siguiente manera: iniciamos con tres sesiones de lectura en voz alta dentro del aula, durante las cuales leímos tres libros álbum, elegidos por su calidad literaria y por las temáticas que abordaban, y conversamos sobre ellos, los libros elegidos fueron: Voces en el parque, de Anthony Browne; Ahora no, Bernardo, de David Mckee; y ¿Y yo que puedo hacer?, de José Campanari y Jesús Cisneros. Estas lecturas se realizaron con el

fin de relacionar a los estudiantes con el trabajo que se iba a desarrollar en los días siguientes, con la dinámica de las actividades y con la forma en que podían participar de ella por medio de la conversación. En estas sesiones se observaron las reacciones, respuestas y comentarios de los estudiantes en relación con los libros álbum leídos, para establecer un diagnóstico general de su percepción de los libros y de las actividades.

Al finalizar estas tres primeras sesiones, realicé un diagnóstico, para el que utilicé, como herramientas de recolección de datos, la observación de cada niño y una entrevista individual. En la observación y en la entrevista, surgieron las siguientes categorías: primero, el tipo de cuestionamientos que hizo cada niño, en relación con el libro álbum leído; segundo, el tipo de relaciones que establecieron los niños entre el libro y su propia realidad (familia, escuela, compañeros, dificultades, alegrías, enojos...); tercero, la relación que tienen los niños con sus familias, y, a su vez, sus familias con la lectura; y cuarto, la espontaneidad y fluidez con que cada estudiante expresó sus percepciones respecto a las lecturas.

Posterior al diagnóstico, se realizaron cinco sesiones de lectura en voz alta y conversación, alrededor de cinco libros álbum: Ruidos bajo la cama, de Jean-Marc Mathis; Dónde viven los monstruos, de Maurice Sendak; Cambios, de Anthony Browne; Nariz de oro, de Raquel Saiz; y Petra, de Helga Bansch. Pero, esta vez, los estudiantes de la muestra fueron separados del grupo y las actividades se realizaron solo con ellos, con el fin de observar con mayor profundidad los procesos metacognitivos que en ellos se desarrollaron, ya que, la separación del grupo, permitió que los estudiantes fueran más abiertos con sus respuestas¹. Y, por último se realizó una valoración final, por medio de una entrevista, en la que se tuvieron en cuenta los mismos criterios de los diagnósticos anteriores, con el objeto de que la información obtenida pudiera ser consistente y útil como fuente válida para la redacción de conclusiones y resultados de la investigación realizada. Cabe mencionar que todas las actividades de lectura y

¹ Esta recomendación fue aportada por la psicóloga Yurany Sanchez, Profesional de Formación infantil de la Biblioteca EPM, quien concedió una asesoría para el diseño de la presente metodología.

entrevistas, realizadas con los estudiantes de la muestra, fueron filmadas con el objetivo de capturar todos los datos recolectados por medio de estas herramientas, para que su recuperación, durante el proceso de análisis, fuera completa.

La metodología de investigación se enfocó en el logro de su objetivo general: Descubrir cuáles son los procesos metacognitivos que genera la lectura en voz alta de libros álbum en estudiantes de segundo de primaria, específicamente, en los estudiantes de segundo de primaria del Centro educativo San José Manyanet. Para la consecución de este objetivo, fue preciso realizar un rastreo conceptual, la construcción de conceptos y fichas temáticas, que permitiera establecer bases teóricas firmes que, comprobadas en la práctica, por medio de la observación y de la secuencia didáctica ya mencionada, permitieran formular conclusiones veraces alrededor de la pregunta por los procesos metacognitivos desarrollados en los niños gracias a la intervención realizada durante el año de práctica. Esta metodología de investigación concluye con el análisis de los datos recolectados durante su aplicación y las conclusiones arrojadas por este análisis.

7.1. Cronograma

El cronograma desarrollado fue el siguiente:

Actividad	Libro
Diagnóstico inicial	
Actividad de lectura en voz alta y conversatorio – grupal. No. 1.	Browne, A. (2005). <i>Voces en el parque</i> . México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
Actividad de lectura en voz alta y conversatorio – grupal. No. 2.	Mckee, D. (2005). <i>Ahora no, Bernardo</i> . Bogotá: Alfaguara. Colección Nidos para la lectura.
Actividad de lectura en voz alta y conversatorio – grupal. No. 3.	Campanari, J. Cisneros, J. (2008). <i>¿Y yo qué puedo hacer?</i> Antioquia: OQO Editora.
Diagnóstico intermedio	
Actividad de lectura en voz alta y conversatorio No. 1.	Mathis, J. M., Cabrera, D. (2009). <i>Ruidos bajo la cama</i> . Buenos Aires: Adriana Idalgo, Serie Pípalá.
Actividad de lectura en voz alta y conversatorio No. 2.	Saiz, R. Bollini, J. (2010). <i>Nariz de oro</i> . Pontevedra: OQO.
Actividad de lectura en voz alta y conversatorio No. 3.	Sendak, M. (2005). <i>Dónde viven los monstruos</i> . Bogotá: Alfaguara. Colección Nidos para la lectura.

Actividad de lectura en voz alta y conversatorio No. 4.	Browne, A. (2002). <i>Cambios</i> . México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
Actividad de lectura en voz alta y conversatorio No. 5.	Bansh. H. (2007). <i>Petra</i> . España: OQO.
Diagnóstico Final	

8. Y se fue navegando a través del día y de la noche

El análisis

Para presentar el análisis de los datos recolectados durante la etapa práctica de este estudio de caso, comenzaremos por hacer una descripción breve pero completa de los estudiantes elegidos como muestra para la realización de las actividades de lectura y conversación.

Juan José Fernández:

Juan José es un niño de ocho años que vive con su madre y su padrastro en el municipio de Itagüí. Se observa en él una gran agilidad mental, es evidente que es un niño que ha tenido relación con la lectura y con ciertos espacios culturales por fuera del colegio, habla con propiedad y carácter sobre temas académicos o familiares, asimila fácilmente aquello que se le enseña y realiza participaciones significativas dentro de las clases y las actividades de lectura. Sin embargo, Juan José tiende a distraerse con mucha facilidad y por tanto desconcentra a sus compañeros más cercanos con comentarios y juegos, lo que lamentablemente genera distracciones y retrasos en su desempeño académico y el de sus compañeros.

Es notable el nivel de interpretación y crítica que Juan José evidencia en sus comentarios al interior de la clase o dentro de las actividades de lectura, también se destaca su interés por la lectura y el gusto que manifiesta hacia ella; Juan José es un niño participativo y entusiasta que no teme hablar o presentarse en público.

En relación con su afectividad, puede decirse que Juan José tiene una actitud alegre y dispuesta a la realización de las actividades de lectura, tiene una buena relación con sus compañeros y se le ve tranquilo y entusiasta en los espacios de juego e integración. Como aspectos a mejorar es importante mencionar que reacciona de manera negativa ante los llamados de atención, en ocasiones recurriendo al llanto.

Susana Cardona:

Susana tiene siete años y vive con sus padres y su hermana en el municipio de Itagüí. Es una niña alegre que muestra en sus actitudes y comentarios la fortaleza afectiva con la que cuenta gracias a su familia y al contacto que ha tenido con espacios de recreación e integración familiar. No evidencia un contacto con la lectura o con espacios culturales por fuera del colegio. Es responsable y receptiva, sin embargo, se dispersa con facilidad entablando conversaciones con sus compañeras al interior de la clase.

Susana tiene grandes capacidades para la socialización y la participación, las cuales ha evidenciado en las actividades de lectura cuestionando y compartiendo sus opiniones con frecuencia. Es creativa y lo manifiesta en la realización de las actividades que se le proponen y en las intervenciones que hace durante las conversaciones posteriores a las lecturas. Como aspectos a mejorar se mencionan su nivel bajo de concentración y su poca disposición para la lectura.

En su dimensión afectiva, se observa una actitud alegre y servicial, atenta a las necesidades de sus compañeras e incluso de sus profesoras; tiene una buena relación con el grupo y es bastante activa en los espacios de juego. Es importante, a pesar de lo anterior, tener en cuenta que Susana manifiesta actitudes agresivas cuando se encuentra en desacuerdo con alguno de sus compañeros.

David Toro:

David tiene siete años y vive con sus padres y su hermana en el municipio de Itagüí. Es un niño muy alegre y entusiasta pese a su timidez; demuestra tener una relación muy positiva con su familia de la que habla con gratitud y alegría. No ha tenido un contacto con espacios culturales o de lectura por fuera del colegio, y expresa que ha pedido a sus padres visitar este tipo de lugares, pero ellos no lo han llevado. Es un niño atento y responsable que solo se distrae cuando que se ha dicho dentro de la clase algo que le divierte.

Entre sus capacidades se destacan la sociabilidad, el respeto y la receptividad que evidencia durante las clases y actividades de lectura, además del gran interés que manifiesta por la lectura.

En lo afectivo, cabe resaltar nuevamente la alegría de David, su actitud positiva y su capacidad de sociabilización; tiene una buena relación con sus compañeros de clase y generalmente es quien hace las bromas que más divierten al grupo.

Carolina Zuleta:

Carolina tiene ocho años y vive con su madre en el municipio de Itagüí. Manifiesta seguridad en su vida familiar aún a pesar de la falta de su padre de quien dice que la visita a veces. Carolina ha tenido contacto con la lectura por fuera del colegio, dice visitar la biblioteca con su madre para leer y también para estudiar. Es una estudiante atenta y responsable.

Entre sus fortalezas se cuenta su capacidad de concentración y el compromiso que evidencia en la realización de las actividades que se le proponen. Carolina tiene habilidades notables para la escritura y muestra un alto nivel de interés por la lectura. Entre sus aspectos a mejorar se encuentra su capacidad de participación y de conversación.

En lo relativo a su afectividad, puede mencionarse que se muestra segura de sí misma y se expresa con tranquilidad, tiene un grupo de amigas estable con el que comparte la mayor parte de su tiempo, habla poco de su familia y se muestra muy reservada en relación con su padre.

Santiago Botero:

Santiago tiene ocho años y vive con su madre, sus abuelos y algunas tías. Santiago es un niño que comprende con gran facilidad aquello que se le enseña. Ha tenido contacto con la lectura por fuera del colegio, ya que en su familia le leen cuentos antes de dormir; manifiesta interés por los libros y por la biblioteca como espacio de lectura.

Son de resaltar su agilidad para asimilar conceptos y explicaciones y su expresión oral que se destaca por encima de la del resto de sus compañeros. Como aspectos a mejorar, se observa que tiene dificultades para atender a los llamados de atención y que se distrae con mucha frecuencia durante las clases, lo que perjudica notablemente su rendimiento académico.

En lo afectivo, Santiago es un niño alegre y sociable, con capacidad de liderazgo, que mantiene una buena relación con sus compañeros, especialmente aquellos con los que comparte en los espacios de juego. Cabe mencionar que su actitud y disposición en relación con las actividades de lectura es positiva, pero su desempeño académico y su comportamiento se vieron desmejorados durante el proceso de observación; se asume que estos cambios fueron motivados por el reciente divorcio de sus padres.

Con lo anterior se confirma la diversidad de la muestra seleccionada, los estudiantes elegidos tenían rasgos familiares, personales, académicos y comportamentales diferentes y esto permitió que los resultados obtenidos fueran representativos en relación con el grupo Segundo A, con el que realicé mi práctica pedagógica.

8.1. Saltándose casi un año

Primeras lecturas

Como ya se ha mencionado, la etapa práctica de esta investigación se desarrolló por medio de la secuencia didáctica *El libro álbum y la metacognición en los niños*, que se desarrolló en cuatro momentos: el primer momento fue el diagnóstico general, éste se realizó con todo el grupo durante tres sesiones en las que leímos tres libros álbum diferentes: *Voces en el parque*, de Anthony Browne; *Ahora no, Bernardo*, de David Mckee; y *¿Y yo que puedo hacer?*, de José Campanari y Jesús Cisneros, la lectura de estos libros fue acompañada por

preguntas de predicción antes y durante las lecturas y conversatorios posteriores a cada lectura. Este diagnóstico general arrojó las siguientes conclusiones:

Disposición para la lectura:

Tuvo que ver con los requerimientos básicos necesarios para realizar una actividad de lectura en voz alta de libros álbum con niños de segundo grado. Reflexionando sobre este aspecto pude conocer estrategias sencillas de preparación del grupo en el momento previo a una actividad de lectura, tales como, conversar brevemente con los estudiantes acerca del libro que se iba a leer y del que, por el momento, solo conocían la portada; recordar las normas fundamentales para las actividades de lectura (silencio, respeto a la opinión del otro, orden); y, por último, generar un espacio nuevo, aún dentro del aula de clase, con el fin de que la lectura fuera reconocida como un compartir que requería una disposición especial, en este sentido, por ejemplo, fue muy útil hacer un círculo con los estudiantes en la parte posterior del aula de clase.

Identificación:

Constituyó un logro importante dentro de las actividades de lectura, pues este proceso evidenció un análisis profundo de las lecturas, por parte de los oyentes quienes las relacionaron con situaciones de su vida o con personas cercanas a ellos.

Por ejemplo, Durante la lectura de *¿Y yo qué puedo hacer?* varios niños relacionaron al personaje principal de la historia con personas de sus familias o barrios, desarrollando las similitudes que encontraban entre el personaje y las personas que conocían. También en *Ahora no, Bernardo* se presentaron procesos de identificación, pero esta vez, los niños se identificaban con el personaje principal: Bernardo; por ejemplo, David Toro, uno de los estudiantes de la muestra, comentó, durante la conversación posterior a esta lectura, que se sentía identificado con Bernardo, explicando que en ocasiones él hablaba a sus padres y estos no le escuchaban o no le atendían a tiempo.

Nivel de cuestionamiento a la lectura:

Durante la realización de las lecturas, algunos estudiantes formularon preguntas relacionadas con la historia que se estaba leyendo, en ellas se vieron reflejadas las posturas de los niños en relación con las propuestas ideológicas de la lectura, y se evidenció su capacidad de crítica y reflexión, al preguntarse por las decisiones tomadas por los personajes y las acciones realizadas por estos.

Los niños manifestaron su acuerdo o desacuerdo con las maneras de ver el mundo que los libros leídos planteaban, estos cuestionamientos son señales de los procesos de pensamiento que se desarrollan en cada uno de los estudiantes, sus criterios personales y sus habilidades para relacionar sus propias realidades y criterios con los mundos de ficción que les ofrecen las lecturas.

8.2. Entrando y saliendo por las semanas

Diagnóstico inicial

El segundo momento de la secuencia didáctica fue la aplicación de una entrevista general, a los cinco niños de la muestra, con el fin de saber un poco más de sus personalidades, de su vida familiar y de sus relaciones con la lectura. Las siguientes fueron las preguntas que guiaron la entrevista realizada en este momento de la investigación:

1. ¿Con qué personas vives?
2. ¿Cómo son ellos? Dime algo de cada uno. (Esta pregunta se realizó con el fin de conocer la percepción que el niño tenía de cada uno de los miembros de su familia y el lazo afectivo que lo unía a ellos)
3. ¿Qué es lo que más te gusta de tu hogar? (Al preguntar esto al estudiante quise conocer las condiciones en las que vivían y si eran agradables o desagradables para él)
4. ¿Qué cosas no te gustan?

5. ¿Qué cosas haces cuando estás en tu casa? (Se realizó esta pregunta con el fin de conocer las actividades del niño fuera del aula, disciplinas, hábitos, gustos)
6. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
7. ¿Quiénes son tus mejores amigos? ¿Por qué? (Con esta pregunta pretendí conocer su manera de relacionarse con los demás, cuál era su concepto de amistad y cuál era el papel que se daba a sí mismo y a los demás)
8. ¿Has ido a alguna biblioteca diferente a la del colegio?
9. ¿Recuerdas haber leído algo que te haya gustado? ¿Por qué te gustó? (busqué saber si el niño había leído por su cuenta, qué tipo de cosas leía y cuáles eran las cosas que le atraían en una lectura)
10. ¿Recuerdas haber leído algo que no te haya gustado? ¿Por qué no te gustó?
11. ¿Has visto, alguna vez, a tus padres leyendo? ¿Sabes si les gusta leer? (Realicé esta pregunta con el propósito de conocer los hábitos lectores que rodeaban al niño y que podían favorecer o no su relación con la lectura)
12. ¿Tus padres te han leído algo alguna vez? ¿Qué te leyeron? ¿Cómo te pareció esa experiencia?
13. Dime algo de ti ¿cómo eres tú? (busqué conocer la idea que el niño tenía de sí mismo, si era crítico de sí mismo o no, etc.)
14. ¿Qué cosas te gustan de ti mismo? ¿Qué cosas quisieras cambiar? (Con esta pregunta pretendí movilizar cuestionamientos en el niño acerca de sí mismo con el fin de observar el nivel de conocimiento y análisis que tenía sobre sí mismo)
15. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando en este colegio?
16. ¿Qué cosas te gustan o no del colegio?
17. ¿Desde cuándo conoces a tus compañeros de grupo? (quise conocer el tipo de relación que tenía con sus compañeros, si era una relación antigua o reciente)
18. ¿Te gusta estar en este grupo? ¿Por qué? ¿Qué cosas no te gustan del grupo? (pretendí saber cómo se sentía dentro de su grupo y qué cosas de la interacción con sus compañeros eran importantes para él)

19. ¿Qué opinas de la clase de español? ¿Qué cosas te gustan y qué cosas no te han gustado? (Realicé esta pregunta con el objetivo de conocer la concepción que el niño tenía del área de español)

Presentaré las respuestas obtenidas durante la aplicación de esta entrevista construyendo un diagnóstico de cada niño.

Juan José Fernández:

Juan José vive con su madre y su padrastro, sus padres se han separado en dos ocasiones y el niño ha vivenciado ambas separaciones, al igual que el cambio de pareja de su madre y la convivencia con su padrastro. Durante la entrevista, Juan José me habló de la relación que tiene con su padrastro del cual afirmó: “Pablo es muy querido pero siempre juega conmigo y me hace llorar por molestarme y mientras más rabia me da, más me molesta como mi madrina”.

Juan José manifestó agrado por la lectura, sin embargo, al preguntarle por los hábitos de lectura de su familia, aclaró que ni su madre, ni su padrastro leen, pero su padre sí, explicó que fue él quien le enseñó a leer:

Juan José: Mi papá sí lee, está leyendo un libro y ya lleva la mitad.

[...] yo aprendía a leer como a los tres años.

Profesora: ¿quién te enseñó?

Juan José: mi papá

Profesora: ¿y cómo te enseñó?

Juan José: primero, yo estaba en la casa de la señora que me cuida a mí, entonces un amigo mío, tenía dos añitos, no sé en qué grado estaba, pero me prestó un libro y empecé a ver y ahí empecé: la e con la a: ea, y así, por ejemplo la e con la l la e: ele, y la f con la a y la n y la t y la e: fante, o sea: ele-fante, elefante.

En relación con la lectura, Juan José expresó que sólo tenía contacto con ella en el colegio, ya que en su casa no le leían cuentos y tampoco visitaban las

bibliotecas; afirmó que olvidaba pedirles que lo llevaran, a pesar de que le gustaba bastante leer.

Al pedirle que se describiera, Juan José hizo referencia a su temperamento fuerte y a su desobediencia, y al pedirle que mencionara las cosas que le gustaban de sí mismo, su respuesta reflejó una reflexión previa sobre este tema: “me gusta ser yo mismo”, no se dedicó a enumerar sus cualidades, sino que en pocas palabras aclaró que se acepta como es.

Carolina Zuleta:

Carolina vive con su madre, tres tías, un primo y sus abuelos maternos, sus padres se separaron cuando ella tenía tres años y Carolina no recuerda mucho esa experiencia. En su tiempo libre le gusta patinar, dibujar, estudiar o ver televisión, a pesar de que no menciona la lectura dentro de sus actividades para el tiempo libre, explica que sí va a la biblioteca algunas veces y le agradan especialmente los libros de aventuras, de princesas o de misterio y que guía su elección por la portada de los libros.

Durante la entrevista, Carolina me contó que en su casa hay una pequeña biblioteca y sus tías leen los libros y las revistas, que se encuentran allí, también ella disfruta de la lectura, ya que su madre le lee cuentos antes de dormir.

De sí misma dijo que es: “más o menos inteligente. Porque a veces tengo que preguntar”, lo que es una señal de lo mucho que se exige a sí misma, característica que evidenció a menudo durante las clases. Finalmente, al preguntarle por su opinión respecto a las actividades de lectura que he realizado con el grupo, Carolina explicó que lo que más le gusta de estas actividades es que tiene la oportunidad de conocer cuentos diferentes.

David Toro:

David vive con sus padres y sus dos hermanas, su padre trabaja y su madre permanece con ellos en casa, por su manera de referirse a ellos demostró que se siente a gusto con su familia:

David: Mi papá es muy cariñoso, mi mamá muy creativa, mi hermanita... le gusta mucho... pues estar en el computador, mi hermanita chiquita le gusta mucho correr. [...] Cuando me equivoco en las tareas me vuelven a decir, si me vuelvo a equivocar me regañan (sonríe). Mi hermanita también me ayuda. Me tratan bien.

En su tiempo libre David juega con sus amigos del barrio y a veces visita a sus tíos y tías. Respecto a la lectura, David explicó que había pedido a sus padres que le llevaran a la biblioteca, pero ellos no lo habían hecho: “Porque cada que me dicen que vamos a ir un sábado y termina haciendo algo el sábado, entonces no podemos. El domingo, también algo haciendo el domingo. Entonces no, no somos capaz de venir.”

Al preguntarle por los hábitos de lectura de su familia David respondió:

David: mi mamá y mi hermanita leen. Mi papá hoy se llevó un libro y va a leer. Y yo leo una biblia de los niños.

Profesora: ¿y te leen a ti, en tu casa?

David: (asiente con la cabeza)

Profesora: ¿qué te leen?

David: lo que yo estoy leyendo algunas veces. Me leen historias, me leen cuentos de padres, de sacerdotes, cosas así y yo me duermo así.

Profesora: ¿te leen por la noche, antes de acostarte? ¿y quién te lee?

David: mi papá o mi hermanita. Mi mamá está haciendo cosas.

[...]

Profesora: ¿y qué es lo que más te gusta cuando te leen?

David: que me lean para poderme tranquilizar, sentirme con ellos, sentir la voz de ellos.

Finalmente, explicó que es un niño muy activo, que le gusta jugar, leer y escribir en su tiempo libre, me compartió que a veces hace un dibujo e inventa un cuento para complementarlo; en general, David habla de sí mismo con alegría, y muestra una actitud muy positiva frente a su personalidad y a su familia.

Susana Cardona:

El hogar de Susana está conformado por sus padres y su hermana. A lo largo de la entrevista, se refirió a su familia con seguridad, aunque hizo referencia constantemente a las diferencias que tiene con su hermana mayor, con quien discute con frecuencia. Ambos padres son trabajadores, pero su madre pasa mucho más tiempo en casa que su padre.

Susana afirma que sus padres son lectores, su padre debido al estudio y su madre por gusto; en su casa también les inculcan el hábito de la lectura a ella y a su hermana, leyéndoles cuentos antes de dormir. Su relación con la lectura apenas comienza, ha visitado otra biblioteca además de la del colegio y se refirió a esa experiencia con alegría, compartiendo los títulos de los libros que leyó y la opinión que le generaron, habló también de los momentos de lectura que tiene con su madre y me contó cuáles son los libros que leen y qué partes de esos libros, son sus favoritas:

Susana: la princesa y el sapo... el príncipe azul... pinocho... bambi en el zoológico.

Profesora: qué bien. [...]

Profesora: ¿y qué es lo que más te gusta cuando ella les lee?

Susana: siempre me gusta el final y el principio.

Profesora: ¿y el resto de la historia, por qué no te gusta tanto?

Susana: porque en la primera no empiezo a saber nada, en la segunda ya me enredo.

Profesora: ¿cómo que te enredas, no entiendes lo que ella te está contando?

Susana: se me olvidan unas partes y después sigo con las otras y se me olvidan las de arriba.

Finalmente, afirmó que le gusta bastante leer, aunque no lo hace con mucha frecuencia.

Santiago Botero:

Durante el tiempo de ejecución de mi práctica pedagógica, Santiago vivió algunos cambios, bastante significativos para su vida: sus padres se separaron y

debió mudarse a casa de sus abuelos, lo cual fue bastante difícil para el niño, según él mismo explicó: “Yo vivo con... pues, primero vivía con mi hermanita, mi mamá, mi papá y mi perro. Pero ahora vivo con mi papito, mi mamita, eh mi tía, el esposo de mi tía, mi tío y... mi mamá”. Santiago me compartió que el cambio no fue fácil para él, ya que no tenía espacios amplios para jugar ni una habitación grande como la de antes, afirmó que esta nueva situación le producía dificultades para dormir, y para ayudarlo a dormir, su tía le leía cuentos en las noches; su tía es la única persona que ha leído con él, fuera del colegio, sus padres no son lectores y nunca lo han llevado a una biblioteca diferente a la de la institución en donde estudia.

En relación con el tiempo de lectura que le ofrece su tía, Santiago explica:

Santiago: pues, yo no alcanzo a entender el cuento porque me lo lee y yo me duermo.

Profesora: ¿tú no alcanzas a escuchar todo el cuento?

Santiago: pues, yo trato, yo abro los ojos y yo: no, voy a esperar a que se termine el cuento, y miro, y me quedé dormido.

Profesora: entonces ¿no hay nada que te guste en especial de cuando ella te lee el cuento, o hay algo que te guste más?

Santiago: (indica que no comprende con un gesto del rostro)

Profesora: pues como la voz, o la cara que hace.

Santiago: ah, la voz.

Profesora: sí ¿por qué?

Santiago: porque ella no sabe pronunciar la r, entonces dice, dice: cagtulina (sonríe). Y ya.

Estas palabras de Santiago dejaron ver, además de la alegría y el buen humor que muestra al momento de hablar de su cotidianidad, que no tenía una relación estrecha con la lectura, ya que, a pesar de que su tía le leía cuentos, él todavía no reconocía esa actividad más allá de su utilidad para resolver la dificultad que tenía con el sueño.

Finalmente, al preguntarle sobre sí mismo Santiago se describió así:

Profesora: ¿cómo eres tú? ¿cómo te describirías?

Santi: no muy juicioso, eh, muchos de mi familia dicen que soy muy inteligente, la profe también. Eh... me gustan mucho los animales, especialmente los perros. Y ya.

Conclusiones generales de este primer diagnóstico:

En relación con las tres temáticas principales que se abordaron en el diagnóstico inicial, las conclusiones que surgen de los diagnósticos individuales son las siguientes:

1. Solo dos de los niños pertenecientes a la muestra elegida, viven en familias nucleares, todos los niños, sin embargo, hablan positivamente de sus vidas familiares.
2. Las dos niñas de la muestra han visitado bibliotecas en su tiempo libre, ambas de refieren con agrado a esa experiencia; Juan José también conoce una biblioteca diferente a la de su colegio, pero esto se debe a una actividad académica y no a una iniciativa propia o de sus padres. Los dos niños restantes nunca han visitado una biblioteca diferente a la de su colegio, teniendo en cuenta que la biblioteca de la Institución Educativa San José Manyanet abrió sus puertas a los estudiantes a partir del año 2012 y no podían ir solos sino que debían estar acompañados de los profesores, quienes pocas veces los llevaban a visitar este espacio.
3. Todos los niños expresaron agrado por la lectura, aunque esta preferencia fue más notoria en algunos de los niños, como David y Carolina, y estuvo menos latente en otros, como Susana, por ejemplo.
4. En su mayoría, los padres de los niños no son lectores activos, sin embargo, algunos de los niños tienen contacto con la lectura gracias a que algún miembro de sus familias dedica un espacio de tiempo diario para leerles un cuento.

5. La mayoría de los niños, al hablar de sí mismos, se refieren a sus falencias y tienen dificultad para reconocer sus cualidades.

8.3. Hasta llegar al lugar

Lectura y conversación

El tercer momento de esta secuencia didáctica fue dedicado a la realización de actividades de lectura con los cinco niños elegidos, durante estas actividades leímos cinco libros álbum: *Ruidos bajo la cama*, de Jean-Marc Mathis; *Dónde viven los monstruos*, de Maurice Sendak; *Cambios*, de Anthony Browne; *Nariz de oro*, de Raquel Saiz; y *Petra*, de Helga Bansch. Luego de cada lectura conversamos acerca del libro y de sus participaciones; de las conversaciones sostenidas antes, durante y después de las lecturas, emergieron categorías, reconocidas como los procesos metacognitivos que realizaron los niños durante las actividades de lectura. A continuación enumero, explico y ejemplifico dichos procesos metacognitivos, por medio de la información que obtuve durante las actividades de lectura.

8.3.1. Entonces ellos rugieron sus rugidos terribles

Procesos metacognitivos

1. Identificación:

La identificación fue el proceso más recurrente durante las actividades. Éste tiene relación con el proceso del niño para reconocer sus propias características, emociones, pensamientos y comportamientos, o los de aquellos que le rodean, en los personajes y las situaciones que se narran en los libros álbum leídos.

Durante la lectura de *Ruidos bajo la cama*, primer libro leído con los cinco niños elegidos, Susana manifestó su identificación al decir: “mi papá coge mi camisa con un dedito”, esta frase la pronunció, luego de que leí la parte del libro en la que el niño dice al monstruo: “mi papá es tan fuerte que puede cargarme con una sola mano.”; también Carolina y David se sintieron identificados con el niño de la historia: “siempre, antes de acostarme, miro debajo de la cama” dijo Carolina, mientras que David solo respondió que también había sentido miedo a los

monstruos, y estas palabras vinieron seguidas de un listado de “a mí también me da miedo...”, dormir junto a la ventana, que caiga un rayo, que aparezca alguna cosa, entre tantos otros temores que los niños lograron reconocer y llevar a la palabra por medio del proceso de identificación propiciado por la lectura.

Como se dijo antes, el proceso de identificación no sólo tiene relación con la propia persona, también es posible identificar a una persona conocida con un personaje de la historia leída. Durante la conversación posterior a la lectura de *Nariz de oro*, la historia de un niño con una nariz prominente cuya madre le leía todas las noches *El patito feo*, buscando convencerlo de que un día sería un cisne, los estudiantes identificaron al personaje principal del cuento con una compañera de clase que tiene una discapacidad en sus manos:

Santiago: como María Antonia.

Susana: ella no se quiso arreglar esta mano (mano izquierda) porque ella quería jugar así (hace un gesto con la mano semejando la discapacidad de su compañera).

David toro: María Antonia quería ser un pato

Profesora: ¿cómo que María Antonia quería ser un pato?

Santiago: como el de la historia que la mamá le dijo: “no olvides que eres un cisne” y él le respondió: “no mamá, yo quiero ser un pato”.

Profesora: ¿qué quiso decir él con: “yo quiero ser un pato”?

Santiago: quiere ser así como es.

Gracias a esta lectura, los niños alcanzaron un nivel diferente de comprensión respecto a la condición de su compañera y a su comportamiento; la identificación entre el libro y su compañera de clase fue un proceso metacognitivo en el que los niños efectivamente reflexionaron acerca de sus propios pensamientos en relación con esta situación en particular.

2. Desciframiento:

Este proceso tiene que ver con la capacidad de los niños de comprender aquello que subyace a la historia contenida en el libro. El desciframiento de la

metáfora que ofrece la obra literaria, es un proceso metacognitivo mediante el cual el niño logra dilucidar un significado profundo más allá de los personajes y de la historia que se le ha contado:

Luego de la lectura de *Donde viven los monstruos*, se generó una conversación alrededor de las verdaderas intenciones de los monstruos, los niños entonces afirmaron que los monstruos querían comerse a Max, sin embargo, Juan José respondió de la siguiente manera a la pregunta: (lo que los monstruos querían de Max era) “Comérselo en el sentido literario, porque comérselo, en ese idioma de monstruos sería que lo regañara la mamá”.

Juan José logró descifrar la metáfora del libro, comprendiendo que aquellos monstruos eran la representación de los malos actos y las malas compañías que podían llevarlo a hacer travesuras por las que su mamá podría regañarlo.

Durante la lectura de *Petra*, fue también Juan José quien alcanzó el proceso del desciframiento, encontrando una explicación bastante articulada al comportamiento de Petra, Juan José, sin saberlo, descifró con su respuesta el sentido de la historia: la autoaceptación.

Profesora: ¿qué le pasó a Petra? ¿Por qué olvidó lo que quería?

Juan José: que ella con la actitud que tenía, seguramente dijo: “no importa si estoy gorda me quiero como soy”

Las palabras de Juan José, en relación con esta elefanta que quería ser delgada y luego solo se aceptó como era, evidenciaron un proceso metacognitivo en el que el niño fue más allá de lo que el libro le ofrecía en el nivel literal para alcanzar una explicación más completa del comportamiento del personaje.

3. Intertextualidad:

Este proceso metacognitivo se presenta cuando los niños logran relacionar el libro que acaban de leer con otro texto que han leído antes, y por medio de esa relación alcanzan un nivel diferente de comprensión de ambos textos.

Al terminar de leer *Cambios*, pregunté a los niños si alguna vez se habían sentido asustados por algo, la respuesta de Santiago fue bastante fuerte, pero su explicación dio cuenta del proceso de intertextualidad que realizó gracias a la lectura:

Santiago: a mí me da miedo que me corten el pelo y me manden a un reformatorio.

Profesora: ¿qué es un reformatorio?

Santiago: donde lo educan a uno y le cortan el pelo

Profesora: y ¿quién te dijo eso? ¿por qué piensas eso?

Juan José: Porque se vio Kit Butowski

Profesora: lo viste en una caricatura.

Santiago: es que él se porta mal y hace muchas maromas, entonces el papá, y todos los que él molesta, decidieron meterlo a un reformatorio.

En la respuesta de Santiago se evidenció una relación entre el cuento *Cambios* y el texto audiovisual que acostumbraba ver, para que esta relación fuera posible, hizo falta que Santiago tuviera un proceso de pensamiento reflexivo, un proceso metacognitivo en el que pudiera ver semejanzas entre la historia que se le presentó en un libro y la historia que observó en un programa de televisión.

4. Construcción conjunta de significado:

Este proceso metacognitivo se da gracias a la conversación establecida entre semejantes, consiste en la formulación de hipótesis que son evaluadas y reformuladas gracias a la comparación con los postulados de los interlocutores. Un ejemplo de este proceso es el siguiente, en el que los niños, a partir de la lectura de *Petra*, lograron explicar el cambio como un proceso interno y no únicamente físico:

Carolina: yo quisiera ser un pájaro para poder volar

Profesora: ¿solamente se puede volar con alas?

Santiago: puede volar en un avión.

Juan José: o en un sueño

Profesora: ¿ para hacer lo que queremos tenemos que cambiar o podemos ser nosotros mismos?

Caorlina: uno se puede montar a un avión siendo uno mismo

Profesora: ¿y siendo nosotros mismos no cambiamos?

Santiago: sí, por dentro.

Juan José: en el comportamiento.

De la conversación grupal emergió un significado completo, una interpretación crítica que resultó de un proceso de pensamiento diferente en cada estudiante, pero encaminado siempre a la reflexión y el mejoramiento del nivel de comprensión inicial.

8.4. Hasta que Max dijo ¡Quietos!

Diagnóstico final

El último momento de la secuencia didáctica fue una segunda entrevista realizada a cada uno de los cinco niños con los que se realizaron las actividades de lectura; con esta entrevista busqué reconocer los cambios que se habían dado en las relaciones de los niños con la lectura, gracias a las actividades de lectura y conversación realizadas con ellos. A continuación se presentan las preguntas que fueron tomadas como guía para realizar las entrevistas y, posterior a ello, se encuentran los resultados de dichas entrevistas articulados en un diagnóstico final de cada uno de los niños.

1. ¿Para qué se leen libros?
2. ¿Cuál es la diferencia entre leer un libro en voz alta y leerlo de manera silenciosa?
3. ¿Durante las actividades de lectura encontraste situaciones similares a las de tu vida?

4. ¿Durante las conversaciones que tuvimos, sobre las lecturas, algunas vez dijiste cosas que no sabías que pensabas o que no habías pensado antes? ¿qué cosas?
5. ¿Qué importancia tienen las preguntas que nos hacemos durante las lecturas?
6. ¿Los personajes de los libros que leímos son muy diferentes a nosotros? ¿qué cosas de ellos se parecen a nosotros?
7. ¿Qué pasa cuando conversamos sobre un libro?
8. ¿Cuándo leemos un libro y conversamos sobre él puede cambiar nuestra forma de pensar? ¿Qué cosas pueden cambiar?
9. ¿Qué cosas consideras importantes dentro de las actividades de lectura que realizamos? ¿Por qué son importantes?

Susana Cardona:

Luego de las actividades de lectura realizadas con los cinco niños, Susana afirmó que la lectura sirve para aprender, sin embargo, aún no tenía claridad acerca de aquello que se aprende al leer. A pesar de haber hecho énfasis en la conversación y de haber realizado lecturas en voz alta, distintas a las que los estudiantes estaban más habituados, la niña no encontró una diferencia significativa, en términos de comprensión, entre la lectura silenciosa y la lectura en voz alta, según ella la comprensión es idéntica, sólo que cuando se lee en voz alta “es más divertido”.

A demás, Susana aceptó haberse identificado con algunos de los libros, aunque afirmó que los personajes de éstos eran completamente diferentes a los seres humanos, confirmó que había similitudes: “como en *Dónde viven los monstruos* que el niño que era rey se estaba aburriendo, como nos ha pasado a nosotros que nos sentimos mal como se sintió él.”

Respecto a las preguntas realizadas durante los conversatorios, Susana explicó que las preguntas eran importantes ya que servían “para reconocer mejora a las personas”, es decir, que encontró en la lectura y la conversación, la posibilidad de conocer mejor a sus compañeros y de tener una mejor relación con ellos, la

lectura y la conversación fueron reconocidas entonces como espacios para la socialización y la amistad.

Finalmente, Susana reconoció que la lectura puede cambiar nuestros pensamientos: “recordando más las cosas y leyendo más, aprende uno más.” En esta respuesta presentó a la lectura y la conversación como activadores de la memoria y de la interpretación, para la generación de nuevas posturas y pensamientos frente al mundo.

Carolina Zuleta:

Al igual que Susana, al finalizar la secuencia didáctica, Carolina explicó que los libros se leen para aprender, sin embargo, aclaró que las actividades de lectura sirven para “leer bien y para enseñarnos cosas”. Al preguntarle por la diferencia entre lectura silenciosa y lectura en voz alta, Carolina respondió: “me gustan las dos formas de leer, pero la que más me gusta es leer en silencio, porque uno mismo se está contando la historia”, con esta respuesta compartió también su idea de la lectura silenciosa, una lectura en la que el lector es el mismo narrador de la historia y en la que se desarrolla, por lo tanto, un proceso de lectura más íntimo que en las actividades de lectura en voz alta.

Para Carolina, la identificación fue uno de los procesos más relevantes durante las lecturas, afirmó, por ejemplo, que se sentía más segura, luego de haber leído *Ruidos bajo la cama*, ya que la hizo reflexionar sobre su miedo a la oscuridad.

David Toro:

Para David, la lectura sirve para aprender historias y permite reconocer en ella las cosas que también pasan en la vida, en otras palabras, permite la identificación que se hace explícita durante las conversaciones posteriores a la lectura. Al preguntarle, por las similitudes que encontró entre su vida y las historias de los libros leídos, David respondió que había muchas similitudes: “como el de los monstruos que la mamá de él le dijo monstruo, mi mamá también algunas

veces me dice monstruo porque soy muy cansón”, y con estas palabras reiteró su proceso de identificación con el libro.

En relación con los espacios de conversación, David los valoró positivamente, argumentando que las preguntas elaboradas permitían conocer mejor a los compañeros con los que se realizaron las lecturas, además de aprender cosas nuevas de las historias compartidas. Finalmente, sus palabras demostraron la importancia que otorgó a este espacio posterior a la lectura: “En las lecturas que no conversamos casi nadie entendió el cuento, ni se lo grabó, pero cuando hablamos aprendemos del cuento y de todas las cosas”.

Juan José Fernández:

Según la opinión de Juan José, leemos libros “para traer las moralejas que nos dejan, al mundo”, para él la importancia de la lectura radica en el mensaje positivo que ésta puede aportar para bien de los lectores. Juan José reconoció el proceso de identificación que posibilita la lectura, pero lo trascendió y alcanzó el proceso de desciframiento y de cuestionamiento con bastante frecuencia durante las lecturas y las conversaciones.

Al referirse a los espacios de conversación, Juan José explicó que éstos eran importantes en la medida en que permitían comprender mejor las lecturas y los mensajes que estas aportaban, ya que estas actividades y estos mensajes podían ser útiles “para mejorar las cosas aquí en este mundo” Por último, Juan José afirmó que la lectura podía cambiar el pensamiento, y propiciar nuevas, y mejores, maneras de relacionarse con el mundo y con los semejantes.

Santiago Botero:

Desde la perspectiva de Santiago, la lectura es útil para entretenerse, divertirse y aprender; estas posibilidades las reconoció también en los procesos de identificación que tuvo con las lecturas realizadas y en las conversaciones posteriores a las cuales les dio una gran importancia.

Santiago explicó que los libros le habían brindado la posibilidad de aceptarse a sí mismo y a sus compañeros valorando los rasgos diferentes de cada uno, y argumentó, también, que los libros podían cambiar la manera de pensar de las personas de forma positiva: “por ejemplo en *A veces me gustaría ser Max* y en *Petra*. Porque a mí no me gustaban mis dientes, entonces yo ya vi ese libro y dije: como soy, soy”.

9. Subió a su barco particular y les dijo adiós con la mano

Conclusiones

1. la lectura en voz alta de libros álbum con niños entre los siete y los ocho años propicia procesos metacognitivos complejos como la identificación, el desciframiento, la intertextualidad y la construcción conjunta de significado, los cuales emergen durante los procesos de conversación que se realizan antes, durante y, especialmente, después de la lectura de los libros.
2. La conversación posterior a la lectura, posibilita la ampliación del conocimiento y el marco de comprensión del libro, pero, fundamentalmente, propicia un espacio de socialización y conocimiento del otro que mejora las relaciones interpersonales, y propicia la construcción conjunta de significados más complejos que aquellos que emergen de la lectura individual o silenciosa.
3. Las habilidades para la lectura y la relación de los niños con ésta, se fortalecen por medio de la lectura de libros álbum, ya que este tipo de libros potencian sus capacidades de lectura de imágenes, y de comprensión por medio de la articulación de dos códigos diferentes: el lingüístico y el pictórico.

10. Y colorín colorado...

Referencias bibliográficas

- Arciniegas, E. y López, G. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/21158241/Metacognicion-Lectura-y-Construccion-de-Conocimiento>
- Bansh. H. (2007). *Petra*. España: OQO.
- Browne, A. (2002). *Cambios*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (2005). *Voces en el parque*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Campanari, J. Cisneros, J. (2008). *¿Y yo qué puedo hacer?* Antioquia: OQO Editora.
- Eagleton, T. (1998). ¿Qué es la literatura? En T. Eagleton, *Una introducción a la teoría literaria* (págs. 11 - 29). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Flórez, R. et al. (2003). *Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad*. Revista Colombiana de Psicología. 12, 85–98. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1193/1742>
- Hanán Díaz, F. (2008). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Medellín: Norma.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escala)*. Madrid: Universidad complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>
- Maldonado, M. y Sánchez, C. (2008). *Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura*. Bogotá: Colegio Mayor de nuestra señora del Rosario. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/10336/1231/1/1020714159.pdf>

- Mathis, J. (2009). *Ruidos bajo la cama*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Mckee, D. (2005). *Ahora no, Bernardo*. Bogotá: Alfaguara. Colección Nidos para la lectura.
- Michl, R. (2011). *A veces me gustaría ser Max*. España: Lóguez Ediciones.
- Ochoa-Angrino, S. et al. (2008). *Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta*. Pontificia universidad Javeriana y Universidad del Valle. Recuperado de http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552008000200008&lng=es&nrm=
- Saiz, R. Bollini, J. (2010). *Nariz de oro*. Pontevedra: OQO.
- Sendak, M. (2005). *Dónde viven los monstruos*. Bogotá: Alfaguara. Colección Nidos para la lectura
- Vargas, E., & Arbeláez Gómez, M. C. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Ciencias Humanas*. Extraído el 12 de agosto de 2012 desde <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/vargas.htm>
- Vargas, M. (2002). *La verdad de las mentiras*. Madrid: Alfaguara.